Enseigner de manière inclusive dans le supérieur

Sous la direction
d'Emmanuel Sylvestre
Seema Ney
Sophie Serry
et Marine Antille

pédagogie universitaire

Face à la massification de l'accès aux études et à la diversité croissante des publics, l'enseignement supérieur se trouve à un tournant. Comment concevoir des pratiques pédagogiques qui soient à la fois équitables, efficaces et inclusives ? Cet ouvrage, fruit d'une expérience collective à l'Université de Lausanne, explore les enjeux, fait dialoguer les cadres théoriques et les outils pratiques permettant de transformer les enseignements pour qu'ils répondent aux besoins d'étudiant·es issu·es de parcours sociaux variés, mais aussi confronté·es à des situations de handicap, de neurodivergence, de migration, ou encore de discriminations.

En croisant sciences de l'éducation, sociologie des inégalités, études de genre et pédagogies critiques, l'objectif n'est pas d'imposer des modèles figés, mais d'outiller les enseignant·es pour contextualiser, repérer les biais et adapter leurs pratiques à la singularité de chaque situation. Articulé en trois temps, cet ouvrage s'adresse à toutes les communautés universitaires. Il plaide pour une pédagogie universelle et invite chacun·e à transformer les environnements d'enseignement en lieux d'apprentissage où la diversité doit être considérée comme une ressource centrale pour permettre à chaque étudiant·e de réussir et de s'épanouir.

Marine Antille est directrice adjointe du Centre de soutien à l'enseignement de l'Université de Lausanne, où elle exerce depuis plus de dix ans.

Seema Ney est directrice du Bureau de l'égalité de l'Université de Lausanne.

Sophie Serry est conseillère pédagogique et responsable de l'équipe de conseil, formation des enseignant·es et évaluation des enseignements à l'Université de Lausanne.

Emmanuel Sylvestre est professeur titulaire et directeur du Centre de soutien à l'enseignement à l'Université de Lausanne.

épistémé

25 ANS BUREAU DE L'ÉGALITÉ

ISBN 978-2-88915-775-4

Enseigner de manière inclusive dans le supérieur

Enseigner de manière inclusive dans le supérieur

Sous la direction d'Emmanuel Sylvestre, Seema Ney, Sophie Serry et Marine Antille

L'édition de cet ouvrage a reçu le soutien de Swiss Universities
et du Centre de soutien à l'enseignement de l'Université de Lausanne.

Direction générale : Lucas Giossi
Directions éditoriale et commerciale : Sylvain Collette et May Yang
Direction de la communication : Manon Reber
Responsable de production : Christophe Borlat
Éditorial : Alice Micheau-Thiébaud et Jean Rime
Graphisme : Kim Nanette
Comptabilité : Daniela Castan

Première édition, 2026
Épistémé, Lausanne
Épistémé est une maison d'édition de la fondation
des Presses polytechniques et universitaires romandes
ISBN 978-2-88915-775-4, version imprimée
ISBN 978-2-8323-2368-7, version ebook (pdf), doi.org/10.55430/8077EMISES

Imprimé en France



Ce texte est sous licence Creative Commons : elle vous oblige,
si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original,
sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale.

Sommaire

Introduction 7
Emmanuel Sylvestre, Sophie Serry et Seema Ney

Partie 1
Cadrer la diversité étudiante et les fondements de la pédagogie inclusive 15

1 **Principes et approches d'une pédagogie universelle à l'université** 17
Emmanuel Sylvestre

2 **Comprendre la diversité étudiante: enjeux sociologiques et perspectives pédagogiques** 37
Gaële Goastellec

3 **Enseigner avec la Toile de l'égalité dans l'enseignement supérieur** 53
Isabelle Collet

Partie 2
Approfondir les dimensions de la diversité et des discriminations 73

4 **Re-connaissances et enseignements des thématiques LGBTIQ** 75
Caroline Dayer

5 **Langage inclusif, genre et enseignement: fondements théoriques et pratiques** 99
Pascal Gygax, Sandrine Zufferey et Lucie Escasain

6 **Publics de langue étrangère à l'université: éviter les discriminations linguistiques** 115
Anne-Christel Zeiter

7 Legs coloniaux et asymétries épistémologiques en enseignement supérieur au Canada 135
Patricia-Anne Blanchet, Christelle Lison, Myra Tremblay et Jessie Lepage

8 Handicap, trouble, diversité: quand la nuance fait toute la différence 155
Emilie Doutreloux, Christelle Lison et Nina Thomas

9 Trouble du neurodéveloppement dans l'enseignement supérieur: vers une université inclusive 177
Bertrand Monthubert, Quentin Guillon et Jeanne Piccardi

Partie 3

Outiller les pratiques et penser les compétences de l'enseignement inclusif 201

10 Des outils numériques pour l'inclusion dans l'enseignement supérieur 203
Murielle Martin et Sophie Serry

11 Repenser l'encadrement des personnes en situation de handicap au doctorat 225
Annie Pilote, Simon Bilodeau-Carrier, Sofia Arsenii et Pierre Canisius Kamanzi

12 Contenus sensibles dans les enseignements: préparer, encadrer, accompagner 247
Selina Earnhart, Cécile Mathou et Seema Ney

Conclusion: quelles compétences pour un enseignement plus inclusif? 269
Sophie Serry, Seema Ney, Marine Antille et Emmanuel Sylvestre, avec les apports de plusieurs autrices et auteurs du présent ouvrage

Présentation des autrices et auteurs 283

Table des matières 293

Emmanuel Sylvestre, Sophie Serry
et Seema Ney

Introduction

L'enseignement supérieur est aujourd'hui traversé par des transformations profondes qui interrogent les manières d'enseigner, d'accompagner les apprentissages et de concevoir les environnements de formation. Parmi ces transformations, la diversification croissante des publics étudiants constitue un enjeu central. La massification de l'accès aux études supérieures, décrite notamment comme une « troisième massification » (Rossignol-Brunet *et al.*, 2022), a contribué à faire de la diversité sociale, culturelle, linguistique, identitaire et des parcours de vie une caractéristique structurelle des universités contemporaines. À cette diversité des origines sociales s'ajoutent des dimensions liées aux situations de handicap, aux troubles et difficultés d'apprentissage, aux trajectoires migratoires, aux appartenances de genre et d'orientation affective et sexuelle, aux expériences de racisme et de discriminations, ainsi qu'aux inégalités d'accès aux ressources académiques et symboliques.

Dans ce contexte, enseigner de manière inclusive apparaît comme un enjeu majeur pour les pratiques quotidiennes de l'enseignement supérieur. Si des cadres théoriques existent, qu'il s'agisse de la pédagogie inclusive ou de la conception universelle de l'apprentissage (CUA), plusieurs travaux soulignent le décalage entre ces référentiels et leur appropriation effective par les personnes enseignantes (Kennel *et al.*, 2021). Les intentions en faveur de l'inclusion sont souvent partagées, mais les modalités concrètes de leur mise en œuvre demeurent encore peu explicitées, fragmentaires ou dépendantes d'initiatives individuelles. De notre expérience, l'inclusion reste ainsi, pour de nombreuses et nombreux enseignant·es, un horizon souhaitable, mais difficile à traduire en pratiques pédagogiques situées.

L'ouvrage prend appui sur une expérience institutionnelle et collaborative développée à l'Université de Lausanne, à l'interface entre le

Bureau de l'égalité et le Centre de soutien à l'enseignement (CSE). La mise en place d'une formation à destination du corps enseignant, centrée sur les enjeux de l'enseignement inclusif, a constitué un point de départ structurant. Cette formation a permis de mettre en dialogue des cadres issus des sciences de l'éducation, des études de genre, des approches antiracistes, des recherches sur les situations de handicap, les troubles du neurodéveloppement, la diversité linguistique et culturelle, ainsi que les usages du numérique en pédagogie universitaire. Elle a également mis en lumière un besoin partagé d'outils de compréhension et de repères pratiques permettant d'articuler ces différents apports dans des situations d'enseignement concrètes.

Si cette démarche prend racine dans un contexte institutionnel spécifique (l'Université de Lausanne), les enjeux qu'elle soulève et les outils qu'elle forge résonnent bien au-delà de nos frontières. Elle s'adresse à toute communauté universitaire confrontée à la massification et à la diversification de ses publics. Dans cette perspective, le présent ouvrage prolonge cette dynamique collective en proposant un ensemble de contributions visant à faire le pont entre des cadres théoriques académiques et des pistes concrètes de mise en œuvre pédagogique. Loin de prétendre à l'exhaustivité ou à la stabilisation définitive d'un champ en constante évolution, il offre des repères ancrés dans la recherche actuelle. Qu'il s'agisse de la diversité étudiante, de la pédagogie inclusive, du numérique, du genre, du langage, des enjeux LGBTIQ (personnes lesbiennes, gays, bisexuelles, transgenres, intersexuées et queer), des trajectoires migratoires, du racisme, des situations de handicap ou de la neuroatypie, ces thématiques sont appelées à se transformer au gré des évolutions sociales, institutionnelles et scientifiques. L'objectif n'est donc pas de figer des modèles, mais d'outiller les personnes enseignantes pour qu'elles puissent situer leurs pratiques, identifier des points de vigilance et déployer des actions adaptées à la singularité de leurs contextes d'enseignement.

L'approche de cet ouvrage repose sur un double impératif : la rigueur conceptuelle et l'ancrage pratique. Chaque contribution s'appuie d'abord sur un cadre théorique explicite, garantissant la solidité des propos. Mais cette théorie n'est jamais déconnectée du réel : elle est systématiquement mise en perspective avec des situations d'enseignement, des dispositifs concrets ou des analyses de pratiques. Loin de prescrire des modèles universels, nous proposons ici des outils de réflexion à approprier, à adapter et à discuter selon les disciplines,

les publics et les contextes institutionnels de chacun·e. Par ailleurs, chaque chapitre se veut une porte d'entrée concise vers des champs de recherche et de pratique qui mériteraient, individuellement, un ouvrage entier. Les bibliographies sélectives en fin de chapitre offrent ainsi aux lectrices et lecteurs les clés pour approfondir les questions qui font écho à leur propre contexte.

Une dernière précision d'ordre épistémologique s'impose. Face à la pluralité des usages et des terminologies entourant les notions d'égalité, d'équité, de diversité et d'inclusion, nous avons fait le choix de ne pas figer ces concepts dans une définition unique et normative en introduction. Si ces termes structurent la cohérence globale de l'ouvrage, nous avons laissé à chaque autrice et auteur la liberté de les définir et de les opérationnaliser selon leur champ disciplinaire et leur angle d'analyse. Loin d'être une faiblesse, cette diversité définitionnelle est assumée comme une richesse : elle permet de saisir la complexité de ces enjeux et d'éviter les écueils d'une vision monolithique, invitant la lectrice et le lecteur à naviguer entre ces perspectives complémentaires pour construire sa propre compréhension.

C'est précisément pour guider cette appropriation progressive que la structure de l'ouvrage a été conçue. Elle accompagne la lectrice et le lecteur dans un mouvement en trois temps, allant de la compréhension des fondements à l'action concrète, pour enfin outiller la pratique professionnelle.

Partie 1. Cadrer la diversité étudiante et les fondements de la pédagogie inclusive. Les premiers chapitres de cet ouvrage établissent un cadre théorique articulant sciences de l'éducation, sociologie et pédagogies critiques pour repenser l'inclusion dans l'enseignement supérieur. Le chapitre d'Emmanuel Sylvestre propose une conceptualisation renouvelée de la pédagogie universelle, dépassant la simple accessibilité pour en faire une éthique de la coprésence et de la responsabilité partagée, où la variabilité humaine est érigée en norme fondamentale. Dans cette continuité, Gaële Goastellec mobilise la sociologie des inégalités pour objectiver la diversité étudiante : elle démontre comment la compréhension des mécanismes sociaux (curriculum caché, effet Pygmalion, normes de classe) permet aux enseignant·es de déconstruire leurs biais et de rendre explicites les attentes académiques, transformant ainsi l'environnement d'étude en un levier de réussite. Enfin, Isabelle Collet complète ce socle théorique par la « Toile

de l'égalité », un outil systémique issu des pédagogies féministes qui invite à agir en amont des discriminations pour instaurer un contexte d'apprentissage véritablement égalitaire, attentif aux rapports de pouvoir de genre, de race et de classe. Ensemble, ces contributions posent les bases nécessaires pour concevoir l'inclusion non comme une série d'ajustements ponctuels destinés à des publics « spécifiques », mais comme une transformation structurelle des pratiques. La conception universelle de l'apprentissage y est mobilisée comme un cadre proactif pour réduire les barrières dès la conception, sans pour autant exclure le maintien d'aménagements ciblés lorsque la singularité des besoins l'exige.

Partie 2. Approfondir les dimensions de la diversité et des discriminations. Si la première partie de cet ouvrage a posé les fondements théoriques et systémiques de la pédagogie inclusive, il est désormais nécessaire de descendre dans le concret des expériences vécues pour comprendre comment les inégalités se fabriquent au quotidien. La structure de cette deuxième partie repose sur un constat : l'inclusion ne peut se penser de manière abstraite ou uniforme, car les obstacles à la réussite sont souvent spécifiques, situés et ancrés dans des rapports de pouvoir historiques et sociaux. En isolant puis en reliant différentes dimensions : genre, orientation affective et sexuelle, langue, origine, neurodiversité, il ne s'agit pas de fragmenter la diversité étudiante en catégories étanches, mais d'offrir aux enseignant·es des clés de lecture précises pour identifier des mécanismes d'exclusion qui, sans cette attention, restent souvent invisibles. Les chapitres réunis ici documentent cette complexité et révèlent, grâce à cette approche analytique, comment ces différentes facettes s'entrecroisent et se renforcent mutuellement, exigeant des réponses pédagogiques à la fois ciblées et transversales.

Caroline Dayer ouvre la réflexion en documentant la recrudescence des violences et des silences pesant sur les personnes LGBTIQ, rappelant que la prévention de l'homophobie et de la transphobie est un prérequis à la santé et à la réussite académique. Dans cette continuité, Pascal Gygax, Sandrine Zufferey et Lucie Escasain décryptent les fondements de l'androcentrisme et les biais cognitifs liés au genre, démontrant comment le langage et les pratiques interactionnelles peuvent soit perpétuer des stéréotypes, soit devenir des leviers d'égalité par l'adoption d'une écriture et d'une parole inclusives.

La perspective s'étend ensuite aux barrières linguistiques et culturelles. Anne-Christel Zeiter met en lumière la « glottophobie » et l'insécurité sociolangagière vécues par les publics allophones, invitant à distinguer compétences disciplinaires et maîtrise de la langue pour éviter des exclusions subtiles, mais déterminantes. Parallèlement, Patricia-Anne Blanchet et ses coautrices interrogent la colonialité du savoir dans l'enseignement supérieur, montrant comment les héritages coloniaux continuent de marginaliser les épistémologies autochtones et appellent à une décolonisation effective des pratiques pédagogiques et des curriculums.

Enfin, la contribution d'Emilie Doutreloux, Christelle Lison et Nina Thomas, ainsi que celle de Bertrand Monthubert et son équipe revisitent la question du handicap et de la neurodiversité. Elles invitent à dépasser le modèle médical catégoriel pour adopter une approche neuroaffirmative et universelle, où la variabilité cognitive est considérée comme la norme. En articulant conception universelle, réponse à l'intervention et connaissance fine des troubles du neurodéveloppement, ces textes soulignent le caractère cumulatif des obstacles et la nécessité de transformer l'environnement plutôt que l'individu. Ensemble, ces contributions invitent à penser l'inclusion non comme une juxtaposition de thématiques sectorielles, mais comme une approche transversale, attentive aux intersections des discriminations et aux conditions concrètes de participation de chaque personne aux apprentissages.

Partie 3. Outiller les pratiques et penser les compétences de l'enseignement inclusif. Après avoir analysé les fondements théoriques et les multiples dimensions des discriminations, il s'agit désormais de traduire ces enjeux en actes concrets. La cohérence de cette troisième partie réside dans son ancrage résolument opérationnel : elle ne se contente pas de dresser un catalogue d'outils, mais elle propose une réflexion systémique sur les compétences professionnelles nécessaires pour faire vivre l'inclusion au quotidien. L'inclusion ne se décrète pas, elle se construit à travers des choix pédagogiques réfléchis, des dispositifs d'accompagnement adaptés et une posture éthique assumée par l'ensemble de la communauté universitaire. Cette section postule que l'outillage pédagogique est indissociable d'une transformation des cultures professionnelles, où la posture, la transparence et la flexibilité deviennent des standards de qualité pour tous les niveaux de formation, du premier cycle au doctorat.

Les chapitres réunis ici illustrent cette diversité de leviers d'action. Murielle Martin et Sophie Serry ouvrent la réflexion en interrogeant le numérique non comme une fin en soi, mais comme un vecteur potentiel d'équité s'il est pensé dans une logique de conception universelle. Elles mettent en garde contre la « dérive techniciste » et la fracture numérique, rappelant que l'accessibilité des outils doit s'accompagner d'un développement explicite des compétences numériques chez les personnes étudiantes comme chez les personnes enseignantes, afin que la technologie serve réellement l'inclusion pédagogique et non l'exclusion sociale.

Dans une perspective complémentaire centrée sur les relations d'encadrement, Annie Pilote et ses coautrices abordent un angle souvent négligé : l'accompagnement des doctorant·es en situation de handicap, particulièrement lorsque celui-ci est invisible. Ce chapitre souligne que l'autonomie requise au niveau doctoral ne doit pas se traduire par un isolement. Il propose des stratégies de supervision fondées sur la confiance, la clarification des attentes implicites et une flexibilité négociée, invitant les directions de recherche à dépasser les dispositifs standards pour inventer un accompagnement sur mesure, respectueux des rythmes et des besoins spécifiques sans compromettre l'exigence scientifique.

Enfin, Selina Earnhart, Cécile Mathou et Seema Ney traitent de la gestion des contenus sensibles dans les enseignements. Loin de se réduire au débat polémique sur les « *trigger warnings* », leur contribution plaide pour une pédagogie « informée par les traumatismes ». Elles proposent des dispositifs concrets comme la transparence dans les syllabus, la contractualisation pédagogique ainsi que la mise à disposition de ressources de soutien afin de créer un climat de sécurité psychologique permettant à l'ensemble de la population étudiante d'affronter des savoirs difficiles. Ensemble, ces textes dessinent les contours d'une boîte à outils évolutive, où l'attention portée aux dispositifs techniques, relationnels et émotionnels constitue le socle d'une compétence inclusive professionnelle à part entière.

Pour terminer, une conclusion rédigée par Sophie Serry, Seema Ney, Marine Antille et Emmanuel Sylvestre, avec les apports de plusieurs autrices et auteurs de cet ouvrage, propose une synthèse transversale sous la forme d'un référentiel de compétences évolutif pour un enseignement plus inclusif. Loin de constituer une liste normative ou une injonction à la performance, ce cadre se veut un outil de formation et

d'autoévaluation, conçu pour aider les personnes enseignantes à identifier et à développer les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à leur pratique. En s'appuyant sur les apports de l'ensemble de l'ouvrage, il invite à dépasser la logique du « besoin particulier » pour considérer la diversité comme une ressource pédagogique centrale. L'inclusion y est envisagée non comme un état à atteindre, mais comme un processus continu, fait d'ajustements progressifs, d'expérimentations, de réflexivité critique et de dialogue constant avec les personnes étudiantes, les collègues et les institutions. Ce dernier chapitre offre ainsi des repères concrets, des « premiers pas » aux stratégies de collaboration institutionnelle, pour que chaque membre du corps enseignant puisse s'engager dans une démarche de développement professionnel au service d'une université plus inclusive et accueillante de la diversité.

Cette architecture en trois temps ne saurait toutefois être dissociée des principes éthiques et méthodologiques qui ont présidé à l'élaboration de l'ouvrage. Dans un souci de transparence scientifique, il importe d'abord de préciser le rôle des outils d'intelligence artificielle générative : certain·es autrices et auteurs y ont eu recours de manière ponctuelle et strictement encadrée, principalement comme assistants à la reformulation ou à la vérification linguistique. Ces outils n'ont en aucun cas participé à la conception des idées ni à l'analyse des données ; chaque contribution reste le fruit d'un travail intellectuel humain, dont les autrices et auteurs assument l'entière responsabilité.

Cette exigence de rigueur et de cohérence entre les principes défendus et leur mise en œuvre guide également le positionnement de cet ouvrage. Il s'adresse à toute personne engagée dans l'enseignement supérieur souhaitant concevoir des dispositifs favorisant la réussite de l'ensemble des étudiant·es, sans pour autant proposer des solutions clés en main ou réduire l'inclusion à des prescriptions normatives. Il s'agit plutôt d'ouvrir un espace de réflexion outillé, ancré dans la recherche, pour soutenir des pratiques attentives aux effets des inégalités.

Enfin, cette cohérence se retrouve dans la forme même du texte, car le fond ne saurait être dissocié de la manière dont il est exprimé. Conformément aux principes de communication de l'Université de Lausanne, nous avons fait le choix d'une écriture inclusive. Privilégiant les formulations épicènes, les doublets et la féminisation systématique des titres et fonctions, ce choix éditorial traduit notre volonté de reconnaître, dès la lecture, la diversité des actrices et acteurs qui façonnent l'enseignement de demain.

Bibliographie

Kennel, S., Guillon, S., Caublot, M. et Rohmer, O. (2021). La pédagogie inclusive. Représentations et pratiques des enseignants à l'université. *La nouvelle revue. Éducation et société inclusives*, 89-90 (volume 2), 23-45. https://doi.org/10.3917/nresi.090.0023

Rossignol-Brunet, M., Frouillou, L., Couto, M.-P. et Bugeja-Bloch, F. (2022). Ce que masquent les « nouveaux publics étudiants ». Les enjeux de la troisième massification de l'enseignement supérieur français. *Lien social et Politiques*, 89, 57-82. https://doi.org/10.7202/1094548ar

Partie 1

Cadrer la diversité étudiante et les fondements de la pédagogie inclusive

Emmanuel Sylvestre

1 Principes et approches d'une pédagogie universelle à l'université

Résumé

Ce chapitre propose une conceptualisation renouvelée de la pédagogie universelle dans l'enseignement supérieur, envisagée comme une urgence démocratique et épistémique autant que comme une approche pédagogique. S'appuyant sur la conception universelle de l'apprentissage (CUA) tout en la dépassant, il défend une conception avec la diversité, fondée sur la pluralité arendtienne, la réciprocité socioconstructiviste et la responsabilité partagée. Après avoir analysé les tensions entre inclusion et méritocratie, le chapitre détaille les trois fondements théoriques de cette approche (variabilité comme norme, éthique de la coprésence, responsabilité collective) avant d'en décrire la mise en œuvre systémique à trois niveaux interdépendants : micro (conception des enseignements), méso (leadership et culture disciplinaire) et macro (gouvernance et budget). En discutant enfin ses limites, notamment les résistances idéologiques et la charge de travail, le texte plaide pour une pédagogie universelle fondée sur des données probantes, seule à même de transformer l'université en un lieu de justice cognitive et de réussite pour toutes et tous.

Introduction et contextualisation

L'enseignement supérieur traverse une période de profonde mutation, confronté à une triple interpellation concernant sa mission, son utilité sociale et ses capacités d'intégration des publics (Bruna et Yanat, 2021). Dans un contexte marqué par une crise de confiance envers la science, une compétition accrue entre les institutions (accréditations internationales) et une augmentation des effectifs étudiants incluant des publics « non traditionnels » (Kamanzi *et al.*, 2017 ; Paquelin et Crosse, 2021 ; Sylvestre et Lison, 2025), les institutions académiques sont appelées à redéfinir leur rôle sociétal (Jaeck et Meyer, 2024).

Cette reconfiguration engage une réflexion éthique sur la manière d'accueillir la pluralité des expériences humaines au sein de la communauté académique. Comme le rappelle Hannah Arendt, la pluralité constitue l'essence même de la condition humaine ; c'est parce que nous sommes différents que nous pouvons agir et apprendre ensemble (Arendt, 1998). Transposée à l'enseignement supérieur, cette idée invite à considérer la diversité étudiante comme une ressource fondamentale pour penser l'apprentissage collectif, plutôt que comme une simple contrainte à gérer. Cela rejoint les fondements du socioconstructivisme, pour lequel la connaissance se forme dans et par l'interaction sociale (Vygotski, 1934). L'enseignement supérieur, en tant qu'espace de coconstruction des savoirs, doit ainsi créer les conditions d'un apprentissage dialogique, où la diversité des perspectives devient le moteur du développement intellectuel.

Toutefois, cette reconfiguration ne relève pas seulement d'un impératif de gestion des effectifs, mais d'une urgence démocratique et épistémique. Comme le soulignent Bruna et Yanat (2021), l'université risque de perdre sa légitimité sociale si elle demeure un sanctuaire réservé à une élite homogène. Au-delà de la simple ouverture des portes, l'enjeu consiste désormais à transformer les lieux mêmes de production du savoir pour y inclure des épistémès diversifiées. Ignorer cette pluralité reviendrait à appauvrir la science elle-même, en la privant des perspectives nécessaires à sa propre critique et à son renouvellement. Ainsi, l'inclusion devient une condition sine qua non de la qualité scientifique et de la pertinence sociale des savoirs produits.

En articulant la pluralité arendtienne et la perspective socioconstructiviste et cette exigence de justice épistémique, la pédagogie inclusive peut être comprise comme une éthique de la coprésence et de la

réciprocité. Loin de chercher à réduire les différences, elle vise à en faire le levier d'un apprentissage partagé et d'une production de savoirs plus robuste. La reconnaissance de la pluralité humaine implique de considérer la diversité étudiante dans toutes ses dimensions, au-delà des simples catégorisations administratives.

Une approche multidimensionnelle de la diversité

L'enseignement supérieur contemporain se caractérise par une hétérogénéité croissante de sa population étudiante (Kamanzi *et al.*, 2017; Paquelin *et al.*, 2021). Cette diversité, loin de se limiter aux parcours scolaires ou aux disciplines d'origine, renvoie à une pluralité de dimensions sociales, culturelles, économiques et identitaires qui façonnent les conditions d'accès, de participation et de réussite des étudiant·es (Sylvestre et Lison, 2025; Thomas et May, 2010). Il est crucial de ne pas appréhender ces dimensions comme des catégories étanches ou additives, mais comme des filtres interactifs qui, combinés, peuvent soit amplifier les privilèges, soit cumuler les obstacles dans le parcours académique.

La diversité liée au handicap inclut les situations de handicap visibles ou invisibles, les troubles d'apprentissage et les limitations fonctionnelles temporaires. La prise en compte de ces situations implique de dépasser une logique d'aménagements spécifiques pour s'orienter vers une pédagogie intégrant la variabilité des besoins dès la conception des environnements et des dispositifs d'enseignement.

Au-delà des situations de handicap, les questions de genre et les inégalités associées traversent également les espaces universitaires influençant les choix d'orientation et la participation aux cours. Les approches inclusives exigent une vigilance constante face aux biais de genre, explicites ou implicites (Nouwynck et Uyttebrouck, 2023), qui peuvent affecter la reconnaissance et la légitimité académique. De même, la diversité des orientations sexuelles et des identités de genre (LGBTIQ [personne lesbienne, gay, bisexuelle, transgenre, intersexuée et queer]) interroge les formes de reconnaissance symbolique et de sécurité vécues dans les espaces d'enseignement.

Ces rapports de pouvoir se déclinent également à travers la diversité culturelle et linguistique, amplifiée par la mobilité académique, qui constitue une richesse tout autant qu'un défi. Les différences de références culturelles et de normes interactionnelles appellent des pédagogies sensibles à la pluralité des cadres de signification. Parallèlement,

les enjeux de racialisation et d'ethnicité interrogent quant à eux les conditions d'appartenance et de reconnaissance au sein de la communauté universitaire. La minorisation linguistique ou les processus de racialisation, souvent invisibles, peuvent générer des expériences différenciées de légitimité, d'exclusion symbolique ou de discrimination (Hajjat et Zoubir, 2025 ; Hambye, 2019).

Sous-tendant l'ensemble de ces dimensions identitaires, l'équité sociale et l'inclusion socio-économique constituent une dimension centrale. Les inégalités de ressources financières, d'accès au logement ou aux technologies conditionnent directement les possibilités de participation et de réussite (Crosier, 2023). Enfin, les situations affectives, familiales et la santé mentale représentent des facteurs de différenciation majeurs. L'intensification du travail académique et la précarisation contribuent à une fragilisation psychique qui interfère avec la réussite nécessitant des politiques de soutien essentielles (Belghith *et al.*, 2023).

La diversité d'âge et la dimension intergénérationnelle des cohortes étudiantes complètent ce panorama : l'enseignement supérieur réunit désormais des publics de plus en plus diversifiés en matière d'expérience de vie, de parcours professionnel et de rapport au savoir. Cette hétérogénéité appelle une reconsidération des modes d'accompagnement et d'évaluation afin de tenir compte de la pluralité des rythmes et des motivations.

Enfin, la diversité religieuse et des croyances renvoie à des enjeux de coexistence, de liberté académique et de respect mutuel. Dans un espace universitaire conçu comme lieu de débat et de pluralité intellectuelle, le défi consiste à articuler neutralité institutionnelle et reconnaissance des identités spirituelles (Heimpel et Taher, 2018).

Cette diversité est ici appréhendée dans une perspective multidimensionnelle. Si la notion d'intersectionnalité (Crenshaw, 1991, 1997 ; Hill Collins et Bilge, 2020 ; Lépinard et Mazouz, 2021) a permis d'analyser l'imbrication des rapports de pouvoir, nous lui préférons la notion de multidimensionnalité. Celle-ci permet de décrire la complexité des parcours et des expériences étudiantes sans présupposer un cadre de domination unique adoptant une lecture systémique attentive aux effets des dimensions sociales et pédagogiques (Vertovec, 2007 ; Walby *et al.*, 2012). C'est précisément pour rendre compte de ces interactions complexes, sans pour autant figer les identités, que le tableau 1.1 ci-après propose une cartographie dynamique des principales dimensions, de leurs enjeux spécifiques et des leviers d'action associés.

TABLEAU 1.1 Synthèse des dimensions de la diversité étudiante et enjeux pour l'inclusion.

Dimension de la diversité	Enjeux principaux pour l'inclusion	Exemples de leviers pédagogiques ou institutionnels
Handicap et accessibilité	Dépassement des aménagements individuels ; accessibilité universelle.	Conception de supports nativement accessibles (sous-titrage, formats ouverts) ; flexibilité des délais.
Genre, orientation affective et identités de genre	Lutte contre les inégalités de genre, les biais implicites, les discriminations ; sécurité et reconnaissance des personnes de la diversité LGBTIQ.	Langage inclusif ; vigilance sur les interactions en classe ; politiques antidiscrimination et contre le harcèlement sexuel.
Culture et linguistique	Valorisation des savoirs issus de la diversité ; lutte contre la minorisation linguistique.	Diversification des références bibliographiques ; approches interculturelles ; soutien linguistique intégré.
Racialisation et ethnicité	Reconnaissance des discriminations systémiques ; sentiment d'appartenance.	Formation des équipes aux biais raciaux ; espaces de parole sécurisés ; représentativité dans les contenus.
Équité socio-économique	Réduction des barrières matérielles et numériques.	Aides financières ciblées ; prêt de matériel numérique ; gratuité des ressources pédagogiques.
Santé mentale et bien-être	Prise en compte de la charge cognitive et émotionnelle.	Dispositifs de soutien psychologique ; flexibilité des évaluations ; climat de bienveillance.
Âge et parcours de vie	Reconnaissance des apprentissages expérientiels ; flexibilité temporelle : conciliation des sphères de la vie.	Validation des acquis de l'expérience (VAE) ; horaires aménagés ; modalités d'enseignement hybrides.
Croyances et religion	Respect de la liberté de conscience ; gestion de la pluralité.	Neutralité bienveillante ; aménagements pour les fêtes religieuses ; espaces de dialogue.

L'explicitation de ces catégories a pour objectif principal de rendre visibles la complexité des situations vécues et les multiples rapports de pouvoir qui les traversent, plutôt que de fragmenter la population étudiante en identités isolées. Nommer ces dimensions constitue une opération à la fois descriptive et politique : elle permet de déconstruire l'idée implicite d'un·e étudiant·e « neutre » ou « standard » pour affirmer la diversité comme condition normale et structurelle de l'enseignement supérieur.

Une approche systémique de l'inclusion

L'inclusion de la population étudiante renvoie à la capacité des institutions à s'organiser pour accueillir la diversité des apprenant·es dans toutes ses dimensions (Brière *et al.*, 2025). Elle se distingue de la simple intégration, qui cherche à insérer des individus dans un cadre inchangé, en impliquant une transformation structurelle et culturelle (Tremblay, 2017).

L'inclusion repose sur trois dimensions interdépendantes :

- sociale : garantir l'équité d'accès et la reconnaissance de la diversité des identités, des parcours et des conditions de vie (Crosier, 2023 ; Ebersold et Rick, 2017 ; European Education and Culture Executive Agency [European Commission], 2022 ; Paquelin et Crosse, 2021) ;
- institutionnelle : mettre en place des politiques et des soutiens permettant une participation effective comme des services d'accompagnement, des politiques d'aménagement, des dispositifs de transition, etc. (Philion *et al.*, 2017 ; Tremblay et Loiselle, 2016) ;
- pédagogique : concevoir les enseignements, les évaluations et les environnements d'apprentissage de manière à tenir compte de la variabilité de la population apprenante (Martin *et al.*, 2025 ; Sylvestre et Lison, 2025).

C'est dans cette dernière dimension que s'inscrit la pédagogie universelle, envisagée comme une philosophie de conception et d'organisation institutionnelle, bien au-delà d'un simple ensemble d'aménagements destinés à certain·es.

De la pédagogie inclusive à la pédagogie universelle

La pédagogie inclusive s'inscrit dans un changement de paradigme où le centre de gravité se déplace progressivement de l'enseignement (*teacher-centered*) vers l'apprentissage (*learning-centered approach*) (Barr et Tagg, 1995). Elle se définit ainsi comme une posture éducative centrée sur la manière dont enseignant·es et étudiant·es participent conjointement à la construction du savoir (Livingston-Galloway et Robinson-Neal, 2021).

Cette approche s'oppose à la logique du déficit pour affirmer que chaque étudiant·e est capable d'apprendre si l'environnement est conçu

pour valoriser cette diversité (Florian, 2014 ; Spratt et Florian, 2015). Elle repose sur trois principes clés : reconnaître la différence comme composante normale de la condition humaine, croire en la capacité d'enseigner à l'ensemble de la population, et développer en continu de nouvelles manières d'entrer en relation avec celle-ci (Florian et Black-Hawkins, 2011).

Toutefois, la mise en œuvre de cette conception inclusive se heurte à la tension persistante entre l'idéal méritocratique et l'impératif d'équité, de diversité et d'inclusion (Annoot, 2020). La méritocratie tend souvent à fonctionner comme une légitimation des privilèges existants masquant des biais de sélection liés au genre ou à l'origine sociale (Nentwich *et al.*, 2019 ; Plumelle, 2022). Les politiques d'ouverture sociale peinent parfois à réduire les inégalités structurelles, car elles visent encore souvent à adapter les individus au système plutôt qu'à transformer les environnements d'apprentissage eux-mêmes (Bruna *et al.*, 2016).

C'est précisément pour opérer ce changement de paradigme, passant d'un système sélectif à un système inclusif, que la pédagogie universelle (Bergeron *et al.*, 2011) offre un cadre opérationnel. Contrairement à la pédagogie inclusive qui peut rester une intention éthique large, la pédagogie universelle propose une méthodologie de conception proactive.

Les fondements d'une pédagogie universelle renouvelée

La pédagogie universelle puise son origine dans le mouvement de l'*Universal Design*, transposé à l'éducation via l'*Universal Design for Learning* (UDL) ou conception universelle de l'apprentissage (CUA) (CAST, 2024 ; Rose et Meyer, 2002). Si la CUA a constitué une étape essentielle, la pédagogie universelle telle que nous la conceptualisons ici s'inscrit dans une perspective plus large : elle ne vise pas seulement à rendre les apprentissages possibles, mais à repenser les conditions de la relation pédagogique et de la responsabilité institutionnelle (Bergeron *et al.*, 2011 ; Desmarais et Flanagan, 2023 ; Querrien et Caignon, 2023).

La pédagogie universelle renouvelée prolonge la CUA en passant d'une logique de conception *pour* la diversité à une logique de conception *avec* la diversité. Là où la CUA anticipe les obstacles, la pédagogie universelle s'intéresse à la manière dont les différences participent

activement à la coconstruction du savoir. Ce qualificatif de « renouvelée » ne tient pas à un rejet des principes initiaux de la CUA, mais à leur extension vers une dimension plus profondément politique et relationnelle. Là où la CUA originelle se focalisait sur l'accessibilité des contenus, notre approche intègre la diversité comme moteur épistémique de la relation pédagogique. Cette conceptualisation élargie s'articule autour de trois fondements théoriques détaillés ci-après.

Reconnaître la variabilité comme norme humaine

Le premier fondement de la pédagogie universelle réside dans le rejet de la norme de l'étudiant·e « moyen·ne ». S'appuyant sur les travaux en neurosciences cognitives, le CAST (2024) établit que la variabilité des apprenant·es (cognitive, linguistique, culturelle, sensorielle) est la règle biologique et sociale, et non l'exception. Ignorer cette réalité revient à concevoir des environnements qui créent artificiellement du handicap. Inspirée également de la pensée de la pluralité d'Arendt (Arendt, 1998) et des travaux sur l'éducation inclusive (Florian et Black-Hawkins, 2011), cette approche considère que les différences cognitives, sociales et culturelles ne sont pas des écarts à corriger, mais des ressources pour l'apprentissage collectif. La pertinence de ce fondement est majeure, car il déplace le problème de l'étudiant·e (qui serait « déficient·e ») vers l'environnement (qui serait inadapté). Enseigner de manière universelle consiste donc à concevoir des environnements accueillant la diversité des modes d'engagement, de représentation et d'expression, sans les hiérarchiser, garantissant ainsi une forme de justice cognitive pour toutes et tous.

Instaurer une éthique de la coprésence et de la réciprocité

Le deuxième fondement dépasse la simple technique pédagogique pour toucher à l'éthique de la relation. En s'appuyant sur le socioconstructivisme de Vygotski (1934), la pédagogie universelle conçoit l'apprentissage comme une activité fondamentalement sociale où les significations émergent de la confrontation et de la coordination des points de vue. Cette vision s'inscrit dans une perspective émancipatrice et démocratique, concevant l'université comme un microcosme de la société (Dewey, 2011 ; Freire, 2023). Dans ce cadre, apprendre ensemble suppose une reconnaissance mutuelle : chacun·e apporte une

expérience singulière et une manière propre d'habiter le savoir. Cette dimension éthique transforme la posture de l'enseignant·e, qui devient facilitateur·rice de relations d'apprentissage réciproques, favorisant un climat de sécurité psychologique propice à l'engagement authentique.

Assumer une responsabilité partagée de la conception

Enfin, la pédagogie universelle engage une responsabilité partagée entre les différent·es actrices et acteurs de l'institution. S'inspirant du design participatif (Bovill et Woolmer, 2019) et des approches de la responsabilité inclusive (Florian, 2014), elle invite à déplacer la charge de l'adaptation individuelle vers une responsabilité collective. Comme le soulignent les recherches sur le changement éducatif (Fullan, 2016), aucune réforme pédagogique ne peut réussir si elle repose uniquement sur l'héroïsme individuel. La qualité inclusive d'un environnement ne dépend pas uniquement de sa conception initiale, mais de sa capacité à être continuellement repensée à travers le dialogue entre enseignant·es, étudiant·es et services de soutien. Ce fondement assure la durabilité des démarches inclusives en les inscrivant dans la culture de l'établissement.

Ainsi comprise, cette pédagogie universelle renouvelée constitue une philosophie éducative s'appuyant sur la reconnaissance, la réciprocité et la responsabilité partagée. Elle incarne définitivement un passage de la conception technique de l'inclusion à une conception éthique et institutionnelle.

Déclinaison pratique de la pédagogie universelle

Pour que ces principes philosophiques et éthiques prennent corps, ils doivent impérativement se traduire dans des pratiques pédagogiques concrètes et des cadres institutionnels cohérents. Une approche purement descendante (du macro vers le micro) risquerait de rester théorique, tandis qu'une approche exclusivement ascendante (du micro vers le macro) conduirait à une fragmentation des initiatives dépendantes de la bonne volonté individuelle.

C'est pourquoi, selon nous, la pédagogie universelle ne peut se déployer que dans l'articulation dynamique et interdépendante de trois niveaux d'action : le niveau micro (conception des enseignements), le niveau méso (accompagnement et culture disciplinaire) et

le niveau macro (stratégie et gouvernance). La réussite de la démarche repose sur la cohérence entre ces trois échelles : aucune innovation pédagogique durable n'est possible sans un soutien institutionnel fort et un accompagnement de proximité. Le tableau 1.2 ci-dessous synthétise cette déclinaison systémique avant d'en détailler les modalités.

TABLEAU 1.2 Les trois niveaux d'opérationnalisation de la pédagogie universelle.

Niveau	Finalité	Personnes impliquées	Leviers d'action
Micro	Concevoir des enseignements et environnements d'apprentissage universels, anticipant la variabilité étudiante.	Enseignant·es, étudiant·es, conseillers et conseillères pédagogiques, assistant·es d'enseignement.	Canevas de cohérence pédagogique inclusif, diversification des supports, pratiques réflexives.
Méso	Soutenir les pratiques inclusives et créer les conditions collectives de leur développement.	Centres d'appui pédagogique, associations étudiantes, bibliothèques, services numériques.	Formation continue, communautés de pratique, dispositifs de codesign, accompagnement capacitant.
Macro	Instituer une gouvernance inclusive intégrée aux politiques d'enseignement supérieur.	Gouvernance, commissions qualité, partenaires externes.	Plans d'action EDI, politiques de recrutement équitables, indicateurs de suivi, investissements.

Niveau micro : concevoir un enseignement universel

Au niveau micro, la pédagogie universelle invite à concevoir des enseignements où la diversité est une composante normale, et non une exception à gérer. Le canevas de cohérence pédagogique (Lanarès *et al.*, 2023) offre un cadre structurant pour inscrire cette visée inclusive en assurant un alignement constructif (Biggs et Tang, 2011) entre les objectifs d'apprentissage, les activités pédagogiques, les évaluations et les contenus. L'enjeu n'est pas de multiplier les options à l'infini, mais de concevoir des parcours flexibles qui maintiennent un niveau d'exigence académique élevé tout en réduisant les obstacles inutiles à la charge cognitive.

Clarifier les objectifs d'apprentissage : la conception universelle débute par la formulation d'objectifs explicites, observables et

compréhensibles. Il s'agit de distinguer clairement la compétence visée (le fond) des modalités imposées pour la démontrer (la forme). Présenter ces objectifs sous des formats variés (écrit, oral, visuel) et les discuter en début de cours favorise une compréhension commune et réduit l'anxiété liée à l'incertitude.

Question réflexive : mes objectifs sont-ils formulés de manière à être compris et mobilisés par des étudiant·es aux parcours et référentiels variés, indépendamment de leur maîtrise initiale des codes académiques ?

Favoriser des dynamiques d'apprentissage inclusives : il s'agit de créer des situations où les étudiant·es peuvent s'engager de multiples manières. Les approches multimodales (études de cas, simulations, projets collaboratifs, analyses réflexives) soutiennent la variabilité cognitive et culturelle. La clé réside dans l'offre de choix : permettre à l'étudiant·e de choisir son mode de participation ou son rôle dans un groupe favorise l'engagement authentique. Cette diversité des interactions ne vise pas à simplifier les apprentissages, mais à multiplier les chemins d'accès au savoir et à encourager la confrontation des points de vue.

Question réflexive : mes dispositifs offrent-ils des options de participation suffisantes pour permettre à chacun·e de contribuer selon ses forces, tout en garantissant une participation équitable ?

Diversifier les modes d'évaluation : l'évaluation universelle reconnaît la diversité des manières de démontrer ses acquis. Elle repose sur le principe que la compétence peut être attestée par différents médias (oral, écrit, numérique, graphique, collaboratif), pour autant que les critères de réussite sur le fond restent identiques pour toutes et tous. Valoriser la dimension formative (rétroaction continue) est tout aussi crucial que la dimension sommative, car elle permet de réguler les apprentissages avant l'échec.

Question réflexive : les modalités d'évaluation proposées permettent-elles de valoriser des formes variées de réussite sans compromettre la rigueur de l'évaluation des compétences cibles ?

Adapter les contenus et ressources : un contenu inclusif est accessible, exigeant et représentatif de la pluralité des expériences humaines. Il s'appuie sur des supports variés (texte, audio, visuel, interactif) et techniquement accessibles (sous-titrage systématique, formats ouverts,

compatibilité avec les lecteurs d'écran). Au-delà de l'accessibilité technique, la diversité des auteurs cités et des exemples utilisés contribue à la reconnaissance symbolique de toutes et tous les étudiant·es.

Question réflexive : mes ressources donnent-elles à voir la diversité des réalités étudiantes et professionnelles, et sont-elles accessibles techniquement dès leur publication ?

Prendre en compte le contexte et la posture : l'inclusion se déploie dans des contextes réels (taille des groupes, contraintes matérielles). La posture de l'enseignant·e joue un rôle clé : elle façonne le climat relationnel, la sécurité psychologique et la reconnaissance de la diversité. Concevoir un enseignement cohérent suppose d'interroger ses intentions pédagogiques et la place donnée à la participation étudiante dans la coconstruction du cours.

Question réflexive : quelle posture adopter, dans mon contexte spécifique, pour favoriser la reconnaissance de chaque étudiant·e comme contributrice et contributeur légitime au savoir commun ?

Niveau méso : soutenir les pratiques par l'accompagnement et la culture organisationnelle

Le niveau méso correspond aux structures intermédiaires (facultés, départements, services supports) qui font le lien entre la stratégie institutionnelle et la réalité des salles de cours. C'est à cette échelle que se joue souvent la réussite ou l'échec des politiques inclusives, car c'est ici que se négocient les normes locales et que se transforment les cultures disciplinaires. L'inclusion y devient une dynamique communautaire qui nécessite trois leviers majeurs.

Développer des communautés de pratique : les initiatives individuelles, aussi brillantes soient-elles, s'épuisent rapidement si elles restent isolées. Les recherches montrent que l'inscription dans des espaces de mutualisation, tels que les communautés d'apprentissage professionnel (Labelle *et al.*, 2020 ; Poirier, 2019) ou les groupes de codéveloppement (Nadeau-Tremblay *et al.*, 2025), permet de briser l'isolement pédagogique, de normaliser les difficultés rencontrées et de coconstruire des solutions adaptées aux spécificités disciplinaires. Ces espaces transforment la pédagogie d'un acte solitaire en un travail collectif.

Accompagner la conception par un leadership pédagogique distribué : l'accompagnement ne doit pas reposer uniquement sur les centres d'appui pédagogique, souvent perçus comme externes aux disciplines. Il est crucial de développer un leadership pédagogique interne, en formant des enseignant·es référent·es ou des « championnes et champions » de l'inclusion au sein de chaque département. Ces actrices et ces acteurs, proches de leurs pairs, peuvent favoriser l'appropriation des principes de la pédagogie universelle avec une légitimité que les experts externes n'ont pas toujours. Les dispositifs doivent combiner ateliers théoriques, codesign de cours et suivis personnalisés, avec le soutien de conseillères et conseillers pédagogiques adoptant une posture non prescriptive, mais capacitante (Clavel et Vachon, 2025).

Gérer les résistances et favoriser l'appropriation : le niveau méso est aussi le lieu où s'expriment les résistances au changement, qu'elles soient liées à la charge de travail perçue, à la crainte d'une baisse des exigences académiques ou à des convictions idéologiques. Une stratégie inclusive doit prévoir des espaces de dialogue pour adresser ces craintes de manière argumentée, en s'appuyant sur des données probantes démontrant que la flexibilité pédagogique bénéficie à l'ensemble des apprenant·es (Brière *et al.*, 2025 ; Caïdor, 2024). Il s'agit de passer d'une logique de conformité à une logique d'adhésion, où l'enseignant·e comprend le sens profond de la transformation pédagogique pour sa propre pratique et pour la réussite étudiante.

Niveau macro : instaurer une stratégie institutionnelle

Au niveau macro, la pédagogie universelle s'impose comme un principe directeur des politiques d'enseignement supérieur. Elle engage les établissements à créer les conditions structurelles, matérielles et culturelles permettant la participation de toutes et tous. Sans ce pilotage stratégique, les initiatives micro et méso risquent de rester fragmentées et dépendantes de la bonne volonté individuelle.

Définir une vision institutionnelle partagée : une institution inclusive formule une vision explicite de l'enseignement équitable, inscrite dans ses plans stratégiques, ses règlements et ses systèmes d'assurance qualité. Cette vision ne doit pas rester déclarative ; elle se traduit par des

objectifs mesurables et un suivi rigoureux (taux de réussite différencié, sentiment d'appartenance, accessibilité des supports). L'intégration de critères d'inclusion dans les procédures d'accréditation des programmes envoie un signal fort : l'inclusion est une composante non négociable de la qualité académique (Bergeron-Leclerc *et al.*, 2025).

Soutenir les ressources et infrastructures par un budget dédié : l'intention inclusive doit s'incarner dans les moyens financiers et humains. Cela implique des investissements structurels : rénovation des espaces physiques pour les rendre adaptables, mise à disposition de plateformes numériques conformes aux standards d'accessibilité, et financement pérenne des services de soutien (psychologique, tutorat, aides matérielles). L'absence de budget dédié est souvent le premier frein à la pérennisation des démarches inclusives (Clavel et Vachon, 2025 ; Martin-Jean, 2023).

Institutionnaliser la reconnaissance de l'engagement pédagogique : pour transformer la culture universitaire, l'institution doit reconnaître la valeur académique de l'engagement dans la pédagogie universelle. Cela passe par l'intégration explicite de critères pédagogiques et inclusifs dans les dossiers de promotion et de titularisation, au même titre que la recherche. Le soutien à la certification de compétences pédagogiques et la création de primes ou de distinctions pour l'innovation inclusive sont des leviers puissants pour signaler que l'enseignement de qualité est au cœur du métier d'enseignante-chercheuse et d'enseignant-chercheur (Wouters et Frenay, 2013 ; Zingaretti et Kennel, 2020).

Promouvoir une culture de la responsabilité partagée et des données probantes : enfin, l'université inclusive s'appuie sur une culture organisationnelle où la responsabilité de l'inclusion est partagée entre la gouvernance, les services et les actrices et acteurs de terrain (Courcy, 2025). Les politiques EDI (Équité, Diversité, Inclusion) doivent être cohérentes, transparentes et régulées par des données probantes. Il s'agit de promouvoir une approche factuelle, démontrant par des études internes que les dispositifs universels améliorent la réussite globale, afin de contrer les résistances idéologiques ou les craintes infondées sur une baisse du niveau d'exigence.

Limites et pistes de réflexion

La pédagogie universelle telle qu'esquissée dans ce chapitre dépasse le cadre d'une simple méthode. Elle constitue avant tout une philosophie éducative et institutionnelle, fondée sur la reconnaissance de la variabilité humaine, la réciprocité comme condition de l'apprentissage, et la responsabilité partagée comme principe d'action. Toutefois, cette ambition se heurte à plusieurs tensions et limites qu'il convient de reconnaître.

Sur le plan conceptuel, la recherche d'un universel accessible à toutes et tous court le risque d'une dépolitisation de l'inclusion si elle neutralise les rapports de pouvoir et les inégalités structurelles qui traversent les espaces universitaires. Sur le plan pratique, la conception d'enseignements inclusifs exige du temps et des compétences qui ne sont pas toujours disponibles. La charge cognitive et émotionnelle des enseignant·es, souvent confronté·es à des attentes croissantes sans moyens proportionnés, constitue un défi majeur. Pour alléger cette charge, la mise à disposition d'outils clés en main, tels que ceux développés dans le cadre du programme Atypie-Friendly (voir chapitre 9), représente une piste prometteuse. Ces ressources offrent des bases de conception adaptées et éprouvées, permettant aux enseignant·es de gagner un temps précieux et de se concentrer sur l'adaptation pédagogique plutôt que sur la création ex nihilo de supports accessibles. De plus, cet investissement initial est rapidement amorti : une conception universelle bien pensée réduit considérablement la gestion individuelle et répétitive des demandes d'aménagement, transformant ainsi une contrainte perçue en un gain de temps durable pour l'accompagnement pédagogique. Enfin, à l'échelle institutionnelle, la tension entre flexibilité pédagogique et standardisation administrative peut freiner les dynamiques d'innovation que la pédagogie universelle cherche précisément à promouvoir.

Il convient également de reconnaître les résistances idéologiques. Dans un contexte politique occidental marqué par des débats virulents sur l'égalité et la diversité, le discours inclusif peut faire l'objet de rejets tant de la part de courants conservateurs opposés aux valeurs d'équité, que de certains courants universalistes critiques envers la reconnaissance des différences, craignant une fragmentation du projet émancipateur (Lépinard et Mazouz, 2021 ; Nentwich *et al.*, 2019). Ignorer ces

résistances reviendrait à nier la réalité politique de la mise en œuvre de la pédagogie universelle.

Face à ces polarisations, il est crucial de rappeler que la pédagogie universelle ne se fonde pas sur une idéologie, fût-elle progressiste ou conservatrice, mais sur une démarche fondée sur des données probantes. Les recherches en sciences de l'éducation et en neurosciences cognitives démontrent systématiquement que la flexibilité pédagogique et la multimodalité bénéficient à l'ensemble des apprenant·es, quel que soit leur profil, en optimisant la charge cognitive et l'engagement (CAST, 2024 ; Meyer *et al.*, 2014). Des méta-analyses récentes confirment d'ailleurs que ces pratiques bénéficient davantage aux étudiant·es en difficulté sans nuire à la performance des plus avancé·es, invalidant ainsi la crainte d'un nivellement par le bas (Almeqdad *et al.*, 2023). Replacer le débat sur ce terrain scientifique permet de dépasser les clivages politiques pour se concentrer sur l'efficacité réelle des dispositifs au service de la réussite de toutes et tous.

Ces limites ne doivent pas être perçues comme des freins, mais comme des points d'appui. Trois voies apparaissent fécondes. D'abord, le développement d'une recherche-action collaborative qui permettrait de documenter les effets concrets des approches universelles sur la réussite et le bien-être. Ensuite, l'intégration explicite des principes de la pédagogie universelle dans les démarches qualité et les politiques EDI favoriserait une cohérence durable. Enfin, la consolidation d'une culture de coconception incluant enseignant·es, étudiant·es et responsables institutionnel·les offrirait une perspective renouvelée du vivre ensemble académique.

Les pistes présentées dans ce chapitre ne visent pas à parfaire un modèle théorique, mais à garantir que l'université reste un bien commun capable d'accueillir la pluralité humaine. Sans cet engagement collectif, la pédagogie universelle risque de n'être qu'un vœu pieux face aux inégalités structurelles.

Ainsi, loin d'un idéal abstrait, la pédagogie universelle s'affirme comme un horizon évolutif, où la justice sociale, la rigueur intellectuelle et la diversité humaine se rejoignent pour redéfinir les finalités de l'université contemporaine : apprendre ensemble, dans la pluralité et avec équité.

Bibliographie

Almeqdad, Q. I., Alodat, A. M., Alquraan, M. F., Mohaidat, M. A. et Al-Makhzoomy, A. K. (2023). The effectiveness of universal design for learning. A systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*, *10*(1), 2218191. https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle

Annoot, E. (2020). Un enseignement supérieur juste est-il possible ?. *Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFEE*, 58. https://journals.openedition.org/edso/13442 (consulté le 02.07.2026).

Arendt, H. (1998). *The human condition. Second edition*. The University of Chicago Press.

Barr, R. B. et Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning. A New Paradigm For Undergraduate Education. *Change. The Magazine of Higher Learning*, *27*(6), 12-26. https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672

Belghith, F., Bugeja-Bloch, F., Couto, M.-P., Ferry, O. et Patros, T. (2023). *Repères Conditions de vie – 2023*. https://www.ove-national.education.fr/publication/reperes-conditions-de-vie-2023/ (consulté le 02.07.2026).

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. 10.7202/1007729ar

Bergeron-Leclerc, C., Diadiou, F., Cherblanc, J., Gauthier, J., Laguna Muñoz, M., Olaitan Tessilimi, R., Chabi, O., Maltais, D., Labra, O., Marchand, A.-A. et Gravel, A. (2025). Équité, diversité et inclusion en milieu universitaire. Une analyse des politiques universelles favorisant le bien-être. *Revue hybride de l'éducation*, *9*(4), 1-23. https://doi.org/10.1522/rhe.v9i4.1892

Biggs, J. B. et Tang, C. (2011). *Teaching For Quality Learning At University* (4th edition). Open University Press.

Bovill, C. et Woolmer, C. (2019). How conceptualisations of curriculum in higher education influence student-staff co-creation *in* and *of* the curriculum. *Higher Education*, *78*(3), 407-422. https://doi.org/10.1007/s10734-018-0349-8

Brière, S., Pulido, B., Beguerie-Goddaert, C. et Stockless, A. (2025). Enjeux et défis liés aux démarches d'inclusion. Que peut nous apprendre l'expérience du milieu universitaire au Canada ?. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, *55*(1), 85-104. https://doi.org/10.47678/cjhe.v1i1.190231

Bruna, M. G., Bender, A.-F. et Yanat, Z. (2016). Faire éclore la diversité dans le Supérieur. Questionnements épistémologiques, défis organisationnels et enjeux pédagogiques. *Management & Sciences sociales*, *21*(2), 24-47. https://doi.org/10.3917/mss.021.0024

Bruna, M. G. et Yanat, Z. (2021). Article introductif – Éthique, Diversité & Inclusion. Défis sociétaux et pratiques innovantes dans l'Enseignement supérieur. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, *XXVI*(66), 5-21. https://doi.org/10.3917/rips1.066.0005

Caïdor, P. (2024). Déplier la « résistance » aux initiatives ÉDI dans les établissements de l'enseignement supérieur. Une perspective communicationnelle. 90e Congrès de l'Acfas (vol. 10).

CAST (2024). Directives de la conception universelle de l'apprentissage (version 3.0). https://udlguidelines.cast.org/static/udlg3-graphicorganizer_french.pdf (consulté le 02.07.2026).

Clavel, A. et Vachon, A. (2025). Développement de dispositifs de formation et d'accompagnement à la pédagogie inclusive dans un établissement d'enseignement supérieur

francophone. Quelles conditions pour créer des espaces capacitants ?. *Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFEE*, *78*. https://journals.openedition.org/edso/38681 (consulté le 02.07.2026).

Courcy, J. (2025). Pluralité, inclusion et responsabilité partagée. Une analyse comparative des théories de la transition éducative. *Revue éducation inclusive*, *12*. 10.7202/1124535ar

Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins. Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, *43*(6), 1241-1299. 10.2307/1229039

Crenshaw, K. (1997). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. Dans K. Maschke (dir.), *Feminist Legal Theories*. Routledge.

Crosier, D. (2023). L'amélioration de l'équité et de l'inclusion dans l'enseignement supérieur est depuis longtemps un objectif politique entre les pays européens. *Diversité. Revue d'actualité et de réflexion sur l'action éducative*, 202 (volume 2). https://journals.openedition.org/diversite/3989#quotation (consulté le 02.07.2026).

Desmarais, M.-E. et Flanagan, T. (2023). La pédagogie universelle. La recherche au service de la pratique. *Éducation et francophonie*, *51*(1). https://doi.org/10.7202/1100068ar

Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et éducation*. Armand Colin.

Ebersold, S. et Rick, O. (2017). *Éducation inclusive : privilège ou droit ? Accessibilité et transition juvénile*. Presses universitaires de Grenoble.

European Education and Culture Executive Agency (European Commission) (2022). *Towards equity and inclusion in higher education in Europe*. Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2797/631280 (consulté le 02.07.2026).

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education?. *European Journal of Special Needs Education*, *29*(3), 286-294. 10.1080/08856257.2014.933551

Florian, L. et Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, *37*(5), 813-828. 10.1080/01411926.2010.501096

Freire, P. (2023). *La pédagogie des opprimés*. Agone.

Fullan, M. (dir.) (2016). *The New meaning of educational change*. Teachers College Press.

Hajjat, A. et Zoubir, Z. (2025). L'université, une canopée cosmopolite ? Interprétations, formes et spatialisation des expériences estudiantines du racisme quotidien. *Marronnages. Les questions raciales au crible des sciences sociales*, *4*(1), 48-69. 10.5281/zenodo.17762023

Hambye, P. (2019). La minorisation linguistique, entre discrimination et domination symbolique. Différences et enjeux de deux lectures des inégalités. *Minorités linguistiques et société/Linguistic Minorities and Society*, 12, 15-30. 10.7202/1066519ar

Heimpel, D. et Taher, S. (dir.) (2018). *Les défis du pluralisme*. Presses de l'Université de Montréal. https://books.openedition.org/pum/35682 (consulté le 02.07.2026).

Hill Collins, P. et Bilge, S. (2020). *Intersectionality* (2nd edition). Polity press.

Jaeck, M. et Meyer, M. (2024). Exploration de la construction d'un outil de pilotage. Diversité et Inclusion pour les établissements d'enseignement supérieur. *Management & Sciences sociales*, 37, 54-69. 10.3917/mss.037.0054

Kamanzi, P. C., Goastellec, G. et Picard, F. (2017). *L'envers du décor. Massification de l'enseignement supérieur et justice sociale*. Presses de l'Université du Québec.

Labelle, J., Leclerc, M. et Jacquin, P. (2020). La communauté d'apprentissage professionnelle. Une approche pertinente de formation des enseignants favorisant l'inclusion et la différenciation ?. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, *65*(1), 155-170. 10.3917/spir.651.0155

Lanarès, J., Laperrouza, M. et Sylvestre, E. (2023). *Design pédagogique* (1re édition). Épistémé. 10.55430/8015VA01

Lépinard, E. et Mazouz, S. (2021). *Pour l'intersectionnalité*. Anamosa.

Livingston-Galloway, M. et Robinson-Neal, A. (2021). Re-Conceptualizing Inclusive Pedagogy in Practice in Higher Education. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning for Christians in Higher Education*, *11*(1). https://doi.org/10.31380/sotl-ched.11.1.29

Martin, M., Serry, S., Ray-Kaeser, S. et Dimitrova, N. (2025). Vers un enseignement supérieur inclusif. Explorer les perceptions, pratiques et besoins des enseignantes et enseignants en matière de pédagogie inclusive. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, *15*(3), 47-62. 10.57161/r2025-03-08

Martin-Jean, E. (2023). Vers une approche institutionnelle. Favoriser la réussite éducative par la conception universelle de l'apprentissage et l'accessibilité universelle. *Éducation et francophonie*, *51*(1). 10.7202/1100076ar

Meyer, A., Rose, D. H. et Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning. Theory and Practice*. Cast Incorporated.

Nadeau-Tremblay, S., Nadia, C., Coulombe, S. et Kafka, A. (2025). Retombées de la mise en place d'un groupe de codéveloppement professionnel accompagné pour des personnes enseignantes du collégial. *Canadian Journal for New Scholars in Education / Revue canadienne des jeunes chercheures et chercheurs en éducation*, *16*(1), 56-64.

Nentwich, J., Heydenreich, A.-K. et Offenberger, U. (2019). Quand l'excellence rencontre l'égalité des chances. Quelques découvertes en analyse de discours. *SociologieS*. 10.4000/sociologies.11932

Nouwynck, S. et Uyttebrouck, E. (2023). Pour une pédagogie universitaire sensible au genre. 8 fiches-outils. Université libre de Bruxelles. https://cescup.ulb.be/wp-content/uploads/2023/03/Pour-une-pedagogie-universitaire-sensible-au-genre.pdf (consulté le 02.07.2026).

Paquelin, D. et Crosse, M. (2021). Responsabilisation, ouverture et confiance. Pistes pour l'enseignement supérieur du futur. *Enjeux et société. Approches transdisciplinaires*, *8*(2), 190-215. 10.7202/1078495ar

Philion, R., Lanaris, C. et Bourassa, M. (2017). Les accommodements pour les étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur. Ce que les professeurs en pensent. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *77*, 83-97. 10.3917/nras.077.0083

Plumelle, B. (2022). Michael J. Sandel, « La tyrannie du mérite ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 89, 39-41. 10.4000/ries.12078

Poirier, S. (2019). La mise en place d'une communauté de pratique pour favoriser le développement d'une approche pédagogique inclusive. Dans *Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur*. ENSTA Bretagne, IMT-A, UBO. https://hal.science/hal-02284045 (consulté le 02.07.2026).

Querrien, D. et Caignon, P. (2023). La pédagogie universelle dans l'enseignement postsecondaire. Un état de la question. *Éducation et francophonie*, *51*(1). 10.7202/1100077ar

Rose, D. H. et Meyer, A. (2002). Teaching Every Student in the Digital Age. Universal Design for Learning. *ASCD*, *55*, 521-525. https://doi.org/10.1007/s11423-007-9056-3

Spratt, J. et Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of "everybody". *Teaching and Teacher Education*, *49*, 89-96. 10.1016/j.tate.2015.03.006

Sylvestre, E. et Lison, C. (dir.) (2025). *Faire collaborer la population étudiante dans sa diversité*. Épistémé.

Thomas, L. et May, H. (2010). *Inclusive learning and teaching in Higher Education*. The Higher Education Academy. https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/inclusive-learning-and-teaching-higher-education (consulté le 02.07.2026).

Tremblay, P. (2017). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck.

Tremblay, S. et Loiselle, C. (2016). Handicap, éducation et inclusion. Perspective sociologique. *Éducation et francophonie*, *44*(1), 9-23. 10.7202/1036170ar

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, *30*(6), 1024-1054. 10.1080/01419870701599465

Vygotski, L. (1934). *Pensée et langage* (4e édition, 2013). La Dispute.

Walby, S., Armstrong, J. et Strid, S. (2012). Intersectionality. Multiple Inequalities in Social Theory. *Sociology*, *46*(2), 224-240. 10.1177/0038038511416164

Wouters, P. et Frenay, M. (2013). Approcher l'engagement dans les pratiques pédagogiques pour le valoriser. Dans A. Jorro et J.-M. De Ketele (dir.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p. 125-152). De Boeck Supérieur. 10.3917/dbu.jorro.2013.01.0125

Zingaretti, S. et Kennel, S. (2020). Valorisation institutionnelle de l'engagement pédagogique. Perceptions et effets d'une prime de reconnaissance de l'implication pédagogique. Dans *AIPU 2020 « Redéfinir l'expérience d'enseignement et d'apprentissage. Osons l'avenir »*, Québec, Canada. https://hal.science/hal-04958749 (consulté le 02.07.2026).

Gaële Goastellec

2 Comprendre la diversité étudiante : enjeux sociologiques et perspectives pédagogiques

Résumé

La massification a permis l'accès aux études supérieures d'une plus grande diversité d'étudiant·es, tant par leurs origines que par leurs parcours. Variablement caractérisée, mais toujours plus questionnée dans sa multidimensionnalité, cette diversité apparaît indissociable d'une réflexion relative aux pratiques soutenant l'inclusivité des campus et la réussite universitaire. Les recherches (par ex. Paivandi, 2023) ont mis en évidence le rôle médiateur joué par l'environnement d'études sur la réussite, appelant les enseignant·es à considérer la diversité étudiante comme la norme en offrant des conditions d'apprentissage adaptées à la diversité des besoins. Cette injonction, faite à des enseignant·es souvent peu formé·es en pédagogie, invite au développement d'une réflexivité collective relative aux pratiques. Combinant résultats de recherche et autoanalyse de pratiques pédagogiques, ce chapitre documente le rôle que peut jouer la sociologie pour esquisser un design d'enseignement plus inclusif en interrogeant la diversité étudiante et ses enjeux.

Introduction

Dans la plupart des pays occidentaux, la population étudiante s'est profondément transformée au cours de la seconde moitié du XX^{e} siècle. La massification (l'accès à l'enseignement supérieur de 15 à 40 % d'un groupe d'âge) a permis l'accès aux études supérieures de personnes issues d'une plus grande diversité de groupes sociaux. La massification du système d'enseignement supérieur helvétique dans lequel prennent place les expériences d'enseignement de l'autrice apparaît tardive en comparaison européenne. Entre 2000 et 2020, on assiste à de profondes transformations structurelles – dont l'intégration des hautes écoles spécialisées – et au triplement de la proportion des 25-34 ans titulaires d'un diplôme du tertiaire. Malgré de fortes et persistantes inégalités sociales d'accès aux études (Goastellec, 2020, 2022), cette augmentation des effectifs s'accompagne d'une transformation du public étudiant : les femmes représentent désormais 57 % des diplômé·es chez les 25-34 ans, les titulaires d'un certificat étranger environ 20 % (CSRE, 2023) et 45 % des étudiant·es inscrit·es en 2020 dans une haute école universitaire suisse sont de « première génération » : leurs parents n'ont pas fréquenté de haute école (Office fédéral de la statistique [OFS], 2021b). Encore, plus des trois quarts des étudiant·es travaillent désormais en parallèle de leurs études.

Ces indicateurs, s'ils esquissent certaines transformations, n'épuisent pas la caractérisation de la diversité étudiante contemporaine. Comme en rendent compte les politiques EDI (Équité, Diversité, Inclusion) développées dans de nombreux pays, la promotion de l'équité, de la diversité et de l'inclusion dans les hautes écoles offre un spectre large de caractérisation de cette diversité. Âge, nationalité, orientation affective et sexuelle, identités de genre, origines ethniques et sociales, personnes en situation de handicap sont autant de catégories constitutives de la réflexion relative aux pratiques soutenant l'inclusivité des campus et la réussite universitaire de toutes et tous (voir par exemple Swiss Universities, 2021). Comme le rappellent Kennel *et al.* (2021), la diversité des apprenant·es est désormais considérée comme la norme (Meyer *et al.*, 2013) et les pédagogies à visée inclusive doivent soutenir le développement du plein potentiel des étudiant·es (Bergeron *et al.*, 2011). Les principes pédagogiques identifiés dans les recherches conduisent à proposer aux enseignant·es de considérer la diversité étudiante comme une donnée et d'offrir des conditions d'apprentissage

adaptées à la diversité des besoins. Cette injonction faite par les chercheuses et chercheurs comme par certaines institutions d'enseignement supérieur à des enseignant·es souvent peu formé·es en pédagogie universitaire de transformer leurs pratiques d'enseignement appelle le développement d'une réflexion individuelle et collective relativement aux designs pédagogiques et aux plans de formation des filières dans lesquelles ils prennent place. Le rôle médiateur joué par l'environnement d'études sur la réussite universitaire est bien établi (pour une synthèse, voir par ex. Paivandi, 2023). En agissant sur les contextes d'apprentissage, dont le curriculum, les pratiques pédagogiques et le cadre d'évaluation, il est possible d'améliorer la réussite. Le design pédagogique des cours constitue un élément essentiel des environnements d'étude.

La sociologie peut contribuer à l'élaboration d'une pédagogie universitaire inclusive en interrogeant comment et en quoi la prise de connaissance de la diversité étudiante par l'enseignant·e peut favoriser la réussite étudiante et réduire certaines inégalités sociales d'apprentissage. Dévoiler les mécanismes sociaux qui créent les inégalités offre aux enseignant·es des ressources utiles pour déconstruire leurs propres biais et attentes implicites. Connaître le public auquel on enseigne permet également une mise en récit des contenus enseignés soutenant le processus d'affiliation et la capacité des étudiant·es à donner du sens à leurs études.

Pour esquisser des éléments de réponse, ce chapitre explore les dimensions explicatives de la moins bonne réussite universitaire de certains profils d'étudiant·es et l'effet des contextes pédagogiques. Combinant recherches, revue de la littérature et autoanalyse des pratiques pédagogiques de l'autrice, il interroge la diversité étudiante et ses enjeux pour le développement d'enseignements plus inclusifs.

Pour ce faire, la première partie porte sur l'articulation, constitutive de l'histoire des universités, des enjeux de sélection, de caractérisation des étudiant·es et des pratiques pédagogiques. La deuxième partie synthétise les principaux apports d'une sociologie des inégalités de parcours universitaires à la compréhension de ces enjeux. La troisième partie propose des pistes pour saisir la diversité étudiante et l'intégrer pleinement dans un design pédagogique[1].

[1] Ce chapitre a bénéficié de l'utilisation d'une intelligence artificielle générative pour l'amélioration de certaines parties du texte, sous la supervision et la validation de l'autrice.

Politiques, diversité étudiante et pédagogie universitaire

L'histoire des universités est d'abord celle du développement d'un instrument au service des gouvernants des territoires dans lesquels elles s'inscrivent (Goastellec, 2020), instrument adossé à la circonscription normative de celles et ceux qui les fréquentent. Sexe, religion, origine géographique, intégrité corporelle sont autant de critères limitant les études à certains profils spécifiques d'étudiant·es, et ce, avant même l'introduction de critères scolaires (*ibid.*). Les études universitaires sont donc historiquement indissociables d'une politique de circonscription du public étudiant fondée sur une objectivation des caractéristiques sociales attendues.

Conséquence constante de cet usage instrumental et des stratégies scolaires familiales qui l'accompagnent, quels que soient la période et le pays considérés, le public étudiant des universités se distingue de son groupe d'âge par ses caractéristiques sociodémographiques. Réservées aux hommes jusqu'à la fin du XIX^{e} siècle, les universités en Europe ont historiquement privilégié l'inscription des étudiant·es de certaines confessions, certains groupes sociaux et certaines origines géographiques, qui varient selon la période historique, la position de l'établissement dans l'espace des universités, les disciplines enseignées, les caractéristiques de la population de la ville de l'université, et plus largement les configurations géopolitiques.

Cette sélectivité sociale dans l'accès aux études universitaires et aux diplômes, assortie d'effectifs longtemps congrus (au XIX^{e} siècle, environ 2 % d'une génération entre à l'université en Europe [Commission européenne, 2011]), s'accompagne de modes de transmission des connaissances adaptés à des effectifs réduits et à un corps étudiant relativement homogène, articulés à un rapport au savoir et à sa transmission qui évolue au fil du temps. Ainsi, le cours ex cathedra, initialement organisé autour de la seule écoute par l'étudiant·e d'un discours professé par l'enseignant·e, est, dès le XVII^{e} siècle – alors que le public des cours s'élargit – suivi de répétitions, de disputes et autres exercices (Charle et Verger, 2007).

À partir des années 1960-1970, l'augmentation des effectifs étudiants, la diversification du public et les enjeux de devenir des professionnelles et professionnels associé·es à ces transformations conduisent à une mise à l'agenda politique de la pédagogie universitaire

(Dormoy-Rajramanan, 2024). Le modèle traditionnel de production et de transmission verticale des savoirs dominé par l'exposé ex cathedra, entendu comme un enseignement donné « du haut de la chaire », est appelé à se transformer par l'addition d'une plus grande diversité d'approches incluant des pédagogies (inter)actives. Cet intérêt politique pour les pédagogies universitaires se retrouve un demi-siècle plus tard dans les préoccupations de l'Union européenne qui identifie comme enjeu des universités contemporaines « de professionnaliser pleinement ses professeurs comme son corps enseignant » (European Commission, 2013, p. 12), afin d'adapter les pratiques d'enseignement aux enjeux de l'université contemporaine, et de former des diplômé·es à même de s'engager en tant qu'actrices et acteurs économiques et citoyennes et citoyens actives et actifs de leurs sociétés. Pour autant, « les recherches montrent que l'engagement sérieux envers les meilleures pratiques dans la mise en œuvre de cette mission d'enseignement fondamentale n'est pas universel, qu'il est au mieux sporadique et qu'il dépend souvent de l'engagement éclairé de quelques individus » (*ibid.*, p. 14).

Pourquoi objectiver la diversité étudiante ? Des inégalités de parcours aux processus qui les sous-tendent

Les recherches sociologiques relatives aux inégalités de réussite universitaire permettent, par l'identification des processus qui les constituent, de contribuer à l'élaboration d'un cadre pédagogique inclusif : le dévoilement de ces processus permet aux enseignant·es de prendre conscience de leurs attentes implicites et encourage la promotion d'une pédagogie explicite.

Des inégalités sociales de réussite universitaire

Depuis les années 1960, les recherches en sociologie ont largement documenté la récurrence, la persistance et la puissance des inégalités d'accès aux études supérieures (à partir des recherches séminales de Bourdieu et Passeron, 1970 ; Bowles et Gintis, 1976 ; Coleman *et al.*, 1966), nous n'y reviendrons pas ici. Ces inégalités ne s'arrêtent pas aux portes de l'université. Si les politiques d'élargissement de l'accès ont permis d'accroître la diversité des publics, les écarts de réussite, d'abandon et

de réorientation demeurent marqués. En France, plus les étudiant·es avancent dans le supérieur, plus les facteurs sociaux influencent leur trajectoire, avec un effet cumulatif des inégalités sociales, de genre et culturelles (Jaoul-Grammare, 2009). Les étudiant·es d'origine populaire demeurent plus exposé·es aux risques d'abandon et d'échec (Puget, 2020) ; en Suisse, les enquêtes de l'OFS (2021a) montrent qu'un·e étudiant·e sur dix envisage l'abandon, avec un risque accru lorsque le niveau d'études parental est faible, que l'emploi dépasse 80 % ou que des difficultés financières ou de santé sont présentes. Les effets combinés des conditions sociales et de vie sur la réussite s'observent dans tous les pays occidentaux (par exemple, Choy, 2001 ; Contini *et al.*, 2018 ; Li et Carroll, 2020 ; Vézeau *et al.*, 2012).

Si l'institution universitaire ne peut à elle seule corriger les disparités issues des conditions sociales d'existence ni résoudre les effets sociaux de toutes les politiques, les recherches montrent qu'elle peut agir sur les dispositifs institutionnels et pédagogiques qui soutiennent ou entravent la réussite : la puissance de ces inégalités varie selon les conditions d'étude offertes aux étudiant·es (économiques, professionnelles, temporelles, etc.) (voir par ex. Charles, 2015) et selon les pédagogies mises en place. Comprendre les processus par lesquels les inégalités sociales se traduisent dans les parcours universitaires est donc essentiel pour concevoir des politiques et des pédagogies inclusives.

Des processus explicatifs : dispositions sociales, normes institutionnelles et expériences

L'entrée dans l'enseignement supérieur suppose différents types d'apprentissage, dont celui d'un « métier d'étudiant » (Coulon, 1997) : comprendre le fonctionnement administratif, les attentes implicites des enseignant·es, les modes d'évaluation, etc. Cet apprentissage informel, essentiel à la réussite, n'est pas également réparti : il repose sur la capacité à décoder des règles implicites et à adopter un type de posture plus souvent valorisé dans les classes moyennes et supérieures. Les recherches montrent depuis longtemps que les institutions d'enseignement valorisent des dispositions (langage, aisance sociale, rapport abstrait au savoir) socialement situées (Bourdieu et Passeron, 1970). Les enfants des classes supérieures bénéficient d'une proximité entre culture familiale et culture universitaire qui leur permet d'interpréter spontanément les attentes institutionnelles et de s'y conformer. À

l'inverse, les étudiant·es issu·es des classes populaires doivent souvent « traduire » les codes implicites du monde universitaire, ce qui rend leur adaptation plus ardue.

Ces normes implicites constituent un curriculum caché (Perrenoud, 1993), c'est-à-dire l'ensemble des apprentissages non explicitement enseignés, mais nécessaires à la réussite : codes de langage, postures attendues, savoir-faire administratifs ou relationnels, capacité d'anticipation, d'organisation du temps… Maîtriser ces codes suppose souvent une familiarité avec les usages institutionnels (rédiger un courriel académique, solliciter un·e enseignant·e, comprendre les attentes tacites des évaluations des apprentissages, etc.). Leur acquisition tardive ou incertaine entraîne un sentiment de décalage, voire d'illégitimité, que plusieurs études relient à un risque accru d'échec ou d'abandon (Jack, 2019 ; Reay, 2001).

Le capital social joue ici un rôle complémentaire. Les étudiant·es disposant de réseaux d'entraide et de soutien (famille diplômée, pairs disposant des informations, mentors) mobilisent plus aisément les ressources universitaires, tandis que les autres rencontrent davantage de difficultés pour identifier les interlocutrices et interlocuteurs pertinent·es ou obtenir des conseils adaptés. Ce déficit de réseau accentue les inégalités initiales d'accès aux ressources institutionnelles.

Les normes d'apprentissage ont également une incidence. Les universités valorisent des normes d'indépendance – autonomie, initiative, expression individuelle – davantage intériorisées par les étudiant·es issu·es de milieux favorisés. Les étudiant·es de première génération, plus souvent socialisé·es dans des environnements valorisant l'interdépendance (coopération, modestie, solidarité familiale), peuvent vivre un décalage normatif se traduisant par un stress accru et une performance académique moindre (Stephens *et al.*, 2012). À l'inverse, des expériences contrôlées montrent que lorsque les institutions universitaires valorisent explicitement l'interdépendance (travail collaboratif, mentorat, reconnaissance de la diversité des parcours), les écarts de réussite entre groupes sociaux tendent à se réduire (*ibid.*). Ces résultats rejoignent d'autres travaux sur les effets positifs des approches coopératives sur la motivation, l'estime de soi et les apprentissages (Plante, 2012).

Le sentiment d'appartenance à l'université est une autre dimension sur laquelle les stratégies pédagogiques mises en place peuvent avoir des retombées. Les étudiant·es issu·es de milieux populaires rapportent plus souvent un faible sentiment d'être à leur place, ce qui agit comme

médiateur entre origine sociale et réussite (Ostrove et Long, 2007). Ce sentiment est particulièrement fragile lors de la transition vers l'enseignement supérieur, période marquée par l'incertitude identitaire et la confrontation à de nouvelles normes sociales et académiques. Plusieurs modalités pédagogiques ont démontré leur efficacité pour renforcer ce sentiment d'appartenance et atténuer les effets de capital culturel. Les interventions d'« éducation à la différence » invitent les étudiant·es à comprendre comment leurs origines sociales et culturelles façonnent leurs expériences universitaires et à valoriser la diversité de ces trajectoires. Ce type de programmes (Stephens *et al.*, 2014 ; Townsend *et al.*, 2018) améliore la transition universitaire, augmente l'usage des ressources institutionnelles et réduit l'écart de performance entre étudiant·es de première génération et étudiant·es de parents diplômés. Dans la même veine, les interventions d'appartenance (Walton et Cohen, 2011) – qui normalisent le sentiment d'incertitude face à l'intégration – améliorent durablement la réussite académique et le bien-être des étudiant·es issu·es de groupes sous-représentés.

En somme, les inégalités de réussite ne relèvent pas seulement de différences de compétences, mais aussi de la manière dont les institutions façonnent les contextes normatifs et émotionnels de l'apprentissage. Elles supposent une lecture relationnelle des inégalités de réussite universitaire. Ainsi, les différences d'origine sociale n'agissent pas directement sur la performance, mais via des dispositions intériorisées (habitus, codes, croyances) et leur adéquation aux attentes institutionnelles. Les étudiant·es doté·es d'un capital culturel et social élevé bénéficient d'un double avantage : ils comprennent intuitivement les normes implicites de l'université et disposent de soutiens relationnels pour les mobiliser. Les autres doivent accomplir un travail d'ajustement plus coûteux, souvent sous tension avec leur identité sociale initiale.

Cependant, ces processus ne sont ni figés ni univoques. Les recherches montrent que des interventions pédagogiques et institutionnelles ciblées peuvent réduire significativement ces écarts. La réussite universitaire ne dépend pas seulement du « mérite » individuel, mais d'une correspondance entre les normes institutionnelles et les dispositions socialement construites des étudiant·es. Objectiver cette diversité, c'est reconnaître que l'université n'est pas un espace neutre, mais un champ traversé par des rapports sociaux différenciés, dont la compréhension constitue une condition préalable à toute politique d'égalité réelle des chances.

Comment prendre en compte la diversité étudiante dans l'enseignement universitaire ?

Connaître son public : objectiver sociologiquement la diversité pour nourrir la pédagogie…

Généralement peu formé·es à la pédagogie, souvent issu·es de familles diplômées des hautes écoles, n'ayant pas nécessairement choisi le métier en premier lieu pour le rôle d'enseignant·e, et issu·es d'un système d'enseignement supérieur élitiste et peu réflexif relativement aux pédagogies, les enseignant·es des universités, spécialistes de domaines de recherche souvent très pointus, parfois confronté·es à de grands effectifs estudiantins, ne sont pas toujours sensibilisé·es à l'importance de connaître leur public, d'autant plus lorsqu'il s'agit des premiers cycles et de filières aux effectifs importants. La sociologie permet d'objectiver la diversité du corps estudiantin et de ses expériences, et d'identifier comment cette connaissance peut soutenir le développement d'une pédagogie inclusive.

Les dimensions constitutives de la diversité sont multiples. Appartenances sociales des étudiant·es (sexe, âge, origine géographique, nationalité, langue première, domicile, niveau d'instruction et catégorie socioprofessionnelle des parents, etc.), trajectoires scolaires antérieures (type et lieu d'obtention du diplôme secondaire obtenu, caractéristiques du parcours, etc.), universitaires (redoublements, réorientations, obtention du diplôme, mobilités, etc.), expériences professionnelles, finalités et modalités des études en cours (objectifs scolaires visés, méthodes de travail, motifs de choix de la filière d'études, accès à l'information, etc.), conditions de vie (configuration familiale, ressources, santé, logement, exercice d'une activité professionnelle en parallèle, etc.) font depuis le début du XXI^{e} siècle l'objet de recherches (pour la Suisse, voir par ex. les données produites par les services dédiés des universités, l'OFS, etc.). Chaque cours accueille une diversité de profils, de trajectoires, de conditions de vie et d'expériences étudiantes, mais également, selon les plans d'études, des étudiant·es inscrit·es dans différentes filières, confrontant l'enseignant à un public hétérogène, y compris du point de vue de sa formation universitaire, des compétences développées et des connaissances acquises.

Une première étape consiste donc, en tant qu'enseignant·e, à prendre conscience et connaissance de la diversité sociale, culturelle et cognitive de son public.

Objectiver la diversité du public auquel on enseigne n'est pas nécessairement très chronophage. En Suisse, par exemple, les communiqués de l'OFS analysant les parcours étudiants et les enjeux qui les traversent, les statistiques produites par les universités sur leur population étudiante, ou encore l'intranet des cours permettant d'identifier dans quelle filière ou quel diplôme les étudiant·es de son cours sont inscrits, offrent à chaque enseignant·e des ressources facilement accessibles. Ce travail peut aussi faire l'objet d'une dynamique collective. Les commissions d'enseignement des filières d'études peuvent être le lieu d'une mutualisation des ressources et des connaissances, tout en favorisant la circulation de l'information au plus grand nombre d'enseignant·es. Individuellement, commencer le semestre en faisant passer un questionnaire aux étudiant·es de son cours permet de compléter pratiquement ce panorama, y compris en investiguant des dimensions en lien avec la thématique du cours. Dans un cours de sociologie de l'éducation, par exemple, interroger l'origine cantonale des étudiant·es est l'occasion pour l'enseignant·e, en rappelant la diversité des structures de leurs systèmes éducatifs, de commencer à présenter les effets de ces structures sur les parcours et les profils des étudiant·es, que ce soit en matière d'origine sociale, de genre, d'âge d'entrée à l'université, etc. En architecture, interroger les caractéristiques des habitats respectifs des familles des étudiant·es pourrait être l'occasion de faire des liens avec l'histoire de l'architecture, des matériaux, leur territoire, les usages des espaces domestiques et de donner à voir la diversité des expériences résidentielles des étudiant·es. En médecine, sonder les représentations de la profession du point de vue de leur expérience en tant que patient·es permettrait d'interroger les différents rôles possibles et leur impact sur les patient·es. Autrement dit, dans chaque discipline, chaque thématique, les entrées sont nombreuses pour lier savoirs enseignés et diversité étudiante.

Mentionnons également que présenter les résultats de ces investigations aux étudiant·es et leur permettre de se connaître contribuent à leur réussite. En effet, cela les aide à comprendre l'environnement dans lequel elles et ils étudient, et, ce faisant, à identifier les ressources utiles, ce qui facilite le développement de compétences. C'est aussi l'occasion de faire des liens entre leurs études et leurs parcours, et donc de donner du sens à leurs apprentissages, ce qui en favorise la profondeur.

Au fil du semestre, faire des liens entre les contenus enseignés et la diversité des expériences étudiantes soutient les apprentissages, et

aide les étudiant·es les plus éloigné·es de la culture universitaire à ne pas douter de leur légitimité à y étudier.

Rendre visibles les règles et les attentes

Expliciter les règles du jeu académique (objectifs, modalités, ressources…) est tout aussi essentiel. L'objectif est de réduire les coûts d'apprentissage implicites liés au « curriculum caché » et au « métier d'étudiant·e ». Les attentes tacites (codes langagiers, normes d'interaction, critères d'évaluation des apprentissages…) avantagent les étudiant·es socialement familier·es de l'université. Les expliciter diminue l'écart de compréhension des attentes entre les étudiant·es. Cela passe par exemple par l'explicitation des objectifs du cours, des façons de les atteindre pour l'étudiant·e, des modalités d'organisation du travail et du temps (comment travailler, dans quelle temporalité, quels usages de quelles technologies, etc.) et la présentation des ressources disponibles pour se les approprier. Celle des modalités d'évaluation des apprentissages est également clé, tant du point de vue des connaissances et des compétences attendues que du calendrier, ou encore des règles détaillées de notation (par ex. pour un QCM, une courbe de Gauss est-elle utilisée ? Les mauvaises réponses amènent-elles des points négatifs ?, etc.).

Cet ajustement des normes de la situation d'apprentissage suppose d'identifier la projection des attentes enseignantes sur les étudiant·es : certain·es étudiant·es, en particulier en première année, racontent une première expérience de cours magistraux qui les confrontent à la mise en scène de leur échec académique programmé, avec des enseignant·es qui les désignent du doigt pour incarner le fort taux d'attrition à venir. Si l'exemple, réel, est sans doute extrême, les attentes projetées des enseignant·es s'expriment dans un continuum de représentations des étudiant·es contribuant plus ou moins à leur réussite académique. Cet effet Pygmalion (Rosenthal et Jacobson, 1968), largement documenté depuis longtemps, montre qu'indépendamment des possibilités effectives de l'étudiant·e, les attentes des enseignant·es concernant les performances futures de leurs apprenant·es nourrissent une prophétie autoréalisatrice, parfois assortie d'un étiquetage dont la coloration influence les performances effectives (Levy, 2018).

Collectivement, cela permet également d'interroger les biais sociaux qui traversent les modalités de la sélection. Qui sélectionne-t-on, comment, et pour former quels types d'étudiant·es et de professionnelles et

professionnels ? D'expérience, ces dimensions apparaissent très variablement travaillées collectivement par les enseignant·es des différentes filières universitaires, si ce n'est parfois comme un impensé. Dans certains cas, un cours dont la validation est particulièrement sélective constitue le filtre principal du passage dans l'année supérieure. Dans d'autres, une discipline sert historiquement à sélectionner en première année, sans qu'elle soit pour autant directement mobilisée dans la suite du parcours universitaire ou professionnel. Encore, les biais sociaux relatifs aux modalités d'examen sont largement documentés (voir par ex. Fave-Bonnet, 2015), qu'il s'agisse du type d'examen ou des modalités de notation.

Concevoir l'évaluation comme un outil d'apprentissage, et non de sélection, limite les biais. La croyance méritocratique et certains cadrages évaluatifs renforcent les écarts. À rebours, diversifier les modes d'évaluation (écrit, oral, collaboratif, pratique), intégrer des épreuves progressives avec *feedback* prospectif et soigner le cadrage en insistant sur l'apprentissage et les stratégies à mettre en œuvre les réduit. Les microdevoirs formatifs (peu ou non notés) réguliers pour entraîner aux formats et aux critères, avec *feedback* bref et ciblé, améliorent les résultats. La façon de présenter la finalité des tests influence également les résultats obtenus. Croiset et Claire (1998) ont par exemple montré qu'un même examen, présenté comme une mesure de l'intelligence, conduisait à des résultats inférieurs pour les étudiant·es issu·es de familles de groupes sociaux défavorisés, ce qui n'était pas le cas quand l'examen n'était pas présenté comme un diagnostic.

Conclusion

Le diagnostic sociologique est clair : les impensés des pratiques pédagogiques contribuent à créer des conditions d'études participant à l'inégale réussite des étudiant·es, et ce, indépendamment de leur potentiel d'apprentissage. *La compréhension des mécanismes d'inégalités (habitus, curriculum caché, normes de classe) dicte la nécessité d'une pédagogie inclusive*. Utiliser la sociologie pour connaître les étudiant·es offre des ressources aux enseignant·es et aux collectifs pédagogiques pour penser des contenus et des pratiques qui évitent de reproduire les biais sociaux d'apprentissage. Mobiliser cette connaissance soutient la création de liens, intellectuels, pédagogiques, sociaux, et permet d'améliorer les conditions d'étude et de réussite. Y travailler individuellement,

dans sa relation pédagogique, et collectivement, via l'ingénierie du programme d'études, ses modalités et leur explicitation, importe.

Cela ne résoudra certes pas toutes les inégalités, dont celles liées aux conditions économiques, à la santé, etc. D'autres niveaux d'action devraient être impliqués. Mais prendre la diversité en compte au niveau pédagogique offre à elle seule de multiples perspectives susceptibles de transformer l'expérience étudiante et avec elle, les inégalités de réussite.

Bibliographie

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. 10.7202/1007729ar

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Minuit.

Bowles, S. et Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life*. Basic Books.

Charle, C. et Verger, J. (2007). *L'histoire des universités. XIII^{e}-XXI^{e} siècle*. Presses universitaires de France.

Charles, N. (2015). *Enseignement supérieur et justice sociale. Sociologie des expériences étudiantes en Europe*. La Documentation française.

Choy, S. P. (2001). *Students whose parents did not go to college. Postsecondary access, persistence, and attainment (NCES 2001-126)*. U.S. Department of Education.

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. F., McPartland, J. M., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. et York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. National Center for Educational Statistics. https://eric.ed.gov/?id=ED012275 (consulté le 06.07.2026).

Commission européenne/EACEA/Eurydice (2011). *Modernisation de l'enseignement supérieur en Europe. Financement et dimension sociale 2011*. Office des publications de l'Union européenne. https://op.europa.eu/publication-detail/-/publication/9faecdf9-24e2-4519-baf4-9b71d98eb408 (consulté le 06.07.2026).

Contini, D., Cugnata, F. et Scagni, A. (2018). Social selection in higher education. Enrolment, dropout and timely degree attainment in Italy. *Higher Education, 75*, 785-808. https://doi.org/10.1007/s10734-017-0170-9

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Presses universitaires de France.

Croizet, J.-C. et Claire, T. (1998). Extending the concept of stereotype threat to social class. The intellectual underperformance of students from low socioeconomic backgrounds. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *24*(6), 588-594. https://doi.org/10.1177/0146167298246003

CSRE (2023). *L'éducation en Suisse*. Rapport 2023.

Dormoy-Rajramanan, C. (2024). La pédagogie universitaire en débats et expérimentations autour de 1968. *Revue française de pédagogie*. https://hal.science/hal-03702792 (consulté le 06.07.2026).

European Commission (2013). *Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Publications Office of the European Union.

Fave-Bonnet, M.-F. (2015). Éthique et évaluation des étudiants à l'université. Dans A. Kaaouachi (dir.), *L'évaluation de l'enseignement supérieur et de la recherche*. Jossour éditions.

Goastellec, G. (2020). *Production de l'Université, production de la société. Sociologie de l'accès à l'Université depuis le Moyen Âge* [Mémoire d'habilitation à diriger des recherches, soutenu à l'Institut d'études politiques de Paris, inédit].

Goastellec, G. (2022). Ethnicity on top of social class? Inclusion and diversity in access to higher education degrees in Europe (1950-2010). *European Journal of Education*, *57*(2), 1-17. https://doi.org/10.1111/ejed.12505

Jack, A. A. (2019). *The privileged poor. How elite colleges are failing disadvantaged students*. Harvard University Press.

Jaoul-Grammare, M. (2009). Les inégalités de succès dans l'enseignement supérieur. Quel est le profil des étudiants qui réussissent ?. *Document de travail n° 33*, BETA.

Kennel, S., Guillon, S., Caublot, M. et Rohmer, O. (2021). La pédagogie inclusive. Représentations et pratiques des enseignants à l'université. *La nouvelle revue. Éducation et société inclusives*, 89-90 (volume 2), 23-45. https://doi.org/10.3917/nresi.090.0023

Levy, R. (2018). La formation, placeur principal du système inégalitaire suisse. *Denknetz Jahrbuch*, 84-98.

Li, I. W. et Carroll, D. R. (2020). Factors influencing dropout and academic performance. An Australian higher education equity perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management*, *42*(1), 14-30. https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.164999

Meyer, A., Rose, D. H. et Gordon, D. (2013). *Universal design for learning. Theory and practice*. CAST.

Office fédéral de la statistique (OFS) (2021a). *Conditions d'études et de vie dans les hautes écoles suisses*.

Office fédéral de la statistique (2021b). *Origine sociale des étudiant·e·s des hautes écoles selon le type de haute école, en 2020*. https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/indicators/origine-sociale-he.html (consulté le 06.07.2026).

Ostrove, J. M. et Long, S. M. (2007). Social class and belonging. Implications for college adjustment. *The Review of Higher Education*, *30*(4), 363-389. https://doi.org/10.1353/rhe.2007.0028

Paivandi, S. (2023). La transition entre secondaire et supérieur. Les étudiants jugent l'environnement social et pédagogique de leur établissement. Dans F. Belghith, M.-P. Couto et O. Rey (dir.), *Être étudiant avant et pendant la crise sanitaire* (p. 99-115). La Documentation française.

Perrenoud, P. (1993). Curriculum. Le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie. Une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). ESF.

Plante, I. (2012). L'apprentissage coopératif. Des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Canadian Journal of Education*, *35*(4), 252-283. https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.35.4.252 (consulté le 06.07.2026).

Puget, A. de (2020). Réussite dans l'enseignement supérieur. Les inégalités persistent. *L'Étudiant*. https://www.letudiant.fr/educpros/enquetes/reussite-dans-l-enseignement-superieur-les-inegalites-persistent.html (consulté le 06.07.2026).

Reay, D. (2001). Finding or losing yourself? Working-class relationships to education. *Journal of Education Policy*, *16*(4), 333-346. https://doi.org/10.1080/02680930110054335

Rosenthal, R. et Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom. Teacher expectation and pupils development*. Holt, Rinehart and Winston.

Stephens, N. M., Fryberg, S. A., Markus, H. R., Johnson, C. S. et Covarrubias, R. (2012). Unseen disadvantage. How American universities' focus on independence

undermines the academic performance of first-generation college students. *Journal of Personality and Social Psychology*, *102*(6), 1178-1197. https://doi.org/10.1037/a0027143

Stephens, N. M., Hamedani, M. G. et Destin, M. (2014). Closing the social-class achievement gap. A difference-education intervention improves first-generation students' academic performance and all students' college transition. *Psychological Science*, 25(4), 943-953. https://doi.org/10.1177/0956797613518349

Swiss Universities (2021). *Équité, diversité et inclusion (EDI) dans les hautes écoles suisses. Cadre de référence*. https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Forschung/Chancengleichheit/P-7_Chanchengleichheit_2021-2024/Rapport_de_cloture_P7_egalite__2021-2024_.pdf (consulté le 06.08.2026).

Townsend, S. S. M., Stephens, N. M., Smallets, S. et Hamedani, M. G. (2018). Empowerment through difference. An online difference-education intervention closes the social-class achievement gap. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *45*(7), 1068-1083. https://doi.org/10.1177/0146167218804548

Vézeau, C., Bouffard, T. et Roy, M. (2012). First-generation students' adaptation to higher education. Dans A. Fernex et L. Lima (dir.), *To be a student within the Bologna Process. New insights in process and studies outcomes* (p. 27-42). Presses universitaires de Grenoble.

Walton, G. M. et Cohen, G. L. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science*, *331*(6023), 1447-1451. https://doi.org/10.1126/science.1198364

Isabelle Collet

3 Enseigner avec la Toile de l'égalité dans l'enseignement supérieur

Résumé

Dans un contexte universitaire marqué par des inégalités en matière de genre, de race et de classe, la Toile de l'égalité propose une approche pédagogique systémique inspirée des pédagogies critiques et féministes. Elle vise à produire des contextes d'apprentissage égalitaire en agissant sur toutes les dimensions de l'expérience éducative. En valorisant les savoirs situés, en réfléchissant aux gestes pédagogiques et à sa posture enseignante, cet outil permet aux enseignant·es de repenser leurs pratiques pour favoriser une formation émancipatrice et attentive aux rapports de pouvoir. Plutôt que d'intervenir après l'apparition de discriminations et de laisser les enseignant·es réagir a posteriori, cette formation souhaite agir en amont afin d'installer, dès le quotidien de la classe, un contexte véritablement égalitaire.

Pourquoi faut-il encore œuvrer pour des enseignements égalitaires à l'université ?

Dans les pays démocratiques où l'égalité des chances a été érigée en principe, les étudiant·es – quelles que soient leurs origines sociales ou ethnoraciales, quelle que soit leur catégorie de sexe ou leur identité de

genre – peuvent prétendre à la même éducation jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire. La progression spectaculaire des scolarités des filles, dès que l'enseignement secondaire et les études supérieures leur ont été ouverts, pourrait donner à penser que l'école a réussi son pari d'égalité. La part des femmes approche 60 %[1] dans les universités en Suisse romande, même si des disparités importantes existent entre les filières : les sciences humaines et sociales restent plus féminisées et les sciences formelles ou expérimentales plus masculinisées.

Nous sommes donc devant un paradoxe que la sociologie de l'éducation des années 1970-1980 n'explique pas directement. Bourdieu et Passeron (1964) considéraient que l'école reproduisait les inégalités sociales à travers des méthodes et des contenus d'enseignement qui privilégiaient le plus souvent implicitement, mais aussi parfois explicitement, une forme de culture propre aux classes dominantes. Mais si l'on considère que les groupes dominants utilisent l'école pour reproduire leurs avantages, comment rendre compte du fait qu'à l'école, le sexe dominé puisse se classer devant le sexe dominant (Duru-Bellat, 2008) ?

En réalité, on ne peut que constater avec Émile Durkheim (1922, p. 101) que l'éducation « est avant tout un moyen par lequel une société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence » et transmet donc, éventuellement de manière subtile, les hiérarchies des différents rapports sociaux : de classe, de race ainsi que ceux qui s'exercent dans l'espace du genre (Beaubatie, 2021). Les femmes sont effectivement présentes dans l'enseignement supérieur, mais elles n'optent pas pour les filières les plus rémunératrices ou les plus porteuses d'emplois.

Depuis les années 1980, sur l'impulsion de l'UNESCO, la lutte contre les stéréotypes a été mise au centre des politiques d'égalité. Déconstruire les stéréotypes est devenu un lieu commun de l'éducation à l'égalité et apparaît comme le moyen principal (voire unique) qui permettra enfin à l'éducation de remplir la mission d'égalité qu'elle se donne. Mais on oublie trop souvent de se demander d'où viennent les stéréotypes. En s'y attaquant, est-ce qu'on intervient vraiment à la source du problème ?

[1] https://www.unige.ch/stat/application/files/5616/8353/4898/StatUNIGE_-_Etudiant-es_dans_les_HEU_2022.pdf (consulté le 07.07.2026).

Le stéréotype : un biais cognitif produit par les rapports sociaux

Le terme de stéréotype a fait son entrée dans les sciences sociales avec un journaliste politique du nom de Walter Lippmann (1922). Pour lui, les stéréotypes sont des « images dans nos têtes » (p. 3), des raccourcis mentaux qui sont indispensables pour simplifier la complexité du monde. Mais si les stéréotypes sont aussi résistants à l'épreuve du réel, ce n'est pas seulement à cause de leur utilité cognitive, mais surtout parce que leur existence nous rassure :

> Les systèmes de stéréotypes sont une image ordonnée, plus ou moins cohérente du monde, à laquelle nos habitudes, nos goûts, nos compétences, notre confort et nos espoirs se sont ajustés. Ce n'est peut-être pas une image complète du monde, mais c'est une image d'un monde possible auquel nous sommes adaptés… les gens et les choses ont leurs endroits bien connus et font certaines choses qui sont attendues. Nous nous sentons chez nous là-bas. Nous nous intégrons. Nous en sommes membres[2]. (*ibid.*, p. 63)

Le concept de stéréotype a connu un vaste succès en psychologie sociale et de nombreuses définitions ont raffiné le concept. Leyens *et al.* (1994) les caractérisent comme des « croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais souvent aussi des comportements, d'un groupe de personnes » (p. 12). Un des articles les plus emblématiques sur le rôle des stéréotypes en éducation est celui de Steele et Aronson (1995), consacré au concept de menace du stéréotype. Leur recherche visait à comprendre les écarts de performance observés entre étudiant·es afro-américain·es et blanc·hes dans les tests de QI (quotient intellectuel). Ils montrent que les individus appartenant à un groupe social faisant l'objet de représentations négatives peuvent voir leurs performances diminuées lorsqu'ils ou elles craignent de confirmer ce stéréotype. Concrètement, face à une même épreuve, les étudiant·es afro-américain·es obtenaient des résultats inférieurs à ceux des étudiant·es blanc·hes lorsqu'on leur présentait la tâche comme un test de QI, alors qu'aucune différence significative n'apparaissait quand le test était présenté comme une évaluation de résolution de problèmes. Le

[2] Traduction personnelle.

fait d'être perçu·es comme ayant été admis·es à l'université grâce à un système de quotas générait une pression spécifique – une menace – qui affectait négativement leur performance.

Un dispositif similaire a été mis en place par Huguet et Régner (2009) pour expliquer les moindres performances des filles en mathématiques. Dans ces deux études précédemment citées, on constate la présence d'un stress cognitif : la peur de confirmer le stéréotype entraîne de l'anxiété qui amène à une baisse des ressources attentionnelles et réduit la performance, indépendamment des capacités des individus. Plus récemment, Martinot *et al.* (2025) montrent que les stéréotypes partagés sur la moindre compétence des filles en mathématiques sont agissants dès l'âge de 6 ans.

Outre la menace du stéréotype, l'analyse des effets des stéréotypes de genre en éducation a donné lieu à de nombreuses études, par exemple au niveau des moyens d'enseignement (Centre Hubertine Auclert, 2013 ; Dafflon Novelle, 2006 ; Opériol, 2014), dans les interactions enseignant·es/élèves (tant de manière qualitative que quantitative) (Jarlégan, 2016), ce que montrent toujours des recherches très récentes (Racana, 2025 ; Tadlaoui-Brahmi et Collet, 2024).

Devant de tels résultats, on comprend la volonté de l'école de s'attaquer aux stéréotypes. Il s'agirait de les exposer pour ce qu'ils sont : des constructions sociales, dans l'espoir qu'une fois dévoilés, ils deviennent inopérants. Or, quand le stéréotype est présenté comme à la source des discriminations, il y a une erreur fondamentale d'attribution dans le lien de causalité :

> Donnant du contenu valué aux croyances et aux préjugés, [les stéréotypes] fournissent des explications aux places différentes assignées à chaque sexe et s'ils ne créent pas les discriminations sociales, ils fournissent les éléments pour les maintenir et les justifier. (Pichevin, 1995, p. 457)

Les stéréotypes traduisent un ordre social qui organise la distribution du pouvoir, du savoir et de la reconnaissance selon le genre. Ils sont générés a posteriori pour rationaliser la ségrégation horizontale du travail : il s'agit, pour reprendre les mots de Danièle Kergoat (2005), de justifier la distinction et la hiérarchie entre les travaux des hommes et les travaux des femmes.

Prenons un exemple récent avec l'informatique pour illustrer le fonctionnement de ce phénomène. Entre les années 1950 et le début

des années 1980, la programmation informatique était considérée comme une discipline secondaire, peu valorisée et mal rémunérée. Perçue comme une activité d'exécution, elle se distinguait de l'ingénierie, jugée plus prestigieuse et s'appuyant sur des traditions universitaires de mathématiques et d'électronique. Les femmes y étaient nombreuses et le métier était décrit comme une agrégation de compétences féminines, demandant minutie et précision, nécessitant de savoir taper à la machine et de manier le langage (Collet, 2025). À partir du moment où le logiciel s'est mis à valoir plus que le matériel, la programmation est devenue une discipline noble. Elle s'est progressivement masculinisée, au point qu'aujourd'hui, les femmes ne représentent en Europe qu'environ 17 % des diplômé·es. Cette arrivée massive des hommes a été justifiée par le fait que la programmation a soudain été vue comme une discipline proche des mathématiques, demandant de la logique et un goût pour les machines que les femmes étaient supposées ne pas avoir (*ibid.*).

En substance, un métier qui se valorise se masculinise, et inversement dans le cas par exemple de la médecine de ville, ou des magistrates en charge des procédures en droit de la famille, professions déclassées au sein de la médecine ou du droit. Les métiers du secrétariat, masculins et intellectuels, puis féminins et subalternes en sont également des exemples (Gardey, 2001 ; Messant-Laurent, 1990). Les stéréotypes viennent rationaliser après coup les changements de représentations, comme on le voit sur le schéma suivant (figure 3.1).

Croire qu'il suffit d'éradiquer les stéréotypes pour permettre une orientation scolaire et professionnelle plus paritaire revient à penser qu'ils auraient été créés dans le passé par une société rétrograde, et que notre société, désormais profondément éprise d'égalité, n'aurait qu'à révéler ces stéréotypes comme des constructions sociales discriminantes pour les voir disparaître. Cette vision, largement répandue, suppose qu'une simple prise de conscience suffirait à ouvrir la voie à une ère nouvelle et égalitaire : il suffirait d'exposer les stéréotypes pour ce qu'ils sont, à savoir des constructions sociales discriminantes, pour que ces vestiges du passé disparaissent (Collet, 2021). Il s'agit malheureusement d'une pensée magique : puisque les stéréotypes sont la conséquence des rapports de pouvoir, ils sont refabriqués en permanence dans la société. C'est au moment même où ces rapports se fabriquent qu'il faut agir pour produire un effet durable, c'est-à-dire en amont des discriminations et avant qu'elles s'exercent sur les individus.

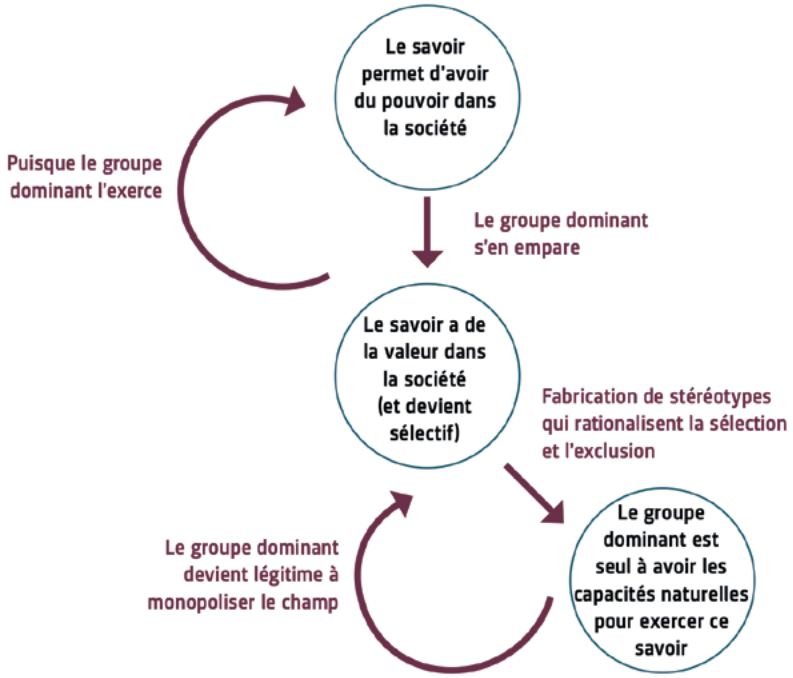


FIGURE 3.1 Fonctionnement de la division sociosexuée des savoirs (Mosconi, 2003 ; Collet, 2021) présenté dans Académies suisses des sciences (2025).

Pour une pédagogie de l'égalité

La Toile de l'égalité est un outil issu de la pédagogie féministe qui fait partie des pédagogies critiques. S'il a été d'abord développé pour contrer les inégalités issues des rapports sociaux de sexe, il s'applique en fait aux différents rapports sociaux.

Je vais d'abord faire une brève présentation des principes de pédagogie féministe à l'origine de cet outil, puis je présenterai l'outil lui-même et des manières de le mettre en œuvre.

Pédagogie critique et pédagogie féministe

La pédagogie de l'égalité, à la fois critique et féministe, s'inspire non seulement des travaux de Paolo Freire (1974), mais surtout de ceux de Claudie Solar (1998), spécialiste de la formation d'adultes au Québec, qui a proposé une « toile de l'équité » pour les femmes en formation.

La pédagogie de l'égalité, tout comme les pédagogies critiques, antiracistes ou féministes, appartient aux pédagogies de conscientisation. Celles-ci permettent de prendre conscience de la réalité socioculturelle qui façonne l'existence, tout en nourrissant la conviction que cette réalité peut être transformée (Collet, 2018). Dans l'esprit de Freire (1974), si l'éducation peut perpétuer l'oppression, elle recèle aussi un potentiel de libération et de changement social. Au Québec, cette approche, nommée « pédagogie de l'équité » par Solar (1998), est définie comme visant à « briser le silence par la parole, l'omission par la mémoire, la passivité par la participation active et l'impuissance par la prise de pouvoir » (p. 31).

Cette pédagogie se situe dans la continuation des travaux débutés en 1977 en sciences de l'éducation à l'Université de Genève, grâce aux enseignements de Rosiska Darcy de Oliveira. Ses cours prolongeaient ceux de Paulo Freire, alors réfugié politique à Genève. Edmée Ollagnier, qui a également enseigné ce cours dans les années 2000, souligne que « Freire reste sans doute l'un des personnages les plus appréciés par les chercheuses féministes en éducation des adultes, parce qu'[il est] associé à l'éducation populaire destinée à développer la critique de la part de groupes discriminés en vue d'une libération et d'une émancipation » (Ollagnier, 2010, p. 18). Si les premiers écrits de Freire ne prenaient pas en compte la question du genre (Freire, 1974), son dernier ouvrage affirme clairement : « La pratique fondée sur des préjugés relatifs à la race, la classe, au genre offense la substantialité de l'être humain et nie radicalement la démocratie » (Freire, 2006, p. 53).

La pédagogie de l'égalité vise une émancipation radicale, en s'opposant aux inégalités et en développant des stratégies d'enseignement permettant aux étudiant·es d'acquérir les connaissances nécessaires pour évoluer efficacement dans une société inégalitaire. Elle donne également des outils pour contribuer à la construction d'une société plus juste, humaine et démocratique (Banks McGee et Banks, 1995, p. 152).

Enfin, il est essentiel de rappeler que la pédagogie de l'égalité ne va pas de soi : elle s'apprend. Nous avons toutes et tous été socialisé·es dans un système inégalitaire dont nous ne voyons pas toujours les effets. Le rééquilibrage nous est parfois tellement étranger que nous l'appelons de cet oxymore à bannir : discrimination positive. Enseigner de manière égalitaire commence par une prise de conscience, qui implique souvent une remise en question de ses pratiques, voire de

son identité professionnelle et personnelle. Cette démarche exige de reconnaître que les rapports sociaux traversent tous les espaces de l'université, à notre corps défendant.

Quelle conception de l'égalité ?

Sans en avoir pleinement conscience, nous avons des représentations de ce que serait l'égalité qui inspirent localement nos actions, mais aussi plus largement les politiques « égalité » des institutions ou des gouvernements. Ce détournement du célèbre mème de Craig Froehle permet d'expliquer trois conceptions différentes (figure 3.2).

La première image représente une simple ***égalité d'accès*** : tous les félins ont le droit de venir voir les souris, ce qui ne veut pas dire qu'ils peuvent réellement les apercevoir. La première vignette peut être une illustration des cours à l'université, depuis que celle-ci accepte les femmes : le même cours sera dispensé pour tout le monde, mais rien ne prouve que tout le monde en tirera le même profit. Selon les individus, les conditions dans lesquelles se fait cet accès permettent tout juste de suivre, comme dans le cas du chat au milieu. Mais pour certain·es, les savoirs sont en réalité inaccessibles (car ils ne font pas sens, l'ambiance est délétère, la situation personnelle est incompatible avec de bonnes conditions d'études, etc.) de sorte que le plus petit chat finit par s'endormir et finalement décrocher.

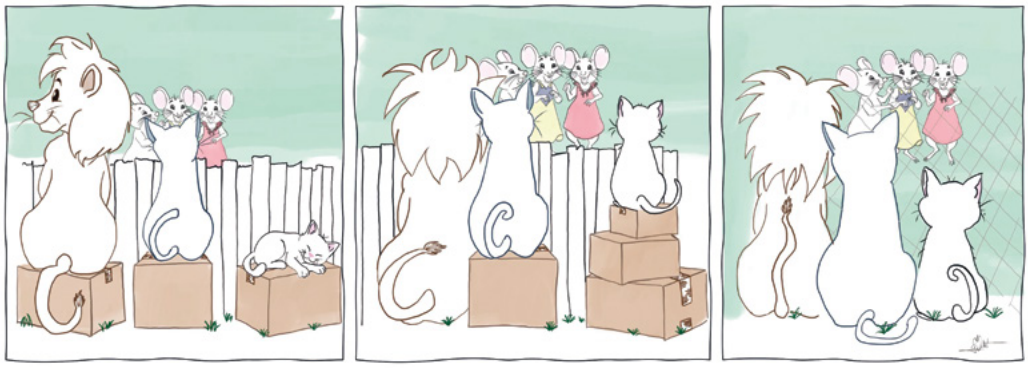


FIGURE 3.2 Égalité d'accès, Équité, Égalité, d'après un mème de Craig Froehle, par Élise Collet dans Collet, 2025.

La deuxième image représente l'***équité*** et montre bien comment ce type d'évaluation fonctionne : on mesure la taille des inégalités afin de les compenser à la hauteur du besoin. Ces mesures d'équité ont le mérite d'aider les personnes prises dans un système qui les désavantage. Ce sont par exemple les systèmes de bourse à destination des étudiant·es de classes populaires ou les quotas. Si ces mesures permettent effectivement un rattrapage, elles ne sont pas durables, au sens où elles ne remettent pas en cause le système inégalitaire, ce qui les rend indéfiniment nécessaires. En outre, elles sont dépendantes d'un budget pour les « caisses », c'est-à-dire d'une volonté politique continue de fournir cet effort compensatoire et qui peut disparaître brusquement suite à un changement de gouvernement, comme on peut le voir aux États-Unis actuellement.

La troisième image est une illustration de l'***égalité*** « sans condition[3] » dont parle Réjane Sénac (2015). La cause de l'inégalité ayant été supprimée (le mur), il n'est plus nécessaire de financer une politique d'équité : les individus continuent à être différents, mais le contexte ne les rend plus inégaux. En somme, sur cette dernière vignette, on constate qu'il y a plusieurs manières d'être un félin accompli et en position de voir les souris.

La Toile de l'égalité que je vais vous présenter maintenant tente de jouer à la fois sur des mesures d'équité et sur des mesures d'égalité. Sa force est de considérer l'enseignement d'une manière systémique. Elle propose d'installer un contexte égalitaire chaque fois que possible sans pour autant renoncer aux actions affirmatives ciblées (par exemple, concours non mixtes pour mettre les femmes en valeur, quotas ou bourses spécifiques à destination des publics minoritaires ou minorisés…). En effet, abattre le mur des inégalités n'est pas toujours à notre portée, en tant qu'enseignant·e.

[3] Cette dernière image est parfois appelée « inclusion ». Toutefois, ce terme comporte pour cette démonstration deux inconvénients. Tout d'abord, « inclusion » est un terme qui tend, en français, à être réservé au domaine du handicap. Ensuite, « inclusion » peut donner à penser qu'il s'agit d'inclure une population minoritaire ou minorisée dans une population majoritaire, ce qui n'abolit pas la hiérarchie. Si cette dernière image s'appelle « inclusion », c'est souvent dû au fait que la première image s'appelle égalité, ce qui reviendrait à dire de manière absurde que l'égalité produit de l'inégalité.

La Toile de l'égalité

Présentation générale

Depuis 2018, la Toile de l'égalité est le modèle utilisé par l'équipe Genre, rapports intersectionnels, relation éducative (G-RIRE) de l'Université de Genève pour former les futur·es enseignant·es (Collet *et al.*, 2024). D'abord développé pour l'enseignement primaire et plus spécifiquement pour les questions de genre, le modèle est devenu suffisamment générique pour s'appliquer à tous les rapports sociaux et tous les niveaux d'enseignement.

En partant du modèle développé par Solar (1998), je considère quatre dimensions de l'expérience éducative : Apprendre en confiance, Exister singulièrement, Exister collectivement et Acquérir des savoirs (figure 3.3). Ces dimensions ciblent les étudiant·es alors que les sous-dimensions dans les vignettes sont les manières pour les enseignant·es de parvenir à installer cette expérience éducative.

L'optique choisie au moment de labelliser les différentes vignettes est de ne pas se placer en aval des rapports sociaux en ne gérant que

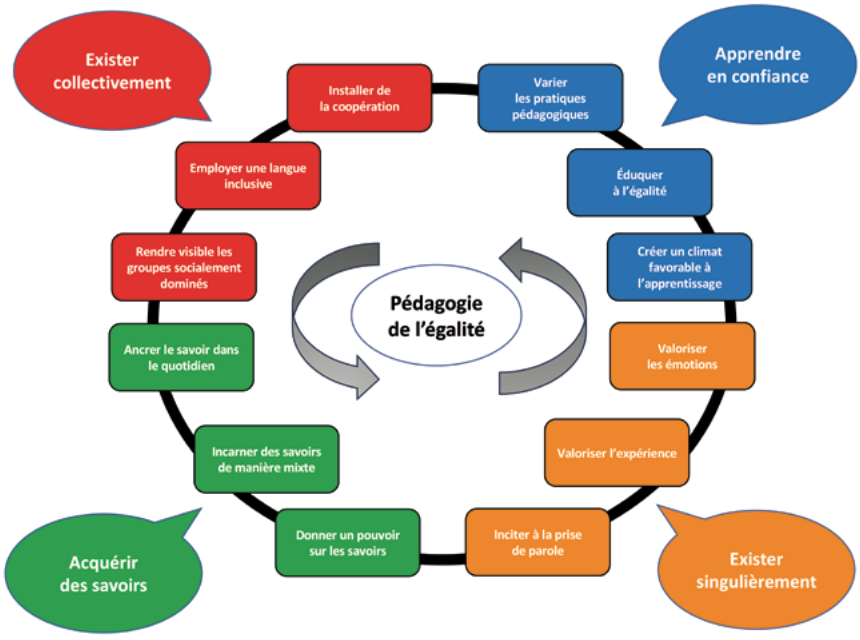


FIGURE 3.3 La Toile de l'égalité (Collet *et al.*, 2024).

leurs conséquences : les formules sont donc positives. La déconstruction des stéréotypes est bien présente, mais elle découle de l'activation de l'ensemble de la Toile.

Revisiter ses enseignements avec la Toile de l'égalité

Je vais maintenant présenter les différentes dimensions en donnant des exemples en lien avec les rapports sociaux dans l'espace du genre, mais également en lien avec d'autres rapports sociaux puisque la Toile de l'égalité n'en nomme explicitement aucun.

Sous la rubrique « Acquérir des savoirs », nous avons trois sous-dimensions, dont deux détaillées ci-après.

• ***Donner un pouvoir sur les savoirs*** : il s'agit de faire en sorte que les étudiant·es aient le sentiment que les savoirs qu'elles et ils ont acquis leur permettront d'avoir un pouvoir sur le monde. Par exemple, quand je fais une intervention sur les biais de genre et de race dans l'intelligence artificielle, je conclus toujours en disant que c'est l'informatique qui a besoin d'avoir des spécialistes plus mixtes, et non les femmes ou les personnes racisées qui doivent se faire accepter dans la discipline. Réfléchir aux conséquences de ces biais, à la manière dont les données sont produites et traitées sont des compétences indissociables du travail de programmation. Cette réflexion, à un niveau professionnel ou individuel, permet de demander des comptes aux géants du numérique, qu'on soit programmeuse et programmeur, juriste ou citoyenne et citoyen.

Ancrer le savoir dans le quotidien est une sous-dimension importante pour les personnes issues des groupes socialement dominés et, d'ordinaire, exclues de la production des savoirs savants. Des exemples très parlants sont proposés par Clémence Perronnet (2021) quand elle analyse le rapport à la science d'enfants issus des classes populaires. Quand elle leur demande s'ils ou elles connaissent une personne scientifique, elles et ils répondent souvent par la négative, tant la science leur semble appartenir à un monde qui leur est étranger. Il est alors intéressant de leur rappeler qu'elles et ils connaissent au moins une personne scientifique : leur médecin.

Un autre exemple est issu de la thèse de Giorgia Magni (2023), qui a travaillé sur les violences de genre entre étudiant·es à l'Université de Genève. Elle cite des étudiant·es ayant suivi un semestre de cours

sur les enjeux de genre en sociologie, mais qui ne font pas le lien avec les violences de genre qui peuvent être vécues ou perpétrées au quotidien à l'université, comme si les savoirs universitaires étaient, par définition, éloignés de leur réalité. Ancrer le savoir dans le quotidien signifierait : exemplifier à partir de situations concrètes la partie sur les violences avec les violences de genre en milieu universitaire.

Les exemples en la matière sont nombreux et particulièrement appropriés quand ils font référence à des domaines a priori très éloignés et triviaux. Dans le domaine informatique, une notice de tricot qui explique comment tricoter un pull à motifs est un algorithme utilisant des itérations. Le chou romanesco ou les fougères font de superbes exemples de fractales.

• ***Incarner des savoirs de manière mixte*** : signifie qu'il faut veiller à ce que l'enseignement soit donné par des personnes diverses, et que les étudiant·es soient représenté·es par des personnes diverses lors de la restitution des savoirs. Une présentation dans laquelle toutes et tous les intervenant·es sont des hommes ou des personnes blanches donne le sentiment que le savoir ne peut s'incarner que dans ces personnes.

C'est aussi utiliser les exemples mixtes. Dans les expériences de psychologie sociale, les sujets types s'appellent souvent Adam et Sarah. D'autres prénoms peuvent prétendre représenter le générique.

Exister collectivement peut être compris de deux manières : mettre en évidence l'importance des différents groupes sociaux dans l'histoire des idées et des savoirs enseignés, mais aussi veiller à ce que chaque étudiant·e ait une place dans un collectif d'études, sans que sa singularité dévore le groupe ou la ou le mette à part :

• ***employer une langue inclusive*** : dès qu'on traite de la langue, en études littéraires, traduction ou chaque fois qu'on produit un texte scientifique, il est bon de rappeler que la grammaire est politique. Quand on apprend à l'école primaire que « le masculin l'emporte sur le féminin », on n'apprend pas réellement la grammaire, mais la politique des sexes, car la formulation strictement grammaticale serait : « Les pluriels mixtes s'accordent au masculin. » Refuser d'appliquer cette règle fabriquée tardivement, réfléchir à quelle langue inclusive employer et pourquoi, c'est un moyen de reprendre le pouvoir sur la langue, donc sur les savoirs produits et enseignés.

Cette dimension permet aussi de rappeler que le corps estudiantin est composé d'étudiants, d'étudiantes et de personnes ne se retrouvant pas dans des définitions binaires des identités. Des formules simples comme « les uns, les unes et les autres » rappellent que tout le monde ne se retrouve pas dans un sexe binaire ;

• ***rendre visibles les groupes socialement dominés*** rappelle que la création scientifique est contingente. La recherche médicale, par exemple, a longtemps ignoré des savoirs spécifiques à la santé des femmes, comme l'endométriose. Certaines découvertes ont été ralenties ou stoppées parce que les personnes concernées n'étaient pas prises au sérieux ou étaient empêchées d'exercer : femmes, personnes racisées, gays, etc. La bande dessinée *Les oubliés de la science* de Camille Van Belle (2022) illustre bien cette sous-dimension.

Ici, on peut également se souvenir que l'histoire racontée est souvent celle des vainqueurs et que les femmes se promènent dans les rues à l'ombre des statues d'hommes éminents. Un ouvrage tel que *Mémoire dans la ville* (Opériol *et al.*, 2024) interroge la mémoire dans une perspective antiraciste, décoloniale ou féministe et ancre aussi le savoir dans le quotidien puisque ces questionnements émergent de la Suisse romande ;

• ***installer de la coopération*** vise à ce qu'aucun·e étudiant·e ne reste seul·e, notamment lors des travaux de groupe, et que ces travaux se déroulent dans une ambiance constructive et bienveillante.

Au cours d'une recherche menée en haute école spécialisée (HES) (Collet et Morley, 2022), une étudiante en informatique a raconté qu'elle avait passé tout le premier semestre seule : personne ne lui parlait, personne ne s'asseyait à côté d'elle. Ce n'est qu'au moment de former des groupes que deux étudiants ont été amenés à travailler avec elle et elle a enfin été intégrée à la volée. Le problème n'est pas tant l'exclusion de cette étudiante par le groupe, mais le fait que les enseignant·es ne se soient jamais préoccupé·es de cette situation.

Il est important que ces travaux soient et restent supervisés : quand un groupe fonctionne mal, on renvoie souvent les étudiant·es à leur capacité à s'organiser. Pourtant, des phénomènes de racisme ou de sexisme peuvent être à l'œuvre. Renvoyer un·e étudiant·e à sa capacité à exister dans un groupe qui la ou le discrimine, c'est la ou le mettre en danger, dans une situation qui, en entreprise, pourrait être

dénoncée au service du personnel. Situation moins grave, mais rapportée de manière récurrente : des étudiantes minoritaires dans des filières scientifiques ou techniques expliquent qu'elles en ont assez de faire la majorité du travail de régulation, de relance et de finition, tandis que, sous prétexte de stéréotypes, les hommes du groupe comptent sur la volonté des femmes d'être « de bonnes élèves » et estiment pouvoir compter sur leur « goût » pour un travail bien fait et soigneux pour s'assurer une bonne note. En somme, en tant qu'enseignant·e, il faut créer un climat favorable à l'apprentissage en veillant à ce que les femmes n'incarnent pas à la fois la mère et la secrétaire du groupe. Il faut imposer de segmenter les tâches et les faire tourner parmi les membres du groupe.

Éduquer à l'égalité est peut-être sous-dimension à laquelle on pense le plus souvent. Pourtant, elle est assez marginale dans l'ensemble de la Toile. On peut amener les étudiant·es à réfléchir à leur posture, à leurs privilèges, à leurs représentations des groupes sociaux, donc, les éduquer à l'égalité. Mais cette dimension ne prend un sens que si l'institution et ses enseignant·es sont également vigilant·es sur ces sujets. Les étudiant·es sont prêt·es à entendre que leur comportement n'est pas toujours impeccable, à condition que l'institution donne l'exemple.

Exister singulièrement implique que chacun·e ait une place, sans avoir besoin d'effacer sa singularité :

• ***inciter à la prise de parole***, ce qui signifie qu'il faut veiller à ne pas reproduire les déséquilibres dans les temps de paroles femmes/hommes que l'on connaît au secondaire (environ 1/3 – 2/3) (Duru-Bellat, 2008). Sans comptage objectif, il est difficile de savoir si le temps de parole est équitablement réparti dans un groupe, notamment parce que la socialisation des hommes les amène à prendre place dans l'espace public, contrairement aux femmes, et que tout le monde est habitué à entendre ce déséquilibre. Si vous constatez que seuls des hommes interviennent dans le cours, vous pouvez faire une pause et objectiver l'écart en demandant au groupe : « Qui a déjà pris la parole aujourd'hui ? » Cela provoque souvent une gêne, mais aussi une discussion et une prise de conscience. Le groupe peut alors réfléchir aux raisons du déséquilibre et ensuite, aux moyens d'y remédier ;

• ***valoriser l'expérience***, notamment professionnelle, est aussi un moyen d'inciter à la prise de parole, même dans des domaines qui semblent éloignés des savoirs académiques. Gérer l'approvisionnement pour une famille de cinq personnes demande des compétences logistiques rarement valorisées. Apprendre une langue étrangère en quelques mois parce qu'on est migrant·e, vivre dans un monde handicapant et s'y adapter demandent des compétences extrêmement variées ;

• enfin, ***valoriser les émotions*** peut être lié à éduquer à l'égalité, lorsqu'on prend conscience de ses privilèges ou des discriminations subies. Mais cela peut aussi être vu positivement : l'enthousiasme à réussir dans sa discipline est une émotion motivante. Il est parfois difficile pour des étudiantes en science d'exprimer leur enthousiasme, comme si cela entrait en concurrence avec leur féminité.

Acquérir des savoirs est probablement la dimension à laquelle on pense en premier quand on réfléchit aux questions d'enseignement. Il faut garder à l'esprit que la Toile de l'égalité fonctionne de manière systémique. Comment acquérir des savoirs si l'on n'a pas la possibilité d'apprendre en confiance, ou si l'on n'a pas le sentiment d'exister tant singulièrement que collectivement ?

Exemple pratique de mise en œuvre

Le schéma suivant a été réalisé par un groupe de formatrices et formateurs d'enseignant·es de l'académie de Lille. Composé de Sophie Konczak, Alicia Devinck, Gabriel Bourgain et Vincent Marchy, le groupe s'est intéressé à la pratique langagière et à l'observation des séances de classe dans le cadre du plan français « Filles et maths ». Il a travaillé également à l'utilisation de la Toile de l'égalité comme outil de support pour la création de séquence de cours (figure 3.4).

Bien qu'à destination de l'enseignement scolaire, l'exemplification des différentes sous-dimensions de la toile est tout à fait pertinente pour l'enseignement supérieur[4].

Une autre manière d'utiliser la Toile de l'égalité est de s'en servir comme une grille d'observation à l'envers. Allez observer les cours de

[4] Bien que réalisé pour agir en faveur des filles au secondaire, les différentes déclinaisons respectent les principes généraux de la Toile. Tous les rapports sociaux sont adressés, quelle que soit la discipline.

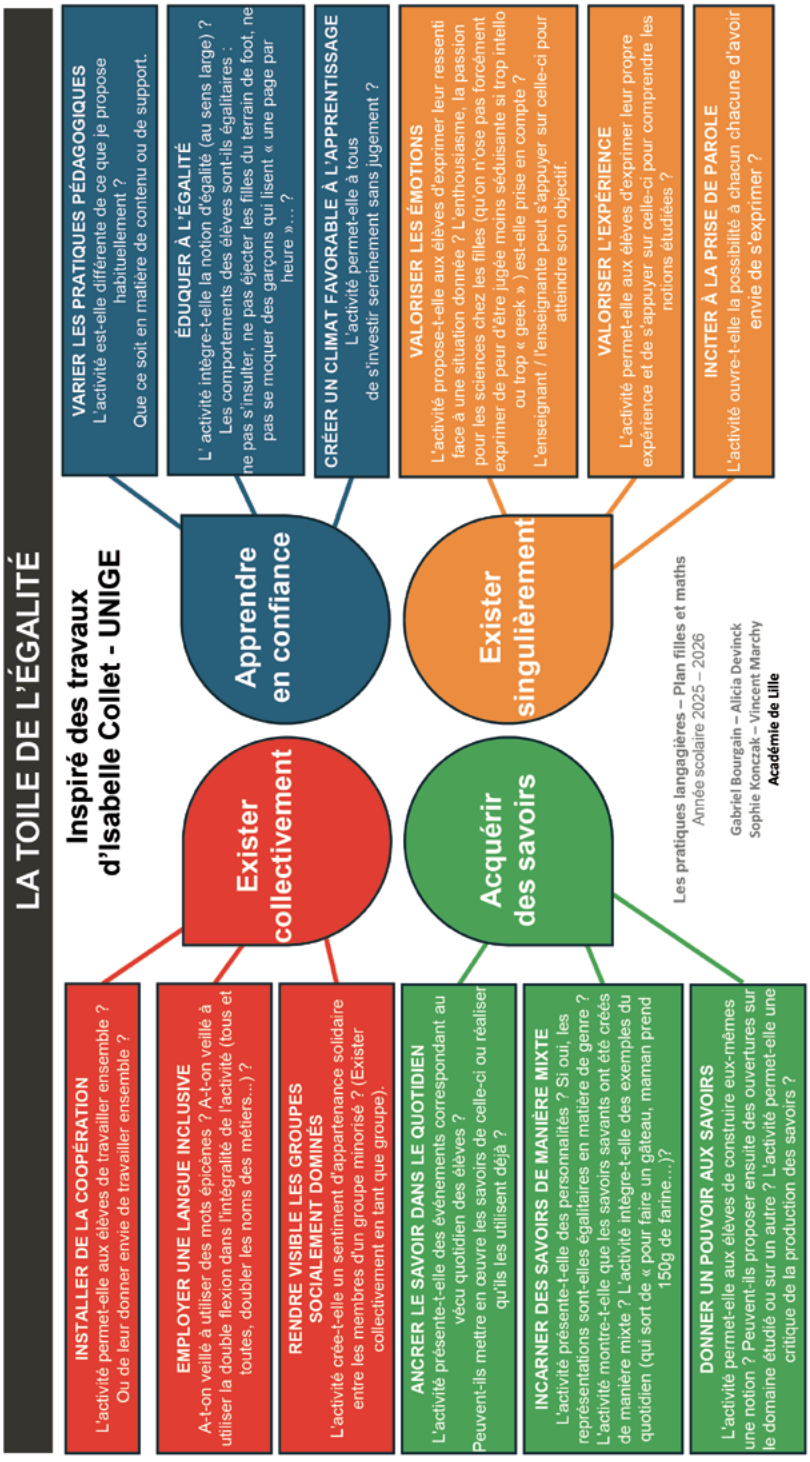


FIGURE 3.4 La Toile de l'égalité comme outil de support pour la création de séquence de cours.

vos collègues, invitez vos collègues à observer les vôtres en ayant sous les yeux une version imprimée de cette toile. Lors de l'observation, chaque dimension ou sous-dimension qui semble absente ou non activée peut être signalée sur le modèle. Cette démarche ouvre ensuite un espace de discussion collaborative visant à identifier les leviers pédagogiques ou ressources qui auraient pu permettre l'activation de ces dimensions. L'objectif est de réfléchir aux ajustements possibles dans la présentation des savoirs ou dans la structuration du cours, afin de favoriser l'instauration d'un contexte d'apprentissage égalitaire.

Pour obtenir davantage d'éléments théoriques et pratiques, pour avoir des exemples d'utilisation de la Toile de l'égalité comme grille d'observation, vous pouvez suivre le MOOC « Se former et enseigner l'égalité », sur la plateforme COURSERA, réalisé avec Aurore Vayer pour l'Université de Genève[5].

La Toile de l'égalité : un cadre réflexif pour une transformation pédagogique

La Toile de l'égalité constitue une démarche pédagogique fondée sur une approche systémique et critique des rapports sociaux, notamment dans l'espace du genre, dans l'enseignement supérieur. En s'inscrivant dans le prolongement des pédagogies féministes et des pédagogies critiques, elle vise à instaurer des conditions d'apprentissage égalitaire, en reconnaissant la dynamique de pouvoir qui traverse les espaces éducatifs universitaires. Plutôt que de se limiter à une correction des inégalités a posteriori, cet outil propose également une transformation en amont des pratiques enseignantes, en articulant les dimensions de l'expérience éducative autour de principes d'émancipation, de justice sociale et de reconnaissance des diversités. En ce sens, la Toile de l'égalité offre aux enseignant·es un cadre réflexif et opérationnel pour penser et mettre en œuvre une pédagogie égalitaire.

Bibliographie

Académies suisses des sciences (2025). Étude sur la promotion de la relève et l'augmentation de la proportion de femmes dans les professions MINT. *Swiss Academies Reports*, *20*(3). https://academies-suisses.ch/publications/etude-sur-la-promotion-de-la-releve-et-laugmentation-de-la-proportion-de-femmes-dans-les-professions-mint (consulté le 06.07.2026)

[5] https://moocs.unige.ch/egalite-se-former (consulté le 06.07.2026).

Banks McGee, C. A. et Banks, J. A. (1995). Equity pedagogy. An essential component of multicultural education. *Theory into Practice*, *34*(3), 152-158. https://www.jstor.org/stable/1476634 (consulté le 06.07.2026).

Beaubatie, E. (2021). Le genre précède le changement de sexe. Dans P. Clochec et N. Grunenwald (dir.), *Matérialisme trans* (p. 65-80). Hystériques & AssociéEs.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Minuit.

Centre Hubertine Auclert (2013). Étude « La représentation des femmes dans les manuels scolaires de français ». https://www.centre-hubertine-auclert.fr/egalitheque/publication/etude-la-representation-des-femmes-dans-les-manuels-scolaires-de-francais (consulté le 06.07.2026).

Collet, I. (2018). Dépasser « les éducations à ». Vers une pédagogie de l'égalité en formation initiale du personnel enseignant. *Recherches féministes*, *31*(1), 179-197. https://doi.org/10.7202/1050660ar

Collet, I. (2021). Après 40 ans de politiques « égalité » en éducation, avons-nous enfin abouti à la convention ultime ?. *Mouvements*, 107, 84-94. https://doi.org/10.3917/mouv.107.0084

Collet, I. (2025). *Le numérique est l'affaire de toutes*. Éditions Le Bord de l'eau.

Collet, I., Magni, G. et Pont, E. (2024). Former les enseignant·es à la prise en compte des rapports sociaux dans l'espace du genre. La Toile de l'égalité comme outil d'analyse et d'intervention. *Raisons éducatives*, *28*(1), 153-179. https://doi.org/10.3917/raised.028.0153

Collet, I. et Morley, C. (2022). Pistes pour l'inclusion des femmes dans les filières informatiques de la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO). Dans J. Benet Rivière et S. Depoilly (dir.), *Inégalité de genre dans l'enseignement et la formation professionnels*. Presses universitaires du Septentrion.

Dafflon Novelle, A. (dir.) (2006). *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?*. Presses universitaires de Grenoble.

Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie*. Presses universitaires de France.

Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe. Quelle place pour l'institution scolaire ?. *Travail, genre et sociétés*, 19, 131-149.

Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*. Maspéro.

Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative*. Érès.

Gardey, D. (2001). *La dactylographe et l'expéditionnaire. Histoire des employés de bureau (1890-1930)*. Belin.

Huguet, P. et Régner, I. (2009). Counter-stereotypic beliefs in math do not protect school girls from stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology*, *45*(4), 1024-1027. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.04.029

Jarlégan, A. (2016). Genre et dynamique interactionnelle dans la salle de classe. Permanences et changements dans les modalités de distribution de la parole. *Le français aujourd'hui*, *193*(2), 77-86. https://doi.org/10.3917/lfa.193.0077

Kergoat, D. (2005). Rapports sociaux et division du travail entre les sexes. Dans M. Maruani (dir.), *Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs* (p. 94-101). La Découverte.

Leyens, J.-P., Yzerbyt, V. et Schadron, G. (1994). *Stereotypes and social cognition* (p. ix, 240). Sage Publications.

Lippmann, W. (1922). *Public Opinion*. Harcourt, Brace and Company.

Magni, G. (2023). *Violences sexistes et sexuelles dans l'enseignement supérieur en Suisse : plusieurs campagnes de prévention à l'impact inconnu* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:161295 (consulté le 06.07.2026).

Martinot, P., Colnet, B., Breda, T., Sultan, J., Touitou, L., Huguet, P., Spelke, E., Dehaene-Lambertz, G., Bressoux, P. et Dehaene, S. (2025). Rapid emergence of a maths gender gap in first grade. *Nature*, 643, 1020-1029. https://doi.org/10.1038/s41586-025-09126-4

Messant-Laurent, F. (1990). *La secrétaire modèle. Étude sociologique*. L'Harmattan.

Mosconi, N. (2003). Rapport au savoir et division socio-sexuée des savoirs à l'école. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 51, 31-38. https://doi.org/10.3917/lett.051.38

Ollagnier, E. (2010). La question du genre en formation des adultes. *Savoirs*, 22, 9-52. https://doi.org/10.3917/savo.022.0009

Opériol, V. (2014). La perspective de genre en didactique de l'histoire. Quelques initiatives d'enseignantes. Dans I. Collet et C. Dayer (dir.). *Former envers et contre le genre* (p. 247-268). De Boeck.

Opériol, V., De Mestral, A. et Dotti, F. (dir.) (2024). *Mémoires dans la ville*. Antipodes.

Perronnet, C. (2021). *La bosse des maths n'existe pas. Rétablir l'égalité des chances dans les apprentissages scientifiques*. Autrement.

Pichevin, M.-F. (1995). De la discrimination sociale entre les sexes aux automatismes psychologiques. Serions-nous tous sexistes ?. Dans Ephesia (dir.), *La place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales* (p. 457-461). La Découverte. https://doi.org/10.3917/dec.ephes.1995.01.0457

Racana, D. (2025). *Mise en œuvre de l'action publique éducative en faveur de l'égalité des sexes à l'école maternelle. Perspectives historiques et analyse des niveaux national, intermédiaire et local* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation, Université Lyon 2]. https://doi.org/10.70675/cea32581z5563z4df2z9bcdza97dd28f0f2b

Sénac, R. (2015). *L'égalité sous conditions. Genre, parité, diversité*. Presses de Sciences Po. https://www.cairn.info/l-egalite-sous-conditions--9782724617351.htm (consulté le 06.07.2026).

Solar, C. (1998). *Pédagogie et équité*. Éditions Logiques.

Steele, C. M. et Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, *69*(5), 797-811. https://doi.org/10.1037//0022-3514.69.5.797

Tadlaoui-Brahmi, A. et Collet, I. (2024). Représentations et pratiques enseignantes. (Re)construction et (re)conduction des rapports sociaux de sexe en éducation à la citoyenneté numérique ?. Dans C. Roelens et C. Pélissier (dir.), *Engagement(s) et citoyenneté(s) numérique(s)* (p. 166-193). Presses des Mines.

Van Belle, C. (2022). *Les oubliés de la science*. Alisio.

Partie 2

Approfondir les dimensions de la diversité et des discriminations

Caroline Dayer

4 Re-connaissances et enseignements des thématiques LGBTIQ

Résumé

Ce chapitre invite à inscrire les thématiques LGBTIQ dans la prévention des violences et des discriminations, tout en promouvant le respect, la santé, l'égalité et la diversité dans les lieux de formation. Il propose une approche passant des clarifications théoriques aux implications pratiques, des croyances aux connaissances, en mobilisant des éclairages épistémologiques. Les spécificités des thématiques LGBTIQ sont explorées à travers des enjeux de violences, silences et re-connaissances ainsi que leur impact sur les postures professionnelles et les pratiques pédagogiques. Des pistes d'action concrètes sont présentées afin de créer des environnements d'apprentissage où chaque personne peut être elle-même et développer ses compétences. Le rôle déterminant de politiques publiques et de cadres institutionnels visibles et lisibles, partagés et partageables est également déployé.

Introduction et contextualisation

Que nous enseignent les thématiques LGBTIQ ? Qu'apportent-elles en matière de pratiques pédagogiques et de posture au monde ? Que s'agit-il de désapprendre pour pouvoir (re)connaître ?

Des planchers aux plafonds, des parois aux falaises, les placards comme bastion dessinent et structurent également l'architecture académique, en tant que lieu d'études et de travail.

À travers la technique de l'ascenseur (en faisant des va-et-vient), l'objectif vise à mettre en perspective les enjeux relatifs aux thématiques LGBTIQ avec la prévention des violences et des discriminations d'une part ainsi que la promotion du respect, de la santé, de l'égalité et de la diversité d'autre part. Cette double articulation est mobilisable autant sur le plan des recherches, des enseignements et des formations que des politiques publiques – la focale se portant, dans cet ouvrage, sur l'enseignement supérieur.

À travers la technique de l'entonnoir, le but est de passer du général au particulier, et inversement.

À travers la technique de l'oignon, il s'agit d'identifier les différentes couches qui composent les spécificités des thématiques LGBTIQ ainsi que les principaux concepts à saisir et leurs dimensions.

À travers la technique de la boule à facettes, la démarche consiste à prendre en compte l'ensemble des facettes, tout en veillant à ce que certaines ne soient pas (re)mises dans l'ombre et en évitant l'écueil de la dissolution.

Les lieux de formation (dont les universités et les hautes écoles) n'ont pas attendu de plan d'action afin d'œuvrer pour la reconnaissance des personnes LGBTIQ; il ne s'agit en effet pas uniquement de thématiques, mais d'êtres humains. Ils n'ont pas attendu non plus la recrudescence actuelle d'homophobie et de transphobie pour les prévenir et y faire face, tout en n'y échappant pas. En revanche, un tel dispositif se montre d'autant plus nécessaire dans un tel contexte, en tant que référentiels partagés et partageables, incarnés et appliqués, compréhensibles et accessibles.

Ce contexte constitue un moment critique pour les personnes LGBTIQ, car elles continuent à subir des violences et des discriminations, dont une recrudescence alarmante d'incitations à la haine et de différentes formes de harcèlement ainsi que des conséquences nocives de campagnes de désinformation massives et impétueuses, comme le montre le rapport de l'enquête *LGBTIQ equality at a crossroads. Progress and challenges* (European Union Agency for Fundamental Rights, 2024) de l'Agence des droits fondamentaux de l'Union européenne (FRA). Il met en exergue que les violences homophobes et transphobes dans

les lieux de formation sont en forte augmentation, provenant d'autres apprenant·es et/ou du personnel et de la direction.

Le rapport souligne que, face aux assauts d'humiliation et de haine, les personnes LGBTIQ ont le droit d'être réellement protégées. Il pointe une préoccupation majeure : parmi elles, plus d'une personne sur trois a eu des pensées suicidaires au cours de l'année écoulée – cette proportion étant beaucoup plus haute chez les personnes trans.

Les conclusions synthétisent la situation en relevant que ces résultats sont un signal d'alarme clair. Afin de ne pas anéantir les avancées effectuées, elles soulignent que les institutions de l'Union européenne et les États membres doivent agir et montrer l'exemple ; que toutes les personnes LGBTIQ devraient se sentir en sécurité et pouvoir participer pleinement à la vie sociale ; qu'il est urgent de fournir un soutien accru et une protection aux personnes qui sont particulièrement stigmatisées afin de répondre à leurs besoins fondamentaux et de leur permettre d'accéder aux soins ; ainsi que la responsabilité d'assurer la justice et de garantir une vie dans la dignité pour ouvrir la voie à une réelle égalité.

Ce rapport met aussi en évidence que les années d'efforts, de législations et de développements de politiques publiques portent leurs fruits et produisent des évolutions notables. Elles ont un impact positif direct sur les existences des personnes LGBTIQ. Ces dernières peuvent davantage être elles-mêmes et apprendre lorsque les lieux de formation thématisent explicitement la prévention de l'homophobie et de la transphobie ainsi que le respect de la diversité de genre et d'orientation affective et sexuelle.

À ce stade, il s'agit de se poser la question si son propre contexte d'enseignement enjoint les personnes LGBTIQ à devoir se dissimuler, si elles peuvent être elles-mêmes et développer pleinement leurs compétences, si les critères d'appartenance, de sécurité et de justice nécessaires pour l'apprentissage sont remplis, si des messages clairs et explicites sont donnés à ce propos, si des actions sont mises en place face à l'épée de Damoclès[1] (Dayer, 2017/2025) qui plane et façonne un environnement anxiogène, voire hostile.

[1] Allant notamment de violences et de discriminations à la crainte d'*outing* et de licenciement.

Cette approche invite à passer des croyances aux connaissances, des clarifications théoriques aux implications pratiques. Elle relève que c'est l'affaire de tout le monde et bénéfique pour tout le monde, que l'idée n'est pas de faire plus, mais autrement, d'ouvrir et de mobiliser cette perspective au quotidien, d'ouvrir l'œil et tendre l'oreille, de renforcer sa posture professionnelle plus largement et sa posture enseignante plus précisément[2], en se fondant sur des bases juridiques et des ancrages scientifiques – à plus forte raison que les attaques actuelles visent aussi les universités et les savoirs (Butler, 2024; Dayer, 2025; Fassin; 2024).

Dans ce sens, le but de ce chapitre ne vise pas à retracer l'historique et le contenu de cours sur les thématiques LGBTIQ[3], mais à proposer des pistes réflexives et pédagogiques intégrant ces lunettes au cœur des enseignements, quels qu'ils soient, et plus particulièrement à l'université et dans les hautes écoles.

Tout d'abord, il s'agit d'expliciter la problématique à travers la mise en perspective de différentes recherches locales et internationales. Se profile l'articulation de trois axes (violences, silences, re-connaissances) permettant de souligner que les personnes LGBTIQ présentent plus de facteurs de risque et moins de facteurs de protection. La prise de conscience et la prise en compte de ces spécificités s'ouvrent sur des pistes de réflexion et d'action pédagogiques et transversales pour l'enseignement supérieur. Les registres institutionnel, conceptuel et opérationnel sont articulés et relèvent que, ce qui pose problème, ce n'est pas le sexe, le genre et la sexualité, mais les violences qui s'y rapportent – cette logique étant valable pour toute forme de discriminations.

Plus de facteurs de risque et moins de facteurs de protection

Les mécanismes sexistes de ségrégations verticale et horizontale dans le contexte professionnel (Acker, 1990; Laufer, 2005) et universitaire (Carvahlo, 2010; Fassa et Kradolfer, 2010) font l'objet d'une pluralité de recherches. La dimension genrée de la construction des savoirs à l'aune des apports critiques des épistémologies féministes et des études genre quant aux sciences (Cacouault-Bitaud et Gardey, 2005; Dayer,

[2] Des propositions sont présentées ultérieurement.

[3] Plusieurs exemples figurent sur ce site: https://wp.unil.ch/unis-arc-en-ciel/ (consulté le 07.07.2026).

2014a, 2014b ; Haraway, 1988 ; Harding, 1991) continue également d'être analysée. Se pose aussi la question des processus de socialisation dans les contextes d'apprentissage et les lieux de formation (Dayer, 2013, 2014c, 2016, à paraître), dont l'enseignement supérieur (Dayer, 2014a ; Le Feuvre *et al.*, 1999).

En regard des thématiques LGBTIQ, s'articule également une épistémologie du placard (Sedgwick, 1991) et du plafond (Dayer, 2014a), de l'invisibilisation (Dayer, 2025) et de la domination (Dorlin, 2009). Dans ce sens, qu'en est-il des vécus et des parcours des apprenant·es LGBTIQ ainsi que des facteurs à prendre en compte en matière d'enseignements ?

Violences

Un état des lieux mondial (UNESCO, 2021) montre que ces personnes sont systématiquement plus la cible de violences que leurs homologues, avec des taux plus forts selon les régions ou les pays. Il précise que 54 % des personnes LGBTIQ ont été la cible d'intimidation à l'école ; que 83 % des élèves ont entendu – au moins à quelques reprises – des commentaires dégradants envers des personnes LGBTIQ ; que 67 % des élèves LGBTIQ ont été au moins une fois la cible de remarques stigmatisantes.

L'enquête *LGBTIQ equality at a crossroads. Progress and challenges* (2024) relève que deux personnes LGBTIQ sur trois sont la cible de harcèlement-intimidation entre élèves[4], avec des variations entre les pays. Une augmentation de ces phénomènes dans l'ensemble de ces derniers est soulignée.

Les apprenant·es LGBTIQ ne sont pas uniquement plus la cible de harcèlement-intimidation entre élèves que leurs homologues, mais également de différents types de violences, quelles que soient les sphères.

Plusieurs enquêtes populationnelles ont été menées par Unisanté dans le canton de Vaud auprès d'échantillons représentatifs de jeunes en onzième année (secondaire I : âge moyen de 15 ans) et de jeunes en deuxième année de formation post-obligatoire (secondaire II : âge moyen de 18 ans), portant notamment sur différentes formes de violences et discriminations ainsi que sur la santé somatique et psychique.

[4] Pour des précisions sur ces phénomènes : Dayer, 2020, 2025 ; Dayer(-Lugon) et Lucia, 2024 ; www.vd.ch/harcelement-intimidation (consulté le 07.07.2026).

Par rapport aux phénomènes de harcèlement-intimidation entre élèves, il n'y a pas de profils types. En revanche, la littérature scientifique met en évidence qu'il existe des facteurs de risque. En effet, les élèves dont l'orientation affective et sexuelle n'est pas exclusivement hétéro sont plus la cible de harcèlement-intimidation entre élèves que leurs homologues. Le risque est cinq fois plus élevé au secondaire I (Lucia *et al.*, 2017). Au secondaire II (Udrisard *et al.*, 2022), il est quatre fois et demie plus grand pour les garçons non hétéros. Quant aux filles non hétéros, elles encourent quatre fois plus d'agressions sexuelles. Cette même recherche montre que les jeunes trans[5] rapportent une plus mauvaise santé générale que leurs camarades (36 % versus 12 %), des troubles psychosomatiques récurrents (82 % versus 60 %) et des symptômes dépressifs plus fréquents (67 % versus 39 %).

La nouvelle étude populationnelle vaudoise (Stadelmann *et al.*, 2024a) souligne que, chez les jeunes de 15 ans, 13,3 % sont non exclusivement hétéros (19,6 % des filles et 6,9 % des garçons). Chez les jeunes de 18 ans, 19,8 % sont non exclusivement hétéros (29,6 % des filles et 10,4 % des garçons). Ce qui correspond à une personne sur cinq (100 élèves dans une école de 500).

Par rapport à l'identité de genre, 1,9 % sont des personnes transgenres, non binaires ou en questionnement chez les jeunes de 15 ans et 2,9 % chez les jeunes de 18 ans.

Quant aux caractéristiques de sexe, 0,6 % des jeunes de 15 ans et 0,2 % des jeunes de 18 ans sont des personnes intersexes.

Concernant les jeunes de la diversité OASIEGCS[6] dans le canton de Vaud (Stadelmann *et al.*, 2024b), 17,9 % (23,7 % de filles et 10,7 % de garçons) des 15 ans et 23,2 % (33,2 % des filles et 13,1 % des garçons) des 18 ans en font partie.

Dit autrement, il s'agit de près d'un cinquième des jeunes de 15 ans (une personne sur cinq ; 100 élèves dans une école de 500) et près d'un quart des 18 ans (une personne sur quatre ; 100 élèves dans une école de 400).

Le sentiment d'insécurité impacte leur quotidien. Les jeunes de 15 ans ainsi que celles et ceux de 18 ans de la diversité OASIEGCS sont plus nombreuses et nombreux à éprouver un sentiment d'insécurité à l'école ou sur le chemin de l'école, dans les transports publics le soir ou

5 À ce sujet, se référer à Pullen Sansfaçon et Medico, 2021 ; Ritz *et al.*, 2024.

6 Orientation affective et sexuelle, identité et expression de genre, caractéristiques de sexe.

la nuit ainsi qu'un sentiment d'insécurité global. Les jeunes de 18 ans sont aussi plus nombreuses et nombreux à faire état d'un sentiment d'insécurité régulier dans leur quartier d'habitation et dans les transports publics pendant la journée (Stadelmann *et al.*, 2024b).

Les jeunes de la diversité OASIEGCS sont davantage victimes de délits violents et la différence est particulièrement marquée quant aux agressions sexuelles. Chez les 15 ans : 9,9 % versus 4,2 %, l'assignation au sexe « femme » à la naissance étant associée à un risque nettement plus grand d'être victime d'agressions sexuelles (OR [*Odds Ration*] : 15,7). Chez les 18 ans : 21,8 % versus 8,4 %, l'assignation au sexe « femme » à la naissance étant également associée à un risque très élevé d'agressions sexuelles (OR : 7,5).

Par rapport au harcèlement sexuel, les jeunes de la diversité OASIEGCS – quel que soit l'âge – sont systématiquement plus nombreuses et nombreux que leurs homologues à en avoir été victimes.

Chez les 15 ans, 71,7 % des jeunes de la diversité OASIEGCS versus 41,5 % ont entendu des blagues, commentaires obscènes, remarques dégradantes ou insultes au sujet des personnes LGBTI mettant mal à l'aise ; 88,4 % versus 72,8 % ont été victimes d'au moins une forme de harcèlement sexuel (hormis les blagues, commentaires obscènes, remarques dégradantes ou insultes mettant mal à l'aise).

Chez les 18 ans, 78,4 % des jeunes de la diversité OASIEGCS versus 46 % ont entendu des blagues, commentaires obscènes, remarques dégradantes ou insultes au sujet des personnes LGBTI mettant mal à l'aise ; 93 % versus 76,7 % ont été victimes d'au moins une forme de harcèlement sexuel (hormis les blagues, commentaires obscènes, remarques dégradantes ou insultes mettant mal à l'aise).

Le fait d'appartenir à la diversité OASIEGCS et l'assignation au sexe « femme » à la naissance sont associés à un risque augmenté d'être victime de harcèlement sexuel chez les jeunes de 15 ans et de 18 ans (avec des OR plus élevés allant jusqu'à 7,9 sur le deuxième item).

Concernant le harcèlement-intimidation entre élèves, les jeunes de la diversité OASIEGCS – quel que soit l'âge – en sont plus la cible que leurs pairs : 26,5 % versus 10,6 % chez les 15 ans et 12,1 % versus 5,8 % chez les 18 ans.

En résumé, ces résultats corroborent les constats des recherches précédentes et montrent que les jeunes de la diversité OASIEGCS sont plus nombreuses et nombreux à éprouver un sentiment d'insécurité ; à être la cible de harcèlement-intimidation entre élèves et victimes

d'autres types de violences (telles que le brigandage, le racket, le harcèlement sexuel, les agressions sexuelles) ; à évoluer dans un contexte d'apprentissage perçu comme négatif.

D'ailleurs, la perception d'un environnement hostile fait partie des trois facteurs – avec le vécu de ces violences et discriminations, ainsi que le fait de devoir dissimuler son orientation affective et sexuelle – qui augmentent significativement l'impossibilité de poursuivre sa formation, comme le relève l'enquête de Gianettoni *et al.* (2023).

L'analyse qualitative relève que la contrainte à la dissimulation enjoint aux personnes non hétérosexuelles d'adapter leur comportement en permanence afin d'éviter d'exprimer qui elles sont pour ne pas être la cible de rejet et de stigmatisation. Dans ce sens, elle souligne également que la seule analyse du vécu des discriminations directes est insuffisante, car un nombre significatif d'élèves non hétéros craignent d'exprimer leur orientation sexuelle dans le cadre de leur parcours scolaire et professionnel.

En effet, des élèves n'ayant pas exprimé leur orientation affective et sexuelle sont moins susceptibles de subir des violences et des discriminations directes, mais peuvent en être la cible indirectement (Dayer, 2017/2025). De plus, ces violences visent plus généralement toute personne qui ne se plie pas aux injonctions de genre (Dayer, 2014/2017/2025). Par exemple, plus du tiers des élèves se définissant comme hétéros sont la cible d'homophobie (Chamberland *et al.*, 2013).

Dans ce sens, la recherche longitudinale (Gianettoni *et al.*, 2023) met en évidence que les apprenant·es hétéros ne sont pas épargné·es par les répercussions néfastes de ces discriminations sur leur parcours de formation et que le fait de les subir augmente significativement l'intention d'arrêter la formation (le vécu de ces discriminations par ces personnes est significativement corrélé avec l'intention de stopper le cursus). Elle montre également que les violences relatives à l'orientation affective et sexuelle sont également perpétrées par des membres du corps enseignant et de la hiérarchie. Il s'agit dans près de 20 % des cas d'agressions physiques, 20 % des cas d'agressions verbales et 20 % des cas de rumeurs négatives et de mensonges.

En regard des violences et du silence, être soi ne va pas de soi pour les apprenant·es LGBTIQ. C'est également le cas pour les professionnelles et professionnels LGBTIQ (Dayer, 2025 ; Beaubatie *et al.*, 2023).

Il n'est donc pas évident pour ces personnes de commencer une formation dans une université ou une haute école ni d'y travailler. C'est

ce que montre l'enquête sur le climat de travail et d'étude au sein de l'UNIL (2022[7]).

Le rapport relatif à la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO) concernant l'enquête sur le harcèlement sexuel et sexiste (2024)[8] met en exergue que les personnes queers en sont plus la cible que les personnes hétérosexuelles, que les femmes en sont plus la cible que les hommes et que les taux les plus élevés concernent les personnes non binaires.

Dans leur ouvrage *Tous hétéros au boulot ?*, Émilie Morand et Élisabeth Feytit (2024) analysent les injonctions de l'hétéroprofessionnalisme (à l'invisibilisation, à la discrétion, entre autres, et à la présomption d'hétérosexualité) ainsi que les stratégies mises en œuvre par les personnes LGBTQ. Une typologie de contraintes en contexte professionnel et différentes postures sont documentées, en soulignant la charge cognitive et émotionnelle permanente.

Silences

Quand le silence se fait violence, les contours du placard s'incorporent. Il est ambivalent et mortifère. Les injonctions font pression[9]. Entre silence et absence, entre décalage et solitude, la visibilisation des thématiques LGBTIQ et le soutien explicite permettent d'accompagner la formulation à soi-même (processus de prise de conscience : *coming in*) et les formulations à autrui (les *coming out*) – qui se distinguent de l'*outing*, consistant à divulguer l'orientation affective et sexuelle ou l'identité de genre ou l'intersexuation d'une personne sans consentement, ce qui porte atteinte au respect de sa vie privée.

L'idée de socialisation en négatif (Dayer, 2016) permet d'illustrer différentes façons dont l'hétérocissexisme est éprouvé et intériorisé ; de quelles manières – en tant que système de hiérarchisation et d'invisibilisation – il enraie et parasite la construction identitaire, les rapports à soi et aux autres. Négatif est entendu au sens de négation, de péjoratif, de ce qui est considéré comme l'inverse, du cliché photographique

7 https://www.unil.ch/files/live/sites/unil/files/02-universite/0204-organisation/020407-commission-personnel/22-climat-travail-rapport.pdf (consulté le 07.07.2026).

8 https://www.hes-so.ch/la-hes-so/egalite-et-diversite/prevention-contre-le-harcelement-sexuel-et-sexiste/enquete-hes-so-sur-le-harcelement-sexuel-et-sexiste (consulté le 07.07.2026).

9 Concernant les premiers développements sur ces injonctions, se référer à Rich, 1981 ; Wittig, 1992 ; Lorde, 2017.

où les clairs apparaissent en sombre et les sombres en clair, n'ayant pas le droit d'être « à l'envers ». Le silence tue. Ne pas en parler, c'est empêcher d'exister.

À noter à ce propos que les facteurs de protection (sphères familiale, amicale, scolaire, professionnelle) ne sont pas forcément présents et que le rejet peut provenir de cercles qui sont censés être soutenants. Les violences homophobes et transphobes au sein de la famille sont particulièrement destructrices (Schulman, 2024) et peuvent notamment se traduire par l'exclusion de ses propres enfants du domicile.

Il s'agit donc de faire en sorte que ces personnes ne se sentent plus « en sécurité nulle part » et d'être en mesure de répondre à ces deux questions récurrentes : « À qui parler ? », « À qui s'identifier ? » Des supports pédagogiques diversifiés ainsi que des ressources internes et externes accessibles constituent déjà des outils pour fissurer l'invisibilisation.

Le silence comme un tabou, le silence face à ces violences, la silenciation face aux réactions n'ont pas seulement des conséquences sur les contextes scolaires et extrascolaires, d'études et de travail, mais il s'agit également d'enjeux de santé publique.

Par rapport à la santé, toutes les variables (état de santé général, troubles somatiques et psychoaffectifs récurrents, dépressivité) sont significativement plus élevées chez les jeunes de la diversité OASIEGCS – quel que soit leur âge (Stadelmann *et al.*, 2024b).

Chez les 15 ans : 34,2 % versus 13,3 % quant à l'état de santé général moyen ou mauvais ; 82,9 % versus 59 % quant aux troubles somatiques et psychoaffectifs récurrents ; 63,7 % versus 38,9 % quant à la dépressivité.

Chez les 18 ans : 34,9 % versus 19,8 % quant à l'état de santé général moyen ou mauvais ; 91,5 % versus 67,1 % quant aux troubles somatiques et psychoaffectifs récurrents ; 75,5 % versus 43,5 % quant à la dépressivité.

Cette étude relève que l'appartenance à la diversité OASIEGCS et l'assignation au sexe « femme » à la naissance sont associées à un risque plus élevé de présenter un moins bon état de santé (général, symptômes somatiques et psychoaffectifs récurrents, dépressivité) – quel que soit l'âge.

Dans les études qualitatives menées auprès de jeunes LGBTQ qui ont fait des tentatives de suicide, la recherche réalisée en Suisse (Pfister, 2021-2024) met en exergue que les lieux de formation ont été

identifiés comme un contexte contraignant prépondérant dans le processus de tentative de suicide. Ces jeunes y ont vécu des situations complexes telles que le harcèlement-intimidation entre élèves, l'exclusion, la pression à se conformer, etc. L'environnement était perçu pour la plupart comme hostile envers les personnes LGBTQ.

L'étude souligne ainsi qu'il est essentiel d'impliquer les lieux de formation comme acteurs fondamentaux de la prévention du suicide, tout en soulignant la nécessité de tenir compte des spécificités des thématiques LGBTQ.

Il ne s'agit pas seulement des jeunes, mais d'iniquités en santé plus globales. En effet, le rapport de recherche *La santé des personnes LGBT en Suisse* (Krüger *et al.*, 2022) souligne que les personnes LGBT sont désavantagées en matière de santé dans ses multiples dimensions. L'accès à la santé reste également un défi pour les personnes LGBTIQ (Dayer, 2012, à paraître ; Debons *et al.*, 2019).

Il ne s'agit pas uniquement d'enjeux de santé, mais plus généralement de droit à la protection contre les discriminations. La recherche *L'accès à la justice en cas de discrimination* (CSDH, 2020)[10] compare les situations de discriminations relatives au sexe (égalité entre femmes et hommes), au racisme, aux situations de handicap ainsi qu'à l'orientation affective et sexuelle, l'identité de genre et les caractéristiques de sexe (les personnes LGBTI). Les résultats de cette comparaison entre ces domaines montrent que les personnes LGBTI sont les moins bien protégées contre les discriminations en Suisse.

En résumé, les personnes LGBTIQ présentent plus de facteurs de risques et moins de facteurs de protection. Elles sont en effet davantage la cible de violences et de discriminations, tout en soulignant que l'égalité des droits n'est toujours pas d'actualité et constitue un travail de longue haleine (Bagi et Dayer, à paraître ; Dayer et Carron, 2017 ; Montavon, 2023 ; Delessert et Roca i Escoda, 2022 ; Ziegler *et al.*, 2024).

La littérature scientifique relève que le fait de connaître personnellement ou de rencontrer des personnes LGBTIQ constitue un vecteur de diminution de l'hostilité ; ce qui n'est pas évident, car bien des personnes n'osent pas être visibles et doivent perpétuellement, voire à perpétuité, activer une cartographie mouvante (devoir en permanence faire preuve de vigilance et tester la température de l'environnement)

[10] https://skmr.ch/skmr.ch/fr/publications-documentations/studien-gutachten/zugang-zur-justiz-in-diskriminierungsfällen.html (consulté le 07.07.2026).

en fonction du contexte. Il y a en effet des apprenant·es LGBTIQ qui doivent constamment être à l'affût, en quête de signaux clairs et de reconnaissance.

Re-connaissances

Refuser de parler des thématiques LGBTIQ n'est pas neutre. Ne rien dire, ce n'est pas dire rien. C'est empêcher d'exister et d'apprendre. C'est reconduire une épistémologie de l'invisibilisation (Dayer, 2025) et différentes pistes de re-connaissances sont ainsi proposées.

Des clarifications théoriques aux implications pratiques

L'enseignement est un environnement d'apprentissage qui s'inscrit lui-même dans un environnement plus global et qui demande à être en cohérence. Trois registres de mise en œuvre sont proposés : institutionnel, conceptuel, opérationnel.

Politiques publiques et cadres institutionnels : le plan d'action pour la prévention et le traitement de l'homophobie et de la transphobie dans les lieux de formation du canton de Vaud

Face aux violences, au silence et aux lacunes en matière de reconnaissance, le rôle des politiques publiques et des cadres institutionnels se montre d'autant plus déterminant – de surcroît dans les lieux de formation comme documenté.

Dans cette perspective et pour prendre en compte les demandes récurrentes du terrain, le canton de Vaud, à travers son plan d'action du département de la formation pour la prévention et le traitement de l'homophobie et de la transphobie dans les lieux de formation, met en œuvre un tel dispositif. Présenté le 17 mai 2021[11], il se fonde entre autres sur l'identification de besoins concrets, sur des recherches scientifiques locales et internationales ainsi que sur des bases juridiques. Il est le fruit d'une large consultation et de multiples collaborations qui perdurent. Il permet de valoriser le travail existant et se déploie de la

[11] La documentation se trouve sur ce lien, qui comporte également celle du plan d'action LGBTIQ cantonal de 2025 : www.vd.ch/lgbtiq (consulté le 07.07.2026).

scolarité obligatoire et post-obligatoire jusqu'à l'enseignement supérieur, en se déclinant en trois axes :

- garantir un environnement d'apprentissage et de travail exempt de discriminations et respectueux des personnes, quels que soient leur orientation affective et sexuelle, leur genre, leur configuration familiale ;
- prévenir les violences homophobes et transphobes ; promouvoir le respect envers les personnes LGBTIQ ;
- réagir face aux situations d'homophobie et de transphobie, et les traiter.

Ce plan d'action vise aussi à protéger l'intégrité des apprenant·es et des professionnelles et professionnels LGBTIQ ainsi que des familles arc-en-ciel. Son objectif consiste par ailleurs à faire en sorte que chaque personne puisse apprendre et travailler dans un environnement non discriminatoire et soutenant.

En regard de cet ouvrage, les mesures relatives au développement des compétences de la personne ; à l'intégration des thématiques LGBTIQ dans les pratiques éducatives, les enseignements et les projets ; à la mutualisation et au partage des pratiques professionnelles et pédagogiques s'avèrent particulièrement pertinentes.

Concernant plus précisément l'enseignement supérieur, un groupe de travail rassemblant l'ensemble des hautes écoles sur le sol vaudois[12] est actif et fait aussi partie de la plateforme cantonale relative aux lieux de formation.

Un tel plan d'action permet de renforcer la visibilité et la lisibilité des thématiques LGBTIQ ainsi que des politiques publiques qui s'y rapportent. Il consolide également la cohérence des messages, tout en s'adaptant au contexte – notamment en fonction des différents degrés d'enseignement. Dans ce sens, comment concevoir des conditions d'apprentissage sécurisantes et soutenantes, quel que soit l'endroit et, pour le présent ouvrage, à l'université et dans les hautes écoles ?

Les trois axes du plan d'action précités sont transposables à une situation d'enseignement. Comme le premier axe le souligne, il s'agit au préalable de créer un environnement exempt de discriminations et respectueux des personnes. Qu'en est-il des thématiques LGBTIQ ?

[12] Par exemple : UNIL https://www.unil.ch/unil/fr/home/menuinst/universite/egalite-diversite-inclusion/lgbtiq.html ; HETSL https://www.hetsl.ch/organisation/egalite-et-diversite#c16264 (consultés le 07.07.2026).

Avant de développer l'importance de créer un «*safe space*» d'enseignement, des exemples[13] de concrétisation d'éclairages théoriques sont proposés, puis des pistes de promotion, de prévention et d'intervention (Dayer, 2017/2025 ; Dayer, 2020).

Incarnation d'apports conceptuels

Le déploiement d'une posture enseignante réflexive et critique invite à se situer et à se décentrer, à prendre conscience de l'envers du décor et à en faire part. Forger une telle posture demande à la documenter et à l'alimenter. À l'appliquer à soi-même et à l'insuffler. Solide et évolutive à la fois, elle se veut à l'écoute et prend soin du dialogue, tout en étant consistante. Cette démarche propose de se demander, personnellement et réciproquement, pourquoi on pense comme on pense, ce qu'on apprend par corps, ce qui nous tient à cœur, ce qui est asséné comme des évidences jamais passées au crible, et ce qu'on garde ou non de ce qui nous a été (ra)conté. Ces questionnements entament le passage des croyances et connaissances et permettent de faire vivre les savoirs.

Triade sexe-genre-sexualité, sigles, paradigmes

Entrer par la triade sexe-genre-sexualité (Dayer, 2014/2017/2025) se montre pédagogiquement heuristique. Non seulement il s'agit de concepts scientifiques, mais en plus une approche transdisciplinaire est mobilisable. En outre, cette triade concerne toute personne.

La clarification entre sexe (niveaux de sexuation), genre (rôle de genre, expression de genre, identité de genre) et sexualité (orientation affective et sexuelle) permet de distinguer les différents concepts, tout en déployant leurs dimensions. Il s'agit alors de proposer des exemples concrets afin d'illustrer le propos. Il est ainsi possible d'évoquer le sigle OASIEGCS et de le mettre en perspective avec LGBTIQ, en montrant qu'il s'agit de deux paradigmes comprenant chacun des avantages et des inconvénients. L'objectif vise donc à les mettre en discussion et à activer des pratiques contextualisées.

Mobiliser la triade offre également l'opportunité de clarifier la terminologie de manière graduelle, de se rendre compte des termes à éviter ou à privilégier. Elle relève que LGB renvoie à l'orientation affective et

[13] Ces exemples renvoient à différentes formations données, notamment «Accueillir et accompagner les personnes LGBTIQ aux études et au travail» dans le cadre du projet Vers des Unis Arc-en-ciel cité précédemment.

sexuelle, T à l'identité de genre, I à l'intersexuation et que Q est transversal. Le sigle LGBTIQ désigne les personnes lesbiennes, gays, bisexuelles, trans, intersexes, queer ou en questionnement. Il est constructif de demander pourquoi ces lettres se sont mises ensemble. Elles se sont progressivement rassemblées, car ces personnes sont davantage la cible de violences et de discriminations, de rejet et de stigmatisation, ainsi que pour avancer vers l'égalité des droits et dans les faits. Il est tout aussi important d'interroger les enjeux entre les lettres et au sein des lettres. Il ne s'agit en effet pas de groupes homogènes, mais d'une variété d'autodéfinitions, d'expériences et de parcours.

Quand elles se montrent pertinentes, il s'agit donc d'utiliser ces lettres en fonction du contexte (à titre d'exemple, les chiffres relatifs aux tentatives de suicide diffèrent en regard de l'orientation affective et sexuelle ou de l'identité de genre), en gardant à l'esprit que les violences et les discriminations ne s'abattent pas de la même manière – tout comme les processus d'invisibilisation – et que des rapports de pouvoir se (re)produisent entre les lettres et au sein des lettres.

L'enjeu consiste à articuler de manière critique d'une part l'utilité de ces lettres (pour se nommer hors des injures ou du vide, en matière de besoins spécifiques et de revendications collectives, etc.) et d'autre part leurs écueils (énumération, fragmentation, réification, aplatissement des expériences qui sont plurielles et irréductibles, etc.). Par ailleurs, d'autres sigles existent, comportant aussi des avantages et des inconvénients. En résumé, il s'agit de garder la discussion ouverte, en se fondant sur de la clarté conceptuelle et des pratiques contextuelles, en utilisant les définitions comme des outils de clarification non exhaustifs et vivants. Cette approche permet également de préciser qu'il ne s'agit pas de maîtriser l'ensemble du vocabulaire, qui de surcroît est mouvant, mais d'utiliser un langage non discriminatoire et de respecter l'autodéfinition de chaque personne.

Homophobie et transphobie

Un autre enjeu consiste à faire saisir les différentes formes que prennent l'homophobie et la transphobie. Dans ce sens, utiliser des témoignages permet non seulement de prendre en compte le point de vue des personnes qui les vivent, mais aussi d'entrer dans des vécus et des expériences incarnées.

Il est ensuite possible de les synthétiser en relevant qu'il s'agit de toute forme d'invisibilisation, de déni, de crainte, de stéréotypage, de

dévalorisation, de mépris, de rejet, d'hostilité, de stigmatisation, de haine, de discrimination, de violence envers les personnes à l'égard de l'homosexualité et/ou des personnes qui ne sont pas hétérosexuelles ou qui sont perçues comme telles. Ce dernier point mérite d'être souligné, car l'homophobie ratisse large, comme évoqué précédemment.

La même logique peut ensuite être déclinée concernant la transphobie : idem à l'égard de la transidentité et/ou des personnes qui ne sont pas cisgenres[14] ou qui sont perçues comme telles.

Et par rapport aux LGBTIQphobies : idem à l'égard des thématiques LGBTIQ et/ou des personnes LGBTIQ ou qui sont perçues comme telles.

Dans un second temps, une perspective critique de la notion de « phobie » se montre nécessaire (valable également pour celle de « xénophobie » notamment). En effet, ce terme, à travers un prisme individualisant et psychologisant, passe sous silence la dimension structurelle de ces systèmes – ce qui conduit aux concepts suivants.

Hétérosexisme et cissexisme

Hétérosexisme : système d'oppression qui hiérarchise les sexualités en postulant la supériorité et la promotion de l'hétérosexualité. Il part du principe que toute personne est hétérosexuelle. Il invisibilise et délégitime les autres formes d'orientation affective et sexuelle. Il s'articule à d'autres discriminations.

Cissexisme : système d'oppression qui hiérarchise les identités de genre en postulant la supériorité et la promotion des personnes cisgenres. Il part du principe que toute personne est cisgenre. Il invisibilise et délégitime les autres formes d'identité de genre. Il s'articule à d'autres discriminations.

Le but n'est pas d'utiliser ces termes au quotidien, mais de réactiver l'idée de pratiques contextuelles, en se demandant quel mot utiliser quand, quels sont l'objectif et le public.

Plutôt que d'amener frontalement ces définitions, des activités interactives permettent de susciter une prise de conscience et une prise en compte de leur fonctionnement et de leurs impacts – par exemple, en demandant si les personnes oseraient se tenir la main en étant un couple homosexuel dans un autre pays, dans l'endroit où elles sont

[14] Une personne cisgenre se reconnaît dans le sexe qui lui a été assigné à la naissance. Un lexique figure dans l'ouvrage de Dayer, 2025.

nées, dans l'espace public, sur leur lieu de travail et d'études. Le partage des réflexions débouche sur une compréhension des raisons qui poussent les personnes à ne pas pouvoir être elles-mêmes, sans forcément avoir été la cible directe de violences ou de discriminations.

Quant à ces dernières, il est fondamental de rappeler qu'elles sont imbriquées (sexisme, cissexisme, hétérosexisme, racisme, classisme, validisme, etc.), au sens de Kergoat (2000), qui parle de « consubstantialité » et de « coextensivité » plutôt que d'intersection.

En résumé, il s'agit de partir des conceptions des apprenant·es pour aller vers les concepts, de se fonder sur les contextes des personnes pour construire et ancrer les savoirs, pour développer des pistes pratiques opportunes.

Créer un « *safe space* » d'enseignement

Quelle que soit la matière, pour pouvoir l'enseigner, comment construire des conditions d'apprentissage sereines, coupant l'herbe sous le pied aux discriminations, et plus particulièrement à l'hétérocissexisme ?

À froid : en amont

Penser l'impensé, panser l'impensable

En termes méthodologiques, telle une boule à facettes qu'on tourne ou un cube qu'on déplie, il s'agit de prendre en compte l'ensemble des éléments, y compris ceux auxquels on ne pense pas de prime abord, de les faire émerger de manière participative. Visibiliser les facettes qui ont été mises au placard et sont restées dans l'ombre permet de panser l'impensable, de prendre soin des existences silenciées. Visibiliser et nommer, c'est faire exister. Factuellement, expliciter l'implicite renvoie par exemple au rappel que le respect est valable pour tout le monde, qui qu'on soit, quels que soient notre origine, notre genre, notre orientation affective et sexuelle, etc. Nommer les termes ne prend que très peu de temps, mais en fera gagner passablement. Et promeut l'égalité et la diversité. Concernant l'identité de genre, il est possible de se présenter en indiquant ses pronoms, que ce soit en séminaire ou en auditoire. Lorsque les personnes se présentent dans un petit groupe, il est possible d'indiquer qu'elles peuvent donner leur prénom ainsi que leurs pronoms si elles le souhaitent. Il est

essentiel de souligner que c'est facultatif. Des autocollants et des badges permettent également de refléter et d'incarner les lignes institutionnelles en la matière.

Ancrer, encrer

Il ne suffit pas de visibiliser l'invisible, il s'agit de le rendre lisible. D'expliciter l'implicite, de se référer à des ancrages encrés. Dit autrement, à des référentiels partagés et partageables (texte, charte, règlement, lignes institutionnelles, bases légales, etc.)[15], ne reposant pas sur des épaules individuelles et faisant sens. L'idée est de les incarner en demandant concrètement quelles sont les conditions à réunir pour qu'un enseignement soit constructif. Ce cadre discuté et concrétisé, à froid, permet de le remobiliser à chaud, par l'enseignant·e et/ou les apprenant·es – tout en soulignant que les responsabilités ne sont pas les mêmes. Lors des cours et hors cours. Et aussi lorsqu'on est pris·e de court. Par exemple, rappeler que les violences ne sont pas admissibles, qu'elles soient racistes, grossophobes, homophobes, transphobes, etc. Relever également que les opinions (qu'on peut partager dans le respect et ne pas être d'accord) sont à distinguer des violences. Ces bases communes participent d'une démarche de reconnaissance et de légitimité, de la prévention de toute forme de discriminations.

À chaud : sur le moment

Face à des comportements problématiques, intervenir sur le moment se montre fondamental, en rappelant le cadre précité. Ne rien faire, ce n'est pas faire rien. C'est cautionner. Différentes modalités de réaction en fonction des configurations sont proposées dans le chapitre « Méthodologie en arborescence » (Dayer, 2025, p. 99-146).

Quelle que soit la branche d'arbre utilisée, signifier son désaccord, c'est également montrer son soutien. L'intervention à chaud, sur le moment, donne en effet un triple message : aux personnes qui en sont la cible (vous êtes soutenues) ; aux personnes qui les exercent (c'est inadmissible) ; aux personnes qui y assistent (si vous deviez en être les cibles, il y a une réaction). Elle permet ainsi de réduire les sentiments d'insécurité et d'impuissance, d'injustice et d'impunité – qu'il s'agisse d'un séminaire à 20 personnes ou d'un auditoire à 200 personnes. Il s'agit aussi de prendre en compte l'occupation de l'espace sonore et

[15] Par exemple : Lasser et Tharinger (2003).

spatial, la dynamique des interactions (comment la parole circule, est accaparée, coupée, etc.).

Selon la configuration, il est également possible d'ajouter que la situation sera reprise ultérieurement, d'autant plus si le temps fait défaut.

À froid : en aval

Dans ce cas, il s'agit de suivre la situation et de passer le témoin aux ressources internes en cas de besoin.

À la suite d'un cours, il est possible qu'une personne se confie et fasse un *coming out*, qui sont toujours pluriels. Accueillir la parole et remercier la personne la confortent dans sa démarche. Demander comment elle se sent permet de saisir le degré d'urgence. Demander ce qu'on peut faire pour elle vise à ne pas penser à sa place, tout en se fondant sur son autodéfinition et en faisant preuve de proactivité. Ces deux questions, toute personne est capable de les poser. En revanche, si de la détresse est exprimée, il s'agit de référer aux ressources internes (personnes formées, par exemple) et externes (partenaires institutionnels ou réseau associatif notamment) vers lesquelles se tourner. Ces ressources sont utiles à mentionner dans une pluralité de cas, notamment dans la pose ou le rappel du cadre.

Angles directs et indirects

Une multiplicité de recherches et d'enseignements[16] porte sur les thématiques LGBTIQ. En d'autres termes, elles sont l'objet de recherche et le sujet enseigné. L'enjeu consiste, au sein de cet article, à poursuivre la proposition de modalités d'intégration de ces questions, quels que soient les cours.

L'exploration intra et transdisciplinaire des concepts précités ou de notions connexes permet d'aborder ces thématiques de manière directe ou indirecte. Par exemple, parler de la diversité des configurations familiales permet de parler des familles arc-en-ciel, et inversement.

L'historicisation et la contextualisation se montrent fructueuses, tout comme la diversification des pratiques pédagogiques. Les langages

[16] Notamment : https://wp.unil.ch/unis-arc-en-ciel/ (consulté le 07.07.2026).

et les images constituent un réel potentiel[17]. Il est également faisable de citer des autrices et auteurs ou des scientifiques LGBTIQ et/ou qui traitent de ces questions.

Intégrer ces thématiques dans des exemples, des consignes, des exercices permet de les faire exister sans forcément les développer. Le cumul de clins d'œil non ponctuels est particulièrement efficace pour soigner la cohérence.

Ces gestes pédagogiques du quotidien peuvent s'adosser à une mise en perspective avec l'actualité et aux dates internationales en la matière (par exemple, le 17 mai et le 11 octobre). Ils peuvent également trouver un écho dans des projets institutionnels. À titre d'exemple, le projet Out of the box[18] de l'Université de Lausanne, qui articule des vecteurs scientifiques, pédagogiques et artistiques.

Plus généralement, quand on entre dans un lieu de formation, existe-t-il des signes visibles, sans même qu'il y ait d'interactions ? Une affiche ou un flyer (visible au grand jour tout comme accessible hors du regard d'autrui, par exemple dans les sanitaires pour oser en prendre connaissance) a un pouvoir plus puissant que le retour sur investissement laisserait croire. En effet, leur présence participe déjà au sentiment d'appartenance, de sécurité et de justice. Une première pierre à l'édifice que représente la boule à facettes. Si chaque personne a un pouvoir d'action, il ne doit pas reposer sur des individualités et l'articulation entre individuel, collectif, institutionnel est de nouveau essentielle.

Désapprendre l'hétérocissexisme et désinvisibiliser les existences, faire exister la diversité pour apprendre en confiance et cultiver les connaissances

Ne pas exclure ne signifie pas inclure. Et qui décide des critères d'exclusion et d'inclusion ? L'enseignement ne devrait-il pas ne pas avoir besoin de se parer de l'adjectif « inclusif » pour l'être ?

À travers une pédagogie critique et antioppressive, Gabrielle Richard (2019/2024) relève les répercussions relatives au fait de ne

[17] Des exemples concrets se trouvent dans ce guide : https://www.unil.ch/files/live/sites/unil/files/02-universite/0206-egalite-diversite-inclusion/UNIL_Guide_CommunicationInclusive.pdf (consulté le 07.07.2026) ; se référer au chapitre de Pascal Gygax *et al.* dans ce livre et à l'ouvrage Gygax *et al.*, 2021.

[18] https://wp.unil.ch/outofthebox/ (consulté le 07.07.2026).

pas se donner les moyens d'aborder ces thématiques, sur les implications en matière de vies diminuées ou augmentées. Elle souligne que les silences dans les enseignements peuvent engendrer autant, si ce n'est davantage, de dommages que les conduites ouvertement discriminatoires.

Il s'agit de faire en sorte que les contextes de formation ne (re) produisent pas de violences et qu'une ligne claire sur le respect de la diversité soit incarnée afin que la réduction des discriminations et la possibilité d'être soi-même ne reposent pas sur des épaules individuelles, de surcroît des personnes LGBTIQ, dont les coûts de la visibilité sont particulièrement élevés (Dayer, 2022).

La reconnaissance sociale et légale, faire connaissance pour rompre l'ignorance et l'indifférence, (re)connaître au sens de reconnaître, de resituer, de restituer et de connaître de nouveau, invitent à inventer des narratifs et des imaginaires d'émancipation.

Les enseignements ne font pas qu'enseigner, ils apprennent à penser. Ils désapprennent les schémas stéréotypés. Face aux offensives d'anti-intellectualisme, reconnaître les connaissances, y revenir et les maintenir, alimenter les savoirs mutants (Dayer, 2014b) constituent une entreprise sans relâche :

> En la(r)me de fond, revenir à l'arme du fond. Y tenir et s'y tenir, pour l'échange et le dialogue, pas uniquement en prologue comme un vernis, pas seulement en épilogue comme une utopie. Comme trame de fond et non drame de forme. Pour éviter les parcours de déformation, les campagnes de désinformation, les villes de désillusions. (Dayer, 2025, p. 207)

Éric Fassin (2024) met en exergue que « la bataille politique oppose aujourd'hui deux programmes antagonistes : d'un côté, nous entraîner à désirer une intelligence collective ; de l'autre, attiser le désir d'inintelligence. L'enjeu est clair : mieux comprendre le monde, ou moins ? ». Il insiste sur la nécessité de ne pas minimiser l'enjeu démocratique des savoirs et de continuer à prendre au sérieux ce travail pour déployer cette intelligence collective partageant le refus du « *bullshit* ». Contribuer à nourrir cette volonté, « c'est déjà une forme de résistance démocratique à l'anti-intellectualisme » (p. 214).

C'est entre les mains de chaque personne, c'est également le cœur de l'enseignement et de la formation.

Bibliographie

Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs and bodies. A theory of gendered organization. *Gender & Society*, *4*(2), 139-158. https://www.jstor.org/stable/189609 (consulté le 07.07.2026).

Bagi, R. et Dayer, C. (à paraître). Droits des jeunes LGBTIQ. Protection et autodétermination. Dans A. R. Ziegler, M. Montini et A. Copur Eylem (dir.), *Droits des personnes LGBTIQ*. Helbing Lichtenhahn.

Beaubatie, E., Chauvin, S. et Pochic, S. (2023). LGBTQ au travail. Entre discriminations et émancipations. *Travail, genre et société*, 49, 23-26. https://doi.org/10.3917/tgs.049.0023

Butler, J. (2024). *Who is Afraid of Gender?*. Farrar, Straus and Giroux – Allen Lane.

Cacouault-Bitaud, M. et Gardey, D. (2005). Sciences, recherche et genre. *Travail, genre et sociétés*, 14, 27-28. https://doi.org/10.3917/tgs.014.0027

Carvahlo, C. (2010). Nomination des professeur·e·s à l'Université de Lausanne et perception des (in)égalités. Dans F. Fassa et S. Kradolfer (dir.), *Le plafond de fer de l'université. Femmes et carrières* (p. 154-170). Seismo.

Chamberland, L., Richard, G. et Bernier, M. (2013). Les violences homophobes et leurs impacts sur la persévérance scolaire des adolescents au Québec. *Recherches et éducations*, 8, 99-114. https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1567

Dayer, C. (2012). En quoi les discriminations nuisent-elles à la santé ? Mise en perspective de l'homophobie. *Bulletin des médecins de Suisse*, *93*(14-15), 556-559. https://www.santegaie.ch/medias/2018/03/bms-00310discriminationsante.pdf (consulté le 07.07.2026).

Dayer, C. (2013). De la cour à la classe. Les violences de la matrice hétérosexiste. *Recherches et éducations*, 8, 115-130. https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1568

Dayer, C. (2014/2017, réédition 2025). *Sous les pavés, le genre. Hacker le sexisme*. Éditions de l'Aube.

Dayer, C. (2014a). Construction des savoirs et socialisation professionnelle genrées. Une épistémologie du plafond ?. *Raisons éducatives*, 18, 43-68.

Dayer, C. (2014b). Des savoirs mutants aux public'actions. *SociologieS*. https://doi.org/10.4000/sociologies.4758

Dayer, C. (2014c). Transcolarité. Dans K. Espineira, M.-Y. Thomas et A. Alessandrin (dir.), *Tableau noir. Les transidentités et l'école* (p. 13-17). L'Harmattan.

Dayer, C. (2016). Socialisation en négatif. Des situations de vulnérabilité aux conditions d'apprentissage. *Tréma. Revue internationale en sciences de l'éducation et didactique*, 46, 51-61. https://doi.org/10.4000/trema.3593

Dayer, C. (2017, réédition 2025). *Le pouvoir de l'injure. Guide de prévention et de traitement des violences et des discriminations*. Éditions de l'Aube.

Dayer, C. (2020). Quand les violences se donnent un genre. Enjeux et pratiques de management. *Journal 3D* – Fédération des associations des directeurs et directrices des établissements de formation officiels vaudois, 5, 10-13.

Dayer, C. (2022). (Ré)agir face à l'homophobie et la transphobie. *REISO*. https://www.reiso.org/articles/themes/genre/9213-re-agir-face-a-l-homophobie-et-la-transphobie (consulté le 07.07.2026).

Dayer, C. (2025). *Le silence tue. Face aux violences : comment (ré)agir ?*. Éditions de l'Aube.

Dayer, C. (à paraître). *La santé psychique des jeunes LGBTIQ.*

Dayer, C. (à paraître). Pour qu'être soi aille de soi. Quels enjeux de genre et d'orientation affective et sexuelle ?. *Revue [petite] enfance*.

Dayer, C. et Carron, D. (2017). Chroniques (in)ordinaires. Regards pluriels sur les discriminations envers les personnes LGBTIQ. *1DexMag*.

Dayer(-Lugon), J. et Lucia, S. (2024). Violences et harcèlement-intimidation entre élèves. Entre prévention et prise en charge au cœur des pratiques professionnelles. *Éducateur*, 3, 40-41.

Debons J., Dayer, C. et Bize, R. (2019). L'accès à la santé pour les personnes LGBTIQ. *REISO*. https://www.reiso.org/articles/themes/genre/5288-l-acces-a-la-sante-pour-les-personnes-lgbtiq (consulté le 07.07.2026).

Delessert, T.et Roca i Escoda, M. (2022). *Le mariage pour tous et toutes. Reconnaître les couples de même sexe en Suisse*. Savoir suisse.

Dorlin, E. (dir.) (2009). *Sexe, race, classe, pour une épistémologie de la domination*. Presses universitaires de France.

European Union Agency for Fundamental Rights (2024). *LGBTIQ equality at a crossroads. Progress and challenges*. https://fra.europa.eu/en/publication/2024/lgbtiq-equality-crossroads-progress-and-challenges (consulté le 07.07.2026).

Fassa, F. et Kradolfer, S. (dir.). (2010). *Le plafond de fer de l'université. Femmes et carrières*. Seismo.

Fassin, E. (2024). *Misère de l'anti-intellectualisme. Du procès en wokisme au chantage à l'antisémitisme*. Textuel.

Gianettoni, L., Guilley, E., Blondé, J., Déjussel, M., Foretay, T. et Gross, D. (2023). *Les parcours de formation professionnelle au prisme du sexisme et de l'homophobie*. LIVES Working Paper 99. http://dx.doi.org/10.12682/lives.2296-1658.2023.99

Gygax, P., Zufferey, S. et Gabriel, U. (2021). *Le cerveau pense-t-il au masculin ? Cerveau, langage et représentations sexistes*. Le Robert.

Haraway, D. (1988). Situated knowledges. The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, *14*(3), 575-599. http://www.jstor.org/stable/3178066 (consulté le 07.07.2026).

Harding, S. (1991). *Whose science? Whose knowledge? Thinking from women's lives*. Open University Press.

Kergoat, D. (2000). Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe. Dans H. Hirata, F. Laborie, H. Le Doaré et D. Senotier (dir.), *Dictionnaire critique du féminisme* (p. 35-44). Presses universitaires de France.

Krüger, P., Pfister, A., Eder, M. et Mikolasek, M. (2022). *La santé des personnes LGBT en Suisse*. Traduction du rapport final. Hochschule Luzern.

Lasser, J. et Tharinger, D. (2003). Visibility management in school and beyond. A qualitative study of gay, lesbian, bisexual youth. *Journal of Adolescence*, *26*(2), 233-244. https://doi.org/10.1016/S0140-1971(02)00132-X

Laufer, J. (2005). La construction du plafond de verre. Le cas des femmes cadres à potentiel. *Travail et Emploi*, 102, 31-44.

Le Feuvre, N., Membrado, M. et Rieu, A. (dir.) (1999). *Les femmes et l'université en Méditerranée*. Presses universitaires du Mirail.

Lorde, A. (2017). *Your Silence Will Not Protect You. Essays and Poems*. Silver Press.

Lucia, S., Stadelmann, S., Amiguet, M., Ribeaud, D. et Bize, R. (2017). *Enquêtes populationnelles sur la victimisation et la délinquance chez les jeunes dans les cantons de Vaud et Zurich. Les jeunes non exclusivement hétérosexuel·le·s : populations davantage exposées ?*. Lausanne, Unisanté – Centre universitaire de médecine générale et santé publique (Raisons de santé 279).

Montavon, C. (2023). À propos des crimes de haine anti-LGBT. Théorisation, législation, et perspectives en droit pénal suisse. *Nouvelle revue de criminologie et de politique pénale*, *2*, 12-23.

Morand, E., en collaboration avec E. Feytit. (2024). *Tous hétéros au boulot ? Jouer et déjouer les normes de genre et de sexualité au travail*. La route de la soie.

Pfister, A. (2021-2024). *Suizidversuche von LGBT+ Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Schweiz – Kontexte und Hilfesuchverhalten. Eine Grounded Theory-Studie*. https://www.zhaw.ch/de/forschung/projekt/73495 (consulté le 07.07.2026).

Pullen Sansfaçon, A. et Medico, D. (dir.) (2021). *Jeunes trans et non binaires. De l'accompagnement à l'affirmation*. Éditions du Remue-ménage.

Rich, A. (1981). La contrainte à l'hétérosexualité et l'existence lesbienne. *Nouvelles questions féministes*, 1, 15-43. http://www.jstor.org/stable/40619205?origin=JSTOR-pdf (consulté le 07.07.2026).

Richard, G. (2019). *Hétéro, l'école ? Plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité*. Éditions du Remue-ménage. (2024) en poche : *Hétéro, l'école ? La véritable idéologie du genre en milieu scolaire*. Pocket.

Ritz, C., Bize, R., Zufferey, A. et Dominicé Dao, M. (2024). Recommandations de prévention chez les personnes transgenres. *Revue médicale suisse*, *880*, 1248-1252.

Schulman, S. (2024). *Les liens qui empêchent. L'homophobie familiale et ses conséquences*. B42.

Sedgwick, E. K. (1991). *Epistemology of the closet*. University of California Press.

Stadelmann, S., Vonlanthen, J., Amiguet, M., Jaccoud, L., Lucia, S., Ribeaud, D. et Bize, R. (2024a). *Étude populationnelle sur la victimisation et la délinquance chez les jeunes dans le canton de Vaud. Évolution jusqu'en 2022*. Lausanne, Unisanté – Centre universitaire de médecine générale et santé publique (Raison de santé 358).

Stadelmann, S., Vonlanthen, J., Jotterand, M., Amiguet, M. et Bize, R. (2024b). *Victimisation et délinquance chez les jeunes du canton de Vaud. Situation des jeunes OASIEGCS en 2022*. Lausanne, Unisanté – Centre universitaire de médecine générale et santé publique (Raisons de santé 362).

Udrisard, R., Stadelmann, S. et Bize, R. (2022). *Des chiffres vaudois sur la victimisation des jeunes LGBT*. Lausanne, Unisanté – Centre universitaire de médecine générale et santé publique (Raisons de santé 329).

UNESCO (2021). *Plus de la moitié des élèves LGBTQI en Europe déclarent avoir été victimes d'intimidation à l'école*. https://news.un.org/fr/story/2021/05/1096102 (consulté le 07.07.2026).

Wittig, M. (1992). *The straight mind and other essays*. Beacon Press.

Ziegler, A. R., Lysander Fremuth, M. et Esperanza Hernández-Truyol, B. (dir.) (2024). *The Oxford Handbook of LGBTI Law*. Oxford University Press.

Pascal Gygax, Sandrine Zufferey
et Lucie Escasain

5 Langage inclusif, genre et enseignement : fondements théoriques et pratiques

Résumé

Dans ce chapitre, nous abordons la question de l'écriture inclusive et de la représentation du genre en l'ancrant dans les pratiques pédagogiques. Nous explorons trois dimensions fondamentales de la communication éducative : parler à, parler de et parler avec. Ces dimensions nous permettent de comprendre comment le langage inclusif peut s'intégrer dans les pratiques d'enseignement et enrichir les manières de transmettre, de représenter et d'interagir. Nous commençons par discuter quelques concepts fondamentaux pour comprendre les biais liés au genre, notamment l'impact que le langage peut avoir sur la pensée, ainsi que la conception profondément androcentrée des sociétés dans lesquelles de nombreuses langues, et notamment le français, sont parlées. Nous abordons ensuite les conséquences de l'androcentrisme sociétal sur les pratiques langagières et terminons par une brève présentation des outils du langage inclusif, qui permettent une représentation plus égalitaire des genres dans la langue.

Fondements du langage inclusif : genre, pensée et androcentrisme

Avant d'entrer dans une discussion de nos pratiques linguistiques, il est essentiel de poser quelques fondements théoriques, notamment en ce qui concerne la notion de genre et le lien entre langage et pensée. Lorsque nous parlons de genre, en particulier dans le cadre de l'enseignement, il est crucial d'en reconnaître la complexité et la diversité. Le genre recouvre plusieurs dimensions, que l'on peut explorer au travers des travaux de sociologie, notamment ceux de Caroline Dayer (chapitre 4 de ce livre). Ces recherches permettent d'envisager le genre selon trois angles d'analyse fondamentaux.

La notion de genre

Le premier est celui du genre en tant que construction sociale. Cette approche englobe plusieurs dimensions : l'identité de genre, l'expression de genre et les rôles sociaux associés, parfois appelés rôles sexués. Dans cette perspective, le genre est une réalité performative : il se manifeste au travers de comportements, d'attitudes et d'expressions qui varient selon les contextes sociaux. L'expression du genre et l'identité de genre, par exemple, sont fluides et non binaires. Ces deux dimensions peuvent évoluer en fonction de l'environnement et reflètent la diversité des expériences individuelles. Le deuxième angle concerne la sexualité, entendue dans sa pluralité : elle englobe les orientations affectives et sexuelles, ainsi que les formes d'attraction. Ces dimensions sont essentielles pour appréhender le genre dans toute sa richesse et sa diversité. Le troisième angle, souvent confondu avec la notion de genre, concerne les niveaux de sexuation, parfois désignés simplement comme le sexe. Il s'agit des aspects biologiques liés aux caractéristiques physiques, hormonales et anatomiques, tels que les appareils reproducteurs, les chromosomes ou les hormones. Il est essentiel de rappeler qu'aucun de ces éléments n'est binaire, mais que tous sont marqués par la diversité et la non-binarité.

Même si ce chapitre ne porte pas directement sur ces dimensions du genre, une question se pose lorsque l'on s'intéresse à la manière de « parler de », « parler à », ou « parler avec » : les langues comme le français disposent-elles des ressources et des outils nécessaires pour exprimer pleinement cette diversité ? La réponse semble être négative, car

la division du genre dans la langue est toujours binaire : masculin ou féminin. Toutefois, des évolutions langagières sont régulièrement proposées pour dépasser cette binarité et tenir compte de la complexité et de la diversité du genre. Il est ainsi important de garder un esprit ouvert face à ces propositions, que nous aborderons en fin de chapitre.

Lien entre langue et pensée

Un lien fondamental à souligner est celui entre langage et pensée. Ce lien est central, surtout parce que le langage ne se contente pas de refléter la pensée, il contribue activement à la façonner. Les réflexions contemporaines sur le lien entre langage et pensée, liées à la représentation du genre, s'appuient sur une approche attentionnelle, comme celle développée par le psychologue Dan Slobin (1996). Selon lui, la langue offre un ensemble limité d'options pour décrire un monde d'une complexité potentiellement infinie. Le cadre linguistique agit ainsi comme un filtre attentionnel : il oriente notre perception vers certaines propriétés du réel, qu'elles soient pertinentes ou non. Autrement dit, la langue attire notre attention sur des aspects spécifiques du monde, influençant ainsi la manière dont nous le percevons, le comprenons et le conceptualisons. Une expérience menée par Michal Parzuchowski et ses collègues (2016) illustre ce lien. Ces auteurs se sont rendus dans une bibliothèque en Pologne et ont approché des personnes assises à leur table, en pleine activité. Ils leur ont dit : « Nous venons de célébrer les dix ans du département de psychologie. Nous vous avons tiré au sort et vous venez de gagner un zloty. » À la moitié des personnes, ils ont remis une pièce collée sur un bout de papier sur lequel il était écrit : « Voici une pièce de un zloty. » À l'autre moitié, il était écrit : « Voici une petite pièce de un zloty. » Trois minutes plus tard, en repassant auprès des mêmes personnes, ils ont pu constater que celles ayant reçu « la petite pièce » se déclaraient moins contentes que celles ayant reçu « la pièce ». Ce simple ajout de l'adjectif « petite » semble avoir suffi à altérer la valeur perçue du cadeau.

Pourquoi est-ce important pour l'étude du genre dans la langue ? Parce que l'expression « petite » a attiré l'attention vers une propriété de la pièce attribuée par les chercheurs, qui a ensuite eu une incidence sur le ressenti des personnes la recevant. Dans les pratiques d'enseignement, le choix des expressions, des termes ou des formulations oriente également l'attention des élèves vers certaines propriétés de

votre discours. Ce qui nous intéresse ici, ce sont les caractéristiques des personnes dont vous parlez, de celles à qui vous vous adressez, ou encore de celles avec qui vous échangez.

La notion d'androcentrisme

Le dernier élément fondamental à aborder est la notion d'androcentrisme, qui met en lumière les rapports de pouvoir structurant notre société. Nous vivons dans une société historiquement construite par des hommes et pour des hommes. Ce qui importe de bien comprendre ici, c'est que notre société, au fil des siècles, a placé les hommes au centre de ses préoccupations, les érigeant en norme implicite, en valeur par défaut. De nombreux exemples illustrent cette dynamique. Prenons celui des vêtements : lorsque l'on parle d'une tenue vestimentaire « neutre », il s'agit en réalité d'une tenue stéréotypée masculine qui a été adoptée comme référence standard (par exemple un jean et un tee-shirt). Ce choix n'est pas anodin : il révèle une hiérarchie implicite dans laquelle le masculin est perçu comme universel.

Il est essentiel de garder à l'esprit la notion d'androcentrisme, parce que l'évolution de nombreuses langues, comme le français, n'a pas échappé à cette logique. Le français s'est en effet construit dans un cadre culturel et historique profondément marqué par l'androcentrisme, et nos usages quotidiens continuent d'en porter les traces. Nous présenterons à la fin de ce chapitre quelques pratiques langagières qui nous permettent de choisir des modes d'expression moins androcentrés et qui peuvent s'ancrer dans vos pratiques d'enseignement.

Les pratiques langagières qui posent problème

Lorsque nous parlons de « pratiques langagières », il est possible d'opérer une distinction entre le contenu – c'est-à-dire ce que l'on dit – et la forme, autrement dit la manière dont on s'exprime. Nous commencerons par le contenu en abordant la question du choix des mots : ceux que nous utilisons pour « parler de », « parler à » ou « parler avec » des personnes. Nous poursuivrons avec des éléments liés à la forme, notamment la question de l'ordre de mention, c'est-à-dire l'ordre dans lequel les différentes entités ou groupes sont mentionnés dans le discours, avant de conclure par le temps de parole et les mécanismes de prise de tour de parole.

Les stéréotypes véhiculés par le choix des mots

Lorsque l'on s'intéresse aux biais linguistiques dans la représentation du genre, il est important de comprendre que les mots que nous utilisons spontanément ensemble sont souvent ceux que nous avons aussi souvent entendus ou lus fréquemment ensemble. Par exemple, si vous lisez des mots tels que « serviable », « compatissant », « tolérant », « social », « poli », « indépendant », « autonome », « compétent », vous remarquerez que certains sont plus souvent associés au mot *femme*, tandis que d'autres sont plus fréquemment utilisés avec le mot *homme*.

Pour comprendre ce phénomène, prenons la métaphore du cerveau comme un réseau d'ampoules interconnectées (Gygax *et al.*, 2026). Lorsque nous voyons deux mots associés pour la première fois, aucune réaction particulière ne se produit dans le cerveau. Toutefois, si cette association se répète régulièrement, le cerveau finit par établir un lien entre eux. Dès lors, l'activation de l'un entraîne automatiquement l'activation de l'autre. Imaginons que chaque mot fonctionne comme une ampoule : à force d'être allumées ensemble, les ampoules associées à deux mots se connectent. Ainsi, lorsqu'une ampoule s'allume, la seconde s'éclaire également, même si elle n'a pas été directement sollicitée.

De plus, lorsque certains mots reviennent fréquemment dans notre environnement linguistique, le cerveau tend à les maintenir partiellement activés, car il anticipe que ces mots seront probablement réutilisés ensemble. Ainsi, quand le premier mot est activé, le second s'active plus facilement, car il n'a jamais été totalement désactivé. Cette préactivation permet au cerveau de réagir plus rapidement, en mobilisant les mots qu'il « sait » susceptibles de réapparaître.

C'est pour cette raison que, lorsque nous cherchons un mot, nous avons tendance à utiliser ceux qui sont déjà partiellement activés. Cela explique que nous utilisons souvent les mêmes associations genrées de mots, comme « un homme courageux », « un homme illustre », « une femme sensible » ou encore « une belle femme ». On peut en effet observer, grâce aux outils actuels de la linguistique, que ces associations de mots sont très fréquentes dans de grandes collections de textes, reflétant et renforçant leur activation simultanée dans notre cerveau.

Le problème est que cette activation automatique donne à ces associations une apparence de naturel, surtout lorsqu'il s'agit de questions de genre. Les associations d'un genre avec certaines caractéristiques

semblent aller de soi, alors qu'en réalité elles résultent simplement d'une exposition répétée.

Ces associations lexicales liées au genre influencent ainsi notre manière de parler, souvent inconsciemment, et apparaissent fréquemment dans la communication, le marketing et le milieu scolaire. Par exemple, des publicités mettent en scène « le petit génie des maths » et « la petite fille modèle », illustrant linguistiquement des stéréotypes de genre persistants. Ces formulations, répétées dans de nombreux contextes, exposent non seulement les adultes, mais surtout les enfants à des représentations genrées. Dans le cadre scolaire, ces stéréotypes sont particulièrement visibles : le matériel pédagogique regorge d'illustrations et de formulations qui renforcent les associations implicites entre genre et rôles sociaux. Ces expositions répétées contribuent à façonner les attentes et les comportements dès le plus jeune âge.

Il existe une stratégie rapide et efficace pour contrôler la présence de ces associations inconscientes et fréquentes à l'oral et à l'écrit : la stratégie du changement de prénom. Lorsque vous produisez du matériel pédagogique ou lorsque vous parlez d'une personne, il vous suffit de remplacer le prénom du ou de la protagoniste par un prénom d'un autre genre. Si votre propos semble surprenant, il est probable que des associations stéréotypées soient véhiculées.

Toujours parler des hommes en premier

L'ordre de mention joue un rôle important non seulement lorsque nous parlons de personnes, mais aussi lorsque nous nous adressons à elles (Hegarty *et al.*, 2016). Il s'applique également aux objets et aux entités inanimées, révélant des régularités linguistiques souvent inconscientes. Lorsque nous évoquons deux objets, l'ordre dans lequel nous les mentionnons n'est pas aléatoire. Il est généralement influencé par des critères perceptifs, notamment liés à leur taille. Ainsi, on dira plus spontanément « les bus et les voitures » que « les voitures et les bus ». Ce phénomène reflète une hiérarchisation implicite dans notre manière de structurer le discours, qui peut également s'observer lorsque nous évoquons des personnes ou des rôles sociaux.

Lorsque nous parlons des êtres humains, deux types d'ordre de mention tendent à s'imposer. Le premier est lié à l'âge : on dit « père et fils » et « mère et fille » plutôt que l'inverse. Cet ordre reflète une hiérarchie

implicite fondée sur l'ancienneté ou l'autorité perçue. Le second ordre est lié au genre. Dans notre société androcentrée, nous avons tendance à mentionner les hommes avant les femmes : on parle fréquemment « des hommes et des femmes », et beaucoup plus rarement « des femmes et des hommes ». Comme mentionné précédemment, l'ordre de mention n'est jamais neutre : il reflète souvent des dynamiques de proximité, d'affection ou de hiérarchie. Pour en prendre conscience, il suffit de penser aux couples que vous connaissez. Réfléchissez à la manière dont vous les nommez habituellement : vous remarquerez que vous avez tendance à mentionner toujours la même personne en premier. Il s'agit généralement de celle que vous connaissez le mieux, avec laquelle vous avez le lien le plus fort, et donc que vous considérez comme la plus importante. Ce simple réflexe langagier révèle à quel point l'ordre de mention peut avoir un impact psychologique, mais aussi sociologique. Dans une société, nommer systématiquement une catégorie de genre en premier revient à lui accorder une forme de supériorité symbolique.

Des façons différentes de se référer aux femmes et aux hommes

Une autre pratique révélatrice concerne l'usage du prénom ou du nom de famille dans les interactions. On observe une tendance à utiliser plus rapidement le prénom d'une femme que celui d'un homme, que ce soit dans les médias ou dans les échanges quotidiens. Par exemple, lors de la campagne présidentielle de 2007 en France, on parlait souvent de « Ségolène » pour faire référence à Ségolène Royal, alors qu'on disait « Sarkozy » pour Nicolas Sarkozy. Ce glissement vers le prénom peut se faire sans l'accord de la partie concernée et traduit une forme de familiarité, voire de condescendance et d'infantilisation.

Pour conclure, il est important de souligner que les pratiques langagières liées aux associations stéréotypées sont particulièrement tenaces. Elles s'activent spontanément et rapidement, souvent sans que nous en ayons conscience. Dans le cadre de votre enseignement, l'essentiel est donc d'être sensible à ces mécanismes automatiques. Une bonne stratégie consiste à commencer par l'écrit : lorsque vous rédigez vos cours ou tout autre texte, prenez le temps d'identifier les formulations stéréotypées et de les ajuster.

Monopoliser la parole et interrompre

Un pan essentiel de la recherche en communication et en linguistique s'est penché sur la prise de parole en groupe. Ces travaux ont souligné des asymétries importantes liées au genre, principalement à partir d'études menées dans des contextes professionnels, plus précisément lors de séances de travail (Leaper et Ayres, 2007).

Ces travaux ont permis d'identifier deux manières de s'exprimer en contexte professionnel et de déterminer les facteurs centraux expliquant les différences entre femmes et hommes. La première est ce que l'on appelle la *forme assertive*. Elle se caractérise par une manière de parler relativement autoritaire, où l'on présente ses idées comme des faits établis. L'énonciation est affirmative, et ce qui est dit est formulé comme une vérité, ou du moins comme une évidence difficilement contestable. L'autre manière de s'exprimer est qualifiée de *forme affiliative*. Elle se distingue par une attention particulière portée aux propos des autres et consiste à formuler ses interventions en tenant compte des contributions précédentes dans une logique d'écoute et parfois de synthèse. La forme affiliative vise à faire avancer la discussion en intégrant les perspectives exprimées autour de soi. Elle favorise une dynamique collaborative, où l'objectif n'est pas tant d'imposer une idée que de construire un échange collectif.

Une partie de la recherche menée jusqu'au début des années 2000 montre que les hommes ont tendance à privilégier la forme assertive, tandis que les femmes adoptent plus fréquemment la forme affiliative. Cette distinction a suscité des controverses, car les résultats n'étaient pas unanimes. Par la suite, cette asymétrie a été principalement observée lorsque les membres du groupe ne se connaissaient pas. Dans ces situations, les différences de genre dans les modalités d'expression sont plus visibles. En revanche, lorsque les personnes se connaissent, d'autres facteurs entrent en jeu et rendent les dynamiques plus complexes (Leaper et Ayres, 2017).

Une autre différence notable entre les femmes et les hommes concerne le temps de parole et le nombre d'interruptions. Les études montrent que les hommes parlent plus, prennent la parole plus longtemps et interrompent plus fréquemment les autres que ne le font les femmes. Une analyse récente menée au Parlement européen à Bruxelles (Kostovicova et Paskhalis, 2021), portant sur des échanges politiques, a révélé que les hommes s'expriment davantage, même sur des sujets qui

ne les concernent pas directement. Une autre étude réalisée en 2017 avec les juges de la Cour suprême américaine (Jacobi et Schweers, 2017) a montré que deux tiers des cas d'interruption de la parole des juges ciblaient en fait l'une des trois femmes juges de l'époque. Ces dernières étaient interrompues non seulement par leurs collègues masculins, mais également par des hommes en position subordonnée. Il semble ainsi que le genre compte plus que le pouvoir hiérarchique dans les pratiques d'interruption de la parole de l'autre, car même les femmes les plus puissantes dans une salle d'audience se font couper la parole.

Ces constats sont intéressants à garder à l'esprit dans les interactions quotidiennes, mais aussi dans les pratiques d'enseignement. Il est possible de sensibiliser son public à ces dynamiques, notamment dans le cadre de séminaires, en veillant à une répartition équitable du temps de parole. Il n'existe pas de solution miracle, mais des exercices simples peuvent être efficaces. Il est par exemple possible de chronométrer les interventions et d'attribuer un temps de parole égal à chaque élève. Il est néanmoins essentiel d'aborder cette démarche avec bienveillance, car prendre davantage la parole que les autres est parfois inconscient. La recherche montre que ces comportements sont souvent le résultat d'injonctions sociales implicites et difficiles à percevoir sans un cadre d'analyse ou un travail réflexif.

Face au constat d'interventions fréquentes, ou dans des situations où une parole domine l'échange, on peut avoir recours à l'exercice des « cinq secondes ». Il consiste à attendre cinq secondes avant de prendre la parole lorsque l'on souhaite intervenir dans un échange. Cette pause permet parfois à une autre personne qui aurait besoin de plus de temps pour formuler sa pensée de s'exprimer. Cet exercice favorise ainsi une distribution plus équitable de la parole et peut être intégré dans des pratiques pédagogiques, notamment pour sensibiliser son public aux dynamiques de groupe et à l'écoute active.

Et le masculin comme valeur par défaut : une norme problématique ?

Abordons maintenant la question des biais liés à la structure grammaticale des langues en prenant un exemple concret. Imaginons que la phrase suivante est prononcée : « Un professeur a demandé aux étudiants de penser à Emmanuelle Charpentier. » Cette phrase met en lumière une ambiguïté fréquente dans la langue, liée à la forme grammaticale

masculine. Dans cet exemple, « un professeur » et « les étudiants » sont grammaticalement masculins, mais cette forme grammaticale peut donner lieu à deux interprétations. D'une part, elle peut avoir un *sens spécifique* : « un professeur » désigne alors un homme, et « les étudiants » sont également des hommes. Rien dans la phrase ne contredit cette interprétation. D'autre part, elle peut être comprise dans un *sens générique*, parfois appelé en linguistique « masculin non marqué ». D'un point de vue psychologique, cette dualité est particulièrement complexe, car elle repose sur une seule forme linguistique qui peut véhiculer deux sens différents selon le contexte. Cette ambiguïté grammaticale a des implications importantes dans la manière dont nous comprenons et nous représentons les rôles de genre (Gygax *et al.*, 2021).

Réfléchissons maintenant à la notion de *sens générique* supposément véhiculée par le masculin en français. Ce sens peut lui-même être source d'ambiguïté, car il recouvre plusieurs interprétations : le sens neutre et le sens mixte. En linguistique, « neutre » signifie « sans rien », comme une case vide. Cette idée semble difficile à appréhender d'un point de vue psychologique, car le cerveau humain n'aime pas les zones d'incertitude. À la lecture d'une expression comme « un professeur », il est peu probable que notre esprit laisse la case « genre » vide. Si vous essayez d'imaginer une personne neutre, à quoi pensez-vous ? Quelle image vous vient à l'esprit ? D'un point de vue psychologique, la notion de neutre est complexe. De plus en plus de recherches s'intéressent à cette question, et beaucoup montrent que la neutralité tend à être associée au masculin. Autrement dit, lorsqu'on pense à une personne « neutre », on a tendance à imaginer un homme. Ce constat souligne à quel point la notion même de neutralité est complexe et sujette à débat. Penser une personne comme « neutre » en matière de genre est un processus mental exigeant, car cela va à l'encontre de nos réflexes cognitifs. Le cerveau cherche naturellement à catégoriser, à attribuer des caractéristiques, et le genre binaire est l'une des premières d'entre elles que nous mobilisons inconsciemment.

Le sens mixte de la forme masculine concerne l'expression « les étudiants ». Ce sens est lui aussi porteur d'ambiguïté. Il peut désigner une majorité de femmes et une minorité d'hommes, l'inverse, une répartition égale entre femmes et hommes, ou encore inclure des personnes non binaires dans des proportions variables. Toutes ces interprétations sont possibles, et aucune n'est explicitement indiquée par la forme grammaticale.

Ce qu'il faut retenir ici, c'est que chaque utilisation du masculin demande aux destinataires du message d'interpréter mentalement cette forme grammaticale et de décider, parmi les différentes possibilités, à quel(s) genre(s) elle renvoie. Cette opération cognitive, souvent inconsciente et rapide, révèle à quel point le masculin grammatical peut être source d'ambiguïté et de surcharge interprétative.

Un peu d'histoire

Avant d'aborder les résultats de la recherche sur les interprétations spontanées de la forme grammaticale masculine, faisons un petit bond en arrière dans le temps. Il est essentiel de comprendre que le masculin n'a pas toujours été la forme par défaut en français. Cette langue a en effet connu plusieurs vagues successives de masculinisation (Viennot, 2014). Nous nous intéresserons ici à celle du XVII^{e} siècle. Jusqu'alors, des termes comme « autrice », « mairesse », « médecine », « philosophesse » ou encore « poétesse » étaient régulièrement utilisés en français. L'Académie française, dans ses premières éditions du dictionnaire, les a progressivement retirées, signalant ainsi que ces fonctions et ces activités étaient réservées aux hommes. Cependant, l'Académie française n'a pas supprimé l'ensemble des noms de métiers au féminin. Par exemple, le mot « boulangère » n'a jamais été enlevé des dictionnaires. Ainsi, ces retraits étaient motivés par le statut social associé à certaines professions ou activités plutôt que par un problème lié à la forme féminine en tant que telle.

Sur le plan grammatical, la langue était également plus souple. Jusqu'au XVII^{e} siècle, plusieurs règles d'accord ont coexisté. Par exemple, dans la phrase : « Cet homme et ces femmes se sont promenés », on pouvait choisir de ne pas accorder le participe passé (promené), comme le faisait parfois Molière, ou accorder selon le genre majoritaire (promenées), le mot le plus proche (promenées), ou même selon son propre choix. Peu à peu, l'accord au masculin s'est imposé, notamment sous l'influence des grammairiens de Port-Royal. Il faudra toutefois attendre l'école obligatoire au XIX^{e} siècle pour que ces normes deviennent dominantes. Cette domination est bien sûr révélatrice de rapports de pouvoir qui dépassent la langue et traversent l'ensemble du champ social.

Un phénomène similaire s'est produit en anglais au XIX^{e} siècle. Jusqu'alors, on utilisait le pronom « *they* » au singulier pour désigner

une personne de genre inconnu, comme dans : « *When this person came out of the room, they seemed happy*. » Ce « *they* » a été remplacé par « *he* » (il) comme valeur générique. Mais cette dernière forme n'a pas duré longtemps : dès les années 1970, elle a été remise en question, notamment en psychologie, car on a montré qu'elle activait une représentation masculine. Progressivement, « *he or she* » s'est imposé pour résoudre le problème, puis à la fin des années 1990, le « *they* » utilisé au singulier est réapparu, d'abord comme forme neutre, puis comme pronom inclusif pour désigner les personnes non binaires.

L'apprentissage des règles d'interprétation du masculin : aux sources du problème

Revenons maintenant à la psychologie, et intéressons-nous à l'apprentissage de la règle du masculin. Ce processus suit une tendance assez similaire dans les différentes régions francophones. Pour les êtres inanimés, les enfants comprennent rapidement que le genre grammatical est arbitraire. Certes, il existe des règles linguistiques permettant de deviner le genre, mais elles ne sont généralement pas enseignées à l'école. On apprend plutôt que le genre grammatical doit être mémorisé avec le mot. Pour les êtres animés, les enfants apprennent très tôt, avant même l'entrée à l'école, que le masculin est utilisé pour parler d'un garçon ou d'un homme, et le féminin pour une fille ou une femme. Ainsi, le sens spécifique du masculin (désignant un ou plusieurs hommes) est celui que les enfants apprennent en premier, et celui qui domine dans les usages initiaux. Le sens générique du masculin, en revanche, est enseigné plus tard, souvent à l'école, à travers des règles comme « le masculin l'emporte sur le féminin ». On donne alors l'exemple d'un groupe : s'il contient au moins un garçon ou un homme, on utilise le masculin. Ce qu'il faut retenir, c'est que cette séquence d'apprentissage favorise le sens spécifique du masculin, surtout lorsqu'il s'agit d'êtres humains.

De nombreuses études ont été menées pour déterminer si le masculin peut avoir une autre interprétation que celle se référant à des hommes. À ce jour, on compte entre 300 et 400 articles scientifiques qui ont testé cette question, que ce soit à travers des textes courts, des associations de mots, des phrases ou des textes plus longs. La quasi-totalité de ces recherches montre qu'il est difficile d'interpréter

le masculin autrement que comme spécifique, c'est-à-dire renvoyant à des hommes. Par exemple, les travaux de Julia Misersky ont montré que lorsque le masculin est utilisé pour désigner des femmes, comme dans la phrase « Les étudiants sont allés à la cafétéria parce que certaines des femmes avaient faim », le cerveau réagit comme s'il y avait une erreur grammaticale (Misersky *et al.*, 2019). Cette réaction est comparable à celle observée dans une phrase clairement incorrecte comme « Les étudiantes sont allées à la cafétéria parce que certains des hommes avaient faim ». Ce qui est frappant, c'est que le cerveau réagit de manière rapide et automatique dans les deux cas, comme s'il détectait une incohérence. Cela suggère que l'interprétation générique est cognitivement difficile à activer même si le masculin peut en théorie être interprété comme tel. En résumé, la vaste majorité des études montre que le masculin est spontanément compris comme spécifique, et non comme une forme neutre ou inclusive.

Conseils pratiques de mise en œuvre

Écriture inclusive

Dans le cadre de vos pratiques langagières et d'enseignement, il existe plusieurs alternatives à l'utilisation du masculin comme valeur par défaut, que l'on regroupe sous le terme d'écriture inclusive. De nombreuses recherches ont comparé l'usage du masculin à d'autres formes plus inclusives, notamment les doublets, comme « les étudiantes et les étudiants ». La majorité de ces études montre que ces formes inclusives ont un impact significatif sur la visibilité des femmes, car les doublets augmentent la proportion de femmes perçues dans les groupes évoqués. De plus, les femmes se sentent plus concernées par un discours formulé avec des doublets.

Des recherches ont également été menées sur les doublets contractés, comme ceux utilisant le point médian (étudiant·e·s ou étudiant·es). Ces formes contribuent elles aussi à augmenter la visibilité des femmes, mais leur effet semble moins marqué dans les textes longs. De fait, lorsque les textes s'allongent, les doublets complets (étudiantes et étudiants) restent plus efficaces pour renforcer la représentation des femmes. Différents outils d'écriture inclusive sont détaillés dans la section suivante.

Mégenrage

Un autre aspect important concerne le mégenrage, c'est-à-dire le fait d'utiliser un genre grammatical qui ne correspond pas à l'identité de genre de la personne à qui l'on s'adresse. Par exemple, parler au masculin à une femme, au féminin à un homme, ou ne pas considérer qu'une personne ne s'identifie à aucune de ces catégories de genre, revient à la mégenrer si elle ne se reconnaît pas dans le genre utilisé. Ce type d'erreur peut avoir des conséquences directes sur la reconnaissance et le respect de l'identité des personnes concernées.

C'est pourquoi, dans certains contextes, comme les diplômes universitaires ou les courriels, l'usage de formules d'adresse telles que « Monsieur » ou « Madame » est délicat. En effet, on ne connaît pas toujours l'identité de genre des personnes concernées et cette information n'est pas nécessairement pertinente. Pour éviter tout risque de mégenrage, il est souvent préférable d'utiliser simplement le prénom ou le nom, ce qui permet de rester neutre tout en garantissant le respect de leur identité.

Outils d'écriture inclusive

Pour conclure ce chapitre, nous présentons quelques outils de l'écriture inclusive. Si vous souhaitez approfondir la question, le *Guide pour une communication inclusive à l'UNIL* constitue une ressource très riche. Vous y découvrirez qu'il convient de distinguer deux grandes catégories d'outils d'écriture inclusive : les outils de neutralisation et les outils de visibilisation.

Outils de neutralisation

La neutralisation consiste à reformuler les énoncés de manière à éviter l'activation du genre lorsque celui-ci n'est pas pertinent. Ces stratégies incluent notamment la reformulation par le groupe (par ex. : le corps enseignant), l'adressage direct (par ex. : Si vous souhaitez vous inscrire), l'usage de termes épicènes (par ex. : personne, collègue), ou encore l'emploi de la voix passive. Ces procédés permettent d'inclure toutes les personnes, quels que soient leurs genres, de manière implicite (Candéa et Véron, 2021). De nombreux guides recommandent ces

formulations comme une solution de premier recours pour éviter de genrer les textes.

Outils de visibilisation

Lorsque l'objectif est de rendre visibles certaines identités de genre, d'autres outils peuvent être mobilisés. Pour visibiliser les femmes, par exemple, on peut recourir aux doublets complets (par ex., les étudiantes et les étudiants) ou aux doublets contractés (par ex., les étudiant·e·s, les étudiant·es). Concernant la visibilisation des personnes non binaires, plusieurs solutions ont été proposées bien qu'elles ne soient pas encore stabilisées, comme l'ajout d'un « x » (par ex., touxtes, celleux, étudiant·exs), l'usage de néologismes comme « collaborateurice », « auditeurice » ou « chercheureuse ».

Pour les pronoms, des formes comme « iel » ou « al » émergent (« iel » est listé dans le dictionnaire Le Robert), soulevant des questions linguistiques, notamment en matière d'accord du participe passé ou des adjectifs. À ce sujet, des linguistes comme Alpheratz[1] proposent de revisiter des formes anciennes du français, telles que les accords en -ez, -iz, -uz, invariables, afin de contourner certaines difficultés grammaticales.

Bibliographie

Candea, M. et Véron, L. (2021). *Le français est à nous ! Petit manuel d'émancipation linguistique*. La Découverte.

Gygax, P., Sato, S., Öttl, A. et Gabriel, U. (2021). The masculine form in grammatically gendered languages and its multiple interpretations. A challenge for our cognitive system. *Language Sciences, 83*(2), article 101328. https://doi.org/10.1016/j.langsci.2020.101328

Gygax, P., Zufferey, S. et Gabriel, U. (2026). *Et si on arrêtait de penser au masculin ? Comment voir le monde sous un autre genre*. Le Robert.

Hegarty, P., Mollin, S. et Foels, R. (2016). Binomial word order and social status. Dans H. Giles et A. Maass (dir.), *Advances in Intergroup Communication* (p. 119-135). Peter Lang. http://epubs.surrey.ac.uk/811895/ (consulté le 07.07.2026).

Jacobi, T. et Schweers, D. (2017). Justice, Interrupted. The Effect of Gender, Ideology, and Seniority at Supreme Court Oral Arguments. *Virginia Law Review Association, 103*, 1379-1479.

[1] https://www.alpheratz.fr (consulté le 07.07.2026).

Kostovicova, D. et Paskhalis, T. (2021). Gender, Justice and Deliberation. Why Women Don't Influence Peacemaking. *International Studies Quarterly*, *65*(2), 263-276. https://doi.org/10.1093/isq/sqab003

Leaper, C. et Ayres, M. M. (2007). A Meta-analytic review of gender variations in adults' language use. Talkativeness, affiliative speech, and assertive speech. *Personality and Social Psychology Review*, *11*(4), 328-363. https://doi.org/10.1177/1088868307302221

Misersky, J., Majid, A. et Snijders, T. M. (2019). Grammatical Gender in German Influences How Role-Nouns Are Interpreted. Evidence from ERPs. *Discourse Processes*, *56*(8), 643-654. https://doi.org/10.1080/0163853X.2018.1541382

Parzuchowski, M., Bocian, K. et Gygax, P. (2016). Sizing up objects. The effect of diminutive forms on positive mood, value, and size judgments. *Frontiers in Psychology*, *7*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01452

Slobin, D. I. (1996). *From "thought and language" to "thinking for speaking"*. Dans J. J. Gumperz et S. C. Levinson (dir.), *Rethinking Linguistic Relativity* (p. 70-96). Cambridge University Press.

Viennot, E. (2014). *Non, le masculin ne l'emporte pas sur le féminin ! Petite histoire des résistances de la langue française*. Éditions iXe.

Anne-Christel Zeiter

6 Publics de langue étrangère à l'université: éviter les discriminations linguistiques

Résumé

Le présent article interroge les inégalités linguistiques à l'université, rarement discutées, mais déterminantes dans la réussite académique des allophones. S'appuyant sur la notion de glottophobie (Blanchet, 2019) adaptée à la langue étrangère ou seconde, ce texte souligne que la langue constitue un puissant marqueur social et un levier d'exclusion, à travers des jugements implicites sur les accents, la maîtrise linguistique ou les phénomènes de variation. Ces discriminations liées à la langue sont aujourd'hui encore peu conscientes, alors qu'elles traduisent souvent des rapports de pouvoir et des hiérarchies symboliques. Pour les dépasser, l'article appelle à distinguer compétences disciplinaires et compétences langagières, et à reconnaître l'insécurité sociolangagière qui touche les publics de langue étrangère. Penser la langue comme pratique sociale, et non comme simple outil, permettrait ainsi de construire un enseignement inclusif fondé sur la légitimation et la bientraitance linguistique.

Introduction et contextualisation

Comment étudier à l'université dans une langue qui est étrangère ? Comment éviter que des maladresses ou des impossibilités

linguistiques ne voilent les compétences intellectuelles ? Et comment se socialise-t-on avec les corps enseignant, estudiantin et administratif pour réussir à surmonter la barrière linguistique lorsqu'elle est source d'exclusion ? Avant d'entamer une réflexion plus théorique sur le rôle joué par la langue dans l'inclusion académique, qui sera le thème de ce chapitre, deux vignettes ethnographiques donneront ici leur voix aux premières concernées : des personnes menant des études supérieures dans une langue qui n'est celle ni de leur socialisation primaire ni de leur scolarité antérieure.

Domenica, étudiante à l'Université de Lausanne, dans la Faculté des lettres, raconte avoir commencé son bachelor en 2019 dans une autre discipline[1], avant de se tourner vers le français langue étrangère (FLE) deux semaines après sa première rentrée. Revenant sur cet épisode dans un travail biographique réflexif en sociolinguistique, elle déclare avoir ressenti une forte délégitimation dès le moment où elle s'est présentée, durant un cours de la discipline choisie, en annonçant venir du Tessin : les autres personnes présentes se seraient tournées vers elle en la dévisageant, ce qu'elle raconte avoir ressenti comme un reproche, comme si, en tant qu'italophone, elle n'avait rien à faire dans le cursus choisi. Pourtant, Domenica s'est immatriculée à l'université avec une maturité cantonale attestant un niveau B2 (CECRL) en français, ce qui, administrativement, l'autorise à étudier n'importe quelle discipline à l'Université de Lausanne[2]. Elle affirme par ailleurs se sentir très à l'aise en français, ce dont témoignent effectivement les travaux que j'ai pu évaluer : si ce n'est un léger accent, sa manière de pratiquer le français à l'oral comme à l'écrit ne la distingue pas de quelqu'un qui aurait toujours été scolarisé en français. Personne ne lui a d'ailleurs fait remarquer qu'elle n'était pas à sa place : de son propre aveu, il s'agit d'un ressenti.

Psychologue de formation et d'expérience dans son pays d'origine, Yuliia vit quant à elle en Suisse depuis une quinzaine d'années : le français est donc pour elle une langue seconde, celle de son quotidien actuel.

[1] Les deux exemples donnés ici sont authentiques et récents. Pour préserver les étudiantes concernées autant que les membres du corps enseignant des sections et facultés concernées, je ne donne pas plus de détails. J'ai pu recueillir ce type de cas ces dix dernières années en lien avec les différentes disciplines de l'Université de Lausanne et je ne souhaite donc pas me focaliser sur un domaine spécifique. Les prénoms ont été pseudonymisés, et les vignettes sont présentées avec l'accord des étudiantes concernées.

[2] À l'Université de Lausanne, une certification de niveau B1 (CECRL) en français est exigée pour l'immatriculation en bachelor.

Afin de faciliter son entrée sur le marché de l'emploi et de mieux valoriser ses acquis antérieurs, elle achève un diplôme de français langue étrangère, dont la réussite atteste officiellement un niveau C1 (CECRL). Résolue à reprendre ses études après cette parenthèse dédiée au renforcement de ses compétences en français, elle décide de recommencer un master en sciences sociales, avant de se réorienter vers les lettres, puis vers le FLE, en attendant de trouver sa voie, effrayée par sa difficulté à suivre les cours les deux premières semaines. Elle me déclare ne pas s'être sentie la bienvenue dans certains cours, bien que personne dans le corps enseignant ou estudiantin ne le lui ait dit : de nouveau, c'est un ressenti. Plus sans doute ici que dans d'autres contextes, elle ne se sent pas légitime comme francophone, alors même que, dans les disciplines académiques, elle est parfaitement à l'aise.

Si l'on parle fréquemment de massification de la formation supérieure, force est de constater que l'université du XXI^e^ siècle, dans le monde occidental en tout cas, est surtout devenue un merveilleux laboratoire de diversité, rassemblant nombre de langues-cultures et de situations migratoires. Or, si la mobilité internationale est sans cesse valorisée et visibilisée par des volontés et un besoin d'internationalisation toujours croissants de la part de l'institution, la migration constitue souvent un impensé dans le parcours académique. Ces expériences structurent pourtant la vie de nombre de personnes, avec des conséquences allant du « simple » inconfort à l'échec : maîtrise de la langue, rapport différent au savoir ou encore difficultés à trouver sa place dans une tradition sociale et académique mal connue sont autant de défis à surmonter pour réussir à l'université, dans tous les sens du terme. Si le corps estudiantin est composé d'une multitude de nationalités, de langues et de trajectoires, ses membres ont toutefois en commun d'avoir dépassé les barrières administratives pour finaliser leur immatriculation à l'université, à l'image de Domenica et de Yuliia : outre la reconnaissance des acquis antérieurs, l'atteinte d'un certain niveau de langue a été validée et reconnue suffisante pour y étudier. Pour ce qui est plus généralement de la migration, force est en outre de constater que, pour ces publics, l'accès aux études supérieures a été une réussite, puisqu'ils se trouvent face à nous dans les auditoires. Il est cependant difficile de savoir qui réussit réellement ses études, et ce que cela signifie exactement : il faudrait pour cela corréler les permis de séjour, les origines géographiques, les trajectoires, et les grades académiques décernés, mais également les représentations

sociales qu'ont les personnes étudiantes sur leur expérience, indépendamment de l'obtention du grade. Par ailleurs, si l'on sait peu de choses sur le vécu des étudiant·es par rapport à ce qui touche à la langue, à sa pratique et à sa maîtrise, nous en savons encore moins sur les ressentis et sur les ressources déployées pour surmonter les difficultés. C'est la raison pour laquelle la question des langues étrangères trouve sa place dans un ouvrage portant sur l'enseignement inclusif.

La question ne sera donc pas, ici, de savoir s'il faut donner plus de facilités ou de ressources à certaines catégories de personnes afin de reconnaître leurs besoins spécifiques (Fraser, 2011), mais bien de sensibiliser à l'importance de permettre à chacun·e, au-delà des difficultés linguistiques, de renforcer ses compétences académiques, d'en témoigner et de les voir, in fine, reconnues. Il ne s'agira pas non plus de considérer que toute variation est acceptable dans les discours académiques : en effet, parmi les compétences acquises en fin d'études universitaires, la maîtrise de ressources discursives construites et valorisées en tant qu'elles sont représentatives d'un niveau d'études et d'un certain standard attendu de la part d'universitaires, selon les exigences de chaque discipline spécifique, est indiscutable. Dans la pratique enseignante, la question est plutôt de penser comment permettre à nos publics – de langue étrangère ou de langue française, d'ailleurs – de construire ces ressources langagières attendues sans assimiler d'éventuelles particularités ou maladresses d'expression à de l'incompétence académique, et surtout d'éviter d'amplifier l'insécurité sociolangagière des personnes allophones, au risque sinon de les mettre d'entrée de jeu en mode échec. Si, dans ce chapitre, je me focaliserai principalement sur la langue étrangère, parce qu'elle rend ces questions plus saillantes et se situe souvent à l'articulation d'autres facteurs potentiellement discriminants, cette réflexion me semble toutefois valable pour tous nos publics, en L1 ou en L2.

Entre glottophobie et insécurité : repères théoriques

> Ainsi, chez l'humain, tout est devenu langage et société en même temps, au point que la capacité linguistique et la capacité sociale se tissent dans l'une des caractéristiques principales qui définissent l'humanité : la capacité sociolinguistique. Les humains sont avant tout des *homo loquens* (des humains parlant les uns aux autres),

> parce que ce sont des êtres qui produisent en permanence et de façon primordiale de la relation, de l'organisation et des significations par la parole.
>
> (Blanchet, 2019, p. 35)

Dans la mesure où ces publics sont intégrés dans des cursus situés en amont du parcours académique (bachelor, master, doctorat), et où ces cursus sont destinés à les préparer à des études en langue française, les enseignantes-chercheuses et les enseignants-chercheurs de l'École de français langue étrangère (EFLE) de l'Université de Lausanne, dont je fais partie, se penchent au quotidien sur cet enjeu que représente la langue, étrangère ou seconde, dans la réussite des études supérieures. Des recherches y sont notamment menées depuis près de vingt ans, en sociolinguistique, didactique et acquisition des langues, sur les trajectoires langagières (Baroni et Jeanneret, 2008 ; Erard et Jeanneret, 2011 ; Jeanneret et Pahud, 2013 ; Jeanneret et Zeiter, 2014). Les résultats de ces travaux témoignent de la présence de forts sentiments d'insécurité linguistique (Boudreau, 2023), générés par la crainte d'éventuels écarts entre les normes socialement attendues et les pratiques langagières, mais également d'insécurité sociolangagière indexée à des situations spécifiques (Adami *et al.*, 2023), soit un sentiment de malaise à interagir dans certains contextes. En outre, il apparaît clairement que ces insécurités sont renforcées par la nécessité d'une socialisation académique spécifique, en particulier lorsque les personnes viennent de traditions universitaires très différentes. Ces constats rejoignent les résultats des recherches menées sur la socialisation langagière et, plus particulièrement, académique (Kobayashi *et al.*, 2017 ; Duff, 2017 ; Zeiter, 2025). Ils soulignent que, pour les publics allophones, les difficultés rencontrées s'étendent bien au-delà de questions purement linguistiques et représentent un facteur important d'échec à l'obtention d'un grade académique autant qu'une source de souffrance tout au long du cursus (Zeiter, 2024). Enfin, ces sentiments d'illégitimité fonctionnent souvent en miroir avec les expériences sociales vécues hors de l'université, qui se reflètent dans les interactions liées aux enseignements, à l'administration ou aux rapports sociaux universitaires en général (Ausoni et Zeiter, 2017 ; Zeiter, 2017 ; Zeiter et Harrat, 2022). Penser ces différents aspects pour envisager des formations plus inclusives est ainsi d'autant plus fondamental que les questions liées à la maîtrise de

la langue en contexte académique sont peu visibles : elles sont souvent considérées comme peu avouables – comment exprimer des difficultés sociolangagières alors qu'on est supposé·e « avoir le niveau » ? – et sont en tout cas impensées par les publics allophones comme par le corps enseignant, les conditions d'immatriculation étant supposées les avoir réglées en amont.

La langue, son apprentissage et sa pratique : des enjeux de pouvoir social

En 1985, Milroy et Milroy constataient déjà que, contrairement aux discriminations raciales, religieuses ou de classe, celles liées à la langue n'étaient pas considérées comme des discriminations, alors même que les pratiques langagières sont intimement liées à la vie sociale. Les effets générés par un marché des langues aux valorisations variables, amplement discutés par Bourdieu (1982) en sociologie et repris par la recherche, particulièrement en sociolinguistique (pour une revue de la littérature, voir Blanchet, 2019), sont en effet de nature à renforcer d'autres types de catégorisations potentiellement génératrices d'inégalités de traitement. Si interroger ou identifier l'origine de l'accent de quelqu'un n'est en effet pas discriminant en soi et peut même relever d'un compliment témoignant de l'admiration, voire d'un intérêt porté envers la personne, de tels commentaires peuvent aussi pointer indirectement vers les origines (appartenance socioculturelle, régionale, nationale, ethnique, genrée, religieuse, etc.), devenir stigmatisants, ou en tout cas être perçus comme tels, surtout s'ils résonnent avec d'autres expériences (perçues comme) discriminantes : c'est au fond ce que nous racontent les ressentis de Domenica et Yuliia en début de chapitre. Or, c'est bien à la frontière entre ces phénomènes de valorisation et de délégitimation que se situe la difficulté en contexte académique, et ce en francophonie plus qu'ailleurs : si ce phénomène existe dans la plupart des langues (voir par exemple Lippi-Green, 2012), il y est en effet particulièrement marqué.

Or, avant d'être un système de signes normé et partagé, la langue est fondamentalement une pratique sociale hétérogène et fluctuante, dont les variétés (langues différentes ou idiolectes de certains groupes sociaux) relèvent de processus d'individuation. Ces dynamiques identitaires nous permettent de distinguer nos appartenances grâce à la qualité évolutive de la pratique langagière, dont les normes partagées

ne sont jamais homogènes et se transforment au gré de nos besoins et pratiques sociales. La (socio)linguistique l'a montré depuis longtemps : les normes sont des constructions humaines, et non des caractéristiques intrinsèques de la langue. Le niveau de langue exigé pour l'immatriculation (B1 à l'UNIL, généralement B2 ailleurs) représente en ce sens un minimum fonctionnel qui ne suffit pas à mener confortablement des études supérieures : il suffit à comprendre et à exprimer l'essentiel sans empêcher ou déranger la communication, mais doit encore être renforcé pour permettre la mobilisation fluide et adéquate de la langue à un niveau académique. La majorité de nos publics allophones – quelles que soient les raisons de leur présence en Suisse romande – ne peuvent cependant pas se permettre plusieurs années d'apprentissage de la langue avant de commencer leur formation disciplinaire : si l'atteinte de ce niveau implique certes un apprentissage systématique de la langue, le niveau seuil que représente le B1 est un tremplin qui permet d'entamer des études supérieures avant d'avoir une maîtrise réellement solide du français, mais implique que la personne continue à renforcer, en autonomie, ses ressources langagières encore fragiles, tout en se formant dans une discipline académique. Mais cette difficulté est aussi un avantage, puisque l'apprentissage de la langue exige d'accéder à des pratiques sociales permettant de rencontrer des ressources sociolangagières (vocabulaire, grammaire, formulations, prononciation, codes sociolangagiers, etc.), de se les approprier, de les transférer à d'autres contextes d'utilisation, et de renforcer ainsi son répertoire sociolangagier pour, en retour, agir socialement de manière plus adéquate (Jeanneret, 2010) : c'est ce qui permet notamment d'être de plus en plus habile dans la restitution de contenus et dans la démonstration des compétences spécifiques qui sont au cœur des études supérieures. Si apprendre le français dans un cours de langue généraliste, voire dans un cadre de Français sur objectif universitaire (FOU) ou spécifique (FOS) (Mangiante et Parpette, 2016, 2022), est donc certes utile pour accéder aux ressources sociolangagières les plus nécessaires, cela ne suffit pas pour étudier le droit civil, la psychologie sociale, la biologie moléculaire ou l'histoire ancienne. C'est en effet uniquement en étudiant ces disciplines que l'on s'en approprie le lexique, les discours et les normes sociales, idéologiques et politiques propres à chaque contexte et qui s'y matérialisent.

En tant que signe et témoin de nos appartenances sociales, la langue est donc, pour le groupe comme pour l'individu, fondamentalement

un enjeu de pouvoir dont le fort potentiel d'identification ne vient pas de ses qualités intrinsèques – puisque la langue n'existe pas sans qu'on la pratique –, mais de choix d'usage socialement, idéologiquement et politiquement prescrits, autrement dit de choix d'organisation sociale impliquant une certaine organisation linguistique. La pratique de certaines normes revient ainsi à marquer le degré d'appartenance à un groupe, et ces pratiques, lorsqu'elles sont (considérées comme) « déviantes », font souvent que la personne se marginalise elle-même plus ou moins consciemment, comme Domenica et Yuliia, persuadée que ses « écarts » linguistiques justifient sa mise à l'écart sociale. « Excusez-moi, je ne parle pas bien… » et donc, je n'appartiens pas bien, je ne fonctionne pas bien, je ne mérite pas bien, autant de ressentis, plus que de constats, menant au mutisme (en cours, en réunion, par exemple) et à la discrétion, si ce n'est au retrait. C'est sans doute là ce qui fait de la langue un puissant levier de stratification sociale, d'autant plus subtil et puissant qu'il est à la fois peu conscient chez les personnes qui détiennent le pouvoir langagier – autrement dit le capital langagier dominant – et qu'il est généralement reproduit et incarné par l'individu qui, avant même de subir une remarque désobligeante, se l'inflige lui-même et autorise autrui à le faire. Rarement, en effet, l'on entendra quelqu'un s'excuser par avance de sa couleur de peau, de sa religion, de son sexe ou de son genre, de son âge, de son handicap : quotidiennement par contre, des gens s'excusent de leur maîtrise insuffisante de la langue. À la différence des autres marqueurs identitaires évoqués ici, le degré de maîtrise de la langue est évidemment le plus ou le seul susceptible d'évoluer par l'agentivité du sujet, qui peut donc s'en sentir responsable. Pour autant, il importe de l'accompagner dans ce cheminement, pour éviter de le priver des pratiques académiques utiles à renforcer son niveau de maîtrise linguistique et, surtout, d'obtenir un grade universitaire s'il en a les compétences.

De la glottophobie dans les études supérieures ?

Pratiquer une langue ne correspondant pas à la norme valorisée, quelle qu'elle soit, donne souvent lieu à des remarques indirectes (« Tu viens d'où ?) et à divers comportements d'apparence anodine, comme des plaisanteries à la limite de la moquerie (imitation d'un accent face à la personne originaire d'un certain lieu : par exemple, l'accent suisse alémanique en Suisse romande), ou encore à des comportements

oscillant entre condescendance et attention envers autrui (utilisation d'un langage simplifié, d'un volume sonore élevé ou d'un rythme ralenti face à une personne vue comme allophone). Ces comportements sont rarement perçus comme stigmatisants : au contraire, parler plus lentement est généralement considéré comme bienveillant, y compris par la personne elle-même qui, même si elle n'a pas demandé qu'on le fasse, porte la responsabilité de sa maîtrise relative de la langue et des réactions que cela génère. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) considère d'ailleurs que l'atteinte d'un certain niveau de langue permet de ne plus amuser ou déranger les personnes natives[3] : on voit bien là à quel point la langue peut être considérée comme un objet de possession partagé sous certaines conditions uniquement, mais également combien la personne apprenante est tenue pour seule responsable de son niveau de langue, sans considérer l'influence des rapports sociaux dans le renforcement de son degré de maîtrise. C'est à ce niveau que se situe sans doute le plus grand risque de discrimination linguistique, lorsque la barrière linguistique devient sociale et freine en retour l'apprentissage et donc… les pratiques sociales.

La discrimination sur base linguistique, explorée depuis plusieurs décennies, a été formalisée par Blanchet (2019) sous la notion de *glottophobie*, qui présente

> l'intérêt de réinsérer les discriminations linguistiques dans l'ensemble des discriminations portant sur des personnes au lieu de les restreindre (à tort et en se faisant piéger par l'idéologie qui produit la glottophobie) à des discriminations portant sur des langues. […] La glottophobie entre alors visiblement dans la série des altérophobies (mépris, haine, agression, rejet, discriminations négatives de personnes en fonction de leur altérité – dite aussi « différence »), telles que l'homophobie (focalisée sur des aspects sexuels), la xénophobie (focalisée sur des aspects identitaires et culturels et souvent corrélée à la glottophobie), la judéophobie (ou antisémitisme) et l'islamophobie (toutes deux focalisées sur des aspects religieux). Ce faisant, on restitue aux discriminations linguistiques toute leur dimension et leur gravité sociales et politiques, ainsi que leur concrétisation humaine et plus seulement linguistique. (p. 43)

[3] « Conversation », niveau B2 : « Peut maintenir des relations avec des locuteurs natifs sans les amuser ou les irriter involontairement ou les obliger à se comporter autrement qu'ils ne le feraient avec un interlocuteur natif » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 62).

La particularité de la langue, par rapport à d'autres marqueurs identitaires comme la couleur de peau, l'appartenance à une religion ou les marqueurs de genre, par exemple, est qu'elle apparaît comme un « outil » de communication composé de grammaire et de vocabulaire. De cette représentation courante, renforcée par nombre de discours sur la langue – en particulier par les tenants d'une certaine « tradition », comme l'Académie française –, mais aussi par son caractère effectivement structuré en règles et en normes, il découle que l'évaluation de la langue apparaît comme pragmatique, objective et neutre, plutôt que comme de l'altérophobie à l'encontre des personnes. On l'a vu plus haut : toute remarque ou évaluation de la langue n'est en effet pas de la glottophobie. La définition que donne Blanchet (*ibid.*, p. 44) est toutefois éclairante sur ce qui fait la différence entre une évaluation objective (analyse fine de la cohérence verbale, de la prononciation, de la syntaxe, etc.) et une discrimination sur base linguistique, qui décrit

> [l]e mépris, la haine, l'agression, le rejet, l'exclusion, de personnes, discrimination négative effectivement ou prétendument fondée sur le fait de considérer incorrectes, inférieures, mauvaises certaines formes linguistiques (perçues comme des langues, des dialectes ou des usages de langue) usitées par ces personnes, en général en focalisant sur les formes linguistiques (et sans toujours avoir pleinement conscience de l'ampleur des effets produits sur les personnes).

La langue apparaît ainsi comme un levier de discrimination d'autant plus efficace qu'il est adaptable : lorsque l'on détient (ou croit détenir) la langue dominante, pour reprendre encore Bourdieu (1982), il est toujours possible de mobiliser le motif d'un manque de maîtrise global – autrement dit sans l'évaluer précisément, mais sur la seule base d'une impression amalgamant par exemple un accent à un manque de maîtrise – pour stigmatiser ou discriminer, la langue étant porteuse de forts marqueurs identitaires (Gadet, 2007). Elle permet ainsi le rejet des origines ethniques, nationales, religieuses, genrées, socioculturelles, etc., sans avoir à attaquer directement ces origines qui peut-être dérangent. Si, à l'université, cette forme de glottophobie n'est sans doute pas la plus fréquente, elle peut exister, au même titre que dans d'autres contextes.

Mais la langue, par son caractère pratique, permet aussi de catégoriser pour trier lorsque la nécessité s'en fait ressentir et qu'il est délicat de mobiliser d'autres critères en apparence moins objectifs : rappelons que l'évaluation de la langue permet de réguler l'immigration dans un pays lorsqu'elle devient un critère légal d'intégration, comme c'est le cas en Suisse depuis 2018 – et donc de répondre aux craintes de surpopulation. Sur le même modèle, elle permet également de réguler la massification de la population universitaire ou plus prosaïquement les surcharges ponctuelles. C'est ce qui explique peut-être qu'un certain nombre d'étudiant·es en bachelor ou en master renoncent finalement à intégrer certaines sections ou facultés lorsque, très rapidement, le corps enseignant leur fait savoir que leur français fautif ne sera pas corrigé et qu'il leur appartient de le faire eux-mêmes. Elles et ils se privent ainsi de cursus dans lesquels, indépendamment de la langue, elles et ils seraient légitimes, mais aussi de la possibilité de développer leurs ressources sociolangagières avant même de rencontrer un échec qui ne viendrait pas forcément. La difficulté est que, dans le contexte des études supérieures comme dans le système scolaire en général (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Francard, 1993 ; Bourdieu, 2001), la glottophobie est d'autant plus inconsciente et impensée que l'évaluation de la langue n'est pas considérée comme une discrimination, mais comme une aide poussant la personne à améliorer ses capacités expressives pour gagner en crédibilité. Le jugement sur la langue devient néanmoins problématique lorsqu'il incite à refuser de lire un travail ou à le lire différemment, avec un préavis négatif portant à chercher ce qui ne fonctionne pas plutôt qu'à valoriser des compétences, au motif que la langue n'est pas parfaite, alors que c'est le contenu d'abord qui devrait être évalué.

C'est ainsi que les publics allophones que je peux côtoyer déclarent fréquemment se sentir renvoyés à une incompétence linguistique justifiant leur exclusion de certains espaces lorsque, au bénéfice d'un niveau de langue B1, ils entrent en faculté. « Votre français est insuffisant », « ce n'est pas dans mes missions de corriger vos fautes de français », « ce cursus est destiné à des personnes natives »… sont autant de remarques en apparence justifiées – ce n'est en effet pas le rôle des facultés et de leur corps enseignant de corriger le français – : cependant, elles n'ont de portée ni légale ni pratique et, surtout, génèrent de l'insécurité linguistique. Autrement dit, une insécurité liée à la

conscience ou l'impression de ne pas pratiquer la « bonne norme », un phénomène d'abord exploré pour la langue première (Francard, 1993 ; Boudreau, 2021, 2023), mais encore plus saillant en langue étrangère, ou de l'insécurité sociolangagière (Adami *et al.*, 2023 ; Zeiter, 2025) indexée à un contexte précis, en l'occurrence celui du monde académique, de la formation supérieure, voire des emplois hautement qualifiés. Dans de telles situations, les personnes concernées se trouvent confrontées à un malaise profond menant à des réorientations de cursus, comme Domenica, voire à l'abandon complet des études supérieures, comme l'envisage Yuliia. La conséquence sociale de ce malaise s'apparente alors à un cercle vicieux, puisqu'il referme l'accès de la personne à des pratiques sociales académiques susceptibles de l'aider à renforcer son répertoire langagier et surtout, à terme, de témoigner des savoirs et compétences disciplinaires qui devraient pourtant être l'objet réel de l'évaluation et de la réussite académique. En se focalisant sur la maîtrise linguistique plutôt que sur les compétences disciplinaires, ce genre de remarques fonctionne comme de la discrimination, en ce qu'elles ont pour effet

> de traiter différemment, de façon illégitime, une personne ou un groupe, notamment dans l'accès à un droit, une ressource ou à un service, au prétexte arbitraire d'un trait stigmatisé, ce prétexte étant inacceptable sur le plan éthique et/ou illégal sur le plan juridique. Une discrimination aboutit concrètement à un rejet ciblé lors, par exemple, d'une embauche par entretien ou par concours, de l'accès à une formation, à un logement, à des soins, à des financements ou encore à l'exercice de la parole publique, de la citoyenneté, de la liberté d'expression. (Blanchet, 2021, p. 155)

La question est alors de savoir si la priorité est le fond (les compétences disciplinaires), la forme (la maîtrise linguistique) ou la personne (ses origines) : même si ces trois dimensions sont liées, les décompacter permet d'identifier ce qui, réellement, pose problème, pour permettre à la personne concernée de corriger ce qui doit et peut l'être – ou non – en vue de sa réussite académique, qu'il s'agisse de l'obtention d'un grade ou de la réorientation vers une autre formation, peu importe : dans la mesure où l'on n'évalue que ce que l'on a enseigné, il n'y a aucune raison de pénaliser le manque de maîtrise linguistique lorsque les compétences enseignées sont autres.

On pourrait certes rétorquer que, lorsque la forme est insuffisante pour permettre de témoigner de la compréhension de concepts et de capacités analytiques, le manque de maîtrise linguistique doit être souligné, voire sanctionné, et c'est absolument correct. Pourtant, les publics de bachelor et de master ont généralement acquis les ressources langagières suffisantes pour exprimer ce qui doit l'être : il s'agit là d'une condition sine qua non d'immatriculation. Ces compétences sont certes à renforcer, on l'a vu, mais pour qu'il soit possible de le faire, il importe de permettre aux personnes de diagnostiquer précisément ce qui pourrait freiner leur réussite : exprimer clairement les exigences linguistiques et disciplinaires à remplir pour l'évaluation certifiante est incontournable, mais dans le cadre des validations et évaluations formatives, il faut faire la part des choses entre le linguistique et le disciplinaire. Sinon, c'est la porte ouverte à la délégitimation et à l'échec.

Conseils de mise en œuvre pratiques

La mise en évidence de discriminations inconscientes, que l'on perpétue malgré soi et qui vont à l'encontre de nos principes, a pour effet, pour moi en tout cas, de générer un fort sentiment d'insécurité pédagogique et de lassitude : il semble impossible de bien faire pour tout le monde. Pour terminer, je reviendrai donc ici sur quelques questions très concrètes qui permettront à chacun·e de réfléchir pour trouver sa propre voie, en fonction de ses valeurs et des ressources existantes.

Le niveau de français (B1 acquis et certifié) nécessaire à l'immatriculation suffit-il pour étudier à l'université ?

Oui et non. Le niveau B1 certifié témoigne des compétences linguistiques minimales pour suivre les cours, lire les références scientifiques et rédiger des travaux dans un français compréhensible. Cela ne signifie pas pour autant que les difficultés disparaissent : la compréhension écrite et orale peut encore s'avérer ardue, en particulier dans des domaines inconnus de la personne (lexique spécialisé, accent de l'enseignant·e, rythme de parole, bruit de fond, en particulier dans les grands auditoires, etc.). La production orale et écrite est encore relativement fautive, ce qui peut freiner la réception de ces productions. Le niveau B1 est donc un niveau-seuil, minimum, qui demande

à se renforcer au fil du temps. Néanmoins, fixer ce niveau d'exigence, comme c'est le cas à l'UNIL, est un réel tremplin pour ce public, en ce qu'il permet de commencer à étudier dans une discipline et de continuer à renforcer ses compétences langagières. Il importe donc de rappeler à la personne que ses compétences en français (ou en anglais si les cours sont donnés en anglais) doivent encore être renforcées, tout en séparant bien ce qui relève du contenu – savoirs et compétences analytiques – de ce qui relève de la forme.

L'apprentissage du français est-il un préalable aux études universitaires ?

Oui et non. Un degré de maîtrise minimum est nécessaire pour étudier à l'université, c'est certain. Cependant, ce niveau doit le plus souvent être renforcé, et ce, dans le contexte spécifique des études académiques. En effet, tout le monde ne parle pas la même langue au sein d'une même langue. Pour le comprendre, il suffit de repenser à notre entrée à l'université, la première année : même en maîtrisant la langue, nous ne comprenions pas exactement ce qui se disait en cours, et aujourd'hui encore, lorsque nous sommes confrontés à un nouveau sujet ou à un domaine dont nous ne connaissons rien, nous avons beau comprendre tous les mots, cela ne fait pas forcément sens. Ce phénomène, lié au vocabulaire technique, mais aussi aux codes et routines discursives (l'on n'écrit pas un email de la même manière à son supérieur hiérarchique qu'à un·e étudiant·e ou à un·e ami·e) et aux enjeux disciplinaires, est d'autant plus visible que les personnes scolarisées dans d'autres langues n'ont pas forcément encore une grande variété de pratiques sociales leur permettant d'élargir leur code (Bernstein, 1964). Ainsi, une personne d'origine étrangère très spécialisée dans un domaine spécifique, même si elle n'a pas un haut degré de maîtrise du français et est incapable de produire à l'oral ou à l'écrit, peut être parfaitement capable de comprendre un article scientifique ou un cours dans son domaine. À l'inverse, une personne ayant un haut niveau de français, voire une personne francophone, pourra rencontrer des difficultés avec le même article scientifique et le même cours s'ils ne sont pas dans son domaine. Autrement dit, les compétences disciplinaires et les compétences linguistiques vont de pair, mais ne se suffisent pas à elles-mêmes lorsqu'il s'agit d'étudier ou de fonctionner dans une université.

Si un·e étudiant·e d'origine étrangère ne réalise pas le travail attendu de manière adéquate, c'est que son niveau de français est insuffisant.

Oui et non. Il est tout à fait possible que le degré de maîtrise du français soit un frein à la compréhension ou à la production. Cependant, la question de la socialisation académique est également à considérer. Lorsque la personne a été scolarisée dans d'autres traditions académiques (et scolaires), elle a été formée à des manières de travailler potentiellement différentes de ce qui est attendu dans l'université d'accueil ou dans l'université actuelle. Le rapport au savoir, notamment, peut s'avérer plus ou moins critique, la manière de citer et de référencer la parole d'autrui également, de même que ce qui relève des exigences de validation. Je repense souvent moi-même à mes propres études, et je sais que si j'avais mieux compris les attentes, mes résultats auraient été meilleurs, car j'aurais travaillé différemment. Ni plus, ni moins, mais différemment.

L'anglais est une langue internationale, connue par tout le monde à l'université, qui peut servir de viatique en cas de faible maîtrise du français.

Oui et non, encore une fois. Il est vrai que l'anglais est une aide considérable pour l'intercompréhension, et que, d'un point de vue occidental, il est une langue relativement accessible. Cette impression est cependant trompeuse à de nombreux égards. La maîtrise de l'anglais est d'abord toute relative : s'il est assez simple de se débrouiller dans le quotidien, parce que l'anglais est partout – dans la musique, la publicité, le cinéma, etc. –, le maîtriser à un niveau suffisamment élevé pour faire de la science est une gageure : l'anglais n'est ni plus ni moins facile que le français ou l'allemand et nécessite exactement les mêmes processus d'apprentissage que ce qui a été évoqué jusqu'ici. En outre, contrairement aux apparences, le monde entier ne pratique pas l'anglais, pour toutes sortes de raisons qui dépassent le cadre de ce chapitre. Quoi qu'il en soit, tout le monde ne pratique pas l'anglais, peu le pratiquent bien, et s'il s'agit d'une langue courante, elle est surtout celle des élites éduquées dans des contextes internationalisants et mondialisés. Enfin, la maîtrise de l'anglais est un implicite rarement discuté dans le monde académique, ce qui génère une forte insécurité : comme indiqué, peu le maîtrisent réellement ; pour les autres, il s'agit de l'apprendre sur le tas, par leurs propres moyens, quoi qu'il en coûte,

et surtout discrètement pour ne pas se sentir ou se voir délégitimé·es. Le recours à l'anglais n'est donc pas, et de loin, une formule magique.

Comment faire, alors, pour faire bien ?

Il ne revient pas, on l'a vu, aux corps enseignants des différentes facultés de l'université de corriger la langue de nos publics allophones. Prendre conscience de l'impact de nos commentaires sur la langue d'autrui est cependant un premier pas permettant de décompacter les compétences disciplinaires et langagières pour éviter des injustices. Considérer, dans la même ligne, que nous avons face à nous des universitaires, quelles que soient leurs langues, adultes qui plus est, aide à rendre à ces personnes leur dignité et leur valeur, autrement dit à les (re)légitimer, pour leur permettre de témoigner de leurs compétences : il suffit souvent de thématiser cette question en début de semestre et de s'en montrer conscient·e. Enfin, différentes ressources existent sur tous les campus occidentaux, et en particulier à l'UNIL, vers lesquels nous pouvons guider nos étudiant·es lorsque nous repérons des besoins linguistiques spécifiques. Ces situations demandent en effet une attention individuelle qu'il n'est pas toujours simple d'avoir lorsque l'on enseigne à plusieurs centaines de personnes. De multiples mesures existent, cependant, sur lesquelles il est toujours possible d'informer un grand groupe pour atteindre des individus :

- le programme Tandem, utile pour l'échange linguistique, mais aussi, et surtout peut-être, pour la socialisation à l'université et à la société en général ;
- les cours de service destinés à toutes les facultés, appelés cours Satellite et dispensés par l'EFLE à l'UNIL, pour tous les niveaux et selon différentes modalités d'apprentissage ;
- les mentorats, organisés par toutes les facultés, souvent trop peu connus ;
- les outils Moodle, comme les forums, et l'encouragement à créer des groupes de type WhatsApp, permettant aux étudiants d'échanger entre eux directement ;
- les outils d'intelligence artificielle, qui peuvent être une aide précieuse à la rédaction, avec toutes les réserves qu'il convient d'avoir et qui sont les mêmes pour les allophones que pour les francophones ;

- des heures de réception, rappelées de temps à autre, explicitement décrites comme importantes pour se renseigner sur les exigences concernant les travaux et examens, avec la possibilité de rassembler les questions d'un petit groupe ;
- un entretien individuel, ponctuellement si nécessaire, ou une remarque sur un travail écrit, mettant en garde contre une maîtrise de la langue encore insuffisante et pointant vers les cours Satellite, par exemple.

Ces mesures favorisant l'inclusion peuvent apparaître comme un travail supplémentaire et chronophage pour le corps enseignant. À moyen terme, pourtant, il porte ses fruits, puisqu'il augmente le taux de réussite en faisant baisser le besoin d'encadrement, les étudiant·es allophones développant toujours plus leur autonomie.

Pour conclure

À l'Université de Lausanne comme dans toutes les institutions du monde, beaucoup de collaboratrices et collaborateurs sont allophones. Ces personnes occupent toutes sortes de fonctions dans tous les corps et facultés, et souvent des fonctions dirigeantes. Il y a fort à parier que parmi elles, beaucoup se sentent en insécurité linguistique ou sociolangagière, mais que ce sentiment ne prédomine plus dans leur quotidien : leur fonction, leurs pratiques professionnelles, leur renommée scientifique, leurs pratiques langagières plurielles dans les différents contextes de leur vie font que la langue n'est plus – ou plus systématiquement – un obstacle. Ce constat, que nous pouvons faire tous les jours, doit fonctionner comme une piqûre de rappel lorsque nous sommes face à des étudiant·es allophones : ce n'est pas là leur première caractéristique, et nous leur devons de passer outre cette barrière pour les accompagner à en faire de même. La tâche n'est pas aisée : elle est fatigante, elle est une vigilance supplémentaire à avoir, elle contribue à notre sentiment d'impuissance, parfois, face aux nombreux facteurs à considérer dans la relation pédagogique. Cette vigilance est pourtant une condition de bientraitance linguistique (Biichlé et Dinvaut, 2020) et humaine, et elle ne coûte finalement qu'un peu d'attention et d'ouverture à l'autre.

Bibliographie

Adami, H., André, V. et Langbach, V. (dir.) (2023). *Les adultes en insécurité langagière. Enjeux sociaux et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.

Ausoni, A. et Zeiter, A.-C. (2017). Des langues inadéquates. Lire la complexité de la constitution du répertoire langagier dans la démarche biographique réflexive. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, *2*, 205-214.

Baroni, R. et Jeanneret, T. (2008). Parcours de vie, identités féminines et trajectoires d'apprentissage. *Langage et société*, 125, 101-124. https://doi.org/10.3917/ls.125.0101

Bernstein, B. (1964). Elaborated and Restricted Codes. Their Social Origins and Some Consequences. *American Anthropologist*, *66*(6), 55-69.

Biichlé, J.-L. et Dinvaut, A.-M. (dir.) (2020). *Mieux vivre en langues. De la maltraitance à la bientraitance linguistique*. L'Harmattan.

Blanchet, P. (2019). *Discriminations. Combattre la glottophobie*. Lambert Luca.

Blanchet, P. (2021). Glottophobie. *Langage et société*, hors-série 1, 155-159.

Boudreau, A. (2021). *Dire le silence. Insécurité linguistique en Acadie 1867-1970*. Prise de parole.

Boudreau, A. (2023). *Insécurité linguistique dans la francophonie*. University of Ottawa Press.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.

Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Seuil.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Minuit.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. www.coe.int/lang-CECR (consulté le 07.07.2026).

Duff, P. (2017). Language socialization, higher education, and work. Dans P. Duff et S. May (dir.), *Language Socialization. Encyclopedia of Language and Education* (p. 1-18). Springer.

Erard, Y. et Jeanneret, T. (2011). Le journal de séjour comme jeu de miroir dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Nasledje*, 19, 411-427.

Francard, M. (1993). *L'insécurité linguistique en Communauté française de Belgique*. Dans *Français et société*, vol. 6. Communauté française Wallonie Bruxelles, Direction générale de la culture et de la communication, Service de la langue française.

Fraser, N. (2011). *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*. La Découverte.

Gadet, F. (2007). Identités françaises différentielles et linguistique de contact. Dans W. Ayres-Bennett et M. C. Jones (dir.), *The French Language and Questions of Identity* (p. 202-216). Londres.

Jeanneret, T. (2010). Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire. Données et analyses. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, numéro spécial, 27-45.

Jeanneret, T. et Pahud, S. (2013). *Se vivre entre les langues. Approches discursives et didactiques de la biographie langagière*. Arttesia.

Jeanneret, T. et Zeiter, A.-C. (2014). Socialisation langagière et agentivité du sujet. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, numéro spécial, 63-75.

Kobayashi, M., Zappa-Hollman, S. et Duff, P. (2017). Academic Discourse Socialization. Dans P. Duff et S. May (dir.), *Language Socialization. Encyclopedia of Language and Education* (p. 240-252). Springer.

Lippi-Green, R. (2012). *English with an Accent. Language, ideology and discrimination in the United States*. Routledge.

Mangiante, J.-M. et Parpette, C. (2016). Le FOU. Des dispositifs à la mise en œuvre didactique. Dans W. Bordo, J. Goes et J.-M. Mangiante (dir.), *Le français sur objectif universitaire. Entre apports théoriques et pratiques de terrain* (p. 163-177). Artois Presses Université.

Mangiante, J.-M. et Parpette, C. (dir.) (2022). *Le FOS aujourd'hui. État de la recherche en Français sur Objectif Spécifique*. Peter Lang.

Milroy, J. et Milroy, L. (1985). Linguistic change, social network and speaker innovation. *Journal of Linguistics*, *21*(2), 339-384. https://doi.org/10.1017/S0022226700010306

Zeiter, A.-C. (2017). Imaginaire colonial, *empowerment* et appropriation d'une langue seconde. *Contextes et didactiques*, 8, 23-31. https://doi.org/10.4000/ced.627

Zeiter, A.-C. (2024). Socialisation académique. Langue ou territoire ?. Dans B. Pivot, A. Reguigui et J. Boissonneault (dir.), *Droits linguistiques et aménagement des langues* (215-233). Université Laurentienne.

Zeiter, A.-C. (2025). Contrer l'insécurité sociolangagière en contexte universitaire. Des apports pour l'apprentissage, l'enseignement et l'intervention sociale. *Revue TDFLE*, 86, 1-31. https://doi.org/10.34745/numerev_2783

Zeiter, A.-C. et Harrat, M. B. (2022). Derrière la langue, les positionnements sociaux. Pouvoir faire entendre sa voix en langue seconde. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, 15, 1-11. https://doi.org/10.21083/nrsc.v2022i15.6502

Patricia-Anne Blanchet, Christelle Lison,
Myra Tremblay et Jessie Lepage

7 Legs coloniaux et asymétries épistémologiques en enseignement supérieur au Canada

Résumé

Le chapitre analyse la persistance des héritages coloniaux en enseignement supérieur au Canada, et plus particulièrement au Québec, où la colonialité du savoir continue de structurer les curricula, les pratiques pédagonumériques et les relations institutionnelles. Malgré les engagements politiques liés à la Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones (DNUDPA, 2007) et à la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVRC, 2015), les savoirs autochtones demeurent majoritairement marginalisés au sein d'une monoculture épistémique eurocentrée. Cette contribution met en lumière les tensions entre inclusion symbolique, performativité institutionnelle et transformation décoloniale effective, en montrant que les initiatives institutionnelles risquent de reproduire les hiérarchies existantes lorsqu'elles ne remettent pas en question les cadres de légitimation du savoir. En mobilisant des épistémologies ancrées dans le champ de la recherche autochtone[1], fondées sur la relationnalité, la

[1] Par recherche autochtone, nous entendons une démarche intellectuelle, méthodologique, éthique et épistémologique ancrée dans les savoirs, les perspectives, les priorités et les systèmes des Premiers Peuples. Elle repose sur des épistémologies relationnelles qui reconnaissent que le savoir émerge des relations entre les êtres humains, les territoires, le vivant et le spirituel, et qu'il est situé, contextuel et incarné (Chilisa, 2019 ; Kovach, 2009 ; Smith, 2012 ; Wilson, 2008).

responsabilité et la réciprocité, le chapitre souligne la nécessité d'un déplacement du centre épistémique et d'une transformation des pratiques pédagogiques et évaluatives. Il propose des pistes concrètes, incluant la coconstruction des savoirs, la gouvernance partagée et le développement d'une posture d'humilité culturelle pédagogique, ainsi que des initiatives institutionnelles visant à soutenir des environnements d'apprentissage durables, pluriels et respectueux des Premiers Peuples[2].

Introduction

L'éducation joue un rôle central dans la reproduction des inégalités héritées du colonialisme et vécues par les Premiers Peuples (Battiste, 2013). De fait, l'éducation est perçue comme un levier puissant, qui a le potentiel à la fois de perpétuer l'oppression ou, à l'inverse, de soutenir l'autodétermination des Premiers Peuples (*ibid.*). Dans l'article de Joncas *et al.* (2024), les trois personnes leaders autochtones, Ghislain Picard (ancien chef de l'APNQL [Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador]), Michèle Audette (sénatrice du Canada) et Prudence Hanis (ancienne directrice de l'institution Kiuna), réaffirment avec force la nécessité d'une prise en charge de l'éducation par les Premiers Peuples, dans la continuité du principe fondateur énoncé dans *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* (1972). Cette orientation s'inscrit dans une perspective d'autodétermination où les Premiers Peuples sont reconnus comme les mieux placés pour définir leurs priorités éducatives, leurs contenus et leurs modalités d'enseignement. Toutefois, dans les établissements d'enseignement supérieur du Canada, les limites structurelles persistantes, notamment en matière de gouvernance, de diplomation et de financement, révèlent que ces initiatives demeurent enchâssées dans des cadres institutionnels coloniaux instaurés par la Loi sur les Indiens encore en vigueur (1876) qui restreignent une autonomie pleine et entière. En effet, ces institutions, malgré leur mission de production et de diffusion des savoirs, demeurent profondément marquées par des dynamiques historiques de colonialité et d'asymétrie épistémique encore à déconstruire. Elles se manifestent tant dans les structures formelles, que dans les

[2] Au Canada, l'expression Premiers Peuples implique trois groupes distincts : les Premières Nations, les Métis et les Inuits.

programmes d'études, les politiques institutionnelles, les procédures d'évaluation des apprentissages ou même les pratiques pédagonumériques et les interactions quotidiennes entre personnes étudiantes, corps enseignant et administration. Comme le souligne Battiste (2013), la persistance d'un impérialisme cognitif eurocentré continue de marginaliser les savoirs autochtones et d'en limiter la reconnaissance au sein de l'institution universitaire.

Dans ce contexte, comme dans d'autres établissements à travers le monde, un nombre croissant d'universités canadiennes ont entrepris de repenser leur responsabilité non seulement comme lieux de transmission du savoir, mais aussi comme espaces historiquement impliqués dans la reproduction et la perpétuation de structures coloniales à déconstruire. Ces démarches de décolonisation et d'autochtonisation, en lien direct avec la Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones (DNUDPA, 2007) et les appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVRC, 2015), invitent à interroger les matrices de pouvoir qui façonnent l'accès aux études, les expériences étudiantes et les cadres de légitimation du savoir. Partant de ces constats, notre chapitre propose une analyse des manières dont les héritages coloniaux continuent d'influencer la structuration des curricula, les pratiques pédagonumériques, ainsi que les trajectoires des personnes étudiantes autochtones.

Notre réflexion s'appuie sur des contributions majeures en éducation autochtone et en épistémologies décoloniales, mises en dialogue avec des écrits sur la justice épistémique. Elle vise à éclairer les limites des approches d'inclusion qui ne s'accompagnent pas nécessairement d'une transformation structurelle des cadres épistémiques et à dégager des pistes d'action pédagogiques et institutionnelles concrètes favorisant une reconnaissance respectueuse et durable des savoirs autochtones. L'objectif principal est de mieux comprendre les mécanismes systémiques par lesquels la colonialité du savoir se maintient en enseignement supérieur, afin d'identifier des repères théoriques et pratiques permettant aux personnes enseignantes, chercheuses et aux instances institutionnelles de concevoir des environnements d'apprentissage attentifs aux rapports historiques de pouvoir qui affectent encore aujourd'hui les Premiers Peuples.

Notre chapitre s'organise autour de quatre axes principaux. La première section examine la colonialité du savoir et les structures épistémiques universitaires, analysant comment la monoculture du savoir

eurocentré marginalise les savoirs autochtones. La deuxième section explore les dynamiques de pouvoir sous-jacentes en enseignement supérieur qui peuvent être source de tensions, telles que la performativité institutionnelle, le tokénisme[3] et les biais inconscients, mettant en lumière le paradoxe entre inclusion affichée, structures coloniales persistantes et épistémologies autochtones (Bargallie et Lentin, 2022). La troisième section analyse les obstacles systémiques et les expériences vécues par les personnes étudiantes autochtones, avec un accent sur les ressources de sensibilisation et la documentation empirique. Enfin, la quatrième section propose des conseils de mise en œuvre pratiques, intégrant les principes de responsabilité relationnelle et d'humilité culturelle pédagogique. Cette structure permet d'articuler analyse théorique et recommandations pratiques, tout en restant centrée sur les perspectives autochtones et décoloniales.

Colonialité du savoir et structures épistémiques universitaires

La colonialité du savoir désigne l'ensemble des dispositifs épistémiques et institutionnels par lesquels certaines formes de connaissances sont érigées en normes universelles, tandis que d'autres, comme les savoirs autochtones, sont marginalisées ou reléguées à la périphérie de l'espace académique. La réflexion contemporaine sur la décolonisation de l'enseignement supérieur s'inscrit dans le prolongement des travaux sur la colonialité du pouvoir, du savoir et de l'être (Grosfoguel, 2007; Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2011; Quijano et Ennis, 2000).

Bien que les régimes coloniaux formels soient généralement considérés comme appartenant au passé, leurs effets structurels persistent dans les cadres juridiques et institutionnels contemporains. À titre d'exemple, au Canada, la Loi sur les Indiens de 1876 engendre aujourd'hui de nombreux obstacles systémiques (géographiques, culturels, socio-économiques, linguistiques, psychosociaux, etc.) qui minent l'accès des personnes autochtones aux cycles supérieurs (Blanchet, 2025). Les asymétries historiquement engendrées par l'emprise colonialiste se reproduisent au sein des institutions modernes,

[3] Le tokénisme autochtone est un processus d'inclusion de façade qui consiste à intégrer de manière sélective et superficielle des personnes des Premiers Peuples afin d'afficher une image d'ouverture, de se donner bonne conscience collective ou de désamorcer les critiques liées aux inégalités.

y compris dans les établissements universitaires, à travers des mécanismes institutionnels précis. En effet, ces institutions exercent un pouvoir de validation et de légitimation des savoirs par le contrôle des critères de scientificité, des cadres théoriques reconnus, des processus d'évaluation par les pairs, ainsi que des structures de financement et de diffusion (revues, programmes, curricula). Ces dispositifs contribuent à privilégier certains modes de production du savoir, principalement issus des traditions occidentales, au détriment d'autres épistémologies, notamment autochtones, maintenant ainsi des rapports de pouvoir inégaux et durables.

Cette monoculture académique se manifeste de nombreuses façons et à des niveaux variables, notamment de manière transversale entre institutions ou dans les règlements facultaires et les pratiques départementales. Elle se reflète également dans l'organisation disciplinaire, les critères d'excellence scientifique, les normes de publication, le type de stratégies pédagonumériques et les dispositifs d'évaluation des apprentissages, qui privilégient des cadres eurocentrés et invisibilisent les savoirs relationnels, territorialisés et expérientiels. Dans cette perspective, Battiste (2013) conceptualise l'université comme un espace structuré par un impérialisme cognitif, imposant des normes occidentales comme seules références légitimes. Ce régime marginalise les systèmes de savoirs autochtones fondés sur la relation à la Terre, l'oralité, la mémoire collective, la spiritualité et la transmission intergénérationnelle. Cette marginalisation constitue une forme de violence épistémique structurelle affectant directement les parcours éducatifs des personnes étudiantes autochtones.

Or, les Premiers Peuples constituent à la fois un groupe juridique et sociopolitique défini par des cadres étatiques et internationaux, notamment par la reconnaissance de droits collectifs (UNDRIP) et, au Canada, par la Loi sur les Indiens (Alfred et Corntassel, 2005). Les systèmes académiques, comme toute institution de mémoire, opèrent une sélection des savoirs transmis, reflétant des hiérarchies épistémiques historiquement situées (Battiste, 2024). Toutefois, éviter un exceptionnalisme autochtone implique de reconnaître que toute mémoire institutionnelle est partielle. Néanmoins, les Premiers Peuples font face à une marginalisation transhistorique dans un système dominant (Smith, 2012). Dans ce contexte, à l'instar de Bourdieu (1984), l'université demeure un espace stratégique : les diplômes y sont liés à l'accès aux positions d'autorité et à la production de légitimité sociale et

politique. Dès lors, l'exclusion des savoirs autochtones des curricula constitue un enjeu critique de justice épistémique.

Ces analyses s'inscrivent dans le prolongement des travaux de Smith (2012) qui mettent en évidence le rôle historique de la recherche universitaire dans les processus de dépossession des Premiers Peuples, notamment par l'objectivation et l'extraction de leurs savoirs selon des cadres épistémiques exogènes à leurs visions du monde et à leurs systèmes de signification. Dans cette perspective, examiner les structures universitaires à l'aune de la colonialité du savoir permet de dépasser une approche strictement curriculaire de l'inclusion pour interroger les fondements mêmes de l'autorité épistémique. Une telle lecture souligne que les initiatives d'inclusion qui ne s'accompagnent pas d'une transformation des régimes de production, de validation et de transmission des savoirs risquent de reconduire, voire de reconfigurer les asymétries coloniales qu'elles visent pourtant à corriger.

Tensions contemporaines : inclusion, décolonisation et épistémologie

Les épistémologies décoloniales se constituent comme un champ critique remettant en question l'hégémonie des paradigmes occidentaux dans la production du savoir. Issues en grande partie du contexte latino-américain, les analyses de Quijano et Ennis (2000) et Mignolo (2011) mettent en lumière la persistance de la colonialité au-delà des indépendances politiques. Toutefois, ces perspectives ne relèvent pas directement de traditions autochtones, mais d'une critique située de la modernité, ce qui invite à distinguer, sans les confondre, cadres décoloniaux et épistémologies autochtones.

Le concept d'« écologie des savoirs » (De Sousa Santos, 2014) ouvre ainsi à la pluralité épistémique, tout en soulevant les conditions d'un dialogue équitable. Les épistémologies autochtones, souvent associées à la relationnalité et à la réciprocité (Wilson, 2008), ne doivent cependant pas être idéalisées. En effet, elles sont hétérogènes et traversées par des rapports de pouvoir internes. Ainsi, dans le champ éducatif, Simpson (2017) et Smith (2012) montrent que l'enjeu dépasse l'ajout de contenus, appelant à une reconfiguration des relations pédagogiques et des critères de légitimation du savoir. Une telle approche permet d'éviter à la fois la romantisation et l'homogénéisation, tout

en éclairant les conditions d'une transformation pédagogique orientée vers la justice épistémique.

Les établissements d'enseignement supérieur au Canada constituent un terrain particulièrement éclairant pour analyser les tensions structurelles entre les impératifs d'équité, de diversité, d'inclusion et de réconciliation, et la persistance des logiques héritées de la colonialité. Si ce contexte est historiquement spécifique, il permet néanmoins de mettre en lumière des dynamiques plus larges à l'œuvre dans les institutions universitaires occidentales. Ces tensions se manifestent notamment lorsque les engagements envers l'inclusion demeurent cantonnés à des gestes symboliques, événements ponctuels, discours institutionnels ou initiatives de façade, sans transformation des structures profondes de production, de validation et de valorisation des savoirs. On observe alors des formes de performativité institutionnelle ou d'instrumentalisation, réduisant les savoirs et expériences des Premiers Peuples à des fonctions de visibilité ou de légitimation externe (Collectif Tbestawaw8gan, 2025).

Plus largement, ces dynamiques révèlent un décalage entre les cadres académiques dominants marqués par la standardisation, la quantification issues des logiques bureaucratiques et les épistémologies autochtones, qui privilégient la relationnalité, la temporalité longue et la coconstruction des savoirs. Ce décalage, loin d'être propre au Canada, interroge de manière générale la capacité des institutions universitaires à accueillir une pluralité de régimes épistémiques sans les subsumer. Il engendre également des formes de tokénisme, où les voix autochtones sont reconnues sur le plan symbolique, mais demeurent marginalisées dans les espaces décisionnels, les curricula et dispositifs pédagogiques, y compris pédagonumériques.

Dans cette perspective, le cas canadien permet de poser une question centrale pour l'enseignement universitaire en général : comment transformer les pratiques pédagonumériques afin qu'elles ne se limitent pas à une inclusion superficielle, mais participent à une justice épistémique réelle ? Comme le souligne Dayer (2013), il s'agit de prêter une attention fine aux situations de discrimination spécifiques afin de produire des effets concrets sur les apprentissages. Cela implique de repenser non seulement les contenus, mais aussi les modalités d'enseignement, les critères de légitimation du savoir et les relations pédagogiques elles-mêmes.

Par ailleurs, la simple intégration de savoirs autochtones dans des programmes existants, sans repenser les régimes de légitimation du savoir, ne suffit pas à transformer les structures universitaires et peut, au contraire, renforcer ces dynamiques de marginalisation. Par exemple, dans plusieurs universités canadiennes, l'intégration de contenus autochtones se traduit par l'ajout ponctuel de modules, de lectures ou d'interventions invitées portant sur les réalités des Premiers Peuples, sans modification des cadres épistémologiques ou des critères d'évaluation dominants. Comme le montrent Gaudry et Lorenz (2018), ces approches relèvent souvent d'une logique d'« inclusion » qui ne transforme pas les structures institutionnelles, mais qui maintient les savoirs autochtones dans une position périphérique, subordonnée aux normes académiques occidentales. Dans ces conditions, les savoirs autochtones sont mobilisés comme compléments illustratifs plutôt que comme fondements légitimes de production de connaissances, ce qui contribue à reproduire les hiérarchies épistémiques existantes plutôt qu'à les remettre en question.

Ces tensions révèlent également une dimension néocoloniale, c'est-à-dire la persistance et la reconfiguration contemporaine des rapports de domination coloniaux, laquelle se manifeste par le maintien de hiérarchies épistémiques où les savoirs autochtones sont intégrés de manière conditionnelle, tout en demeurant subordonnés aux normes de validation occidentales. Comme le souligne Mignolo (2011), ces dynamiques participent à une colonialité du savoir, où certains modes de connaissance continuent d'être marginalisés ou traduits dans les termes du cadre dominant, reproduisant ainsi des formes renouvelées d'exclusion et d'invisibilisation. Ainsi, malgré des intentions affichées de réconciliation et d'équité, les institutions peuvent reproduire, sous des formes renouvelées, les hiérarchies et les rapports de domination hérités du colonialisme. Cette situation souligne le paradoxe de l'enseignement supérieur contemporain, partagé entre une volonté de transformation et la persistance de logiques institutionnelles qui maintiennent des asymétries épistémiques.

Dans ce contexte, l'articulation des épistémologies autochtones, décoloniales et des principes de justice éducative apparaît comme un levier pertinent pour repenser les curricula, les pratiques pédagonumériques et les environnements d'apprentissage. En reconnaissant leur caractère intrinsèquement relationnel, elle permet de concevoir des

espaces véritablement éducatifs, inclusifs et respectueux des savoirs des Premiers Peuples, tout en offrant un cadre analytique pour identifier et déconstruire les mécanismes de marginalisation persistants au sein des institutions d'enseignement supérieur. Elle invite ainsi à repenser la relation pédagogique comme un espace intrinsèquement relationnel et historisé, où l'apprentissage se construit dans l'articulation entre interactions présentes, mémoires collectives et potentialités futures. Dans cette perspective, l'éducation repose sur des principes de relationnalité, de réciprocité et de responsabilité (Wilson, 2008), tout en tenant compte des héritages historiques qui traversent les rapports au savoir. Comme le rappelle Battiste (2013), cela implique de reconfigurer les pratiques pédagogiques afin d'intégrer des modes de transmission ancrés dans les récits, les expériences vécues et les continuités culturelles, contribuant ainsi à une plus grande justice épistémique.

Ces perspectives permettent de comprendre que l'inclusion des savoirs autochtones ne saurait se réduire à une simple insertion ponctuelle au sein des curricula existants. Elles appellent à un déplacement épistémique fondé sur la relation, la responsabilisation et la reconnaissance des savoirs situés, permettant ainsi de transformer de manière significative les pratiques pédagogiques, les critères d'évaluation et les environnements d'apprentissage. Le problème réside moins dans l'absence de pluralité épistémologique au sein des sciences de l'éducation que dans la marginalisation persistante des épistémologies situées, dont la reconnaissance demeure limitée dans les curricula, les politiques d'inclusion et les dispositifs pédagogiques, reproduisant ainsi des hiérarchies implicites de légitimation du savoir. Intégrer de tels cadres théoriques dans l'analyse des tensions contemporaines enrichit la compréhension des obstacles structurels à la décolonisation et offre des pistes pour penser des environnements d'enseignement supérieur véritablement pluriels et respectueux des visions du monde des Premiers Peuples. Ces transformations sont renforcées par des cadres normatifs et institutionnels importants comme la DNUDPA (2007) et les appels à l'action de la CVRC (2015) qui engagent les universités à reconnaître et à soutenir les droits éducatifs, linguistiques, culturels et épistémiques des peuples autochtones, à transformer les curricula et les pratiques pédagonumériques, ainsi qu'à créer des environnements culturellement adaptés, inclusifs et relationnels.

Obstacles systémiques et expériences étudiantes autochtones

Malgré certaines avancées récentes, plusieurs tensions persistent dans les établissements d'enseignement supérieur, et ce au Québec comme ailleurs au Canada et dans le monde. Le risque de performativité institutionnelle demeure lorsque les engagements sont essentiellement symboliques, reposant sur des plans d'action, des déclarations ou des initiatives qui ne transforment pas réellement les structures professorales, curriculaires et administratives. Par exemple, des plans universitaires comme « Place aux Premiers Peuples au sein du réseau de l'Université du Québec », qui visent à favoriser des milieux plus accueillants et inclusifs, sont porteurs de promesses importantes, mais leurs effets sont encore en phase d'implémentation et leur capacité à remédier aux obstacles historiques structurels reste parfois limitée sans transformations profondes des pratiques pédagonumériques et évaluatives. Ainsi, l'enjeu dépasse la seule phase d'implantation. Si ces initiatives demeurent encore en cours de déploiement, leurs effets restent également limités par l'absence de transformations structurelles des pratiques. Il ne s'agit donc pas uniquement d'un décalage temporel, mais d'une tension plus profonde : tant que les normes de validation, d'évaluation et de conception pédagogique demeurent inchangées, ces dispositifs peinent à dépasser une intégration superficielle et à produire un véritable effet de transformation.

Cette tension entre engagement déclaré et transformation structurelle rejoint les constats de Lorenz, Gaudry et Hancock (2025), qui, à partir de l'analyse d'un grand nombre de plans stratégiques universitaires canadiens, observent que les engagements tendent à s'inscrire dans des ajustements compatibles avec l'ordre universitaire existant, plutôt que dans des remises en question substantielles des structures académiques et de la transformation de celles-ci.

Des frictions majeures apparaissent également entre des logiques administratives fondées sur la performance, la standardisation et les indicateurs quantitatifs, et les épistémologies autochtones, qui privilégient des temporalités relationnelles, holistiques et non linéaires. Ces dissonances se manifestent dans les pratiques d'évaluation des apprentissages, les attentes de participation en classe et les critères de réussite, qui continuent bien souvent de valoriser des formes d'expression et d'interaction héritées de traditions académiques occidentales.

Comme le note Lefevre Radelli (2019), les personnes étudiantes autochtones, tout comme celles issues d'autres groupes marginalisés, font face aux conséquences du racisme systémique parfois de manière ouverte, mais aussi parfois de manière plus cachée dans la vie universitaire, notamment par l'absence de mesures concrètes favorisant la décolonisation de l'espace académique et le confinement des savoirs autochtones à des disciplines limitées. Autrement dit, si les paroles sont porteuses de transformations, les actions ne sont pas nécessairement mises en place et plusieurs micro-agressions, bien souvent involontaires, continuent de miner le mieux-être des personnes étudiantes autochtones.

Les interactions pédagonumériques représentent d'ailleurs un espace relationnel central au sein duquel se manifestent et se reproduisent des rapports de pouvoir issus de la colonialité du savoir. Concrètement, les normes implicites de participation et de communication privilégient souvent des modes d'expression occidentaux, argumentation et rythme d'apprentissage linéaires, présentation individuelle, au détriment de formes de savoir fondées sur l'écoute, l'oralité, la narration, la circularité, la récursivité et la réflexivité collectives, qui sont centrales dans de nombreuses traditions éducatives autochtones (Archibald, 2019 ; Battiste, 2013). Les expériences étudiantes autochtones révèlent ainsi des tensions entre les attentes académiques et les responsabilités communautaires et plusieurs doivent faire des choix entre poursuivre un parcours académique exigeant et satisfaire des obligations culturelles, familiales ou communautaires (Mansour *et al.*, 2021), ce qui peut générer un sentiment d'invisibilisation, un stress accentué ou une surcharge émotionnelle liée à la représentation et à l'expression de leurs savoirs et de leurs réalités.

Ces frictions structurelles montrent que la simple énonciation de politiques inclusives, sans transformation des régimes de légitimation du savoir et des approches pédagonumériques, risque de perpétuer, voire d'accentuer des formes renouvelées d'exclusion. Elles soulignent la nécessité d'une décolonisation épistémique profonde des pratiques et des environnements d'apprentissage, où les savoirs autochtones ne sont pas simplement ajoutés au curriculum, mais intégrés aux modalités de structuration, de transmission et d'évaluation des connaissances. Cela se traduit, par exemple, par l'intégration de formes d'apprentissage fondées sur l'oralité, la narration ou l'expérience dans les évaluations, ainsi que par l'adaptation des dispositifs pédagogiques afin de

reconnaître des rapports au savoir et au temps différents des modèles académiques dominants.

Conseils de mise en œuvre pratiques pour les établissements d'enseignement post-secondaire au Canada

Une pédagogie décoloniale repose avant tout sur un examen de conscience individuel et collectif incitant au développement d'une posture réflexive et relationnelle et invitant le corps enseignant à reconnaître la dimension située de ses propres cadres de référence. L'adoption d'une posture d'humilité culturelle pédagogique constitue une avenue favorable à la reconnaissance de savoirs pluriels.

À cet égard, une recherche portant sur le cheminement des futures personnes enseignantes dans un cours sur les perspectives autochtones en éducation à l'Université de Sherbrooke a permis de dégager une définition empirique de cette posture évolutive :

> Engagement, en tant que personne en apprentissage continu, à poser un regard autocritique sur les biais culturels pouvant teinter sa pratique enseignante, à déconstruire les rapports de force coloniaux encore présents, et à adopter des actions et réflexions qui favorisent des relations éducatives égalitaires, le développement d'environnements culturellement pertinents et la reconnaissance des perspectives autochtones dans l'enseignement. (Blanchet *et al.*, 2024, p. 39)

Cette définition combine la posture réflexive (autocritique), la reconnaissance des déséquilibres de pouvoir hérités du colonialisme et l'engagement continu vers une pratique pédagogique respectueuse et socialement juste.

Répertoire d'approches et d'initiatives vectrices de justice éducative

Tel que mentionné précédemment, au-delà de l'ajout de contenus culturellement pertinents, il importe de décoloniser les rapports épistémiques, pédagogiques et politiques au savoir, en transformant en profondeur les façons de produire, de valider et de transmettre ce savoir, et ce, afin de remettre en question les hiérarchies héritées de la

colonialité et de permettre une véritable pluralité des savoirs au sein des universités (Battiste, 2013).

Dans le contexte universitaire, certaines approches pédagogiques issues des traditions éducatives autochtones se révèlent particulièrement porteuses d'avancées concrètes, précisément parce qu'elles transforment les modalités mêmes de l'enseignement et de l'apprentissage. Les approches comme l'Etuaptmumk (*Two-Eyed Seeing*) et le *wampum* à deux voies offrent des repères pédagogiques solides pour transformer l'université dans une perspective décolonisante. L'Etuaptmumk, formalisé par Bartlett *et al.* (2012), propose de mobiliser de façon complémentaire les savoirs autochtones et occidentaux sans les hiérarchiser. Cela implique, comme le souligne Battiste (2013), de reconnaître une pluralité de modes de connaissance et de validation. De manière complémentaire, le *wampum* à deux voies (Kaswentha), issu des traditions *haudenosaunee*, représente deux lignes parallèles symbolisant des trajectoires distinctes qui avancent côte à côte dans le respect, sans assimilation ni domination ; transposé en pédagogie, ce principe invite à concevoir des espaces où les savoirs coexistent sans être subsumés par un cadre unique. Dans cette perspective, le coenseignement apparaît comme une pratique particulièrement porteuse. En effet, des travaux en éducation autochtone montrent que la collaboration entre personnes formatrices universitaires et détentrices de savoirs autochtones permet de déplacer l'autorité épistémique et de créer des environnements d'apprentissage relationnels et éthiques (Donald, 2012 ; Aikenhead et Michell, 2011). Comme le rappelle également Smith (2012), ces approches dépassent l'ajout de contenus pour transformer les relations pédagogiques elles-mêmes, en favorisant des pratiques de dialogue, de réciprocité et de coconstruction des savoirs, essentielles à une véritable décolonisation de l'éducation.

Encore plus concrètement, les cercles de parole, par exemple, mobilisés dans plusieurs programmes, instaurent un espace structuré d'écoute et de prise de parole égalitaire qui remet en cause la centralité de la posture magistrale (Barkasas et Gladwin, 2021). Comme le souligne Battiste (2013), ce type de dispositif favorise une relation au savoir fondée sur le respect, la réflexivité et l'interconnexion, plutôt que sur la transmission unidirectionnelle. De même, les pédagogies narratives, ancrées dans l'oralité et le récit, permettent d'intégrer des savoirs expérientiels et situés, contribuant à légitimer des formes

de connaissances longtemps marginalisées dans l'univers académique. Archibald (2019) insiste à cet égard sur le rôle des récits dans la reconstruction de savoirs décolonisés et dans la réappropriation des perspectives autochtones. Également, des approches comme l'apprentissage ancré dans le territoire ou la communauté (*land/place-based learning*) introduisent une dimension relationnelle au savoir, où celui-ci est indissociable des contextes culturels et environnementaux (Simpson, 2017). Ensemble, ces pratiques ne se contentent pas d'enrichir les contenus universitaires ; elles contribuent à reconfigurer en profondeur les dynamiques pédagogiques, en favorisant des apprentissages dialogiques, situés et coconstruits, ce qui constitue un apport déterminant des perspectives autochtones à la transformation de l'université.

Toutefois, il nous semble pertinent de penser un engagement plus substantiel, à un niveau macrostructurel. Ainsi, plusieurs initiatives démontrent un engagement institutionnel durable, incluant des formes de gouvernance partagée, une reconnaissance territoriale active, des politiques d'embauche sensibles aux savoirs et aux cultures autochtones et des ressources dédiées à la décolonisation. Au Canada, un nombre grandissant d'initiatives illustrent cette transformation progressive des institutions d'enseignement supérieur vers la prise en compte des savoirs, des réalités et des cultures autochtones. Elles reposent sur la coconstruction des savoirs, la gouvernance partagée avec les communautés, la valorisation des langues autochtones et l'établissement de relations durables avec les Premiers Peuples. À titre d'exemple, la création d'environnements éducatifs dédiés aux Premiers Peuples, telle que l'institution Kiuna située dans la communauté abénakise d'Odanak, vient soutenir les trajectoires éducatives et sociales des personnes étudiantes autochtones, de manière culturellement signifiante et sécurisante (Joncas *et al.*, 2024). L'organisation KAIROS Canada propose, pour sa part, une gamme d'activités immersives, des modules de sensibilisation et des guides pratiques aux établissements post-secondaires pour favoriser le rapprochement et lutter contre la marginalisation des savoirs autochtones. Par ailleurs, l'initiative Wìdòkodàdodà, une recherche communautaire menée entre l'Université d'Ottawa et la nation Anishinaabe, cherche à décoloniser les pratiques d'enseignement universitaire. De manière similaire, le programme Indigeneity 101 de l'Université de la Colombie-Britannique offre aux personnes étudiantes ainsi qu'aux personnels enseignants et

administratifs une formation approfondie sur l'histoire, la culture et les réalités contemporaines des Premiers Peuples, incluant des ateliers sur les biais inconscients et l'intégration des savoirs autochtones dans les pratiques pédagogiques et curriculaires.

D'autres initiatives structurantes, telles que celles du comité M8wwa ᒪᒧ mamu à l'Université de Sherbrooke, au Québec, ont mené à l'implantation d'un cours obligatoire sur les perspectives autochtones en éducation dans la formation des personnes enseignantes du préscolaire, du primaire et du secondaire. Cela contribue de manière substantielle à la reconnaissance et à la légitimation des perspectives autochtones dans les pratiques enseignantes en milieux scolaires. Ensemble, ces initiatives montrent que la transformation de l'enseignement supérieur ne peut pas se faire simplement par l'inclusion de contenus autochtones, mais nécessite des démarches structurantes, relationnelles et éthiques, qui font que les communautés autochtones sont reconnues comme partenaires à part entière dans la production, la transmission et la légitimation du savoir. Ces projets suggèrent la mise en pratique de principes de responsabilité relationnelle et d'humilité culturelle pédagogique, tels que définis par Blanchet *et al.* (2024). En revanche, ajoutons que les communautés autochtones sont aussi des espaces sociaux inégalitaires, où s'affrontent différents enjeux de légitimité qui viennent influencer les dynamiques de collaboration.

Une ressource concrète pour prévenir, atténuer ou contrer les discriminations à l'égard des personnes étudiantes autochtones

Pour les établissements d'enseignement supérieur et les différents personnels qui y évoluent, comprendre les réalités des personnes étudiantes autochtones et intervenir face aux discriminations demeure un défi, enraciné dans des asymétries épistémologiques persistantes (Battiste, 2013 ; Gaudry et Lorenz, 2018). Portée par les établissements d'enseignement post-secondaire de la région de l'Estrie, au Québec, la ressource de sensibilisation Tbestawaw8gan, *Être à l'écoute des réalités étudiantes autochtones* (Collectif Tbestawaw8gan, 2025), coconstruite avec des partenaires autochtones et allochtones, constitue un levier concret de transformation des pratiques institutionnelles.

Elle permet de démystifier et d'illustrer des formes d'injustices vécues, telles que le tokénisme, l'essentialisation, l'instrumentalisation

des savoirs ou encore l'appropriation culturelle, en s'appuyant sur des situations authentiques vécues et rapportées par des personnes étudiantes autochtones dans les établissements post-secondaires de l'Estrie (au Québec). En rendant visibles ces expériences et les dynamiques souvent implicites qui les sous-tendent, la ressource soutient une lecture critique des rapports de pouvoir en milieu académique, en cohérence avec les approches autochtones qui valorisent les savoirs situés et la compréhension relationnelle des injustices (Wilson, 2008 ; Simpson, 2017).

Au-delà de cette fonction de clarification, *Tbestawaw8gan* propose également des activités immersives impliquant notamment des approches de théâtre-forum, inspirées de méthodes participatives visant à susciter l'engagement et la transformation des pratiques. Ces dispositifs permettent aux personnes participantes de s'immerger dans des situations concrètes, d'en expérimenter les tensions et d'explorer collectivement des pistes d'action. En mobilisant l'expérience vécue, l'émotion et la réflexivité, ils favorisent un apprentissage transformationnel et rejoignent des perspectives pédagogiques relationnelles et expérientielles qui privilégient la coconstruction du sens et l'engagement éthique (Archibald, 2008 ; Barkaskas et Gladwin, 2021).

La ressource contribue également à accompagner les inconforts inhérents à la rencontre des perspectives autochtones, en offrant des repères pour les reconnaître et les travailler de manière réflexive. Comme le souligne Donald (2012), ces inconforts, liés notamment à la remise en question des privilèges et des cadres dominants, constituent des conditions nécessaires à un processus authentique de décolonisation. En ce sens, *Tbestawaw8gan* ne se contente pas d'informer, mais soutient un véritable déplacement des postures professionnelles et institutionnelles.

Enfin, en outillant à la fois le personnel et les personnes étudiantes, la ressource participe à la coconstruction d'environnements d'apprentissage sécuritaires, inclusifs et culturellement pertinents. Elle s'inscrit ainsi dans une perspective de justice éducative et de réconciliation institutionnelle, en traduisant les principes décoloniaux en pratiques concrètes capables de transformer les milieux universitaires en espaces relationnels, pluriels et respectueux des réalités autochtones contemporaines.

Conclusion

Ce chapitre ne visait pas à établir l'existence de la colonialité du savoir dans l'enseignement supérieur, largement documentée, mais à en éclairer les manifestations contemporaines, notamment à travers les tensions entre engagements institutionnels, logiques de performativité et transformations pédagogiques effectives. L'analyse met en évidence que les initiatives d'inclusion, bien que de plus en plus nombreuses, demeurent limitées lorsqu'elles ne s'accompagnent pas d'un questionnement des cadres épistémiques et des modes de légitimation du savoir.

L'un des apports centraux du chapitre réside ainsi dans la mise en lumière du décalage entre inclusion et transformation. Dans plusieurs contextes, les savoirs et perspectives autochtones sont intégrés de manière ponctuelle ou symbolique, sans modification des conditions structurelles qui encadrent leur reconnaissance. Cette tension invite à dépasser une approche additive de la diversité, pour engager une réflexion plus profonde sur les rapports de pouvoir qui traversent l'université.

Le dialogue entre épistémologies autochtones et perspectives décoloniales permet d'enrichir cette analyse. Sans les confondre, ces cadres convergent vers une remise en question des hiérarchies épistémiques et soulignent la nécessité de concevoir l'éducation comme une pratique relationnelle, située et éthiquement engagée. Ils appellent à repenser la relation pédagogique comme un espace de négociation entre savoirs, mémoires et responsabilités, et non comme une simple transmission descendante.

Les pistes dégagées mettent en évidence que cette transformation implique des déplacements concrets à plusieurs niveaux : une posture réflexive et d'humilité culturelle chez les personnes enseignantes, une diversification des pratiques pédagogiques et évaluatives, ainsi que des transformations structurelles, notamment en matière de gouvernance et de reconnaissance des savoirs autochtones. Des initiatives comme la ressource de sensibilisation *Tbestawaw8gan* illustrent comment ces principes peuvent se traduire en pratiques situées, en rendant visibles les formes contemporaines d'injustices et en soutenant l'engagement réflexif des milieux universitaires, y compris dans la gestion des inconforts qu'implique la rencontre des perspectives autochtones.

Enfin, penser la décolonisation de l'enseignement supérieur suppose d'en reconnaître le caractère processuel, relationnel et exigeant. Elle implique une responsabilité partagée entre institutions et acteurs, ainsi qu'un engagement critique envers les fondements mêmes de l'université. Dans cette perspective, l'enseignement supérieur peut devenir un espace de transformation à condition de dépasser les logiques performatives et contribuer de manière crédible à la justice éducative et à la reconnaissance des savoirs des Premiers Peuples.

Bibliographie

Aikenhead, G. et Michell, H. (2011). *Bridging cultures. Indigenous and scientific ways of knowing nature*. Pearson Education Canada.

Alfred, T. et Corntassel, J. (2005). Being Indigenous. Resurgences against contemporary colonialism. *Government and Opposition, 40*(4), 597-614. https://doi.org/10.1111/j.1477-7053.2005.00166.x

Archibald, J. (2008-2019). *Indigenous storywork. Educating the heart, mind, body, and spirit*. UBC Press.

Bargallie, D. et Lentin, A. (2022). Beyond convergence and divergence. Towards a "both and" approach to critical race and critical Indigenous studies in Australia. *Current Sociology, 70*(5), 665-681. https://doi.org/10.1177/00113921211024701

Barkaskas, P. M. et Gladwin, D. (2021). Pedagogical talking circles. Decolonizing education through relational Indigenous frameworks. *Journal of Teaching and Learning, 15*(1), 20-38. https://doi.org/10.22329/jtl.v15i1.6519

Bartlett, C., Marshall, M. et Marshall, A. (2012). Two-Eyed Seeing and other lessons learned within a co-learning journey of bringing together indigenous and mainstream knowledges and ways of knowing. *Journal of Environmental Studies and Sciences, 2*, 331-340.

Battiste, M. (2013). *Decolonizing education. Nourishing the learning spirit*. Purich Publishing.

Battiste, M. (2024). Au-delà de l'équité, de la diversité et de l'inclusion. Plaidoyer pour la décolonisation de l'éducation. Dans D. Campeau (dir.), *Regards diversifiés sur l'éducation autochtone. Réflexions pour une pédagogie du XXIe siècle* (p. 13-38). Presses de l'Université du Québec.

Blanchet, P.-A. (2025). *Ashtam Ntotacinan/Viens nous écouter. Modèle pédagogique de création basé sur la théâtralisation de récits de vie d'étudiantes autochtones comme vecteur de mieux-être holistique* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke].

Blanchet, P.-A., Lavoie, C., Legault, A., Edward, K. et Lepage, J. (2024). Marcher vers l'humilité culturelle pédagogique à travers un cours sur les perspectives autochtones en éducation au Québec, Canada. *Revista Educación, Política y Sociedad, 9*(2), 14-50. https://doi.org/10.15366/reps2024.9.2.001

Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Minuit.

Chilisa, B. (2019). *Indigenous research methodologies* (2e édition). SAGE.

Collectif Tbestawaw8gan (2025). *Tbestawaw8gan. Être à l'écoute des réalités étudiantes autochtones pour prévenir et contrer les discriminations*. Université de Sherbrooke. https://www.usherbrooke.ca/education/fileadmin/sites/education/images/UdeS-Tbest-FRANCAIS-2025-V3.pdf (consulté le 07.07.2026).

Commission de vérité et réconciliation du Canada [CVRC] (2015). *Appels à l'action*. Gouvernement du Canada. https://www.trc.ca

Dayer, C. (2013). De la cour à la classe. Les violences de la matrice hétérosexiste. *Recherches et éducations*, 8, 115-130. https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1568

Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones [DNUDPA] (2007). *United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*. Nations unies. https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/declaration-on-the-rights-of-indigenous-peoples.html (consulté le 07.07.2026).

De Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South. Justice against epistemicide*. Routledge.

Donald, D. (2012). Indigenous Métissage. A decolonizing research sensibility. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *25*(5), 533-555. https://www.anti-colonialresearchlibrary.org/wp-content/uploads/2023/09/Donald-2012-Indigenous-M-tissage-a-decolonizing-research-sensibility.pdf (consulté le 07.07.2026).

Gaudry, A. et Lorenz, D. (2018). Indigenization as inclusion, reconciliation, and decolonization. Navigating the different visions for indigenizing the Canadian academy. *AlterNative*, *14*(3), 218-227. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1177180118785382?download=true (consulté le 07.07.2026).

Grosfoguel, R. (2007). The epistemic decolonial turn. Beyond political-economy paradigms. *Cultural Studies*, *21*(2-3), 211-223.

Joncas, J. A., Lepage, J. et O'Bomsawin, N. (2024). *Regard anthropologique. Les quatre directions de l'organisation scolaire des Premiers Peuples au Québec – points de repère pour se situer dans l'espace-temps*. Dans O. Lemieux et F. Deschenaux (dir.), *Le système scolaire québécois en douze regards* (p. 77-104). Presses de l'Université du Québec.

Kovach, M. (2009). *Indigenous methodologies. Characteristics, conversations, and contexts*. University of Toronto Press.

Lefevre Radelli, L. (2019). *L'expérience des étudiants autochtones à l'université. Racisme systémique, stratégies d'adaptation et espoir de changement social* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. https://archipel.uqam.ca/13631/ (consulté le 07.07.2026).

Lorenz, D., Gaudry, A. et Hancock, R. (2025). *Aspirational Indigenization* [vidéo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=eWpgnk967ME (consulté le 07.07.2026).

Maldonado-Torres, N. (2007). On the coloniality of being. Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, *21*(2-3), 240-270. https://doi.org/10.1080/09502380601162548

Mansour, A., Maltais, D. et Cook, M. (2021). Les conditions favorables à la persévérance scolaire chez des étudiantes et étudiants autochtones de la communauté d'Essipit. Éducation et francophonie, *49*(1), 95-111. https://doi.org/10.7202/1077003ar

Mignolo, W. D. (2011). *The darker side of western modernity. Global futures, decolonial options*. Duke University Press.

Quijano, A. et Ennis, M. (2000). Coloniality of power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla. Views from South*, *1*(3), 533-580.

Simpson, L. B. (2017). *As we have always done. Indigenous freedom through radical resistance*. University of Minnesota Press.

Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies. Research and Indigenous peoples* (2e édition). Zed Books.

Wilson, S. (2008). *Research is ceremony. Indigenous research methods*. Fernwood Publishing. https://fernwoodpublishing.ca/book/research-is-ceremony-shawn-wilson (consulté le 07.07.2026).

Emilie Doutreloux, Christelle Lison
et Nina Thomas

8 Handicap, trouble, diversité : quand la nuance fait toute la différence

Résumé

La diversification des profils étudiants, visible ou liée à des besoins moins apparents tels que la neurodivergence, transforme profondément l'enseignement supérieur. Alors que de nombreuses personnes ne se déclarent pas, les limites d'un modèle médical fondé sur la déficience et les accommodements individuels deviennent manifestes. Les approches contemporaines, issues des modèles sociaux, environnementaux et fondés sur les droits, montrent que les obstacles à l'apprentissage découlent largement de dispositifs et de normes conçus pour un·e étudiant·e « standard ». Les personnes neurodivergentes rencontrent ainsi des barrières pédagogiques, cognitives, socio-économiques et institutionnelles dans leur parcours. Pour y répondre, l'articulation de la conception universelle de l'apprentissage, de la réponse à l'intervention et des pratiques neuroaffirmatives offre un cadre structurant permettant de repenser l'accessibilité et l'équité au sein des environnements d'enseignement supérieur.

La neurodiversité au cœur des enjeux contemporains de l'enseignement supérieur

Si une expression peut résumer les personnes évoluant au sein de l'enseignement supérieur, c'est bien que la diversité constitue la norme, les établissements d'enseignement supérieur accueillant des publics dont l'hétérogénéité n'a cessé de croître au fil du temps. L'idée, longtemps dominante, d'une personne « étudiante type » – jeune adulte entrant directement après l'enseignement obligatoire, peu expérimenté·e et relativement homogène dans ses stratégies et ses attentes – ne correspond plus à la réalité contemporaine. En effet, les trajectoires se sont diversifiées, tout comme les besoins, les expériences et les identités étudiantes.

Une population étudiante aux identités intersectionnelles moins connues est celle des personnes neurodivergentes. Celles-ci ont des profils neurologiques différents qui influencent leur manière de traiter l'information sensorielle, affective, sociale et cognitive : ce qui a des conséquences sur les façons d'apprendre et d'interagir. Il existe plusieurs entrées pour comprendre la neurodiversité. La plus commune est la représentation catégorielle mobilisant le modèle médical du handicap. Omniprésente dans les pratiques institutionnelles universitaires, cette représentation tend à considérer l'étudiant·e à partir de ce qui lui manque ou de ce qui fonctionne différemment. Ce modèle, s'il permet d'identifier certains besoins, conduit souvent à réduire la situation à un problème individuel, à traiter par des accommodements ciblés, dits raisonnables, et ce, à condition que la personne ait un diagnostic. Or, les recherches montrent qu'il est fréquent qu'une personne neurodivergente présente plusieurs neurotypes ou caractéristiques associées à différentes catégories diagnostiques, ce qui remet en question la pertinence des approches fondées sur un diagnostic unique pour comprendre la complexité des expériences vécues et des besoins de soutien (Donaghy *et al.*, 2023 ; Moreau *et al.*, 2024 ; Vandewouw *et al.*, 2023 ; Landberg *et al.*, 2025). Par conséquent, pour obtenir un soutien, il importe de divulguer sa différence et d'accepter les risques de stigmatisation et de perception d'incapacité de la part d'autrui. Cette situation amène un nombre important d'étudiant·es à ne pas se déclarer auprès des services de soutien, notamment par crainte des jugements d'autrui, par méconnaissance des ressources disponibles ou parce qu'elles ou ils ne disposent pas d'un diagnostic formel ou ne se considèrent pas comme malades (Haft *et al.*, 2022). Cette situation met en évidence que

l'inclusion ne peut être pensée uniquement à travers les mesures d'accommodements individuelles, car une partie significative des besoins demeure non déclarée et, par conséquent, invisible aux dispositifs administratifs de soutien.

L'objectif de ce chapitre est de contribuer à une compréhension renouvelée de la neurodiversité en enseignement supérieur, en montrant comment les différentes conceptions de la différence neurologique orientent les réponses pédagogiques, institutionnelles et sociales. À cette fin, le chapitre présente d'abord les principales conceptions de la neurodiversité et les modèles d'intervention qui en découlent. Il analyse ensuite les obstacles susceptibles de compromettre la participation et la réussite des étudiant·es neurodivergent·es, avant de présenter des stratégies pédagogiques favorisant la neuroinclusion.

L'influence des conceptions de la neurodiversité sur les pratiques pédagogiques et de soutien

La manière dont la neurodiversité est définie influence directement la compréhension des réalités vécues par les personnes neurodivergentes ainsi que les réponses éducatives, institutionnelles et sociales qui sont proposées. Selon que l'on considère la neurodivergence comme une caractéristique individuelle, comme le produit d'interactions entre la personne et son environnement ou encore comme une forme de diversité marginalisée par certaines normes sociales, les besoins identifiés et les interventions privilégiées peuvent varier considérablement. Trois grandes conceptions de la neurodiversité peuvent ainsi être distinguées : une conception catégorielle, illustrée notamment par le DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*[1]) ; une conception contextuelle, incarnée entre autres par l'approche ESSENCE et le modèle biopsychosocial ; et une conception sociétale, portée par le paradigme de la neurodiversité et les modèles sociaux du handicap.

L'approche catégorielle du DSM et du modèle médical

Dans la logique du DSM, la neurodivergence (par exemple, l'autisme, la dyslexie, la dyspraxie, le TDAH [trouble déficit de l'attention avec ou

[1] Manuel de référence publié par l'American Psychiatric Association qui établit les critères diagnostiques des troubles mentaux utilisés en pratique clinique et en recherche.

sans hyperactivité], etc.) est considérée comme des psychopathologies distinctes et catégorielles. Chaque catégorie aurait donc des symptômes observables et hiérarchisés selon leur sévérité. Cette approche contribue à une représentation déficitaire de la neurodivergence en associant les différences neurologiques à des troubles nécessitant une identification et une intervention spécifiques.

Dans cette perspective, la neurodivergence est envisagée comme une caractéristique inhérente à la personne, qui expliquerait à elle seule les difficultés rencontrées dans les différents contextes de vie. Cette représentation s'inscrit dans ce que Kahn (2010) qualifie de conception naturalisante de la différence, où les particularités individuelles sont perçues comme faisant partie de l'essence même de la personne. Les catégories diagnostiques deviennent alors les principales unités d'analyse et d'intervention. Cette logique repose sur le postulat selon lequel les personnes partageant un même diagnostic présenteront des besoins comparables et pourront bénéficier de mesures de soutien similaires. En contexte éducatif, elle se traduit par une différenciation structurale où des mesures compensatoires et des accommodements sont associés à des catégories diagnostiques particulières dans le but de compenser les déficits identifiés et de rapprocher la personne d'une norme de fonctionnement considérée comme souhaitable (Bergeron *et al.*, 2011).

Même si la plus récente édition du DSM rappelle l'importance d'adopter une lunette critique intersectionnelle dans les catégories diagnostiques, ses fondements demeurent largement critiqués. D'une part, la cooccurrence fréquente des neurotypes remet en question la pertinence de catégories diagnostiques conçues comme distinctes et relativement étanches (Cleaton et Kirby, 2018). D'autre part, plusieurs auteurs soulignent les biais liés aux échantillons majoritairement masculins, occidentaux et cisgenres ayant servi à établir certains critères diagnostiques (*ibid.*). Enfin, des travaux récents remettent en question la validité biologique et conceptuelle de certaines catégories diagnostiques fondées principalement sur l'observation de comportements, notamment dans le cas de l'autisme (Gillberg, 2021; Whaling *et al.*, 2025).

Cette conception a largement influencé le développement d'un modèle médical d'intervention dans lequel les catégories diagnostiques servent de référence pour déterminer l'accès aux mesures de soutien et aux services spécialisés. La neurodivergence y est généralement

appréhendée comme un trouble neurodéveloppemental ou un handicap nécessitant des traitements, des médicaments ou des interventions comportementales. Cette perspective se reflète également dans le vocabulaire mobilisé pour décrire les personnes concernées, à travers des termes tels que trouble, dysfonction, incapacité ou maladie mentale. Or, cette terminologie n'est pas sans conséquence. En effet, la pathologisation des différences neurologiques influence les perceptions de compétence et d'amabilité associées aux personnes neurodivergentes (Canton *et al.*, 2023). De manière paradoxale, certaines recherches montrent que plus une personne est formée à intervenir auprès d'individus en situation de handicap ou présentant des enjeux de santé mentale, plus elle tend à percevoir ces derniers sous l'angle de leurs incapacités (Aubé *et al.*, 2023).

Ce modèle a certes contribué à l'émergence des premiers mécanismes institutionnels visant à favoriser un accès plus équitable à certaines populations marginalisées. Toutefois, plusieurs écrits soulignent qu'une approche reposant principalement sur les catégories diagnostiques traduit difficilement la complexité des parcours d'apprentissage et des expériences vécues. Cette conception naturalisante de la différence contribue également à des risques d'essentialisation, de stigmatisation et de réduction des personnes à leur diagnostic (Meo, 2008 ; Rioux et Pinto, 2010). Elle peut enfin s'avérer inadéquate pour les personnes neurodivergentes dont les besoins ne correspondent pas aux profils types associés aux catégories diagnostiques existantes (Zaks, 2024).

L'approche contextuelle et holistique d'ESSENCE et du modèle biopsychosocial

La critique du DSM est à l'origine du paradigme de recherche RDoC (*research Domain Criteria*). Celui-ci propose une perspective holistique visant à comprendre les origines d'une condition ou d'une maladie ainsi que les mécanismes sous-jacents, en tenant compte des interactions entre facteurs biologiques, cognitifs, sensorimoteurs, sociaux et environnementaux (Cuthbert, 2022). Selon cette vision transdiagnostique, l'autisme, le TDAH ou la dyslexie, par exemple, sont abordés comme des états situés devant être étudiés et compris dans leurs complexités respectives. Cette perspective s'inscrit dans une conception contextuelle de la neurodiversité, selon laquelle les difficultés vécues

ne peuvent être comprises indépendamment des environnements dans lesquels elles se manifestent. Inspirée des approches interactionnistes du handicap (Fougeyrollas, 2021), elle considère que les défis rencontrés par une personne résultent de l'interaction entre ses caractéristiques individuelles et les contextes sociaux, éducatifs et institutionnels dans lesquels elle évolue. Certaines recherches s'inscrivant dans ce paradigme ont également permis de soulever des enjeux de reproductibilité associés aux critères diagnostiques du DSM et remis en question certains présupposés répandus, notamment l'idée que les personnes autistes seraient dépourvues d'empathie, ou encore la validité universelle de la théorie de l'esprit (Gernsbacher et Yergeau, 2019 ; Kittel *et al.*, 2019).

Les critiques adressées aux catégories diagnostiques traditionnelles ont également favorisé l'émergence d'approches développementales et transdiagnostiques de la neurodivergence, dont l'approche ESSENCE (*Early symptomatic syndromes eliciting neurodevelopmental examinations*). Cette approche repense le fonctionnement d'une personne à partir de grandes dimensions du développement, telles que les fonctions motrices, la gestion des émotions, la concentration et la mémoire, les méthodes de communication, les compétences sociales, les façons d'apprendre, le traitement sensoriel et la planification et la structuration de sa pensée (Landberg *et al.*, 2025). Chaque personne présente ainsi un profil neurologique qui lui est propre, et les besoins de soutien qui en découlent sont considérés comme situés, évolutifs et tributaires des contextes dans lesquels cette personne évolue. Cette manière d'appréhender la neurodivergence rejoint la notion de besoins éducatifs particuliers, selon laquelle les besoins de soutien ne découlent pas uniquement des caractéristiques de la personne, mais également de la capacité des environnements à s'adapter à la diversité des profils et des façons d'apprendre (Pelgrims, 2012 ; UNESCO, 1997).

Cette conception s'inscrit dans une logique biopsychosociale qui offre un cadre explicatif pour comprendre comment les facteurs biologiques, psychologiques et environnementaux interagissent dans le développement, les apprentissages et la participation sociale. Les défis rencontrés ne sont donc pas attribués uniquement aux caractéristiques neurologiques de la personne, mais sont compris comme le résultat d'interactions complexes entre un profil individuel singulier et les environnements dans lesquels cette personne évolue. Elle remet ainsi en question la logique selon laquelle un diagnostic déterminerait

à lui seul la nature du soutien à offrir. À l'instar des approches fondées sur les besoins éducatifs particuliers, elle invite à déplacer l'attention des catégories diagnostiques vers les conditions pédagogiques, organisationnelles et institutionnelles susceptibles de favoriser ou de limiter l'apprentissage et la participation.

Malgré l'influence croissante de ces approches, les dispositifs de soutien en enseignement supérieur continuent généralement de s'appuyer sur des catégories diagnostiques issues du DSM pour déterminer l'accès aux services et aux accommodements. Il en résulte un décalage entre les connaissances actuelles sur la neurodivergence et des mécanismes institutionnels de soutien encore largement fondés sur une logique catégorielle.

L'approche sociétale de la neurodiversité et des modèles environnementaux et sociaux

Selon une conception sociétale de la neurodiversité, les différences neurologiques décrites à l'aide de neurotypes renvoyant à différentes manières de traiter l'information, de communiquer ou d'interagir avec l'environnement constituent une forme de diversité humaine naturelle. Toutefois, à l'instar de Larochelle-Audet *et al.* (2016), cette perspective considère que ce ne sont pas les différences elles-mêmes qui posent problème, mais la manière dont elles sont socialement interprétées, valorisées ou dévalorisées dans un contexte donné. Ainsi, la neurodivergence n'est pas envisagée comme un déficit inhérent à la personne, mais comme une caractéristique dont les effets dépendent des normes sociales, des structures institutionnelles et des rapports de pouvoir qui façonnent les expériences individuelles. Le paradigme de la neurodiversité invite à analyser l'influence des différents contextes et systèmes dans lesquels évoluent les personnes neurodivergentes, afin d'identifier les obstacles et les leviers susceptibles d'influencer leur apprentissage, leur participation et leur réussite (Bertilsdotter Rosqvist *et al.*, 2022).

Dans cette perspective, les situations de handicap vécues par les personnes neurodivergentes sont comprises comme le résultat d'une interaction entre leurs caractéristiques neurologiques, les environnements et la société dans lesquels elles évoluent. L'attention se porte alors sur les normes, les pratiques et les structures qui favorisent certains modes de fonctionnement tout en en marginalisant d'autres,

notamment à travers des mécanismes de capacitisme. Cette compréhension ouvre la voie à des modèles d'intervention qui cherchent moins à corriger les individus qu'à transformer les environnements afin de favoriser une participation pleine et entière.

Parmi les modèles d'intervention et de soutien associés à une conception sociétale de la neurodiversité, le modèle des droits humains du handicap occupe une place centrale. Celui-ci considère le handicap comme résultant de l'interaction entre les personnes et leur environnement social, institutionnel et politique (ONU, 2006). Cette conception rejoint les approches écologiques inspirées des travaux de Bronfenbrenner (1977), qui permettent d'identifier les obstacles et les leviers présents dans les différents systèmes influençant l'expérience des personnes neurodivergentes. En contexte éducatif, ces systèmes comprennent notamment les croyances sociales, les attitudes, les pratiques pédagogiques, les politiques institutionnelles et les structures organisationnelles susceptibles de favoriser ou de limiter la participation et la réussite des personnes neurodivergentes (Thomas *et al.*, 2025).

Le modèle social du handicap proposé par Oliver (1990) approfondit cette analyse en mettant l'accent sur les rapports de pouvoir et les normes qui produisent l'exclusion. Dans cette perspective, les difficultés rencontrées par les personnes neurodivergentes ne découlent pas uniquement de leurs caractéristiques neurologiques, mais également de contextes éducatifs historiquement construits autour de normes considérées comme dominantes ou souhaitables, comme l'élitisme et le colonialisme. Cette lecture invite à interroger les valeurs, les modes d'organisation et les pratiques des établissements d'enseignement supérieur qui peuvent contribuer à marginaliser certains profils neurologiques.

Dans le prolongement du paradigme de la neurodiversité, du modèle social du handicap, des mouvements d'autoreprésentation des personnes autistes et neurodivergentes ainsi que des approches fondées sur les droits humains, les pratiques neuroaffirmatives se sont développées au cours des dernières années dans les domaines de la santé, de l'éducation et de la gestion (Wilson et Dallmann, 2025). Elles visent à soutenir le bien-être, le sentiment de compétence ainsi que la participation active des personnes neurodivergentes en reconnaissant l'influence déterminante des environnements sociaux, physiques et institutionnels. Ces pratiques privilégient une approche fondée sur les forces, considèrent la neurodivergence comme une expression de la

diversité humaine et valorisent différentes formes de communication. Elles s'appuient notamment sur la théorie de la double empathie, selon laquelle les difficultés de communication entre personnes autistes et non autistes ne relèvent pas d'un déficit unidirectionnel, mais d'incompréhensions mutuelles résultant d'expériences et de modes de fonctionnement distincts (Crompton *et al.*, 2020 ; Milton *et al.*, 2022).

Obstacles à l'apprentissage

La littérature scientifique sur le sujet des obstacles à l'apprentissage permet de distinguer quatre grandes catégories : les obstacles institutionnels et systémiques, pédagogiques, cognitifs et psychologiques, ainsi que socio-économiques et culturels. Bien qu'utiles sur le plan analytique, ces catégories ne sont ni indépendantes ni mutuellement exclusives. Elles s'inscrivent dans une dynamique systémique où les politiques, les normes et les structures institutionnelles influencent les dispositifs pédagogiques, lesquels façonnent les expériences cognitives, motivationnelles et émotionnelles des étudiant·es. Ces processus sont par ailleurs modulés par des facteurs socio-économiques et culturels qui contribuent à différencier les parcours et les possibilités de participation aux apprentissages.

Obstacles institutionnels et systémiques

Ces obstacles relèvent de l'écosystème institutionnel, incluant les politiques, les services, les normes, la culture organisationnelle et l'organisation des études. Ils sont centraux pour la neuroinclusion en enseignement supérieur puisque de nombreux obstacles à l'apprentissage découlent de la manière dont l'université structure l'accès aux savoirs, aux ressources et aux parcours. Ils se manifestent notamment par des politiques de compensation centrées sur l'ajustement individuel, une organisation curriculaire rigide, la massification sans accompagnement proportionné et une culture du mérite qui tend à naturaliser les inégalités (Ainscow, 2020). Une intégration ponctuelle des étudiant·es identifié·es comme ayant des besoins particuliers maintient une distinction entre une pédagogie ordinaire pensée pour une personne étudiante neurotypique et des ajustements périphériques (Ioannidi et Malafantis, 2022). Les contextes de forte massification sans adaptation des dispositifs d'accompagnement amplifient les inégalités et fragilisent les publics

vulnérables (Benavides *et al.*, 2010 ; Marginson, 2016). Enfin, les politiques numériques constituent une dimension systémique saillante. Les technologies éducatives, loin d'être neutres, peuvent générer de nouvelles formes d'exclusion par la fracture numérique, l'usage de plateformes peu accessibles ou la standardisation des environnements d'apprentissage en ligne, affectant de manière disproportionnée les étudiant·es neurodivergent·es et celles et ceux en situation de vulnérabilité socio-économique (Lythreatis *et al.*, 2022).

Obstacles pédagogiques

Situés au niveau des pratiques d'enseignement, ces obstacles sont liés à la conception et à la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques qui reposent sur la figure implicite d'une personne étudiante « standard », sans tenir compte de la variabilité des profils d'apprentissage, notamment neurodivergents. En enseignement supérieur, certains dispositifs présupposent des capacités élevées d'attention, de planification et d'autorégulation, ce qui accroît les risques de décrochage et d'échec pour les personnes aux profils attentionnels ou exécutifs divergents (Clouder *et al.*, 2020 ; Ward, 2018).

Deux mécanismes apparaissent particulièrement centraux. Le premier est le monomodalisme didactique, qui limite l'accès aux contenus et la démonstration des apprentissages à un nombre restreint de modalités. Le second est le caractère implicite de certaines attentes pédagogiques, qui se traduit notamment par des consignes peu explicites, des supports surchargés ou des environnements numériques complexes. Dans une perspective socioculturelle, ces obstacles relèvent moins des capacités individuelles que de l'accès aux médiations pédagogiques nécessaires pour apprendre (Vygotsky, 1978).

Ces caractéristiques des dispositifs pédagogiques contribuent directement aux obstacles cognitifs et psychologiques présentés dans la section suivante, en influençant l'engagement, le sentiment de compétence et la charge cognitive des étudiant·es. Elles peuvent également reproduire certaines inégalités sociales et culturelles, notamment lorsque les matériels pédagogiques véhiculent des normes implicites ou des stéréotypes sociaux (Bourdieu et Passeron, 1970). Enfin, des caractéristiques sensorielles de l'environnement d'apprentissage, telles que le bruit ou la surcharge visuelle, peuvent accentuer ces difficultés.

Obstacles cognitifs et psychologiques

Ces obstacles renvoient aux exigences cognitives, motivationnelles et émotionnelles des situations d'apprentissage et à leur interaction avec les modalités de traitement de l'information des étudiant·es. Ils ne relèvent pas de difficultés individuelles, mais d'un ajustement plus ou moins adéquat entre la personne, la tâche et l'environnement d'apprentissage. Les effets sont particulièrement marqués lorsque les fonctions exécutives, telles que la planification, la gestion du temps ou la flexibilité cognitive, sont fortement sollicitées. Sur le plan motivationnel et émotionnel, le sentiment de compétence conditionne l'engagement, la persévérance et l'autorégulation. Des expériences d'échec répétées, souvent associées à des dispositifs pédagogiques peu ajustés, favorisent l'anxiété de performance et le désengagement académique (Bandura, 1997). Il apparaît une forte prévalence de l'anxiété, de la dépression et du stress, ainsi que l'efficacité d'interventions ciblées sur le bien-être et le fonctionnement académique, bien que celles-ci demeurent souvent périphériques à la pédagogie ordinaire (Bhatia *et al.*, 2020). Pour les personnes neurodivergentes, le manque de flexibilité ou de soutien accentue l'impact des exigences académiques sur la santé mentale et l'engagement dans les apprentissages (Dinç et Kohler, 2025 ; Le Cunff *et al.*, 2024).

Obstacles socio-économiques et culturels

Du point de vue sociologique, l'école peut être analysée comme un espace de reproduction des inégalités, où la « culture légitime » et les habitus des classes favorisées sont érigés en norme (Bourdieu et Passeron, 1970). Ces obstacles découlent aussi de contextes éducatifs où les modes de communication et d'interaction dominants sont érigés en normes de référence, ce qui peut désavantager les personnes neurodivergentes lorsque leurs apprentissages et leur réussite sont évalués à partir de critères neuronormatifs. Les étudiant·es neurodivergent·es dont les styles cognitifs, les modes de communication ou les trajectoires sociales s'en écartent disposent souvent d'un capital culturel moins reconnu, ce qui accroît les risques d'incompréhension, de marginalisation et d'échec. Dans cette perspective, Cummins (1986, 2001) met en évidence le rôle des rapports de pouvoir linguistiques et culturels dans la réussite éducative, la dévalorisation des répertoires

des groupes minorisés limitant la participation, le sentiment d'appartenance et l'apprentissage.

Ces dynamiques s'articulent étroitement aux conditions socio-économiques. En effet, le statut socio-économique influence les opportunités d'apprentissage par l'accès différencié aux ressources, le bien-être psychologique et les conditions de vie. À cela s'ajoute la fracture numérique, liée à l'accès aux équipements, à la connectivité et aux compétences numériques. Dans un enseignement fortement médiatisé, ces inégalités compliquent l'organisation du travail universitaire et renforcent le sentiment d'exclusion. Ces facteurs sont fortement corrélés aux écarts de performance, les contraintes économiques et psychosociales amplifiant les obstacles pédagogiques et institutionnels (Hennekam *et al.*, 2025).

Cette catégorisation met en lumière le caractère systémique des obstacles à l'apprentissage. Les difficultés rencontrées par les étudiant·es ne peuvent être comprises uniquement à partir de leurs caractéristiques individuelles. Elles émergent plutôt de l'interaction entre des structures institutionnelles, des pratiques pédagogiques, des exigences cognitives et émotionnelles, ainsi que des conditions socio-économiques et culturelles. Dans cette perspective, les obstacles cognitifs et psychologiques apparaissent moins comme des attributs propres aux individus que comme des effets produits ou amplifiés par des environnements d'apprentissage plus ou moins inclusifs. Une telle lecture invite ainsi à déplacer le regard des déficits individuels vers la transformation des contextes d'enseignement et d'apprentissage.

Conseils de mise en œuvre : vers une pédagogie neuroinclusive

Afin de dépasser une approche centrée sur l'ajustement individuel et de favoriser une inclusion durable des étudiant·es neurodivergent·es, les leviers présentés dans cette section mobilisent conjointement la conception universelle de l'apprentissage (CUA), le modèle de réponse à l'intervention (RAI) et les approches neuroaffirmatives. Ces cadres offrent des leviers complémentaires pour analyser et transformer les environnements d'apprentissage en tenant compte de la variabilité des profils étudiants.

La CUA repose sur le principe selon lequel les obstacles à l'apprentissage ne résident pas dans les personnes, mais dans la conception des situations pédagogiques. Elle vise à anticiper cette variabilité dès la conception des cours en proposant des modalités flexibles d'engagement, de représentation des contenus et de démonstration des apprentissages, accessibles au plus grand nombre, sans recours systématique à des aménagements individualisés. En ce sens, la CUA constitue une approche universelle, proactive et préventive de l'inclusion.

Le modèle de RAI, illustré à la figure 8.1, s'inscrit dans une logique graduée de soutien. Il permet d'organiser les interventions selon

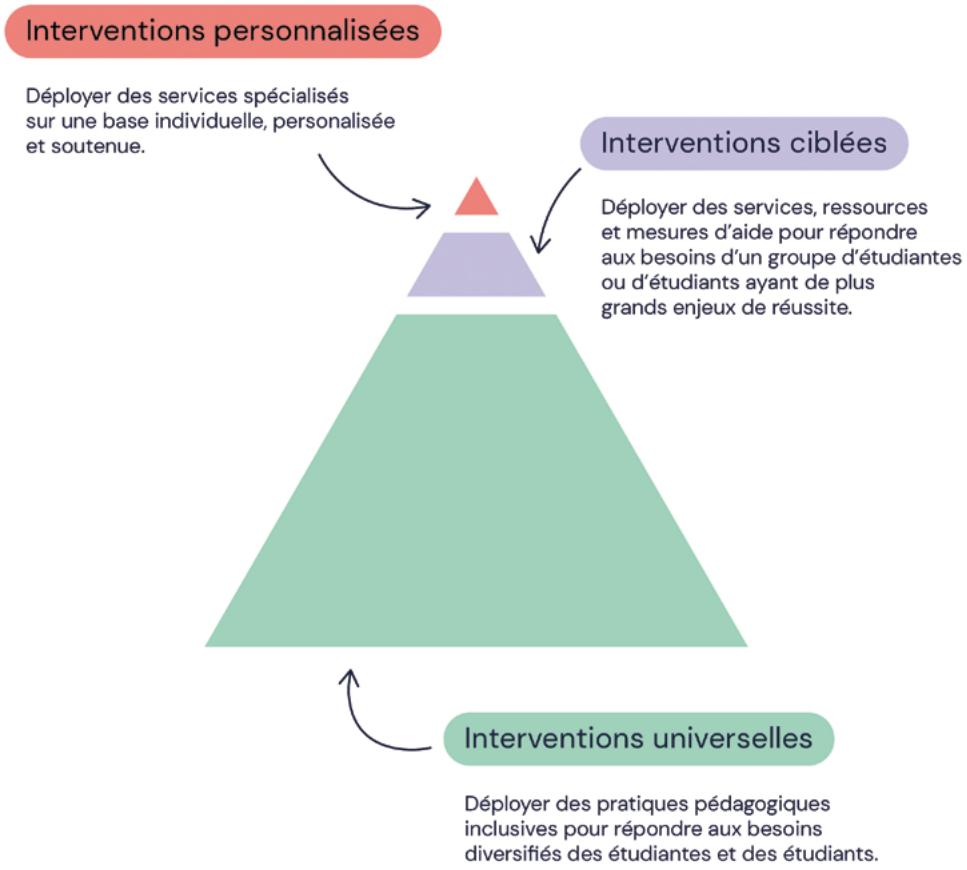


FIGURE 8.1 Système d'intervention à trois niveaux à partir du modèle RAI (ORES, 2023 ; adapté de Lapointe, 2022).

différents niveaux d'intensité, allant de pratiques universelles intégrées à l'enseignement ordinaire à des soutiens ciblés, puis individualisés, lorsque les obstacles persistent. Appliquée à l'enseignement supérieur, la RAI offre un cadre structurant pour articuler prévention, repérage et accompagnement, sans réduire les difficultés à des caractéristiques individuelles ou à des diagnostics.

Loin de s'opposer, la CUA et la RAI interviennent à des niveaux complémentaires. La CUA vise à réduire en amont les obstacles les plus fréquents en concevant des environnements d'apprentissage accessibles à la diversité des profils. Toutefois, même dans des contextes pédagogiques conçus selon les principes de la CUA, certains besoins demeurent et nécessitent des soutiens supplémentaires. La RAI permet alors de structurer ces interventions de manière graduée, en réservant les mesures ciblées ou individualisées aux situations où les pratiques universelles ne suffisent pas à assurer l'accès aux apprentissages.

Telles qu'abordées plus tôt, les pratiques neuroaffirmatives (Dallmann *et al.*, 2022 ; Naylor, 2023), issues du milieu thérapeutique, reposent sur la conception de la neurodivergence comme différence légitime plutôt que comme déficit. Elle implique une posture d'accompagnement centrée sur les forces de la personne et sur l'analyse des exigences des tâches ou des objectifs à atteindre afin d'identifier les obstacles. En contexte post-secondaire, l'objectif d'apprentissage demeure inchangé, mais les moyens pour l'atteindre sont ajustés en fonction du profil neurologique de la personne pour miser sur les forces et le sentiment d'appartenance (Wilson et Dallman, 2025).

Dans cette perspective, la neuroaffirmation ne constitue pas un niveau d'intervention supplémentaire, mais une posture transversale qui oriente la mise en œuvre de la CUA et de la RAI. Elle invite à interpréter les difficultés rencontrées non comme l'expression d'un déficit individuel, mais comme le résultat d'une interaction entre les caractéristiques de la personne et son environnement d'apprentissage. Ainsi, les interventions universelles, ciblées ou individualisées ne visent pas à normaliser les comportements des étudiant·es neurodivergent·es, mais à réduire les obstacles et à soutenir l'actualisation de leurs forces et de leurs stratégies d'apprentissage.

Pensées conjointement, la CUA, la RAI et l'approche neuroaffirmative permettent de déplacer le regard des déficits individuels vers la responsabilité des environnements d'apprentissage et des postures

d'accompagnement. La CUA contribue à renforcer la qualité et l'accessibilité des pratiques pédagogiques ordinaires, la RAI offre une architecture graduée et cohérente de soutien pour répondre à la diversité des besoins, tandis que la neuroaffirmation valorise la diversité neurologique comme une différence légitime et guide l'ajustement des moyens à partir des forces des étudiant·es. Leur articulation constitue un cadre cohérent pour la neuroinclusion en enseignement supérieur : la CUA agit comme levier de prévention des obstacles, la RAI organise les soutiens lorsque ceux-ci persistent, tandis que la neuroaffirmation guide l'interprétation des besoins et la mise en œuvre des interventions dans une perspective non déficitaire.

Pour chacune des quatre catégories d'obstacles à l'apprentissage présentées plus haut, nous proposons des pistes d'actions documentées et concrètes, organisées selon les trois niveaux d'intervention du modèle RAI. Elles s'appuient sur des sources complémentaires, incluant des résultats de recherche empiriques, des cadres théoriques issus de la pédagogie inclusive et de la neuroinclusion, ainsi que des recommandations de pratique provenant de la littérature professionnelle. Elles doivent être comprises comme des leviers susceptibles de soutenir l'accessibilité et la participation des étudiant·es neurodivergent·es plutôt que comme des prescriptions universelles. Leur mobilisation dépend des contextes institutionnels, des caractéristiques des populations étudiantes et des ressources disponibles.

Obstacles institutionnels et systémiques

Ces obstacles relèvent des politiques, des normes et des cultures organisationnelles qui structurent l'accès aux ressources et aux parcours.

Niveau 1 – Interventions universelles : La recherche met en évidence l'importance de la cohérence des pratiques pédagogiques à l'échelle des programmes et de la réduction de la dépendance aux accommodements réactifs. Des environnements conçus pour la diversité permettent de limiter structurellement les obstacles avant qu'ils ne se cristallisent (Florian et Black-Hawkins, 2011).

Niveau 2 – Interventions ciblées : Des dispositifs institutionnels ciblés peuvent soutenir des moments clés des parcours, tels que l'entrée à l'université ou les stages. Ces soutiens contribuent à réduire les ruptures de parcours, particulièrement chez les personnes neurodivergentes (OCDE, 2023).

Niveau 3 – Interventions personnalisées : Dans les situations complexes, une coordination interservices peut être mobilisée afin d'assurer une continuité des soutiens. Les analyses montrent toutefois que l'efficacité de ces interventions dépend fortement du cadre institutionnel dans lequel elles s'inscrivent (Marginson, 2016).

Obstacles pédagogiques

Ces obstacles découlent de la conception et de la mise en œuvre de l'enseignement lorsqu'elles reposent sur une norme implicite et négligent la variabilité des profils d'apprentissage.

Niveau 1 – Interventions universelles : La recherche souligne l'importance de concevoir dès l'origine des dispositifs pédagogiques flexibles, incluant la diversification des modes d'accès aux contenus, des modalités de démonstration des apprentissages alignées sur les objectifs, ainsi que l'explicitation des attentes, des critères d'évaluation et des étapes des tâches (CAST, 2024). Ces pratiques réduisent les effets du monomodalisme didactique et de l'implicite académique, identifiés comme des obstacles majeurs en enseignement supérieur (Florian et Black-Hawkins, 2011).

Niveau 2 – Interventions ciblées : Lorsque certains groupes rencontrent des difficultés persistantes, des soutiens ciblés peuvent être mis en place, tels que des ateliers méthodologiques portant sur la compréhension des consignes, la structuration des travaux ou la gestion des échéanciers. Ces dispositifs favorisent l'appropriation des exigences académiques sans recourir à des aménagements individualisés (Ainscow, 2020).

Niveau 3 – Interventions personnalisées : Des médiations pédagogiques individualisées peuvent être proposées afin de clarifier les attentes ou d'ajuster les modalités de démonstration des acquis, tout en maintenant les exigences académiques et les objectifs.

Obstacles cognitifs et psychologiques

Ces obstacles relèvent de l'interaction entre les exigences des tâches, les processus motivationnels et émotionnels et les caractéristiques de traitement de l'information des étudiant·es.

Niveau 1 – Interventions universelles : Les pratiques universelles consistent à structurer les activités, segmenter les tâches complexes,

offrir des repères temporels clairs et intégrer des rétroactions formatives fréquentes. Elles soutiennent l'engagement, la persévérance et l'autorégulation, en particulier chez les personnes présentant des profils attentionnels ou exécutifs atypiques (Young *et al.*, 2003). L'intégration de dispositifs métacognitifs favorise également le développement de stratégies d'apprentissage efficaces (Zimmerman, 2002).

Niveau 2 – Interventions ciblées : Des groupes de soutien ciblés peuvent être proposés pour développer des stratégies de planification, de gestion du temps et de régulation émotionnelle. Ces interventions renforcent le sentiment d'autoefficacité et contribuent à réduire l'anxiété de performance, facteur de désengagement académique (Bandura, 1997).

Niveau 3 – Interventions personnalisées : Lorsque les difficultés persistent, un accompagnement individualisé peut être coordonné avec les services adaptés, plus efficace encore lorsqu'il est articulé aux exigences pédagogiques (Bhatia *et al.*, 2020).

Obstacles socio-économiques et culturels

Ces obstacles renvoient aux inégalités de capital culturel, linguistique, matériel et numérique qui façonnent l'accès aux apprentissages et la reconnaissance des savoirs.

Niveau 1 – Interventions universelles : L'explicitation systématique des codes académiques, des genres discursifs et des attentes institutionnelles constitue un levier central pour réduire les inégalités d'accès à la réussite (Cummins, 2001). Le recours à des ressources pédagogiques accessibles financièrement et techniquement, ainsi qu'à des exemples culturellement diversifiés, favorise le sentiment d'appartenance et la participation (OCDE, 2019).

Niveau 2 – Interventions ciblées : Des dispositifs ciblés de soutien en littératie académique, linguistique ou numérique peuvent être proposés. Leur efficacité est accrue lorsqu'ils sont intégrés aux programmes plutôt que relégués à des services périphériques.

Niveau 3 – Interventions personnalisées : Pour les personnes cumulant précarité socio-économique et vulnérabilités psychosociales, un accompagnement individualisé tenant compte des contraintes matérielles, culturelles et numériques peut être nécessaire afin de limiter les effets cumulatifs des obstacles identifiés (Hennekam *et al.*, 2025).

Conclusion

La diversité des profils des étudiant·es impose une responsabilité nouvelle aux établissements d'enseignement supérieur : celle de dépasser le modèle du handicap comme une problématique individuelle à laquelle répondre à coup d'accommodements pour concevoir des environnements d'apprentissage suffisamment flexibles afin d'accueillir et de soutenir cette variété. Pour y parvenir, tel que nous l'avons illustré tout au long du chapitre, il importe de développer une culture institutionnelle de l'inclusion amenant l'ensemble des personnes à être reconnues comme partenaires de l'amélioration continue.

Une culture institutionnelle inclusive agit comme un cadre rassurant et structurant. Elle permet aux enseignant·es de travailler dans un environnement qui valorise leurs efforts et qui reconnaît l'importance des adaptations pédagogiques, sans faire d'elles et eux des apprentis médecins devant trouver des solutions face à un diagnostic qu'elles et ils ne comprennent pas nécessairement. Ce type de culture permet aussi aux populations étudiantes de se sentir légitimes, soutenues et intégrées dans une communauté d'apprentissage qui ne les traite pas en malades, qui ne les juge pas sur leurs différences, mais qui valorise plutôt leur potentiel.

Il s'agit donc de voir se développer des établissements capacitants visant à garantir non seulement l'accès aux études, mais aussi la possibilité réelle d'apprendre, de participer, de développer une identité académique et de s'engager dans un parcours porteur de sens. Il ne s'agit pas d'abaisser les exigences académiques, mais de les rendre atteignables pour un public réel, diversifié, et non pour un·e étudiant·e « idéal·e » qui n'existe plus.

Cette perspective invite à repenser la réussite (académique, professionnelle, citoyenne) comme capacité d'agir et d'appartenir à une communauté d'apprentissage. L'université inclusive n'est donc pas celle qui additionne des dispositifs correctifs, mais celle qui conçoit en amont pour toutes et tous, écoute les vécus et redistribue le pouvoir de transformer l'environnement. Construire une université inclusive exige de dépasser les réponses ponctuelles pour adopter une perspective systémique. Construire un ordre d'enseignement supérieur inclusif demande de mutualiser entre établissements afin de faire bénéficier à un maximum de personnes des stratégies gagnantes développées.

Bibliographie

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education. Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *6*(1), 7-16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

American Psychiatric Association (dir.) (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. DSM-5-TR* (Fifth edition, text revision). American Psychiatric Association Publishing.

Aubé, B., Rohmer, O. et Yzerbyt, V. (2023). How threatening are people with mental disability? It depends on the type of threat and the disability. *Current Psychology*, *42*(31), 27019-27034. https://doi.org/10.1007/s12144-022-03655-1

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. W. H. Freeman.

Benavides, F., Dumont, H. et Istance, D. (dir.) (2010). *The nature of learning. Using research to inspire practice*. OECD Publishing.

Bergeron, L., Bergeron, G. et Rousseau, N. (2011). Favoriser le bien-être des élèves ayant des troubles ou des difficultés d'apprentissage par le développement de l'autodétermination. Élément central de la pédagogie de la sollicitude. Dans D. Curchod-Ruedi, P.-A. Doudin, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des élèves* (p. 266-287). Presses de l'Université du Québec.

Bertilsdotter Rosqvist, H., Chown, N. et Stenning, A. (2020). *Neurodiversity studies. A new critical paradigm*. Routledge.

Bhatia, D., Roerig, M., Marani, H., King, M., Morales-Vazquez, M. et Allin, S. (2020). *Supporting Mental Health and Wellbeing Among Students in Higher Education*. North American Observatory on Health Systems and Policies.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Minuit.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, *32*(7), 513-531. https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513

Canton, E., Hedley, D. et Spoor, J. R. (2023). The stereotype content model and disabilities. *The Journal of Social Psychology*, *163*(4), 480-500. https://doi.org/10.1080/00224545.2021.2017253

CAST (2024). *Universal Design for Learning guidelines version 3.0*. CAST. https://udlguidelines.cast.org/ (consulté le 07.07.2026).

Cleaton, M. et Kirby, A. (2018). Why Do We Find it so Hard to Calculate the Burden of Neurodevelopmental Disorders. *Journal of Childhood & Developmental Disorders*, *4*(10). https://doi.org/10.4172/2472-1786.100073

Clouder, L., Karakus, M., Cinotti, A., Ferreyra, M. V., Amador Fierros, G. et Rojo, P. (2020). Neurodiversity in higher education. A narrative synthesis. *Higher Education*, *80*(4), 757-778. 10.1007/s10734-020-00513-6

Crompton, C. J., Ropar, D., Evans-Williams, C. V., Flynn, E. G. et Fletcher-Watson, S. (2020). Autistic peer-to-peer information transfer is highly effective. *Autism*, *24*(7), 17041712. https://doi.org/10.1177/1362361320919286

Cummins, J. (1986). Empowering minority students. A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, *56*(1), 18-36.

Cummins, J. (2001). *Negotiating identities. Education for empowerment in a diverse society* (2nd edition). California Association for Bilingual Education.

Cuthbert, B. N. (2022). Research Domain Criteria (RDoC). Progress and Potential. *Current Directions in Psychological Science*, *31*(2), 107-114. https://doi.org/10.1177/09637214211051363

Dallman, A. R., Williams, K. L. et Villa, L. (2022). Neurodiversity-Affirming Practices are a Moral Imperative for Occupational Therapy. *The Open Journal of Occupational Therapy*, *10*(2), 1-9. https://doi.org/10.15453/2168-6408.1937

Dinç, E. et Kohler, M. (2025). Unmasking visible and invisible challenges faced by neurodivergent students in higher education. Dans A. Rajala, A. Cortez, R. Hoffman, A. Jornet, H. Lotz-Sisitka et L. Markauskaite (dir.), *Proceedings of the 19th International Conference of the Learning Sciences* (p. 413-421). International Society of the Learning Sciences.

Donaghy, B., Moore, D. et Green, J. (2023). Co-Occurring Physical Health Challenges in Neurodivergent Children and Young People. A Topical Review and Recommendation. *Child Care in Practice*, *29*(1), 3-21. https://doi.org/10.1080/13575279.2022.2149471

Florian, L. et Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, *37*(5), 813-828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Fougeyrollas, P. (2021). Classification internationale « Modèle de développement humain – Processus de production du handicap » (MDH-PPH, 2018). *Kinésithérapie, la Revue*, *21*(235), 15-19.

Gernsbacher, M. A. et Yergeau, M. (2019). Empirical failures of the claim that autistic people lack a theory of mind. *Archives of Scientific Psychology*, *7*(1), 102-118. https://doi.org/10.1037/arc0000067

Gillberg, C. (2021). Response to Mottron. *Autism Research*, *14*(10), 2228-2229. https://doi.org/10.1002/aur.2547

Haft, S. L., Greiner de Magalhães, C. et Hoeft, F. (2022). A Systematic Review of the Consequences of Stigma and Stereotype Threat for Individuals With Specific Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *56*(3), 193-209. https://doi.org/10.1177/00222194221087383

Hennekam, S., Kulkarni, M. et Beatty, J. (2025). Neurodivergence and the Persistence of Neurotypical Norms and Inequalities in Educational and Occupational Settings. *Work, Employment and Society*, *39*(1), 449-469.

Ioannidi, V. et Malafantis, K. (2022). Inclusive education policies and practices in higher education. A critical review. *International Journal of Inclusive Education*.

Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck.

Kittel, A. F. D., Olderbak, S. et Wilhelm, O. (2022). Sty in the Mind's Eye. A Meta-Analytic Investigation of the Nomological Network and Internal Consistency of the "Reading the Mind in the Eyes" Test. *Assessment*, *29*(5), 872-895. https://doi.org/10.1177/1073191121996469

Landberg, S., Broadbent, M., Fordham, M., Chadwick, G., Minnis, H., Lang, J., Davidson, C., Brimo, K., Vinsa, I., Spyrou, A. et Gillberg, C. (2025). The development of the ESSENCE Diagnostic aid (ESSENCE-D). *Child & Youth Services*, *47*(2), 273-289. https://doi.org/10.1080/0145935X.2025.2484238

Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O. et Potvin, M. (dir.) (2016). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*. Fidès Éducation.

Le Cunff, A.-L., Giampietro, V. et Dommett, E. (2024). Neurodiversity and cognitive load in online learning. A systematic review with narrative synthesis. *Educational Research Review*, *43*, 1-23. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100604

Lythreatis, S., Singh, S. K. et El-Kassar, A.-N. (2022). The digital divide. A review and future research agenda. *Technological Forecasting and Social Change*, 175, Article 121359. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121359.

Marginson, S. (2016). High participation systems of higher education. Dynamics of social stratification in inclusive systems. *The Journal of Higher Education*, *87*(2), 243-271. https://doi.org/10.1080/00221546.2016.11777401

Meo, G. (2008). Curriculum planning for all learners. Applying universal design for learning (UDL) to a high school reading comprehension program. *Preventing School Failure. Alternative Education for Children and Youth*, *52*(2), 21-30. https://doi.org/10.3200/PSFL.52.2.21-30

Milton, D., Gurbuz, E. et López, B. (2022). The "double empathy problem". Ten years on. *Autism*, *26*(8), 1901-1903. https://doi.org/10.1177/13623613221129123

Moreau, Q., Brun, F., Ayrolles, A., Nadel, J. et Dumas, G. (2024). Distinct social behavior and inter-brain connectivity in Dyads with autistic individuals. *Social Neuroscience*, *19*(2), 124-136. https://doi.org/10.1080/17470919.2024.2379917

Naylor, C. (2023). *"Much better set up to do my best work". What does "neurodiversity-affirming practice" mean to the autistic community?* (Thesis). University of Nottingham.

OCDE (2019). *OECD skills outlook 2019. Thriving in a digital world*. OECD Publishing.

OCDE (2023). *Education at a Glance 2023. OECD indicators*. OECD Publishing.

Oliver, M. (1990). The Social Construction of the Disability Problem. Dans *The Politics of Disablement* (p. 78-94). Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-349-20895-1_6

Organisation des Nations unies (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées et protocole facultatif*, n° 61/106.

Pelgrims, G. (2012). En passant par l'école inclusive : de quoi parle-t-on ? Communication présentée à la Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissements secondaires, Marigny, CROTCES.

Rioux, M. H. et Pinto, P. C. (2010). A time for the universal right to education: Back to basics. *British Journal of Sociology of Education, 31*(5), 621-642. https://doi.org/10.1080/01425692.2010.500094

Thomas, N., Doutreloux, E. et Grandisson, M. (2025). « Je ne dirai pas quelque chose qu'on pourrait retenir contre moi ». Une recension narrative pour comprendre la menace du stéréotype chez les personnes neurodivergentes. *Revue de la neurodiversité/ Journal of Neurodiversity*, *3*(1). https://doi.org/10.65130/m6cv2xl

UNESCO (1997). *International Standard Classification of Education (ISCED 1997)*. UNESCO.

Vandewouw, M. M., Brian, J., Crosbie, J., Schachar, R. J., Iaboni, A., Georgiades, S., Nicolson, R., Kelley, E., Ayub, M., Jones, J., Taylor, M. J., Lerch, J. P., Anagnostou, E. et Kushki, A. (2023). Identifying replicable subgroups in neurodevelopmental conditions using resting-state functional magnetic resonance imaging data. *JAMA Network Open*, *6*(3), e232066. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2023.2066

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Ward, D. et Webster, A. (2018). Understanding the Lived Experiences of University Students with Autism Spectrum Disorder (ASD). A Phenomenological Study. *International Journal of Disability, Development and Education, 65*(4), 373-392. https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1403573

Whaling, K. M., Crehan, E. et Loftin, R. (2025). Streamlining Adult Autism Diagnosis. High-yield DSM-5-TR Predictors and Sex-Based Considerations. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. https://doi.org/10.1007/s10803-025-07101-6

Wilson, K. et Dallman, A. (2025). Strategies for promoting neurodiversity and autism acceptance in higher education. *Journal of Diversity in Higher Education, 18*(suppl 1), S736-S741. https://doi.org/10.1037/dhe0000550

Young, M. R., Klemz, B. R., et Murphy, J. W. (2003). Enhancing Learning Outcomes. The Effects of Instructional Technology, Learning Styles, Instructional Methods, and Student Behavior. *Journal of Marketing Education, 25*(2), 130-142. https://doi.org/10.1177/0273475303254004

Zaks, Z. (2024). Changing the medical model of disability to the normalization model of disability. Clarifying the past to create a new future direction. *Disability & Society*, *39*(12), 3233-3260. https://doi.org/10.1080/09687599.2023.2255926

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner. An overview. *Theory Into Practice*, *41*(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Bertrand Monthubert, Quentin Guillon
et Jeanne Piccardi

9 Trouble du neurodéveloppement dans l'enseignement supérieur : vers une université inclusive

Résumé

La pédagogie inclusive est souvent considérée comme une approche pédagogique prenant en compte la diversité de facto des apprenant·es et cherchant à proposer une expérience pédagogique adaptée à chacun·e, sans obligation de s'identifier avec un besoin particulier. L'approche du programme Atypie-Friendly, né en France et destiné à rendre l'université plus inclusive pour les personnes présentant un trouble du neurodéveloppement, apparaît souvent comme paradoxale. Comment en effet se réclamer d'une approche inclusive quand on met au cœur de ses réflexions une ou plusieurs catégories diagnostiques telles que l'autisme pour les troubles du neurodéveloppement (TND) ?

Pourtant, le paradoxe n'est qu'apparent. En resituant l'université inclusive comme perspective vers laquelle nous devons tendre, qui induit le besoin d'une trajectoire jalonnée de différentes étapes, nous exposerons les travaux d'Atypie-Friendly comme des étapes nécessaires pour développer les outils offrant aux étudiant·es présentant un TND une expérience pédagogique qui prenne en compte leurs besoins.

Nous montrerons à l'aide d'un exemple concret, celui de la production de supports pédagogiques, comment la compréhension de la diversité des besoins des personnes présentant un TND, parfois contradictoires entre eux, nous a conduit·es au développement de nouvelles

options d'accessibilité, fondées sur les caractéristiques spécifiques de personnes présentant un TND.

Nous montrerons également en quoi le passage par des outils numériques s'avère indispensable dans une approche inclusive.

Introduction et contextualisation

Pourquoi rédiger un chapitre spécifiquement sur la population étudiante présentant un ou plusieurs troubles du neurodéveloppement (TND) dans un livre consacré à la pédagogie inclusive ? La question semble pourtant avoir été réglée depuis longtemps : les étiquettes liées aux catégories diagnostiques ne semblent pas utiles dans le contexte pédagogique. Ainsi Paul Yellin, directeur du Yellin Center for Mind, Brain, and Education à New York City (États-Unis), indique-t-il clairement dans une interview mobilisée dans la présentation des fondements de la conception universelle des apprentissages (CAST, 2022) :

> L'hypothèse de départ était, dans un sens, qu'il y avait deux types d'apprenants, peut-être trois ; qu'il y avait un « apprenant typique », et que vous aviez des « difficultés d'apprentissage ». [...] Or, au fur et à mesure que nous apprenons à connaître le cerveau des enfants, nous savons que ce n'est pas vraiment le cas, qu'il existe un large éventail de variations normales, que les enfants se développent à des rythmes différents, qu'ils sont destinés à faire des choses différentes lorsqu'ils grandiront. Et que leur cerveau évolue avec le temps. Il n'est donc pas très utile de mettre des étiquettes fixes sur les enfants[1].

Ce refus des étiquettes se situe dans une évolution conjointe des visions du handicap : passage du modèle médical du handicap au modèle biopsychosocial, d'une vision fondée sur les déficiences à une vision fondée sur les forces, d'une approche catégorielle à une approche par les besoins, d'une éducation spécialisée à l'école pour toutes et tous, d'un modèle scolaire ségrégatif à un modèle intégratif, puis à un modèle inclusif (Thomazet, 2006). Les étiquettes diagnostiques forment des « catégories peu pertinentes pour l'enseignement »

[1] Traduit par un système d'intelligence artificielle supervisé par l'autrice et les auteurs. En nous appuyant sur des études et rapports centrés sur l'enseignement scolaire, nous défendons le fait que certains phénomènes observés à ce niveau se retrouvent également, au moins en partie, dans l'enseignement supérieur, suggérant une continuité de certains enjeux.

et qui peuvent conduire à ne voir la personne qu'à travers son étiquette plutôt qu'à travers ses besoins (Thomazet, 2012, p. 11). Au fond, ce qui importerait à l'enseignant·e ne serait pas tant de connaître les troubles, mais seulement les besoins des apprenant·es, et de mettre en place un environnement pédagogique rendant l'éducation ordinaire accessible à toutes et tous. Ce changement de paradigme consistant à passer à une approche par les besoins s'inscrit notamment dans un mouvement opéré au Royaume-Uni dans les années 1960 et 1970, dans un contexte où la réglementation britannique catégorisait les enfants selon 11 catégories de handicap, les conduisant le plus souvent à une éducation hors du cadre ordinaire (Lindsay *et al.*, 2020). La prise de conscience des graves conséquences de cette approche sur le développement de ces enfants et du fait que, selon le rapport Warnock, « un enfant sur cinq est susceptible d'avoir besoin d'un enseignement spécialisé au cours de sa scolarité » (Great Britain et Warnock, 1978) et donc que nombre d'entre eux, en dehors des catégories de handicap, pouvaient éprouver des difficultés vues comme autant de besoins, a conduit à explorer la notion de besoins éducatifs particuliers (*special educational needs*) (Gulliford et Upton, 1971). Le rapport du comité Warnock[2], publié en 1978 (Great Britain et Warnock, 1978), marque un tournant dans la politique éducative.

L'inclusion : un processus jalonné

Mais ce mouvement, quelques décennies plus tard, donne à voir que ce changement de paradigme n'est peut-être pas si simple à opérer. Le changement de paradigme vers l'éducation inclusive[3] est fréquemment décrit comme un « processus », mais cette caractérisation

[2] Rapport intitulé *SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* (1978).

[3] Nous distinguons ici l'« éducation inclusive », entendue comme un cadre systémique de transformation des politiques et des pratiques éducatives visant à répondre à la diversité des apprenant·es (UNESCO, 2017), de l'« école inclusive », qui renvoie à la déclinaison de ces principes à l'échelle des établissements (Ainscow, 2020). Cette distinction permet d'éviter une confusion entre niveau macro-systémique et niveau organisationnel. Dans cet article, le terme « école inclusive » est entendu dans une acception générique, englobant l'ensemble des structures éducatives, y compris l'enseignement supérieur ; il recouvre ainsi également la notion « d'université inclusive ». Cette acception générique nous semble pertinente au regard des citations présentes dans cet article qui mentionnent l'école inclusive, dans des contextes où tous les niveaux de formation sont concernés.

est souvent envisagée au niveau du corps enseignant ou des établissements. Qu'en est-il du système éducatif lui-même ? Tout processus s'inscrit dans une perspective et se déploie à travers des jalons qui en structurent la progression.

Dans ce processus, les jalons n'ont sans doute pas été posés clairement, au moins en France, laissant supposer qu'on pouvait directement devenir inclusif, comme si une loi et des décrets suffisaient à changer la réalité sociale. D'où un grand malaise pour des enseignant·es qui se trouvent souvent désemparé·es et vivent un dilemme entre la reconnaissance que la scolarisation des enfants en situation de handicap est un droit et leur perception que c'est une contrainte (IFOP, 2024).

Vingt ans après la loi française du 11 février 2005, qui marque officiellement le passage à une conception inclusive de l'éducation en France, un doute semble s'installer :

> Ainsi les cartes de la conception de l'éducation sont-elles aujourd'hui rebattues dans la communauté scientifique internationale pour dessiner un paysage universellement inclusif, dans lequel s'effacent logiquement les approches sectorielles des publics scolaires par populations définies en fonction de types de troubles. [...] Dès lors se pose la question de savoir si nous disposons des concepts, des méthodes et outils de pensée dont nous avons besoin pour construire et décliner le nouveau paradigme de l'inclusivité et de l'unicité éducative et si nous n'aurions pas bricolé les composantes de ce cadre théorique avec les outils de pensée hérités du paradigme antérieur du dualisme éducatif. (Benoit et Chesnay, 2023, p. 3)

Or, si la perspective d'une éducation inclusive est nécessaire et pertinente, il est tout aussi nécessaire d'envisager les jalons permettant sa mise en œuvre effective. En effet, le changement de paradigme vers une approche par les besoins, renvoyant la question des troubles au seul champ médical, lui-même mis à distance, nécessite dans un premier temps d'approfondir la connaissance du fonctionnement des personnes présentant certains troubles comme ceux du neurodéveloppement, afin de bien identifier les besoins potentiels de ces populations.

Troubles du neurodéveloppement, neuroatypie, neurodiversité ?

La terminologie de notre domaine a connu de profondes évolutions au cours des vingt dernières années. Si une analyse détaillée de ces

évolutions dépasse le cadre de ce chapitre, il semble néanmoins nécessaire d'en clarifier les contours, tant le choix d'un terme plutôt qu'un autre sans justification peut être source de malentendus sur le positionnement des autrices et auteurs.

Dans le champ médical et du diagnostic, l'usage du terme trouble du neurodéveloppement s'est imposé pour désigner un ensemble de conditions caractérisées par des trajectoires atypiques du développement neurologique et cognitif, apparaissant précocement au cours de la vie, le plus souvent avant l'entrée à l'école primaire (American Psychiatric Association, 2022 ; World Health Organization, 2019). Ces conditions se manifestent par des différences dans des domaines variés tels que les apprentissages, le langage, les fonctions exécutives, les interactions sociales ou la régulation des comportements, avec des répercussions cliniquement significatives sur le fonctionnement personnel, familial, social, scolaire et professionnel des individus. Les TND regroupent notamment le trouble du spectre de l'autisme (TSA), les troubles du développement intellectuel (TDI), le trouble déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) ainsi que les troubles « Dys », appellation française (troubles développementaux du langage et de la communication, dyscalculie, dyslexie, dysgraphie, dyspraxie et tics chroniques).

Les notions de neuroatypie et de neurodiversité s'inscrivent dans des cadres plus larges que celui du champ strictement médical. La neuroatypie renvoie de manière descriptive aux profils de fonctionnement cognitif s'écartant de la norme statistique, incluant les TND, mais aussi d'autres profils, comme le haut potentiel intellectuel, par exemple. Le paradigme de la neurodiversité propose une lecture plus socioculturelle des différences neurocognitives (Botha *et al.*, 2024 ; Dwyer, 2022). Issu des mouvements militants autour de l'autisme, il vise à dépasser une approche centrée uniquement sur les déficits, en reconnaissant que ces différences sont des variations naturelles du fonctionnement humain donnant lieu à des compétences spécifiques ainsi qu'à des modes de pensée et de vie singuliers, mais tout aussi légitimes que ceux des personnes dites « neurotypiques ».

Ces terminologies, parfois source de débats, ne s'opposent pas ; elles coexistent et répondent en réalité à des logiques et des contextes d'usage différents (scientifique, institutionnel, militant, inclusif, etc.). Ainsi, dans un contexte d'accompagnement médico-social par exemple, la notion de TND montre toute sa nécessité. En effet, le

niveau et la nature des interventions proposées sont intimement liés au retentissement fonctionnel des caractéristiques de la personne dans son environnement, retentissement qui doit être cliniquement significatif, c'est-à-dire entraîner des limitations réelles et durables dans la vie quotidienne. Dans le contexte de l'enseignement, cela peut sembler moins utile, comme cela a été évoqué par plusieurs auteurs cités plus haut. Toutefois, dans un processus jalonné, nous avons constaté le besoin de recourir à la notion de TND pour mieux identifier et comprendre la diversité des besoins des étudiant·es concerné·es, des besoins encore largement méconnus et insuffisamment pris en compte et qui dépassent le strict cadre de l'enseignement.

Il est important de souligner que l'usage du terme TND dans la suite de ce chapitre s'inscrit dans une approche globale, compatible avec le paradigme de la neurodiversité, consistant à articuler de manière équilibrée la prise en compte des difficultés liées aux limitations fonctionnelles des personnes dans leur environnement, avec la reconnaissance et la valorisation des forces, des ressources et des modes de fonctionnement propres à chacun·e. L'usage du terme TND répond ainsi avant tout à une intention pragmatique et opérationnelle, permettant de caractériser de manière claire et partagée la population d'intérêt de ce chapitre.

Les TND dans l'enseignement supérieur : méconnaissance

Toute pratique d'accompagnement, d'innovation pédagogique ou numérique, devrait être fondée sur des connaissances et appuyée par des données probantes faisant consensus parmi la communauté des actrices et acteurs concerné·es (Cook *et al.*, 2012). Or, la forte augmentation du nombre d'étudiant·es présentant un TND dans l'enseignement supérieur au cours des dernières années a révélé un déficit de connaissances spécifiques sur ce public. Cette lacune laisse les personnels, dont les enseignant·es, sans repères clairs pour adapter leurs pratiques et répondre efficacement aux besoins de ces étudiant·es, besoins qui dépassent souvent le strict cadre pédagogique, avec pour conséquence des inégalités d'accès, de participation et de réussite (DGESIP, 2025 ; McPeake *et al.*, 2024 ; Pellenq et Mamelli, 2022).

Ce manque de connaissance peut s'expliquer par une combinaison de plusieurs facteurs. D'une part, la recherche sur les TND s'est

historiquement concentrée sur les enfants et adolescents, plutôt que sur les adultes (Antolini et Colizzi, 2023 ; Mason *et al.*, 2018). Cette situation trouve son origine dans le fait que les premières manifestations des différents TND sont fréquemment repérées avant l'entrée au primaire. Ce n'est que récemment que les recherches ont commencé à s'intéresser plus systématiquement aux jeunes adultes et aux adultes, sous l'effet notamment du nombre croissant de diagnostics posés à ces âges (voir Lovett et Harrison, 2021 ; Nicolaidis, 2019).

D'autre part, un certain présupposé a longtemps prévalu : accéder à l'enseignement supérieur était perçu comme un indicateur suffisant d'autonomie, laissant penser qu'aucun accompagnement particulier n'était nécessaire. Cette idée a contribué à une sous-estimation systématique des besoins spécifiques des étudiant·es présentant un TND (McPeake *et al.*, 2023), sous-estimation accentuée par ailleurs par le caractère invisible de ces conditions (Myers *et al.*, 2024) et par le fait que certain·es développent des stratégies de compensation (ou de « *masking* ») très élaborées, mais au prix d'un coût cognitif, et émotionnel souvent élevé (Miller *et al.*, 2021).

Un tour d'horizon des recherches portant sur les TND dans l'enseignement supérieur témoigne néanmoins de l'intérêt récent et grandissant pour cette thématique (Guillon, 2025). La majorité des études publiées sur le sujet datent de moins de dix ans, et l'année 2024 à elle seule a vu paraître 86 travaux, un nombre en progression constante, principalement porté par les recherches sur l'autisme et le TDAH. Ces travaux couvrent un large éventail de sujets : certains visent à mieux caractériser les profils des étudiant·es concerné·es, d'autres s'intéressent aux dispositifs de soutien académique et extra-académique, de préparation ou d'aide à la transition vers l'enseignement supérieur et l'emploi, tandis que d'autres encore explorent plus spécifiquement des innovations pédagogiques.

Les connaissances sur les TND dans l'enseignement supérieur connaissent donc actuellement une expansion significative. Elles permettent de mieux comprendre les besoins spécifiques des étudiant·es, de concevoir des outils et des guides méthodologiques, et de développer des ressources visant à soutenir des pratiques pédagogiques plus inclusives (Doyle *et al.*, 2024). Un double enjeu se dégage aujourd'hui : il s'agit à la fois de poursuivre et d'intensifier les initiatives de recherche sur les TND dans l'enseignement supérieur, et de garantir la diffusion de ces connaissances ainsi que l'appropriation effective des outils et

ressources par les communautés institutionnelles et pédagogiques, afin qu'elles puissent transformer concrètement les pratiques et les politiques d'accompagnement.

Comment agir ? Repères pratiques

La construction d'une université inclusive est un processus qui doit être jalonné à la fois au niveau global (la capacité à une échelle nationale, voire internationale, de penser l'inclusion et de mettre en place les outils permettant sa réalisation), au niveau d'un établissement et au niveau individuel.

Au niveau global, cela suppose de construire des collectifs rassemblant des actrices et acteurs de l'enseignement supérieur et des personnes concernées, afin de définir des conceptions communes et des outils permettant d'agir. C'est ce à quoi s'emploient les programmes qui, comme le fait Atypie-Friendly en France et en partenariat avec l'Université de Lausanne, réunissent les actrices et acteurs de la pédagogie inclusive pour proposer des approches communes, des outils, des démarches qualité. Par exemple, l'association College Autism Network (CAN), aux États-Unis, regroupe de nombreux programmes mis en place des universités et *community colleges*. Elle propose des sessions d'échanges entre directrices et directeurs de programmes, met en place quelques actions de formation et anime un collectif autour de la recherche dans l'autisme. CAN a également créé une forme de label, dénommée « Autism-Inclusive Campus Designation ». Une autre initiative a été celle du projet Erasmus + Autism & Uni, qui a créé des outils dont les établissements ont pu s'emparer, comme des guides de bonnes pratiques. Ces guides ont été traduits en français par des collègues universitaires suisses. Enfin, en Irlande, l'association de personnes autistes As I Am a créé une reconnaissance « Autism-friendly higher education institution » qui a été décernée à plusieurs universités irlandaises. Le programme Atypie-Friendly, pour sa part, regroupe en 2026 plus de la moitié des établissements français d'enseignement supérieur, représentant les deux tiers de la population étudiante. Il a construit un accompagnement des établissements pour déployer le programme, et créé une charte et un label qui permet d'évaluer les actions mises en place dans chaque établissement.

Au niveau d'un établissement, il s'agit en effet d'instaurer un ensemble d'actions progressivement, qui peuvent suivre le plan de

déploiement proposé par Atypie-Friendly aux établissements qui rejoignent le réseau. Dans ce plan de déploiement, des actions concerneront la mise en place d'une gamme plus large d'aménagements individuels, mais aussi un engagement dans l'accessibilisation de l'établissement. Ce plan de déploiement permet de choisir les premières actions à établir, des jalons, jusqu'à une labellisation potentielle.

Au niveau d'un personnel de l'université, nous allons détailler ici les différentes étapes permettant à chacun·e de contribuer à rendre l'enseignement supérieur plus inclusif. La première étape passe par la prise de conscience des phénomènes qui créent l'exclusion. La deuxième étape passe par la compréhension des particularités de chaque étudiant·e afin d'organiser les aménagements individuels nécessaires. La dernière étape consiste à mettre en place des pratiques pédagogiques plus inclusives afin de participer à l'accessibilisation de l'établissement.

Comprendre pour prendre conscience

Comprendre les TND

L'évacuation de la catégorie diagnostique du champ de l'inclusion scolaire et universitaire repose sur l'idée que ce sont des « catégories peu pertinentes pour l'enseignement » (Thomazet, 2012). Autrement dit, connaître la catégorie diagnostique de l'étudiant·e n'est pas suffisant pour agir pédagogiquement. Toutefois, cette démarche a souvent conduit à une dérive selon laquelle il ne serait en aucun cas utile pour le corps enseignant de connaître ces troubles : connaître la catégorie ne serait alors plus seulement une condition non suffisante, elle serait aussi non nécessaire. Nous pensons à l'inverse que même si la seule focalisation sur les catégories diagnostiques constitue bien une impasse conceptuelle et pratique, l'ignorance de ce que revêtent les troubles du neurodéveloppement est tout autant une impasse, tant leur compréhension suppose de procéder à des changements profonds de représentation du fonctionnement cognitif, sensoriel et social. Une expérience empirique l'explique bien : lors d'une réunion d'équipe plurielle[4], autour d'un étudiant présentant un trouble du spectre de

[4] En France, une « équipe plurielle » réunit les professionnelles et professionnels de l'établissement (service handicap, service de santé étudiant, enseignant·e ou responsable de formation, service en charge de l'orientation, de l'insertion professionnelle, des sports, de la culture, etc.) et l'étudiant·e.

l'autisme, en fin d'année, ce dernier, qui n'avait pas validé les unités d'enseignement requises, a indiqué que certains aménagements n'étaient pas mis en place effectivement, notamment « l'explicitation des consignes ». Cette phrase simple en apparence, « expliciter les consignes », régulièrement présente dans les mesures d'aménagement des étudiant·es autistes, cache une réalité impossible à comprendre pleinement si l'on ne connaît pas l'autisme. En effet, le besoin d'expliciter les consignes, dans le cas d'une personne autiste, provient, en partie, d'une différence de « cohérence centrale ». Cette notion, introduite dans Frith (1989), consiste en une faculté cognitive à assembler les différentes informations dont nous disposons en un tout cohérent, plutôt que de les traiter de façon fragmentée et isolée. Elle favorise la compréhension du contexte global d'une situation, la mise en sens des phénomènes perçus et la formulation d'inférences à partir d'éléments partiels. Concrètement, dans le cadre d'une consigne d'examen par exemple, cela consiste à dépasser l'interprétation littérale, à relier les différentes parties de l'énoncé pour en dégager le sens général, identifier ce qui est attendu en fonction des contenus de cours reçus ou des consignes formulées pendant les cours et organiser sa réponse de façon structurée. À l'inverse, dans le cas de l'autisme, un biais vers un traitement orienté localement (Happé, 1999 ; Happé et Frith, 2006) conduit souvent les étudiant·es à avoir une lecture littérale de la consigne et à se focaliser sur des détails isolés, sans parvenir à relier la tâche à des attentes implicites ou à des connaissances extérieures, entraînant des erreurs d'interprétation ou une réponse partielle malgré des connaissances disciplinaires réelles[5]. Si nous n'avons pas conscience que le mécanisme de cohérence centrale n'opère pas de la même manière chez tous les individus, nous ne pouvons pas comprendre, ni même anticiper le besoin d'explicitation de certaines personnes tant il peut différer de l'expérience des individus non autistes. Se former sur les TND n'est donc pas réservé aux professionnelles et professionnels du soin, et une loi française récente indique que « les enseignants et les personnels d'encadrement, d'accueil, techniques et de service reçoivent, au cours de leur formation initiale et continue, une formation spécifique concernant l'accueil et l'éducation des élèves et étudiant·es en situation de handicap, notamment de ceux qui présentent un trouble du

5 Ce style cognitif particulier peut représenter à la fois des difficultés dans certaines situations, mais aussi des forces dans d'autres (ex. précision, rigueur, capacité d'analyse détaillée).

neurodéveloppement[6] ». Atypie-Friendly contribue à cette orientation en proposant aux établissements supérieurs un programme de formation et de sensibilisation[7].

Prendre conscience de la présence des TND dans l'enseignement supérieur

En se formant sur les TND, on prend conscience de la présence de personnes au fonctionnement atypique, qu'on ne voyait pas toujours sous l'angle de la neurodivergence. Une personne sur six dans la population présente un trouble du neurodéveloppement, mais l'âge auquel elle sera diagnostiquée est très variable : cela peut être dans l'enfance, mais aussi à l'âge adulte. Il est donc courant d'avoir dans son amphi un·e étudiant·e qui présente un TND sans qu'elle ou il soit encore diagnostiqué·e. Il faut aussi garder en tête qu'une personne diagnostiquée ne souhaite pas toujours le faire connaître à son établissement, et ne dispose donc pas nécessairement d'aménagements. Il faut impérativement sortir de l'idée que seul·es les étudiant·es présentant des aménagements d'études sont en situation de handicap. Beaucoup d'autres le sont aussi, mais ce n'est pas identifié.

Par ailleurs, les progrès permis par l'éducation inclusive conduisent dans l'enseignement supérieur de plus en plus de jeunes, qui autrefois prenaient des trajectoires scolaires qui les écartaient de l'accès à ce niveau de formation. En France, les statistiques du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche montrent une progression d'environ 33 % du nombre d'étudiant·es présentant un TND entre 2020 et 2024. Dans le cadre du programme Atypie-Friendly, à titre d'exemple, le nombre d'étudiant·es autistes identifié·es à l'Université de Toulouse (anciennement Université Toulouse 3 Paul Sabatier) est passé de 15 en 2016 à une centaine en 2024.

Prendre conscience de ses représentations du handicap

Le modèle médical du handicap, qui a laissé place à des modèles interactionnels, est fondé sur la focalisation sur les déficiences d'un individu. Le handicap est alors attaché à la personne, conduisant à une

6 Loi n° 2024-1028 du 15 novembre 2024 visant à améliorer le repérage et l'accompagnement des personnes présentant des troubles du neurodéveloppement et à favoriser le répit des proches aidants, 2024-1028 (2024).

7 https://atypie-friendly.fr/formation-continue et https://atypie-friendly.fr/nos-prochains-webinaires/ (consultés le 07.07.2026).

posture de soin et de compensation individuelle. Dans les modèles interactionnels du handicap comme le modèle biopsychosocial adopté par l'Organisation mondiale de la santé (Jansen *et al.*, 2018), ou le modèle de développement humain – processus de production du handicap (MDH-PPH, Fougeyrollas, 2010) –, on ne regarde pas l'individu seul, mais l'individu dans son environnement : c'est l'interaction dynamique entre les caractéristiques individuelles et l'environnement qui détermine la *situation* de handicap. Il s'agit donc d'intervenir au niveau de l'environnement et pas seulement de l'individu. Concrètement, cela signifie qu'il est nécessaire que chaque organisation d'enseignement supérieur s'interroge sur l'environnement qu'elle propose ou impose, que chaque enseignant·e s'interroge sur l'environnement pédagogique mis en place, que chaque membre du personnel administratif s'interroge sur les procédures auxquelles sont confrontées les personnes concernées, que chaque étudiant·e s'interroge sur ses actions dans un contexte de socialité étudiante. Comprendre que chaque personne est partie prenante de la situation de handicap et peut agir est un préalable indispensable.

Outre le fait que le handicap n'est pas l'attribut d'une personne isolément de son environnement, il est nécessaire de prendre conscience que derrière le terme « handicap » et, même, derrière « besoin » se cache une notion de déficit, de faiblesse. Or une même caractéristique, comme la faiblesse de cohérence centrale évoquée plus haut, peut s'avérer une force dans certains contextes, par exemple lorsqu'une tâche requiert une importante attention aux détails (Happé, 1999 ; Happé et Frith, 2006).

Prendre conscience de ses représentations de l'ordre scolaire et de leur prétendue naturalité

Nous évoluons dans un environnement institutionnel et organisationnel à la fois mouvant, en ce qu'il est soumis à des réformes fréquentes, et globalement constant, en ce que les grandes formes institutionnelles ont été dessinées depuis au moins un siècle pour une grande partie d'entre elles. Il est donc souvent difficile de prendre conscience que l'ordre scolaire est socialement construit et que ses composantes doivent en permanence être réinterrogées afin d'identifier en quoi nos institutions sont en situation de handicap lorsqu'elles ne réussissent pas suffisamment à réaliser la tâche qui leur est assignée, ce qui, dans le cas de la France, est affirmé dans le Code de l'éducation : « Le service

public de l'enseignement supérieur contribue [...] À la réussite de toutes les étudiantes et de tous les étudiants [...] À la lutte contre les discriminations, à la réduction des inégalités sociales ou culturelles et à la réalisation de l'égalité entre les hommes et les femmes en assurant à toutes celles et à tous ceux qui en ont la volonté et la capacité l'accès aux formes les plus élevées de la culture et de la recherche [...] À la construction d'une société inclusive. À cette fin, il veille à favoriser l'inclusion des individus, sans distinction d'origine, de milieu social et de condition de santé » (Article L123-2 – Code de l'éducation – Légifrance, s. d.).

Comprendre la différence entre l'accessibilité et les aménagements individuels

La réponse aux besoins des personnes en situation de handicap passe par deux approches complémentaires : la compensation individuelle par le biais de mesures d'aménagement des études et l'accessibilisation de l'environnement de la personne, conformément aux modèles interactionnels actuels du handicap. La tentation est souvent forte de répondre aux besoins des personnes concernées uniquement par des mesures d'aménagement individuel. Or ce n'est ni souhaitable ni soutenable.

Ce n'est pas souhaitable, car cela revient à perpétuer le mythe qu'il y aurait d'un côté, les personnes en situation de handicap, de l'autre, les personnes « normales », ce qui est erroné.

Chaque personne peut en effet présenter certains traits de fonctionnement qui s'inscrivent dans les différents critères définissant un trouble. Reprenons l'exemple précédent sur l'explicitation : la difficulté majeure à comprendre ce qui est implicite est une caractéristique très souvent présente chez les personnes autistes (liée à des différences de cohérence centrale, des fragilités des fonctions exécutives, de la théorie de l'esprit et de certaines composantes du langage). Pourtant, de nombreuses personnes ont des difficultés à comprendre l'implicite sans présenter par ailleurs l'ensemble des critères correspondant à un diagnostic d'autisme. Des pratiques pédagogiques permettant de renforcer l'explicitation des énoncés seront très bénéfiques pour elles, et pas seulement pour les personnes autistes (par exemple, le besoin d'explicitation peut s'avérer aussi bénéfique pour les étudiant·es présentant des fragilités au niveau des fonctions exécutives, en particulier lorsqu'elles concernent l'inhibition et la flexibilité cognitive). La logique

de l'aménagement individuel, qui en l'occurrence passe par une mesure demandant d'expliciter les consignes à la seule personne concernée, ne permet pas de faire progresser nos pratiques pédagogiques, alors que la prise en compte des situations de handicap est généralement bénéfique à toute la population étudiante. Et ce n'est pas soutenable, car l'augmentation du nombre d'étudiant·es en situation de handicap dans l'enseignement supérieur progresse fortement. Il est donc indispensable, dans la mise en place d'actions pour rendre l'université plus inclusive, de travailler sur celle de nouveaux aménagements individuels, tout en s'appliquant à modifier l'environnement global, afin de lever les obstacles rencontrés par les étudiant·es en situation de handicap et, ainsi, limiter le recours à l'aménagement individuel dans les situations où l'accessibilité reste encore insuffisante.

Évaluer les besoins d'aménagements individuels

Dès lors qu'on a conscience que l'environnement universitaire peut et doit évoluer, on peut tenter d'évaluer les besoins de la personne, en considérant que ceux-ci sont relatifs à un contexte d'apprentissage qui n'est pas figé. L'évaluation de ces besoins doit donc se dérouler dans un contexte d'ouverture pédagogique très important : il ne peut pas être réalisé sans la participation du corps enseignant et sans une ouverture vers la construction de nouvelles formes de participation à l'enseignement supérieur, passant par des pratiques pédagogiques diversifiées et des manières inédites d'être un·e étudiant·e. Cette ouverture est essentielle pour éviter les écueils possibles d'un processus d'évaluation des besoins inscrit dans des « principes normatifs naturalisant et sanctifiant les divisions séparant les éducables des inéducables » (Ebersold et Dupont, 2019, p. 66). Dans le cadre du programme Atypie-Friendly, un travail notable est réalisé pour aider les équipes à identifier et à comprendre les besoins des étudiant·es présentant un TND, afin de mettre en place un cadre pédagogique réduisant les obstacles et favorable à leur réussite. Il a conduit à l'instauration d'un outil numérique pour aider à évaluer les besoins (*Actes du colloque « Cinq années de transformations de l'Enseignement supérieur »*, 2025, p. 146). Cet outil s'appuie sur une approche fonctionnelle (ce que l'étudiant·e *peut faire* et *a besoin de faire*), fondée sur notre connaissance de l'impact des TND sur les principales fonctions mobilisées pour participer et naviguer dans l'enseignement supérieur (planification, mémoire, attention, communication, etc.).

Cette approche offre une perspective de dépassement de l'opposition entre l'approche par le diagnostic et une approche par les besoins qui serait ignorante des catégories diagnostiques. En effet, elle est centrée sur l'identification des facilitateurs et des obstacles dans l'environnement pour l'étudiant·e, mais à partir d'un éclairage crucial : la connaissance que la personne présente un ou plusieurs troubles neurodéveloppementaux. Cela conduit notamment à interroger la manière dont les différentes fonctions impactées s'expriment chez la personne concernée, orientant ainsi pour partie « l'entretien d'accueil » (*Guide de l'accompagnement des étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur*, 2025, p. 36), qui est le point de départ de la mise en place d'aménagements et d'adaptations pédagogiques pratiques répondant aux besoins fonctionnels identifiés pour la population étudiante en situation de handicap. La connaissance du diagnostic fournit ici un premier repère, comparable à une heuristique cognitive, pour formuler des hypothèses de travail et aller vers une évaluation plus fine et individualisée. Par exemple, bien que des difficultés de communication existent à la fois dans le TDAH et l'autisme, les mécanismes sous-jacents diffèrent (impulsivité pour le TDAH, difficultés pragmatiques pour l'autisme), nécessitant des adaptations spécifiques à chaque profil. La nécessité de cette approche, qui repose sur l'identification des besoins en fonction des différents TND, s'explique également par le fait que repérer ses propres besoins dans le contexte universitaire n'est pas toujours simple pour certain·es étudiant·es présentant un TND, car cela requiert une connaissance de soi, des compétences métacognitives ainsi qu'une compréhension des contraintes, des normes implicites et des exigences propres à l'environnement universitaire.

Accessibiliser ses pratiques pédagogiques

La CUA : intérêts et défis

Passer d'une conception politique et philosophique de l'éducation à son implémentation concrète ne devrait pas se réduire à une forme de « bricolage héroïque » (Ebersold, 2015, p. 105). Parmi les nombreux travaux conduits dans cette direction, ceux qui ont mené à la construction de la conception universelle des apprentissages (CUA, ou *Universal Design for Learning*, UDL en anglais) (Meyer *et al.*, s. d.) occupent une place particulière : la CUA apparaît en effet comme une réponse pratique à la nécessité

de « prendre en compte les handicaps des écoles plutôt que ceux des élèves » (*ibid.*). Des travaux scientifiques ont exploré l'utilisation de la CUA dans le contexte de la neurodivergence (Denning et Moody, 2013), mais ces travaux comportent une limite importante en ce qui concerne l'opérationnalisation très concrète des principes de la CUA. En effet, si ceux-ci consistent à proposer des modalités variées d'engagement, de représentation et d'expression, ils ne traitent pas de problématiques très concrètes. Ainsi le fait de proposer plusieurs modalités d'expression doit-il se décliner en proposant à chaque personne de choisir une modalité d'expression ou bien de demander à toute la classe de s'exprimer suivant des modalités variées, par exemple une fois sous forme écrite et une fois sous forme orale ? Sans connaître le fonctionnement précis de chacun·e, il est à peu près impossible de répondre à une telle question. En effet, pour certaines personnes neurodivergentes, l'expérience nous montre que le fait de proposer de choisir une modalité peut engendrer une très forte anxiété. De plus, une personne peut redouter une forme d'expression pour laquelle elle a eu des expériences passées négatives, alors même qu'une nouvelle expérience de la même modalité dans un nouveau contexte, tenant compte de ses caractéristiques, peut être entièrement différente. Une autre limite de la CUA est entre autres l'absence de prise en compte complète de problématiques comme celle de l'explicitation des énoncés. Si la CUA constitue une approche pertinente dans le cas des étudiant·es présentant un TND (Barrera Ciurana et Moliner García, 2024 ; Durgungoz et Durgungoz, 2025 ; Pfeifer *et al.*, 2023), il est indispensable d'aller au-delà et de proposer des modalités pratiques beaucoup plus détaillées, prenant en compte les résultats des travaux sur l'impact des TND dans l'apprentissage au niveau de l'enseignement supérieur. Il est aussi nécessaire de passer d'une liste de recommandations et d'exemples à des outils pédagogiques, afin que l'enseignant·e puisse mettre en œuvre de bonnes pratiques sans devoir réfléchir en permanence à l'ensemble des caractéristiques. C'est ce qui a conduit le programme Atypie-Friendly, en association avec le Centre de soutien à l'enseignement de l'Université de Lausanne, à développer une boîte à outils pédagogiques.

Des recommandations à la mise en pratique : la boîte à outils pédagogiques comme levier d'inclusion

Adapter l'enseignement pour favoriser l'inclusion des étudiant·es présentant des TND ne se limite pas à appliquer des recommandations,

souvent trop abstraites pour guider la pratique quotidienne des équipes pédagogiques. Il est nécessaire de proposer des modalités concrètes, capables de traduire les grands principes en actions directement mobilisables. Il s'agit également de passer d'une logique de liste de recommandations, potentiellement génératrice d'une charge mentale supplémentaire, à la mise en œuvre d'outils qui permettent d'implémenter ces recommandations sans que cela fasse l'objet d'un effort spécifique.

Inscrite dans cette logique opérationnelle, la boîte à outils pédagogiques (BOP[8]) offre des ressources immédiatement utilisables, permettant de dépasser la simple énumération de bonnes pratiques pour fournir des outils opérationnels. Ces derniers accompagnent les équipes pédagogiques dans l'adaptation de leurs pratiques, afin de mieux prendre en compte la diversité des étudiant·es, notamment celles et ceux présentant des TND.

La conception des ressources a suivi une démarche collaborative et multidisciplinaire. Elle a mobilisé l'expertise scientifique de spécialistes des TND et de la pédagogie, l'expérience pratique des enseignant·es, le savoir-faire d'ingénieures et d'ingénieurs pédagogiques, les retours et besoins d'étudiant·es ainsi que la connaissance fine de personnels de services handicap, incluant plusieurs contributrices et contributeurs directement concernés par des TND. Cette coconstruction garantit à la fois la rigueur scientifique des contenus et leur pertinence opérationnelle, offrant des outils fiables, validés et immédiatement applicables dans l'enseignement supérieur.

Chaque enseignant·e, chaque étudiant·e et chaque situation étant unique, la BOP est envisagée comme un support modulable, dans lequel les équipes pédagogiques peuvent puiser librement selon leurs besoins et leurs contraintes temporelles. La plupart des ressources sont proposées dans des formats modifiables, les rendant ajustables lorsque des besoins spécifiques ou contextuels l'exigent, ce qui offre ainsi une certaine flexibilité nécessaire pour répondre à la diversité des situations. En effet, certaines situations particulières exigent des aménagements individuels.

[8] La BOP est librement accessible à l'adresse suivante : https://atypie-friendly.com/boite-outils-pedagogiques (consulté le 07.07.2026).

L'universel individualisé : produire un support unique, individualisable par chacun·e

La manière de proposer de multiples formes de représentation consiste souvent à produire des documents différents, soit en réponse à une demande d'aménagement individuel (requérant par exemple une certaine taille de police de caractères), soit dans une perspective d'accessibilité. Cela représente généralement une charge importante qui repose sur les équipes pédagogiques (population enseignante et services de soutien pédagogique quand ils existent). Dans le cadre d'Atypie-Friendly, une autre approche a été envisagée, qui prend ses racines dans la CUA : « *Soon we realized that we could make a single digital book with all of these options embedded, and with a customizable interface so that each learner could find the supports they needed*[9] » (Meyer *et al.*, s. d.). La figure 9.1 illustre cette approche, mise en œuvre aux débuts de l'informatique personnelle.

Ainsi, le choix a été fait de travailler dans le cadre de la solution logicielle Scenari, qui permet de créer et de structurer des contenus pédagogiques, puis de publier et de diffuser les documents. Cet outil permet de créer des supports pédagogiques accessibles, visant à répondre à des besoins spécifiques liés à la diversité des profils cognitifs du corps estudiantin. Il s'agit à la fois de mettre en œuvre l'accessibilité des supports pour des profils cognitifs variés et de simplifier la tâche de l'équipe pédagogique et du pôle handicap, en proposant un outil qui réduit la charge de travail liée à l'adaptation des supports pédagogiques.

Le travail effectué consiste à analyser les besoins en matière de représentation des connaissances sur des supports pédagogiques textuels des étudiant·es neurodivergent·es en s'appuyant à la fois sur la littérature scientifique et sur des entretiens avec des personnes concernées. Les résultats mettent en évidence des difficultés à identifier et à comprendre la structure des documents pédagogiques, ce qui peut nuire à leur compréhension globale du cours. Par ailleurs, les troubles de lecture peuvent également rendre l'accès au contenu écrit particulièrement difficile, limitant ainsi la capacité à assimiler

[9] « Nous avons rapidement compris que nous pouvions créer un seul livre numérique intégrant toutes ces options, doté d'une interface personnalisable permettant à chaque apprenant de trouver les aides dont il avait besoin. » Traduit par un système d'intelligence artificielle supervisé par l'autrice et les auteurs.

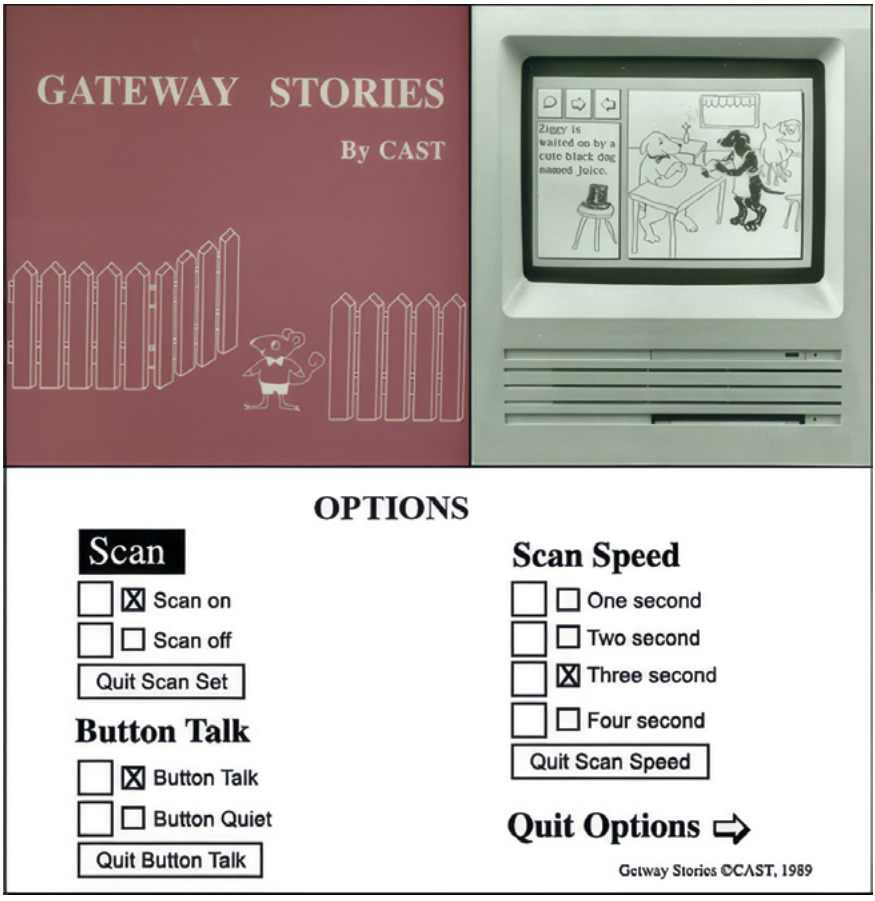


FIGURE 9.1 Gateway Stories by CAST. © 1989 CAST, Inc. Source : Meyer *et al.*, 2014.

les informations présentées. Les analyses révèlent également des besoins qui peuvent être parfois contradictoires en matière d'affichage et de présentation textuelle (police, taille du texte, etc.). Cette diversité complique la conception de supports pédagogiques qui seraient universellement adaptés et souligne l'importance de solutions modulables. Cependant, plutôt que de concevoir des documents personnalisés pour chaque personne, il apparaît plus efficace de développer un support unique qui puisse être adapté par chacun·e en fonction de ses préférences. Cette approche permet de réduire la charge de travail pour

les équipes pédagogiques, tout en garantissant la cohérence dans les supports fournis.

Dans le cadre d'un projet partenarial avec Unisciel[10], de nouvelles options d'accessibilité ont été développées, pour enrichir les options d'affichage proposées par l'outil Scenari/Opale[11]. Parmi ces améliorations : l'affichage de la numérotation des sections, l'ajustement de la taille des titres en fonction de leur niveau dans la structure du support, ou encore l'affichage de lignes colorées pour faciliter la lecture. Ces options sont désormais intégrées par défaut dans Scenari.

L'utilisation d'un tel outil peut s'inscrire dans un scénario pédagogique dans lequel, en début de séance, un lien vers un serveur de ressources est partagé, permettant aux étudiant·es d'accéder aux supports aux formats : diaporama, web (plus adapté à une consultation individuelle) ou bien PDF. Les options d'accessibilité sont disponibles aux formats web et diaporama, permettant ainsi à chaque étudiant·e d'adapter l'affichage du support en fonction de ses besoins[12].

Cette illustration de la mise en pratique de la CUA montre combien l'utilisation du numérique est nécessaire dans une démarche d'accessibilisation pédagogique (Monthubert, 2024).

Conclusion

Mettre en œuvre un enseignement inclusif favorisant la participation des étudiant·es présentant un TND suppose de dépasser l'opposition historique entre l'approche catégorielle et l'approche par les besoins. Nous proposons pour cela de considérer une approche par les besoins éclairée par la connaissance fine des impacts fonctionnels des différents TND dans un contexte d'apprentissage universitaire. Cette approche permet d'instaurer des jalons sur une trajectoire pour construire l'université inclusive, qui suppose des évolutions de l'environnement pédagogique au niveau de chaque enseignement, des

[10] Unisciel est une plateforme pédagogique qui propose des ressources et des services pour les lycéennes et lycéens, les étudiant·es et les enseignant·es. Elle est l'une des sept universités numériques thématiques françaises. Elle est consacrée aux champs disciplinaires suivants : mathématiques, informatique, physique, chimie, SVT. https://www.unisciel.fr/ (consulté le 07.07.2026).

[11] https://scenari.software/ (consulté le 07.07.2026).

[12] À titre illustratif, cet article est accessible sous ce format ici : https://atypie-friendly.fr/enseignement_inclusif (consulté le 07.07.2026).

établissements, et même de la société. Le programme Atypie-Friendly apporte une contribution à cette démarche en fournissant des outils et méthodes pour favoriser la prise de conscience du défaut d'accessibilité de notre environnement pédagogique, l'évaluation des besoins de la population étudiante et l'identification d'aménagements pertinents, ainsi que l'évolution des pratiques pédagogiques dans une logique d'accessibilisation.

Bibliographie

Actes du colloque « Cinq années de transformations de l'Enseignement supérieur » (2025). enseignementsup-recherche.gouv.fr. https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/actes-du-colloque-cinq-annees-de-transformations-de-l-enseignement-superieur-98540 (consulté le 07.07.2026).

Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education. Making sense of global challenges. *Prospects*, *49*(3 4), 123-134. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w

American Psychiatric Association (dir.) (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. DSM-5-TR* (Fifth edition, text revision). American Psychiatric Association Publishing.

Antolini, G. et Colizzi, M. (2023). Where Do Neurodevelopmental Disorders Go? Casting the Eye Away from Childhood towards Adulthood. *Healthcare*, *11*(7), 1015. https://doi.org/10.3390/healthcare11071015

Article L123-2 – Code de l'éducation – Légifrance (s. d.). https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000042815070/2021-04-01

Ballard, K. (1995). Inclusion, paradigms, power and participation. Dans C. Clark, A. Dyson et A. Millward, *Towards inclusive schools?*. Routledge.

Barrera Ciurana, M. et Moliner García, O. (2024). "How does universal design for learning help me to learn?". Students with autism spectrum disorder voices in higher education. *Studies in Higher Education*, *49*(6), 899-912. https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2259932

Benoit, H. et Chesnay, J. (2023). Éditorial. *La nouvelle revue. Éducation et société inclusives*, 95, 3-4. https://doi.org/10.3917/nresi.095.0003

Botha, M., Chapman, R., Giwa Onaiwu, M., Kapp, S. K., Stannard Ashley, A. et Walker, N. (2024). The neurodiversity concept was developed collectively. An overdue correction on the origins of neurodiversity theory. *Autism*, *28*(6), 1591-1594. https://doi.org/10.1177/13623613241237871

CAST (2022). *Dr. Paul Yellin. The disservice of labels* [vidéo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=rKjByt5lHIo (consulté le 07.07.2026).

Cook, B. G., Smith, G. J. et Tankersley, M. (2012). Evidence-based practices in education. Dans K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra et J. Sweller (dir.), *APA educational psychology handbook, Vol 1. Theories, constructs, and critical issues* (p. 495-527). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/13273-017

Denning, C. B. et Moody, A. K. (2013). Supporting Students with Autism Spectrum Disorders in Inclusive Settings. Rethinking Instruction and Design. *Electronic Journal for Inclusive Education*, *3*(1). https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol3/iss1/6/ (consulté le 07.07.2026).

DGESIP (2025). *Présentation de l'enquête 2024 de recensement des étudiants en situation de handicap* [Webinaire].

Doyle, A., Healy, O., Paterson, J., Lewis, K. et Treanor, D. (2024). What does an ADHD-friendly university look like? A case study from Ireland. *International Journal of Educational Research Open*, *7*, 100345. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100345

Durgungoz, F. C. et Durgungoz, A. (2025). "Interactive lessons are great, but too much is too much". Hearing out neurodivergent students, Universal Design for Learning and the case for integrating more anonymous technology in higher education. *Higher Education*. https://doi.org/10.1007/s10734-024-01389-6

Dwyer, P. (2022). The Neurodiversity Approach(es). What Are They and What Do They Mean for Researchers? *Human development*, *66*(2), 73-92. https://doi.org/10.1159/000523723

Ebersold, S. (2015). Scolarité, orchestration de la déficience et configurations inclusives. *Contraste*, 42, 95-110. https://doi.org/10.3917/cont.042.0095

Ebersold, S. et Dupont, H. (2019). Évaluation des besoins, importunité scolaire et réinvention de l'inéducable. *La nouvelle revue. Éducation et société inclusives*, 86, 65-78. https://doi.org/10.3917/nresi.086.0065

Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile*. Presses de l'Université Laval. https://doi.org/10.1515/9782763710068

Frith, U. (1989). *Autism. Explaining the enigma*. Blackwell.

Great Britain et Warnock, M. (dir.) (1978). *Special educational needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. H.M. Stationery Off. https://education-uk.org/documents/warnock/warnock1978.html (consulté le 07.07.2026).

Guide de l'accompagnement des étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur (2025). https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/guide-de-l-accompagnement-des-etudiants-en-situation-de-handicap-dans-l-enseignement-superieur-98534 (consulté le 07.07.2026).

Guillon, Q. (2025). Panorama international des recherches autour des TND dans l'enseignement supérieur. *Journées d'étude Atypie-Friendly 2025. Les TND dans l'enseignement supérieur : quelles perspectives de recherche ?*. https://hal.science/hal-05129432 (consulté le 07.07.2026).

Gulliford, R. et Upton, G. (dir.) (1971). *Special educational needs*. Routledge & K. Paul.

Happé, F. (1999). Autism. Cognitive deficit or cognitive style? *Trends in Cognitive Sciences*, *3*(6), 216-222. https://doi.org/10.1016/s1364-6613(99)01318-2

Happé, F. et Frith, U. (2006). The weak coherence account. Detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, *36*, 5-25. https://doi.org/10.1007/s10803-005-0039-0

IFOP (2024). *Enquête sur l'opinion des parents et des enseignants au sujet de l'inclusion des élèves en situation de handicap*. https://www.ifop.com/wp-content/uploads/2024/08/IFOP-Sondage-collectif-Ma-Place-cest-en-classe-280824.pdf (consulté le 07.07.2026).

Jansen, D., Emmers, E., Petry, K., Mattys, L., Noens, I. et Baeyens, D. (2018). Functioning and participation of young adults with ASD in higher education according to the ICF framework. *Journal of Further and Higher Education*, *42*(2), 259-275. https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1261091

Lindsay, G., Wedell, K. et Dockrell, J. (2020). Warnock 40 Years on. The Development of Special Educational Needs Since the Warnock Report and Implications for the Future. *Frontiers in Education*, *4*. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00164

Loi n° 2024-1028 du 15 novembre 2024 visant à améliorer le repérage et l'accompagnement des personnes présentant des troubles du neurodéveloppement et à favoriser le répit des proches aidants, 2024-1028 (2024).

Lovett, B. J. et Harrison, A. G. (2021). Assessing adult ADHD. New research and perspectives. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, *43*(4), 333-339. https://doi.org/10.1080/13803395.2021.1950640

Mason, D., McConachie, H., Garland, D., Petrou, A., Rodgers, J. et Parr, J. R. (2018). Predictors of quality of life for autistic adults. *Autism Research*, *11*(8), 1138-1147. https://doi.org/10.1002/aur.1965

McPeake, E., Lamore, K., Boujut, E., El Khoury, J., Clément, C., Zorn, S., Plumet, M.-H., Pellenq, C. et Cappe, E. (2024). "We need to change our way of thinking about education". A thematic analysis of university staff's experience supporting autistic students in France. *International Journal of Inclusive Education*, *30*(1), 61-82. https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2380269

McPeake, E., Lamore, K., Boujut, E., El Khoury, J., Pellenq, C., Plumet, M.-H. et Cappe, E. (2023). "I just need a little more support". A thematic analysis of autistic students' experience of university in France. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *105*, 102172. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2023.102172

Meyer, A., Rose, D. H. et Gordon, D. (s. d.). *Universal Design for Learning. Theory and Practice Clusive*. https://clusive.cast.org/res_reader/UDLTP (consulté le 07.07.2026).

Meyer, A., Rose, D. H. et Gordon, D. (2014). *Universal design for learning. Theory and practice*. CAST Professional Publishing.

Miller, D., Rees, J. et Pearson, A. (2021). "Masking Is Life". Experiences of Masking in Autistic and Nonautistic Adults. *Autism in Adulthood*, *3*(4). https://doi.org/10.1089/aut.2020.0083

Monthubert, B. (2024). *Autisme et numérique. Enjeux pour l'enseignement en ligne* [vidéo/mp4]. https://doi.org/10.60527/5NN1-FB25

Myers, A., Halpern-Manners, A. et McLeod, J. D. (2024). Invisible disabilities and college academic success. New evidence from a mediation analysis. *Social Science Research*, *123*, 103058. https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2024.103058

Nicolaidis, C. (2019). Autism in Adulthood. The New Home for Our Emerging Field. *Autism in Adulthood*, *1*(1), 1-3. https://doi.org/10.1089/aut.2018.28999.cjn

Pellenq, C. et Mamelli, A. (2022). Défis et besoins des étudiants avec trouble du spectre de l'autisme à l'université. *O.S.P. L'orientation scolaire et professionnelle*, *51*(2), 343-365. https://doi.org/10.4000/osp.16170

Pfeifer, M. A., Cordero, J. J. et Stanton, J. D. (2023). What I Wish My Instructor Knew. How Active Learning Influences the Classroom Experiences and Self-Advocacy of STEM Majors with ADHD and Specific Learning Disabilities. *CBE—Life Sciences Education*, *22*(1). https://doi.org/10.1187/cbe.21-12-0329

Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 152, 19-27. https://doi.org/10.3917/lfa.152.0019

Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, *177*, 11-17. https://doi.org/10.3917/lfa.177.0011

UNESCO (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. UNESCO.

World Health Organization (2019). *International classification of diseases (ICD-11) for mortality and morbidity statistics*.

Partie 3

Outiller les pratiques et penser les compétences de l'enseignement inclusif

Murielle Martin et Sophie Serry

10 Des outils numériques pour l'inclusion dans l'enseignement supérieur

Résumé

Ce chapitre examine le numérique comme vecteur possible d'inclusion dans l'enseignement supérieur, en dépassant une approche strictement instrumentale des outils. À partir d'une revue de littérature et d'une analyse réflexive de pratiques développées au sein de la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO) et de l'Université de Lausanne (UNIL), sont mis en évidence les atouts du numérique dans l'enseignement – renforcement de l'accessibilité des ressources, soutien à la réussite de profils estudiantins diversifiés et contribution à l'équité. Les risques liés à une approche techniciste ou à une exploitation sans cohérence pédagogique sont également soulignés, de même que les enjeux associés aux inégalités socio-économiques et à la fracture numérique. Ce chapitre déconstruit le mythe d'une maîtrise spontanée des compétences numériques par les étudiant·es et met en évidence l'hétérogénéité des usages et des niveaux de compétence. Enfin, des recommandations opérationnelles sont proposées aux communautés enseignante et étudiante, ainsi qu'aux directions d'établissement afin d'inscrire le numérique dans une perspective systémique articulant accessibilité, inclusion et équité, et pour promouvoir une culture numérique partagée et durable.

Introduction et contextualisation

L'enseignement supérieur traverse depuis plusieurs décennies une transformation numérique importante, ancrée dans un contexte plus large que certain·es qualifient d'avènement d'une « civilisation numérique » (Bokova, citée dans Vinck, 2016). Endrizzi expliquait déjà en 2012 que, loin de se réduire à l'intégration basique d'outils techniques dans l'enseignement, cette transformation interroge la nature même des pratiques pédagogiques et des rapports aux savoirs des étudiant·es, ainsi que l'implication des directions. Aujourd'hui, cette dynamique s'exprime dans un paysage académique marqué par l'accentuation de la diversité des publics estudiantins. Cette dernière peut être envisagée dans une optique plurielle comme le reflète le présent ouvrage. De Clercq (2023) identifie par exemple les parcours scolaires différenciés, les conditions socio-économiques variées, les personnes en situation de handicap, les mobilités internationales ou encore les différences générationnelles ou de genre. Ce chapitre s'appuie sur ces deux éléments : le numérique et la diversité afin d'identifier des leviers opérationnels pour un enseignement supérieur plus inclusif.

Dans ce contexte, il importe de clarifier plusieurs notions souvent mobilisées de manière interchangeable dans les discours sur le numérique dans l'enseignement : accessibilité, inclusion et équité.

L'accessibilité numérique renvoie principalement aux conditions techniques et normatives permettant à toutes et tous d'accéder aux ressources et aux environnements d'apprentissage. Elle s'inscrit notamment dans le champ du design universel et des standards d'accessibilité (Burgstahler, 2015 ; Seale, 2014), ainsi que dans les recommandations internationales en matière d'éducation inclusive (UNESCO, 2020 ; Martin *et al.*, 2022). Concrètement, elle concerne la compatibilité avec les technologies d'assistance (lecteurs d'écran, synthèses vocales), le sous-titrage, la qualité du contraste visuel, l'adaptabilité des formats ou encore la structuration sémantique des documents numériques. L'accessibilité constitue une condition nécessaire de justice sociale, mais demeure insuffisante si elle se limite à une conformité technique. Comme le souligne Seale (2014), l'accessibilité ne garantit pas en soi une participation pleine et entière si elle n'est pas articulée à des pratiques pédagogiques inclusives. Un dispositif peut donc être techniquement accessible sans permettre à la diversité étudiante de s'y engager de manière signifiante.

L'inclusion pédagogique, quant à elle, dépasse la seule dimension technique pour interroger l'organisation même des situations d'apprentissage. Dans la lignée des travaux sur l'éducation inclusive (Ainscow, 2020 ; Ebersold, 2017), l'inclusion suppose de transformer les environnements plutôt que d'adapter marginalement les individus à un cadre préexistant. Appliquée au numérique, cette orientation implique une réflexion sur la scénarisation des activités, la diversification des modalités d'apprentissage et d'évaluation, ainsi que sur la qualité des interactions et de la médiation. Les principes de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) (CAST, 2024) offrent à cet égard un cadre opérationnel solide : proposer des moyens variés d'engagement, de représentation, ainsi que d'action et d'expression, afin d'anticiper la diversité des besoins. L'inclusion numérique ne se réduit donc pas à l'ajout d'outils, mais engage une transformation pédagogique visant à concevoir des environnements d'apprentissage d'emblée pensés pour accueillir l'hétérogénéité des profils estudiantins, sans recourir exclusivement à des aménagements individuels a posteriori.

Enfin, l'équité renvoie à une perspective de justice sociale qui vise la réduction des inégalités structurelles affectant les parcours d'apprentissage. Elle implique un traitement différencié des besoins afin de garantir des conditions d'apprentissage réellement comparables (OCDE, 2023). Dans le domaine du numérique éducatif, les travaux récents sur l'équité numérique (*digital equity*) montrent que l'accès matériel aux équipements et à la connectivité ne suffit pas ; il convient également de considérer les compétences numériques, les usages académiques légitimes et les conditions sociales d'appropriation (Gottschalk et Weise, 2023 ; UNESCO, 2023). À la lumière de ces éléments, le numérique peut constituer un levier d'équité lorsqu'il permet de compenser certaines barrières – par exemple en flexibilisant les temporalités d'apprentissage ou en diversifiant les modalités d'expression –, mais il peut aussi, s'il est mal pensé, accentuer les écarts existants en renforçant les inégalités de capital numérique et culturel (Collin, 2013).

Ainsi, penser le numérique comme vecteur d'inclusion dans l'enseignement supérieur suppose d'articuler ces trois dimensions – accessibilité, inclusion et équité – avec un regard systémique attentif à la fois aux environnements techniques, aux pratiques pédagogiques et aux conditions sociales d'appropriation.

L'université, dans sa pédagogie traditionnelle transmissive, a été longuement critiquée pour son inadaptation à l'hétérogénéité du public

estudiantin (Bourdieu et Passeron, 1964, cités par Duguet *et al.*, 2019). En réponse à ces critiques, le numérique est volontiers présenté comme un levier en matière d'accessibilité technique et organisationnelle, voire comme un vecteur potentiel d'inclusion pédagogique (Majdoub et Heilporn, 2024). Du côté enseignant, il permet par exemple de dépasser les contraintes d'espace et de temps (Lebrun, 2011), de diversifier les modalités d'accès aux contenus, de varier les propositions pédagogiques et d'élargir les formes d'évaluation (Endrizzi, 2012). Du côté étudiant, Raby *et al.* (2011) ont montré que l'utilisation du numérique améliorerait la manière de présenter des travaux écrits (89,9 %), la façon de collaborer entre étudiant·es (83,2 %) ou encore la communication avec les enseignant·es notamment en matière de *feedback* (68 %).

Si elle offre des potentialités, l'introduction du numérique comporte aussi des écueils. Un simple transfert de contenus traditionnels vers des plateformes en ligne peut renforcer la distance, réduire l'interaction et accentuer la fracture numérique entre étudiant·es (Collin, 2013 ; Fiévez et Noben, 2024). La tentation d'un usage techniciste, où l'outil prévaut sur la réflexion pédagogique, constitue également un risque (Hänni *et al.*, 2023). Enfin, la précarité socio-économique réduit la possibilité d'acquisition ou d'utilisation d'un équipement informatique adéquat, ce qui est susceptible de compromettre les opportunités de réussite en formation (Gottschalk et Weise, 2023).

L'enjeu est donc de penser le numérique comme un moteur de participation, d'inclusion et de transformation pédagogique, plutôt que comme une fin en soi, tout en tenant compte des écueils possibles. Ce chapitre propose d'explorer à la fois les promesses et les défis de l'inclusion à l'aide du numérique, à la lumière d'éléments issus de la littérature et de pratiques actuelles expérimentées par les autrices. Après une revue de littérature et une problématisation, des pistes concrètes seront proposées pour les communautés enseignante, étudiante et les directions d'établissement, en vue d'instaurer une culture numérique partagée et durable.

Revue de littérature et problématique

Les promesses du numérique : un accès élargi et diversifié aux savoirs

Les travaux sur la pédagogie médiatisée par le numérique mettent en évidence son potentiel d'ouverture et de facilitation de l'accès aux

savoirs (Seale, 2014 ; Burgstahler, 2015). Les fonctionnalités intégrées dans des logiciels courants, comme PowerPoint ou Word, constituent déjà des appuis précieux : vérification de la conformité aux standards d'accessibilité, sous-titrage automatique, lecture vocale, agrandissement ou modification des polices, ajustement des contrastes, lecteur immersif. De tels dispositifs améliorent les conditions d'accès aux ressources pédagogiques en compensant par exemple certaines difficultés visuelles ou auditives, ou en répondant aux besoins éducatifs particuliers des personnes présentant des troubles neurodéveloppementaux (dyslexie, dysorthographie, trouble de l'attention, etc.). Ils constituent ainsi une condition préalable à une participation élargie des étudiant·es.

Les plateformes de gestion de l'apprentissage (LMS) comme Moodle permettent, quant à elles, une centralisation des ressources pédagogiques, accessibles en tout temps et indépendamment du lieu d'étude. Ces environnements offrent aussi des espaces de collaboration, de remise de travaux et de rétroaction formative. De plus, le vérificateur d'accessibilité sur Moodle permet d'analyser le contenu d'un cours pour identifier les obstacles potentiels (texte alternatif manquant pour les images, contraste insuffisant entre texte et fond, absence de légendes pour les tableaux). Ces fonctionnalités techniques contribuent à garantir un accès effectif aux contenus, tandis que les espaces collaboratifs et les outils de rétroaction relèvent davantage d'une démarche d'inclusion pédagogique, en transformant les modalités d'interaction et d'apprentissage.

Le numérique trouve également son intérêt dans sa possibilité de diversifier les modes d'expression et d'évaluation. La réalisation de podcasts, par exemple, offre une alternative à la production écrite et mobilise des compétences orales et créatives (Kay, 2012). Le recours au format vidéo, aux infographies ou aux sites web ouvre des possibilités pour valoriser des intelligences multiples (Gardner, 1983) et des talents variés, au-delà des formes académiques traditionnelles. Des outils participatifs tels que Wooclap permettent à l'ensemble du corps étudiant d'interagir avec l'enseignant·e et de s'exprimer en classe, y compris dans de grands auditoires.

La combinaison des outils précédemment cités (Moodle, Wooclap, vidéos, podcasts, etc.) et d'autres encore (Miro, Switch Tube, Perusall, etc.) permet de proposer des formats pédagogiques variés et adaptés aux caractéristiques diversifiées des étudiant·es tels que le « *blended*

learning » (ou « hybridation » en français) mêlant des temps de cours en présentiel et à distance, en synchrone et en asynchrone (Garrison et Vaughan, 2008) ; la classe inversée (Dumont et Berthiaume, 2022) ; ou encore le présentiel enrichi à l'aide du numérique pour des activités interactives, collaboratives ou évaluatives.

De manière générale, les outils numériques peuvent contribuer à une démarche de pédagogie inclusive, en facilitant la diversification des supports, des modalités d'enseignement et d'évaluation, ainsi que l'adaptation aux rythmes individuels (CAST, 2024).

Les défis : entre dérive techniciste et fracture numérique

Ce potentiel n'est toutefois pas exempt de limites. L'un des risques majeurs identifiés est celui d'une « dérive techniciste » : multiplier les outils sans réflexion sur leur cohérence pédagogique (Lanarès *et al.*, 2023). Un PowerPoint mal conçu, surchargé de texte et comprenant une police d'écriture trop petite, peut devenir un obstacle pour certaines personnes plutôt qu'un appui. Un outil numérique comme Miro, employé dans une phase d'exercice sans consigne explicite (parfois simplement pour se connecter), pourrait perdre une partie de l'auditoire peu à l'aise avec l'informatique (par exemple, une personne plus âgée en reprise d'études après un parcours professionnel n'utilisant pas de telles technologies) et entraver sa participation. De même, un podcast produit sans formation à la prise de parole ni au montage risque de mettre en difficulté les étudiant·es qui n'auraient pas de connaissances techniques à ce sujet. L'usage des intelligences artificielles génératives (IAg) à des fins de transmission de savoirs illustre également cette dérive : confiée à des outils génératifs, cette transmission peut perdre son ancrage humain et relationnel, réduisant la médiation pédagogique à une répétition automatisée de contenus (Hulin *et al.*, 2024). La qualité des consignes données pour intégrer le numérique dans les activités d'apprentissage (Endrizzi, 2012), de l'interaction, du dialogue et de l'accompagnement reste pourtant centrale dans l'expérience d'apprentissage (Lebrun, 2011 ; Garrison *et al.*, 2000).

Un autre défi relève de la fracture numérique, entendue non seulement comme une inégalité d'accès matériel (dimension d'accessibilité), mais aussi comme une inégalité de compétences, d'usages académiques et de bénéfices tirés du numérique (Van Dijk, 2020). Un accès limité à des équipements performants, à des logiciels soutenant

les activités d'étude ou à une connexion stable constitue encore un frein (Gottschalk et Weise, 2023). Par ailleurs, contrairement à une croyance répandue, les étudiant·es dit·es « *digital natives* » ne maîtrisent pas nécessairement l'ensemble des compétences numériques attendues dans le cadre académique (Tremblay et Poellhuber, 2023). Elles et ils savent par exemple consommer des contenus sur les réseaux sociaux, mais peuvent rencontrer des difficultés dans la recherche d'informations fiables, la gestion des références, la collaboration en ligne ou la production de travaux multimédias de qualité.

Enfin, les recherches soulignent une tension entre innovation et stagnation. Si de nombreux projets pilotes valorisent des modalités pédagogiques créatives en lien avec le numérique, les pratiques dominantes restent encore très transmissives, reposant sur la simple numérisation des cours existants (Hänni *et al.*, 2023). L'opportunité de transformer les pratiques d'enseignement est ainsi souvent manquée. De plus, envisagés dans une perspective inclusive, les usages du numérique devraient être pensés de manière à impliquer l'ensemble des actrices et acteurs : à la fois la communauté enseignante, mais aussi la communauté étudiante directement concernée et les directions d'établissement – ce qui n'est pas toujours le cas (Martin *et al.*, 2025a).

À partir de ces éléments de la littérature, comment intégrer concrètement les outils numériques de manière réfléchie, cohérente et inclusive dans l'enseignement en mobilisant l'ensemble des parties prenantes ?

Conseils de mise en œuvre

Après avoir exploré les fondements de la pédagogie inclusive et les différentes dimensions de la diversité étudiante, il s'agit désormais de penser les environnements et dispositifs concrets susceptibles de soutenir cette ambition. Les recommandations qui suivent s'inscrivent dans le cadre conceptuel présenté précédemment : elles visent à articuler accessibilité (conditions techniques), inclusion (organisation pédagogique) et équité (réduction des inégalités structurelles), afin d'éviter toute réduction du numérique à une simple dimension instrumentale.

Si l'intégration du numérique au service de l'inclusion peut être incitée par des directives claires dans l'enseignement supérieur, elle ne peut être imposée, car elle est dépendante des compétences de chacun·e (Lebrun, 2011 ; Duguet *et al.*, 2019 ; Tremblay et Poellhuber, 2023).

Elle se construit ainsi progressivement, en s'appuyant sur une réflexion partagée entre les différentes personnes concernées.

Pour les enseignant·es : concevoir des usages numériques pédagogiquement cohérents

L'enseignant·e joue un rôle central dans la conception de dispositifs numériques inclusifs. Sa posture évolue : de « transmetteur de savoirs », elle ou il devient architecte d'environnements d'apprentissage, en combinant intention pédagogique, technologies et sens de la médiation humaine (Lebrun, 2011).

Développer ses compétences numériques

La formation continue constitue un pilier essentiel pour une appropriation critique et raisonnée du numérique. Le référentiel de compétences numériques de l'Université de Lausanne (UNIL, 2023) illustre bien cette vision : il invite chaque enseignant·e à s'évaluer selon plusieurs dimensions – création de contenus accessibles, animation d'activités en ligne, accompagnement individualisé et évaluation via le numérique. Un·e enseignant·e peut, par exemple, débuter en intégrant de courts quiz interactifs sur Moodle pour favoriser la rétroaction formative, avant d'évoluer vers des scénarios hybrides mêlant activités synchrones et asynchrones. L'important est de concevoir un dispositif d'apprentissage progressif, aligné sur les besoins pédagogiques identifiés et sur les compétences techniques réelles de l'équipe enseignante.

La Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO) propose quant à elle un cadre de référence de la compétence numérique – allant de l'acculturation numérique à la création de contenus numériques, en passant par la pensée critique et le développement professionnel, pour en citer quelques-unes. Ce cadre non prescriptif et non normatif est pensé pour accompagner les enseignant·es dans leur développement académique et professionnel. Afin de favoriser ce développement, la HES-SO propose des formations ciblées sur ce cadre de référence, valorisées en vue de l'obtention d'une attestation didactique reconnue par l'institution.

Afin de se situer par rapport à ces compétences, d'explorer ses pratiques numériques d'enseignement et de recevoir une analyse personnalisée, un test d'autopositionnement pédagogique numérique

confidentiel peut être proposé au personnel enseignant. Cela a par exemple été mis en place à la Haute école de travail social et de la santé à Lausanne (HETSL) (Van de Poël, 2026). L'analyse personnalisée y est fournie par intelligence artificielle générative (Iag) et un formulaire permet une prise de contact avec la cellule de soutien à l'enseignement numérique de cet établissement pour recevoir un coaching individualisé ou bénéficier d'une offre de formation.

Adopter une posture de concepteur pédagogique

Avant d'introduire un outil, il convient d'en clarifier la finalité : à quel besoin pédagogique l'outil permet-il de répondre ? Fiévez et Noben (2024) insistent sur l'importance d'un usage réfléchi : un dispositif numérique devient inclusif lorsqu'il favorise la compréhension, la collaboration et la diversité des approches. Dans cette optique, il est utile de scénariser ses cours en veillant à la cohérence pédagogique de ses enseignements par l'alignement curriculaire, tout en tenant compte du contexte (plan d'études, caractéristiques des étudiant·es, ressources disponibles, etc.) (Lanarès *et al.*, 2023).

En intégrant à la réflexion pédagogique les trois principes de la CUA (CAST, 2024), il est possible d'anticiper une partie des besoins spécifiques d'un grand nombre d'étudiant·es et de mettre à profit les usages du numérique en conséquence. Selon la CUA (*ibid.*), approche étayée dans ce livre par Emmanuel Sylvestre, un certain nombre de barrières présentes dans l'environnement de formation peuvent être anticipées par les pistes suivantes enrichies via les usages du numérique :

1. offrir plusieurs moyens d'engagement : choix entre différentes activités de projet, choix d'un sujet de recherche, choix de travailler de manière autonome ou collaborative, choix de son groupe de travail avec le soutien d'outils tels que Moodle ;
2. offrir plusieurs moyens de représentation en variant le format des informations : textes écrits, vidéos, infographies, enregistrements audio, animations, cartes mentales, diagrammes, pour présenter le même concept ;
3. offrir plusieurs moyens d'action et d'expression en variant par exemple les modes d'évaluation des apprentissages : exposé oral ou présentation visuelle sous forme de posters créés à l'aide d'un support PowerPoint, texte écrit, vidéo montée à l'aide de DaVinci (logiciel gratuit), audio conçu sur Audacity (logiciel gratuit), projet artistique ou de recherche valorisé sur un site web.

Un tel dispositif permet de concevoir un environnement de formation inclusif et accessible au plus grand nombre, à l'aide notamment d'outils numériques.

Personnaliser et accompagner les apprentissages

Le numérique permet de soutenir la personnalisation des apprentissages et l'adaptation aux rythmes individuels. Les plateformes d'apprentissage telles que Moodle offrent la possibilité de structurer des parcours différenciés, où l'accès à certaines ressources dépend de la réussite d'un quiz formatif ou du choix d'un itinéraire spécifique. Une barre de progression peut être activée afin de visibiliser l'avancée dans ces parcours. Cette organisation progressive favorise l'autorégulation des apprentissages (Zimmerman, 2002) et s'inscrit dans les principes de la CUA (CAST, 2024), notamment en matière d'engagement et d'action/expression.

La mise à disposition de ressources asynchrones (capsules vidéo, documents téléchargeables, activités autoformatives balisées déposées par exemple sur Moodle) permet aux étudiant·es de revoir les contenus selon leurs besoins, contribuant ainsi à réduire la pression temporelle et à favoriser la persévérance (Means *et al.*, 2014). Cette flexibilité apparaît particulièrement favorable aux étudiant·es en emploi ou présentant des contraintes personnelles, en cohérence avec les travaux sur l'accessibilité élargie en enseignement supérieur (Seale, 2014).

Les tutoriels et démonstrations filmées constituent par ailleurs des supports favorisant à la fois un accès facilité aux contenus et l'inclusion pédagogique. Une explication méthodologique enregistrée peut être visionnée plusieurs fois, mise en pause ou accompagnée de sous-titres, ce qui soutient la compréhension des étudiant·es allophones ou présentant des besoins éducatifs particuliers. La segmentation des contenus en capsules courtes permet par ailleurs de limiter la surcharge cognitive (Sweller, 2011) et de faciliter l'intégration progressive des connaissances.

Associées à des quiz formatifs en ligne avec rétroaction immédiate, ces ressources favorisent un retour rapide sur la compréhension, reconnu comme un facteur clé d'apprentissage (Hattie et Timperley, 2007). En amenant les étudiant·es à mobiliser, vérifier, voire restructurer leurs connaissances, elles sollicitent un engagement cognitif actif susceptible de soutenir des apprentissages plus profonds (Chi et Wylie, 2014). La diversification des formats contribue ainsi à proposer

plusieurs modes de représentation des savoirs adaptés à la diversité des profils estudiantins, conformément aux principes de la CUA (CAST, 2024).

Favoriser des méthodes actives et collaboratives

Le numérique offre l'opportunité de développer des pédagogies actives, par exemple dans le cadre des projets en groupe. Des plateformes collaboratives telles que Padlet permettent ainsi de déposer et de commenter de manière coopérative du contenu sur des murs virtuels ; Miro offre l'opportunité de travailler ensemble sur un tableau blanc en ligne aux multiples possibilités ; Moodle et son activité atelier soutiennent l'évaluation de productions étudiantes entre pairs ; Notion amène quant à lui à structurer, relier et centraliser différents types de contenus dans un espace de travail commun.

Le numérique peut également accompagner d'autres types de mises en activités, telles que la coconstruction de glossaires ou de cartes conceptuelles, la réalisation de podcasts ou de courtes vidéos explicatives. Ces formats favorisent la participation de profils estudiantins diversifiés et stimulent des compétences transversales (travail en équipe, communication, autonomie, prise de responsabilité, gestion du temps et organisation) essentielles dans l'enseignement supérieur (Tremblay et Poellhuber, 2023) et sur les terrains professionnels. Par exemple, un·e enseignant·e en sciences sociales peut proposer à ses étudiant·es de réaliser une courte capsule vidéo présentant une théorie clé à partir d'exemples concrets, plutôt qu'un exposé oral classique. Cette modalité permet d'évaluer des compétences d'analyse et de vulgarisation tout en développant la maîtrise technique et créative.

Le numérique permet par ailleurs de proposer des espaces virtuels de classe synchrones (Teams, par exemple) et asynchrones (Moodle, par exemple), ce qui apporte une forme de flexibilisation de la formation bienvenue pour certains profils estudiantins (étudiant·es en cours d'emploi, présentant une maladie grave ou chronique, proches aidant·es, etc.). Les étudiant·es peuvent par exemple mener une réflexion sur une thématique spécifique via un espace de classe Miro dédié : chacun·e s'y rendant aux moments qui lui sont le plus propices.

En ce sens, l'apprentissage par problèmes (APP), soutenu par des outils numériques, constitue un modèle particulièrement intéressant pour l'inclusion. En organisant les étudiant·es en petits groupes autour de situations complexes et contextualisées, il favorise l'apprentissage

actif et la mobilisation des savoirs dans des contextes authentiques (Hmelo-Silver, 2004). Les environnements numériques collaboratifs (forums structurés, documents partagés, tableaux blancs interactifs, salles virtuelles en sous-groupes) facilitent la coordination et permettent un accompagnement différencié.

Ce type de dispositif contribue également au développement de compétences transversales telles que la collaboration, la pensée critique et l'autonomie (Johnson et Johnson, 2009). Il ouvre enfin la possibilité de diversifier les modalités d'évaluation (présentations orales, productions multimédias, restitutions enregistrées, exposition de posters), ce qui peut constituer une alternative plus équitable aux évaluations exclusivement écrites, tout en maintenant des exigences académiques élevées. À cet égard, l'APP soutenue par le numérique s'inscrit dans une logique d'alignement pédagogique favorisant l'engagement et la participation de profils estudiantins variés (Biggs et Tang, 2011).

Prévenir les dérives technicistes et préserver la relation pédagogique

Comme le rappellent Hänni *et al.* (2023), l'innovation technologique ne garantit pas l'innovation pédagogique. Un usage excessif d'outils automatisés, notamment ceux fondés sur les IAg, peut réduire la qualité de l'interaction humaine, pourtant au cœur de tout apprentissage (Houssaye, 1988). À ce titre, l'intégration des IAg, si elle ouvre des perspectives inédites, pose également des questions éthiques et pédagogiques majeures quant à la place de la médiation humaine dans les processus d'apprentissage.

Le rôle médiateur de l'enseignant·e reste essentiel pour contextualiser les savoirs, encourager la réflexivité et accompagner les étudiant·es dans leurs usages du numérique. L'enseignant·e agit alors comme gardien du sens, capable d'orienter les étudiant·es dans l'écosystème numérique tout en favorisant leurs apprentissages.

Enfin, une approche inclusive suppose de tenir compte des besoins éducatifs particuliers des étudiant·es (Martin *et al.*, 2025a, 2025b) : proposer des supports accessibles (par exemple, sous-titres, transcriptions, polices lisibles), vérifier la compatibilité avec les lecteurs d'écran, ou encore anticiper les contraintes techniques (connexion, matériel). L'accessibilité ne doit pas être une option, mais un critère de qualité pédagogique.

Ces exemples montrent que le numérique n'est pas en soi un facteur d'inclusion, mais peut devenir un levier lorsqu'il est intégré dans une scénarisation pédagogique alignée sur la CUA (CAST, 2024).

Pour les étudiant·es : développer ses compétences numériques

L'idée selon laquelle les étudiant·es, du fait de leur génération, maîtriseraient spontanément les outils numériques – souvent associée à la notion de *digital natives*, popularisée par Prensky (2001) – est depuis plusieurs années remise en question dans la littérature scientifique (Kirschner et De Bruyckere, 2017 ; Tremblay et Poellhuber, 2023). Les recherches mettent en évidence une distinction nette entre usages personnels et usages académiques du numérique : si les étudiant·es mobilisent aisément des outils de communication et de divertissement, elles et ils peuvent se trouver démuni·es face à des tâches de recherche et d'évaluation critique de l'information, de production multimédia aboutie ou de collaboration dans un cadre académique.

Surtout, ces travaux soulignent l'hétérogénéité marquée des compétences numériques au sein de la communauté étudiante, en fonction des trajectoires scolaires, sociales et culturelles. Les compétences numériques ne sont donc ni homogènes ni spontanément transférables d'un contexte à l'autre, ce qui renforce la nécessité d'un accompagnement explicite et structuré. Cette diversité participe ainsi d'inégalités socioculturelles plus larges, que l'institution ne devrait pas ignorer.

Former explicitement

Les établissements d'enseignement supérieur devraient intégrer, dès le début du cursus, des formations dédiées à la littératie numérique académique (Tremblay et Poellhuber, 2023). Cela inclut par exemple la recherche et l'évaluation critique de l'information, la gestion bibliographique (Zotero, par exemple), la communication scientifique en ligne et la sensibilisation aux enjeux éthiques (plagiat, données personnelles et sensibles, biais algorithmiques). Les enjeux de l'utilisation des IAg – et notamment des *Large Language Model* (LLM) – dans le cadre des études (risques, aspects réglementaires, qualité des prompts, etc.) devraient également être abordés afin d'aider les étudiant·es à devenir des utilisatrices et utilisateurs averti·es. Ces compétences permettent aux étudiant·es de devenir des apprenant·es autonomes,

capables de choisir les outils qui soutiennent leurs modes d'apprentissage préférentiels.

Afin de favoriser le développement des compétences numériques de l'ensemble des étudiant·es, il est possible de les diriger vers des outils de formation existants, comme la plateforme française PIX[1] qui permet d'autoévaluer ses compétences numériques, de les développer et de les certifier. Dans le contexte suisse, des dispositifs tels que le module « Digital Skills » de Kaïros2 (en français et en allemand) ou d'autres formations internes proposées par les hautes écoles peuvent jouer un rôle complémentaire. Des ateliers de soutien aux apprentissages axés sur l'utilisation des outils numériques rencontrés en formation et utiles pour réussir ses études peuvent également être suggérés de manière facultative. La HETSL propose ainsi deux ateliers facultatifs de ce type aux étudiant·es de première année de bachelor dans le cadre de son dispositif de soutien aux apprentissages, ainsi qu'une formation asynchrone obligatoire sur Moodle à l'utilisation avertie des IAg en formation et sur les terrains professionnels.

Encourager la cocréation et la collaboration

Les pratiques numériques collaboratives favorisent la coconstruction des savoirs. Utiliser des *pads* collaboratifs (comme Padlet), des tableaux partagés ou des espaces de discussion structurés permet d'impliquer chaque membre du groupe, y compris les plus discrets. Majdoub et Heilporn (2024) soulignent que ces espaces virtuels stimulent la coopération et la créativité tout en contribuant à la réussite collective.

Par exemple, dans un projet interdisciplinaire, les étudiant·es peuvent concevoir ensemble un site web ou un portfolio numérique présentant leurs productions, combinant textes, vidéos et infographies. Ces formats encouragent la valorisation de la diversité des talents et des parcours.

Responsabiliser les étudiant·es dans leurs usages numériques

L'inclusion numérique, entendue comme l'intégration du numérique dans une orientation pédagogique favorisant la participation de toutes et tous, suppose que les étudiant·es perçoivent le numérique non comme un simple support, mais comme un espace d'apprentissage

[1] https://pix.org/fr/ (consulté le 07.07.2026).
[2] https://kairos-edu.ch/front/#/ (consulté le 07.07.2026).

actif. Cela implique de les sensibiliser à la gestion de leur environnement numérique : organisation des fichiers, suivi des échéances, participation aux forums d'échanges (par exemple, sur Moodle).

Les enseignant·es peuvent encourager cette responsabilité en intégrant des temps de métacognition : autoévaluation des compétences numériques, analyse des stratégies d'apprentissage ou encore coévaluation des contributions sur les plateformes collaboratives. Ces dispositifs renforcent l'autonomie et la prise de conscience des apprentissages.

Certain·es autrices et auteurs préconisent également de former à la sobriété numérique et à l'éthique du numérique (Mercier et Trichet, 2023), enjeu grandissant actuellement avec les usages des IAg. Des modules de formation *ad hoc*, par exemple disponibles sur Moodle, peuvent être intégrés aux cursus, afin d'aborder ces enjeux tant sur le plan de la formation que sur celui des terrains professionnels concernés. La HES-SO a ainsi développé un SPOC (*Small Private Online Course*) d'introduction à l'IA, qui aborde notamment les questions éthiques et environnementales de cet outil.

Pour les directions d'établissement : instaurer un cadre institutionnel favorable

Les transformations pédagogiques ne peuvent s'ancrer durablement sans soutien institutionnel. Les recherches montrent qu'en l'absence d'une stratégie numérique claire et partagée, les initiatives restent isolées, dépendantes de l'engagement individuel des enseignant·es (Hänni *et al.*, 2023). Pour que le numérique devienne un vecteur d'inclusion, il doit être intégré dans une vision systémique, articulant infrastructures, accompagnement, formation et culture de l'établissement.

Soutenir les équipes enseignantes

Les directions ont un rôle déterminant à jouer dans la création d'un environnement propice à l'innovation pédagogique. Cela passe par la mise à disposition de ressources (dispositif de conseil pédagogique, techniciens du numérique, cellule de soutien à l'enseignement numérique, laboratoires d'expérimentation), mais aussi par la valorisation institutionnelle des initiatives numériques. En effet, certain·es enseignant·es expliquent qu'une partie des freins à la mise en place de pratiques pédagogiques inclusives dans leurs enseignements – y compris

celles mobilisant le numérique – proviennent d'un manque de ressources financières, matérielles, humaines ou d'un manque d'accompagnement (sensibilisation, formation, soutien par des personnes expertes) (Martin *et al.*, 2025c).

Proposer des temps de formation continue reconnue, des communautés de pratique, ou encore des journées d'échanges sur les innovations pédagogiques permet de renforcer la cohésion et le partage d'expériences, ainsi que la mise en commun d'outils et de ressources. L'approche collective est essentielle : elle favorise la diffusion des pratiques inclusives, évite que les enseignant·es les plus motivé·es ne restent isolé·es et génère de l'entraide.

Ancrer durablement les compétences numériques dans l'établissement

Au-delà de la mise à disposition de ressources ou d'ateliers de formation, certaines institutions choisissent d'intégrer des modules obligatoires ou certifiants portant sur les outils numériques de base (Moodle, conception de supports accessibles, principes d'accessibilité numérique, scénarisation pédagogique inclusive). Une telle formalisation contribue à réduire les écarts de pratiques et à garantir un socle minimal commun de compétences numériques pédagogiques au sein de l'établissement.

Certaines institutions incluent également des critères liés à l'usage pédagogique du numérique dans les processus d'évaluation et de reconduction des postes académiques. Cette intégration contribue à inscrire l'inclusion numérique dans les standards de qualité de l'enseignement et à en assurer la pérennité au-delà des initiatives individuelles. L'exemple de la HETSL illustre cette dynamique : ces dimensions figurent explicitement dans le rapport d'activité servant à l'évaluation de la période probatoire des enseignant·es nouvellement engagé·es, ainsi qu'au renouvellement contractuel des professeur·es associé·es et ordinaires.

Ce cadrage institutionnel encourage le développement professionnel des enseignant·es en inscrivant l'inclusion numérique dans une logique de qualité académique, plutôt que dans une dynamique d'innovation périphérique reposant sur l'engagement individuel. Les travaux sur le développement professionnel en enseignement supérieur soulignent en effet que les transformations pédagogiques durables reposent moins sur des initiatives isolées que sur des dispositifs institutionnalisés et reconnus (Guskey, 2002 ; Steinert *et al.*, 2016).

Assurer une infrastructure accessible et équitable

L'égalité d'accès repose sur des moyens matériels fiables : plateformes stables, licences logicielles accessibles et connectivité étendue. Une politique d'inclusion numérique, fondée sur des principes d'accessibilité universelle, doit aussi prendre en compte les besoins particuliers : salles équipées pour garantir un accès adapté, logiciels compatibles avec les technologies d'assistance, espaces de travail flexibles (par exemple, pour les étudiant·es à mobilité réduite ou parents d'enfants en bas âge).

Certaines universités ont mis en place des guichets uniques d'aide numérique, combinant support technique, accompagnement pédagogique et conseil pour se procurer du matériel. Des offres préférentielles pour l'achat de matériel informatique peuvent également être proposées et une information spécifique sur le matériel conseillé est parfois donnée avant même l'entrée en formation, ce qui favorise les achats avertis et évite les dépenses inutiles. Ce type de dispositif renforce la cohérence et la visibilité de l'action institutionnelle.

Construire une culture numérique partagée et durable

Comme le soulignent Martin *et al.* (2025a), les ajustements en matière d'inclusion, y compris dans les usages du numérique, peuvent avoir plus d'impact lorsqu'ils s'inscrivent dans une culture collective où directions, enseignant·es et étudiant·es sont engagé·es. La mise en place de chartes du numérique inclusif ou de comités mixtes permet de formaliser cette vision partagée et de garantir une gouvernance participative.

Au-delà de la stratégie, la culture numérique repose sur des valeurs (Hulin *et al.*, 2024) : ouverture, éthique, accessibilité et collaboration. Ces principes doivent irriguer les pratiques quotidiennes et les politiques institutionnelles, de la gestion des données à la conception des cours.

À titre d'exemple, la HETSL s'est ainsi dotée d'une stratégie numérique pour l'enseignement et l'apprentissage (HETSL, 2024) à l'issue d'un travail concerté entre des personnes expertes, la direction de la HETSL, les enseignant·es et les étudiant·es. Elle aborde les enjeux de l'utilisation du numérique pour les différent·es actrices et acteurs de la formation et indique les visées institutionnelles de développement numérique à court et moyen terme. Afin de soutenir les enseignant·es

et les étudiant·es dans leur évolution, une cellule de soutien à l'enseignement numérique constituée de membres du conseil pédagogique, du service informatique et d'assistant·es d'enseignement a été créée.

Enfin, la direction peut encourager une évaluation continue de la transformation numérique. Des enquêtes régulières auprès des étudiant·es et des enseignant·es permettent d'ajuster les dispositifs, de repérer les freins et de valoriser les réussites.

En guise de conclusion

Penser le numérique comme une ressource au service de l'inclusion dans l'enseignement supérieur suppose de dépasser une approche strictement technologique pour l'inscrire dans un cadre conceptuel articulant accessibilité, inclusion et équité. L'accessibilité constitue une condition technique indispensable, mais elle ne suffit pas à garantir une participation des étudiant·es. L'inclusion engage une transformation des environnements pédagogiques afin d'anticiper l'hétérogénéité des profils. L'équité, enfin, invite à considérer les inégalités structurelles et les conditions sociales d'appropriation du numérique.

Dans cette perspective, l'inclusion numérique ne relève pas d'une addition de bonnes pratiques isolées, mais d'un écosystème apprenant dans lequel chaque actrice et acteur joue un rôle complémentaire. C'est dans une articulation entre niveaux micro (pratiques pédagogiques), méso (cadres institutionnels) et macro (enjeux sociétaux et politiques éducatives) que dépend la réussite d'une transformation numérique porteuse de justice sociale dans l'enseignement. Le numérique ne représente donc pas en soi un facteur d'inclusion ; il peut devenir un vecteur de justice sociale en enseignement supérieur lorsqu'il est pensé de manière systémique, critique et pédagogiquement alignée.

Bibliographie

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education. Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *6*(1), 7-16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Biggs, J. B. et Tang, C. (2011). *Teaching For Quality Learning At University* (4th edition). Open University Press.

Burgstahler, S. (2015). *Universal design in higher education. From principles to practice* (2nd edition). Harvard Education Press.

CAST (2024). *Universal Design for Learning guidelines version 3.0*. CAST. https://udlguidelines.cast.org/ (consulté le 07.07.2026).

Chi, M. T. H. et Wylie, R. (2014). The ICAP framework. Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist, 49*(4), 219-243. https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823

Collin, S. (2013). Les inégalités numériques en éducation. *Adjectif.net*. https://adjectif.net/spip.php?article254 (consulté le 07.07.2026).

De Clercq, M. (2023). Les défis de l'enseignement supérieur : entre accessibilité, équité et réussite. *Diversité. Revue d'actualité et de réflexion sur l'action éducative*, 202 (volume 1). https://journals.openedition.org/diversite/3808 (consulté le 07.07.2026).

Duguet, A., Morlaix, S. et Pérez, W. (2019). Utilisation du numérique par les enseignants à l'université. Description et analyse des facteurs explicatifs. *Lien social et Politiques*, 81, 192-211. https://doi.org/10.7202/1056311ar

Dumont, A. et Berthiaume, D. (dir.) (2022). *La pédagogie des classes inversées. Enseigner autrement dans le supérieur*. De Boeck Supérieur.

Ebersold, S. (2017). Inclusive education for young disabled people in Europe. Trends, issues and challenges. *European Journal of Special Needs Education, 32*(4), 548-562. https://ec.europa.eu/employment_social/empl_portal/ede/Ebersold_Serge_Inclusive%20education%20for%20young%20disabled%20people%20in%20Europe.pdf (consulté le 07.07.2026).

Endrizzi, L. (2012). Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités. *Veille et analyses*, 78. https://ens-lyon.hal.science/ensl-01651604/ (consulté le 07.07.2026).

Fiévez, A. et Noben, N. (2024). Les usages du numérique actuels dans le supérieur en Suisse et en Belgique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 40*(2). https://doi.org/10.4000/130x2

Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Garrison, D. R. et Vaughan, N. D. (2008). *Blended Learning in Higher Education. Framework, Principles, and Guidelines.* Jossey-Bass.

Garrison, D. R., Anderson, T. et Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment. Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education, 2*(2-3), 87-105. https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6

Gottschalk, F. et Weise, C. (2023). Digital equity and inclusion in education. An overview of practice and policy in OECD countries. *OECD Education Working Paper*, 299. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/08/digital-equity-and-inclusion-in-education_c56b91ad/7cb15030-en.pdf (consulté le 07.07.2026).

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching. Theory and Practice, 8*(3), 381-391. https://doi.org/10.1080/1354060021000000512

Hänni, M., Aeschlimann, B. et Kriesi, I. (2023). *Transition numérique dans les écoles supérieures. Entre innovation et stagnation*. Observatoire suisse de la formation professionnelle. https://www.ehb.swiss/sites/default/files/2023-08/Transition%20num%C3%A9rique%20dans%20les%20%C3%A9coles%20sup%C3%A9rieures%20-%20Entre%20innovation%20et%20stagnation.pdf (consulté le 07.07.2026).

Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL) (2024). *Stratégie numérique pour l'enseignement et l'apprentissage*. HETSL. https://my.hetsl.ch/outils-ressources/portail-pour-lenseignement-et-lapprentissage-numerique/strategie-numerique (consulté le 07.07.2026).

Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO) (s.d.). *Cadre de référence de la compétence numérique de la HES-SO*. SADAP. https://www.hes-so.ch/la-hes-so/

soutien-a-lenseignement/appui-au-developpement-academique-et-pedagogique-sa-dap/enseigner-avec-le-numerique (consulté le 07.07.2026).

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning. What and how do students learn? *Educational Psychology Review, 16*(3), 235-266. https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3

Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Peter Lang.

Hulin, T., Lardellier, P. et Drot-Delange, B. (dir.) (2024). *Humanités numériques pour l'éducation, la formation et la médiation des savoirs*. GIS2IF. https://gis2if.org/wp-content/uploads/2024/05/ebook_compressed.pdf (consulté le 07.07.2026).

Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (2009). *An educational psychology success story. Social interdependence theory and cooperative learning*. *Educational Researcher*, *38*(5), 365-379. https://doi.org/10.3102/0013189X09339057

Kay, R. H. (2012). Exploring the use of video podcasts in education. A comprehensive review of the literature. *Computers in Human Behavior*, *28*(3), 820-831. https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.01.011

Kirschner, P. A. et De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education, 67*, 135-142. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001

Lanarès, J., Laperrouza, M. et Sylvestre, E. (2023). *Design pédagogique*. Épistémé. https://www.editionsepisteme.org/produit/5/9782889155408 (consulté le 07.07.2026).

Lebrun, M. (2011). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants. Vers une approche systémique. *STICEF (Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation)*, 18. https://hal.science/hal-00696443/ (consulté le 07.07.2026).

Majdoub, M. et Heilporn, G. (2024). Le numérique au service de la pédagogie inclusive. Potentiel et barrières. *Formation et profession*, *31*(1), 1-3. https://doi.org/10.18162/fp.2023.a279

Martin, M., Dimitrova, N., Ray-Kaeser, S., Langwieser, L., Serry, S., Chaman, S. et Forcella, A. (2025a). *Diversité et réussite dans l'enseignement supérieur. Conseils pour la communauté étudiante, enseignante et les directions*. DevPro HES-SO. https://www.hetsl.ch/organisation/egalite-et-diversite/apprentissages-et-diversite (consulté le 07.07.2026).

Martin, M., Dimitrova, N., Ray-Kaeser, S. et Serry, S. (2025b). Vers un enseignement supérieur inclusif. Identifier et répondre aux défis des étudiantes et étudiants à besoins éducatifs particuliers. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, *15*(2), 49-58. https://doi.org/10.57161/r2025-02-08

Martin, M., Serry, S., Ray-Kaeser, S. et Dimitrova, N. (2025c). Vers un enseignement supérieur inclusif. Explorer les perceptions, pratiques et besoins des enseignantes et enseignants en matière de pédagogie inclusive. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, *15*(3), 47-63. https://doi.org/10.57161/r2025-03-08

Martin, M., Ray-Kaeser, S. et Veyre, A. (2022). Les défis de l'inclusion dans l'enseignement supérieur professionnalisant. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, *12*(3), 24-30. https://ojs.szh.ch/revue/article/view/1081 (consulté le 07.07.2026).

Means, B., Toyama, Y., Murphy, R. et Baki, M. (2014). The effectiveness of online and blended learning. A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, *115*(3), 1-47. 10.1177/016146811311500307

Mercier, C. et Trichet, F. (2023). Accompagner les formateurs et les étudiants à la sobriété numérique. *Distances et médiations des savoirs*, *43*. https://doi.org/10.4000/dms.9449

Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE). (2023). *Equity and inclusion in education. Finding strength through diversity*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e9072e21-en

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon, 9*(5), 1-6. https://doi.org/10.1108/10748120110424816

Raby, C., Karsenti, T., Meunier, H. et Villeneuve, S. (2011). Usage des TIC en pédagogie universitaire. Point de vue des étudiants. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education, 8*(3), 6-19. https://doi.org/10.7202/1006396ar

Seale, J. (2014). *E-learning and disability in higher education. Accessibility research and practice*. Routledge.

Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B. M., Centeno, A., Naismith, L., Prideaux, D., Spencer, J., Tullo, E., Viggiano, T., Ward, H. et Dolmans, D. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness. A 10-year update. *Medical Teacher, 38*(8), 769-786. https://doi.org/10.1080/0142159X.2016.1181851

Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. *Psychology of Learning and Motivation, 55*, 37-76. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-387691-1.00002-8

Tremblay, C. et Poellhuber, B. (2023). L'importance de la formation à la compétence numérique en enseignement supérieur. *Formation et profession, 30*(3), 1-4. https://doi.org/10.18162/fp.2022.a272

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2020). *Global education monitoring report, 2020. Inclusion and education – All means all*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724 (consulté le 07.07.2026).

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2023). *Global education monitoring report, 2023. Technology in education – A tool on whose terms?* UNESCO. https://doi.org/10.54676/UZQV8501

Université de Lausanne (2023). *Référentiel des compétences numériques pour enseigner*. https://www.unil.ch/files/live/sites/unil/files/02-universite/0210-enseignement/P8_Referentiel_competences_numeriques_Enseigner_2023.pdf (consulté le 07.07.2026).

Van Dijk, J. (2020). *The digital divide*. Polity Press.

Van de Poël, J.-F. (2026). *Auto-positionnement pédagogique numérique*. HETSL.

Vinck, D. (2016). *Humanités numériques. La culture face aux nouvelles technologies*. Le Cavalier Bleu.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner. An overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Annie Pilote, Simon Bilodeau-Carrier,
Sofia Arsenii et Pierre Canisius Kamanzi

11 Repenser l'encadrement des personnes en situation de handicap au doctorat

Résumé

Ce chapitre explore un angle encore peu étudié : l'accompagnement des doctorant·es en situation de handicap, particulièrement lorsque celui-ci est « invisible » (autisme, trouble de l'attention et de l'apprentissage, enjeux de santé mentale). La formation doctorale repose sur une relation de supervision durable et sur une forte autonomie, ce qui crée des défis spécifiques pour celles et ceux qui hésitent à déclarer leur situation ou ne trouvent pas dans les dispositifs formels un soutien adapté aux réalités de la recherche. À partir d'écrits scientifiques et de mises en situation, le chapitre propose des pistes pour aider les directions de recherche à instaurer un accompagnement inclusif : davantage de flexibilité, de dialogue, de clarté et de sensibilité aux divers besoins. Il s'agit de favoriser la réussite de toutes et tous, sans réduire les exigences, mais plutôt en élargissant les pratiques de supervision afin de rendre le travail doctoral plus accessible et humain.

Introduction et contextualisation

À l'échelle mondiale, les universités accueillent aujourd'hui un nombre de plus en plus croissant d'étudiant·es en situation de handicap (ESH)

(OCDE, 2011). Cela témoigne de l'évolution indéniable des politiques éducatives en matière d'inclusion scolaire. Toutefois, ces politiques restent encore incomplètes selon plusieurs analystes, car cette population étudiante fait toujours face à des inégalités d'accès et de réussite (Kamanzi *et al.*, 2025 ; Punch *et al.*, 2025 ; Saltes, 2020). L'inclusion et le soutien de ces étudiant·es demeurent ainsi questionnés par plusieurs recherches récentes.

Or, même si beaucoup de recherches sur l'inclusion des ESH dans les universités ont été publiées, traitant notamment de l'approche pédagogique inclusive à préconiser en classe (Kimball *et al.*, 2016 ; Thomazet, 2008) ou les accommodements ou services de soutien à mettre en place pour les soutenir (Toutain, 2019), il reste des angles morts peu explorés. Entre autres, les formes de soutien à offrir aux ESH au doctorat, et plus particulièrement dans l'encadrement en formation à la recherche, méritent une réflexion approfondie.

Malgré les défis déjà surmontés pour accéder à ce niveau de scolarité, plusieurs doctorant·es vivant avec un handicap rencontrent de nouveaux obstacles : difficultés à déclarer les situations de handicap, méconnaissance de leurs droits, ou encore manque de soutien adapté dans le cadre de la relation avec la direction de recherche (Sall *et al.*, 2023). Ces obstacles sont particulièrement complexes pour les personnes vivant des situations de handicap dites « invisibles », rendant ardues la démarche et les attentes par rapport à la reconnaissance de la situation de handicap et au type de soutien à offrir (Lindsay *et al.*, 2018 ; Vaillancourt, 2017).

Le soutien des ESH s'appuie souvent sur des dispositifs conçus majoritairement pour les étudiant·es de premier cycle, par exemple la prise de notes en classe ou du temps supplémentaire lors des évaluations (Rose, 2010). Ces dispositifs, qui ne sont pas toujours appropriés, même au premier cycle (Gouédard et Sarralié, 2016 ; Nieminen, 2022), s'avèrent particulièrement inadaptés dans le contexte de la rédaction d'une thèse, demandant plus d'autonomie et une relation étroite avec la direction de recherche (Jain *et al.*, 2020). Ainsi, en dépit des politiques spécifiques, des mesures de soutien et de l'engagement du personnel universitaire à soutenir les ESH au doctorat, des défis et des inégalités persistent.

Dans cette perspective, ce chapitre propose une réflexion sur les pratiques d'encadrement doctoral afin de mieux accompagner les ESH, notamment les personnes dont les difficultés sont invisibles. Il

s'appuie sur les écrits scientifiques et des exemples concrets pour suggérer des stratégies variées, allant de la clarification des attentes à la flexibilité dans la supervision, afin d'améliorer la réussite et l'inclusion des ESH au doctorat.

Demande d'accommodements : un choix plutôt ambivalent

L'expérience des ESH au doctorat diffère sensiblement de celle des personnes inscrites au premier cycle (Rose, 2010). Plus précisément, des différences marquées apparaissent quant aux accommodements pédagogiques disponibles, aux activités propres au parcours doctoral, ainsi qu'aux enjeux de stigmatisation et de divulgation des situations de handicap.

Plusieurs universités offrent les mêmes accommodements des études de premier cycle au doctorat (Jain *et al.*, 2020). Toutefois, ces accommodements ne répondent pas aux besoins pédagogiques spécifiques de la formation doctorale et ne peuvent pas toujours être offerts dans ce contexte d'études (Rose, 2010). Par exemple, un logiciel permettant de corriger l'orthographe n'est pas suffisant pour aider l'étudiant·e ayant des difficultés à organiser l'écriture d'une longue thèse afin de rendre son texte cohérent (Tamjeed *et al.*, 2021). De même, si offrir quelques heures supplémentaires pour terminer un examen peut augmenter les chances de réussite, tel n'est pas le cas pour la rédaction d'une thèse qui s'étend sur plusieurs années (Rose, 2010).

Des formes d'accommodements bien adaptés à la réalité des études doctorales restent donc encore à inventer dans plusieurs universités. En effet, les cours traditionnels occupent une place beaucoup moins importante dans les parcours doctoraux (Tamjeed *et al.*, 2021), et certains programmes n'en proposent aucun. L'expérience doctorale s'articule plutôt autour d'une diversité d'activités scolaires (cours ou examens), de recherche (expérimentation en laboratoire, cueillette de données sur le terrain, analyse et rédaction), parascolaires (participation à des comités) et professionnelles (enseignement, supervision, assistanat de recherche).

Ces contextes divers et souvent nouveaux ont un impact sur l'expérience d'étude des ESH, dès lors qu'ils augmentent le risque d'isolement et d'exclusion comme le soulignent Lund et Hannebut (2022) : l'enseignement de cours universitaires pose des défis importants pour

plusieurs de ces personnes, qui ne reçoivent pas toujours le soutien nécessaire pour cette tâche. Lorsque l'enseignement est obligatoire ou constitue une source de revenus essentielle, les difficultés rencontrées peuvent poser problème dans le parcours doctoral plus largement. Une autre situation qui peut occasionner des difficultés à certaines personnes en situation de handicap est la soutenance de thèse (Rose, 2010), voire le local dans lequel elle se déroule. Par exemple, une personne ayant un trouble anxieux pourrait vivre une anxiété paralysante, ou une salle bruyante pourrait nuire à la concentration d'une personne ayant un trouble de l'attention, et ce, malgré une préparation adéquate et une thèse rigoureuse.

En outre, plusieurs travaux (Ball et Traxler, 2024 ; Jain *et al.*, 2020 ; Tontini et Moriña, 2025) notent que certain·es ESH éviteraient de demander des accommodements même lorsqu'elles et ils en ont déjà bénéficié auparavant (Sall *et al.*, 2023). Alors que les attentes en matière d'autonomie sont désormais plus élevées au doctorat, cette moindre demande découlerait d'un sentiment de stigmatisation vécue aux cycles précédents. Les craintes de discrimination sont donc plus fortes à ce stade du cycle d'enseignement.

Les enjeux entourant la divulgation du handicap s'amplifient au doctorat, notamment pour les personnes vivant avec un handicap invisible, comme un trouble du spectre de l'autisme ou un trouble de santé mentale. En regard des critères d'admission très sélectifs et du caractère élitiste du niveau d'études auquel elles sont inscrites, ces personnes tendent à camoufler leurs difficultés de peur de perdre la confiance de celles et ceux qui les encadrent (Ball et Traxler, 2024). Elles doivent constamment décider à qui révéler ou cacher les difficultés inhérentes à leur situation de handicap, un processus à la fois exigeant et risqué (Tontini et Moriña, 2025). Il est donc irréaliste de s'attendre à ce que toutes les personnes concernées divulguent leur situation de handicap (Grimes *et al.*, 2019). Les universités sont dès lors amenées à envisager d'autres formes de soutien ne reposant pas uniquement sur des accommodements individuels.

Les recherches recensées soulignent l'importance d'un soutien flexible, tenant compte de plusieurs aspects sociaux (Fabri *et al.*, s. d.) et permettant de s'adapter à des contextes variés. Elles indiquent également que le soutien universitaire peut provenir de divers membres de la communauté universitaire, et non seulement du personnel enseignant ou des bureaux de soutien. Par exemple, un bureau de soutien

peut difficilement intervenir sur les conditions d'emploi d'une personne en situation de handicap ou sur les règles encadrant la soutenance de thèse.

Les directions de recherche sont appelées à jouer un rôle central pour le soutien des ESH au doctorat. Une grande part du projet doctoral et des tâches à accomplir est proposée ou validée par la direction de recherche, qui dispose donc d'une capacité réelle d'ajuster son accompagnement pour favoriser l'inclusion et appuyer la réussite. Cependant, si l'expression ouverte des besoins peut permettre un ajustement des pratiques d'encadrement, elle comporte aussi des risques. Sall *et al.* (2023) révèlent que si plusieurs ESH considèrent leur direction comme un facteur clé de leur réussite, d'autres rapportent avoir été rejeté·es après avoir divulgué leur situation de handicap.

Ces constats soulèvent l'importance de réfléchir à la manière dont les universités peuvent mettre en place des formes d'accompagnement doctoral plus inclusives. Ce chapitre s'intéressera ainsi aux interventions recensées dans la documentation portant sur l'accompagnement des personnes en situation de handicap au doctorat et sur les services qui leur sont offerts, publiée dans les bases de données scientifiques, ainsi que dans les règlements universitaires disponibles sur Internet. S'inspirant d'une analyse documentaire (Bourgeois, 2021) et sans prétendre à l'exhaustivité, il vise à identifier et analyser des stratégies de supervision inclusives et efficaces utilisées par les directions de recherche pour soutenir la réussite des personnes vivant un handicap invisible, afin d'alimenter la réflexion sur l'inclusion au doctorat.

Combiner les stratégies pour un encadrement efficace des ESH

Comme le soulignent plusieurs recherches (ex. : Beardmore *et al.*, 2022 ; Collins, 2015 ; Manase et Ngubane, 2024), l'accompagnement efficace d'ESH est, à plusieurs égards, très similaire à celui de tout·e autre doctorant·e. Plusieurs pratiques méritent donc d'être partagées dans ce chapitre même si elles ne sont pas exclusives aux ESH. Dans cette partie du texte, nous présenterons donc d'abord des principes et des pratiques « générales » d'accompagnement, qui pourraient être appliqués auprès de n'importe quel·le étudiant·e, mais qui sont d'une importance cruciale pour plusieurs ESH. Ensuite, nous présenterons des mesures plus spécifiques à l'accompagnement de personnes vivant des situations de

handicap. Enfin, nous offrirons quelques exemples d'étapes sensibles susceptibles d'être particulièrement difficiles pour les ESH au fil de leur parcours doctoral, et proposerons des pistes de réflexion sur les stratégies permettant de les soutenir lors de ces étapes.

Pratiques générales

Parmi les pratiques d'accompagnement et de supervision plus générales, on avance souvent *l'importance d'établir une relation de confiance* (Darby, 2023 ; Oledska et Darby, 2024). D'ailleurs, comme réfléchir à un projet de recherche avec une personne qui pense différemment permet souvent d'arriver à des solutions plus créatives et inédites (Durham University, 2025), il est particulièrement suggéré de concevoir la relation de supervision comme une collaboration pour réaliser le projet de recherche, plutôt que d'instaurer des rapports strictement hiérarchiques (Chenier et O'Brien, 2025).

Plusieurs recherches mettent également en lumière qu'une attitude *encourageante, ouverte à la différence et honnête* peut avoir des impacts positifs sur le bien-être, la motivation et la persévérance (Oledzka et Darby, 2024 ; Vergunst et Swartz, 2021). *Encourager les doctorant·es à travailler en équipe et à établir des liens de confiance avec leurs pairs* peut aussi permettre à ces personnes de se sentir moins seules et à avoir du soutien informel, ce qui constitue une condition essentielle de réussite (Newlands *et al.*, 2025).

En outre, il est très utile de *connaître les attentes de la personne supervisée par rapport à l'accompagnement, et d'évaluer avec elle si celles-ci sont ou non réalisables* (NEADS, 2016). En effet, un bon accompagnement devrait veiller à respecter les limites de la direction et les objectifs d'apprentissage du programme. Établir dès le départ une façon de fonctionner au fil de la supervision s'avère un fondement essentiel afin de prévenir le risque de malentendus par rapport aux attentes dans l'accompagnement (*ibid.*). C'est aussi une bonne façon d'assurer plus de prévisibilité, favorisant un climat rassurant où l'étudiant·e peut consacrer son énergie à l'avancement de son projet plutôt qu'à la gestion d'incertitude. L'Université de Zurich mobilise déjà ces pratiques, en demandant à chaque doctorant·e de rédiger un « *supervision agreement* » avec sa direction de recherche, qui est révisé chaque année. Au Québec, l'Université Laval propose même un outil, le « plan de collaboration », qui facilite les échanges à ce sujet.

Parmi toutes ces normes à mettre en place, l'*élaboration des modalités de communication* dès le début de la supervision est reconnue comme étape cruciale (Ndlovu, 2022). Toutefois, ces modalités varieront beaucoup d'une personne et d'un programme à l'autre, mais incluent, par exemple, la fréquence des rencontres, le délai de réponse après des questions, les formes de rétroaction à prioriser (écrites, orales, enregistrées, etc.) et le mode de communication le plus efficace (courriel, téléphone, rencontre au bureau, vidéoconférences, etc.).

Toujours sur le plan de la communication, il est important d'être explicite lors de l'assignation de tâches ou lors de rétroactions, en *clarifiant autant que possible le curriculum caché, ou les attentes implicites du doctorat* (Riby *et al.*, 2025). Une bonne pratique serait d'aider la personne à décomposer les tâches. La mise sur pied d'une *chronologie des tâches, établie à l'avance*, peut également être un outil précieux, autant pour aider la personne accompagnée à savoir ce qui l'attend qu'à lui permettre de prendre de l'avance lorsque c'est possible (Ings, 2022).

Après cette première mise en place des conditions réciproques d'encadrement, il apparaît aussi essentiel d'*avoir fréquemment des conversations s'intéressant aux besoins pédagogiques des doctorant·es, dont les ESH*, tout au long de leur parcours (Université d'Oxford, 2023). Comme mentionné précédemment, ces échanges devraient être axés sur une collaboration réelle, pour permettre à l'étudiant·e d'exprimer ses besoins et aussi à la personne qui l'accompagne d'établir et maintenir ses limites. Selon Collins (2015), ces discussions constituent un outil pour avoir le sens d'une « bonne supervision », plus créative par rapport aux stratégies efficaces d'encadrement. Ces échanges pourraient aussi permettre d'éviter toutes sortes d'écueils et d'angles morts, par exemple un manque de mesure de soutien par rapport au travail dans d'autres contextes que les classes, comme en laboratoire ou durant les collectes de données (Ndlovu, 2022).

Une dernière condition/recommandation de conseil général serait d'avoir une *connaissance des services de soutien disponibles et offerts par l'établissement*. Beaucoup de personnes au doctorat, en situation de handicap ou non, n'ont pas suffisamment d'informations sur les formes de soutien auxquelles elles peuvent avoir accès ni sur les conditions d'utilisation de ces ressources, ou les avantages à en faire la demande et à les utiliser (Beardmore, 2022 ; Chenier et O'Brien, 2025). Pourtant, de nombreuses universités offrent des outils, des formations et des ateliers, autant pour les doctorant·es en général que pour les ESH plus

spécifiquement. Ainsi, les directions peuvent parfois faire une différence majeure simplement en dirigeant les ESH vers les ressources de soutien appropriées.

Spécificités pour les ESH

Selon notre recension d'écrits, un accompagnement réussi des ESH au doctorat se fonde sur un travail de préparation laborieux de la part des directrices et directeurs de thèse. En effet, avant même de rencontrer les ESH, plusieurs actions et réflexions pourraient être menées pour faciliter toutes les étapes suivantes. Les recherches montrent que beaucoup de difficultés des ESH découlent des attitudes du personnel et des directions de recherche (Dali et Charbonneau, 2024). Plusieurs études (ex. : Badenoch et Ong, 2024 ; Ball et Traxler, 2024) soulignent donc l'importance de *participer à des formations institutionnelles à propos des ESH*, certaines proposant même de les rendre obligatoires pour le personnel enseignant. Beaucoup de membres du corps professoral disent d'ailleurs eux-mêmes vouloir être plus outillés sur les façons de soutenir ces personnes (Chenier et O'Brien, 2025).

Au-delà de l'apprentissage de pratiques d'enseignement ou d'accompagnement inclusif, il y a aussi lieu de mieux *comprendre les théories sociales et interactionnistes par rapport aux situations de handicap* (ex. : Fougeyrollas *et al.*, 2019). Sans ces outils conceptuels, plusieurs personnes continuent de voir les ESH sous un angle déficitaire (Dali et Charbonneau, 2024). Selon cet angle, certaines directions entretiennent des préjugés importants par rapport aux ESH « [Ma direction] parlait ouvertement contre les personnes vivant avec des dépressions ou d'autres troubles de santé mentale » (Vergunst et Swartz, 2021, p. 702, traduction libre). D'autres directions, malgré de bonnes intentions, sous-estiment les ESH après avoir été informées de leur diagnostic. « Elle ne peut pas s'en occuper, elle a des problèmes mentaux » (*ibid.*, p. 701, traduction libre).

Ces visions du handicap sont stigmatisantes, ce qui pousse plusieurs ESH à s'enfermer sur elles-mêmes et eux-mêmes et à ne pas fournir d'information à propos d'elles et eux et de leurs difficultés vécues. Il devient alors ardu de décider quel soutien leur offrir. Pour éviter ce type d'attitude ou, à tout le moins, l'atténuer, il importe de garder en tête le principe selon lequel les ESH diffèrent entre elles et eux par la façon et le rythme d'apprentissage et non par la capacité à apprendre

(Manase et Ngubane, 2024). Ce type de réflexion sera plus naturel pour les personnes participant aux formations offertes sur les campus, ou à des autoformations en ligne.

D'ailleurs, trouver une façon adaptée de *signaler son ouverture par rapport à l'accompagnement d'ESH dès la première rencontre ou même avant* peut aider à mettre l'étudiant·e en confiance (Ball et Traxler, 2024). Cela permet ensuite d'*amorcer des discussions ouvertes sur les difficultés et défis anticipés au fil du parcours* (Chenier et O'Brien, 2025; Ings, 2022). C'est donc une bonne occasion de discuter avec l'ESH accompagné·e des mesures de soutien offertes par l'établissement et d'anticiper les solutions à des problèmes individuels qui pourraient régulièrement émerger, en lien avec la situation de handicap de la personne. Sans cette ouverture dès les premiers moments, il est probable que les ESH ne divulguent leur situation qu'au besoin, alors qu'elles et ils vivent une difficulté importante, susceptible de retarder l'accès aux mesures de soutien (Darby, 2023). Dès lors, l'accumulation des difficultés et de retards expose l'ESH à l'échec.

Malgré toute la préparation proposée jusqu'ici, il est peu probable qu'un·e ESH soit à l'abri de toutes les difficultés durant son doctorat. Il est donc essentiel de savoir s'ajuster aux problèmes qui peuvent émerger au fil du programme. Lorsque des défis apparaissent, une *réflexion sur les normes universitaires entourant la productivité et le progrès* peut parfois être nécessaire. En effet, selon les contextes, toutes et tous les étudiant·es ne peuvent pas progresser au même rythme et il peut s'avérer discriminatoire, voire nuisible, de l'imposer (Subramanium *et al.*, 2025). Par exemple, de nombreuses et nombreux ESH travaillent beaucoup afin d'éviter de paraître incompétent·es et de masquer leurs difficultés, ce qui pose un risque de surmenage et de problèmes de santé mentale (Riby *et al.*, 2025). Collins (2015) souligne l'existence d'une contradiction entre les demandes institutionnelles et les besoins réels des ESH, par exemple lorsqu'on exige que chaque étudiant·e, peu importe leur contexte, termine leur programme dans un temps prescrit par le règlement. Devant cette contradiction, les superviseuses et superviseurs peuvent être amené·es à se positionner pour la défense des droits et de l'inclusion des ESH.

Lorsqu'une personne en situation de handicap n'arrive pas à atteindre les standards et à répondre aux exigences de l'institution universitaire, celle-ci peut lui offrir des ressources de soutien. Tel que décrit précédemment, il existe d'abord des accommodements officiels, proposés par l'université. Bien que ceux-ci ne soient pas toujours

suffisants pour répondre à tous les besoins des ESH au doctorat (Tamjeed *et al.*, 2021), ils constituent une base essentielle pour résoudre une partie de leurs problèmes. Il est donc important de discuter de la démarche pour les obtenir et des avantages à le faire lors de rencontres de supervision. Pour éviter que ces accommodements ne soient stigmatisants et aient un impact sur le futur de la personne, il est toutefois utile de *prendre des précautions pour s'assurer de la confidentialité du processus entier* (Ings, 2022).

Par ailleurs, avant de décider des mesures de soutien à mettre en place, il existe une autre étape préparatoire cruciale pour s'assurer de répondre aux besoins des ESH sans être injuste ou nuire à l'apprentissage. Il s'agit d'une *réflexion sur les exigences essentielles* de ce qui doit obligatoirement être appris, par exemple des connaissances et des compétences, au fil du programme d'études (Beardmore, 2022 ; Lizotte et Simplican, 2017 ; Rose, 2010). Cela permet d'identifier les aspects plus accessoires, pouvant être contournés sans nuire à l'apprentissage ou à la rigueur du programme. Cette réflexion, idéalement menée par l'ensemble du personnel enseignant de chaque programme, permet ensuite de mieux choisir les accommodements à mettre en place, notamment en ce qui concerne les évaluations.

Par exemple, dans les écrits scientifiques et les politiques universitaires, les accommodements possibles entourant la soutenance de la thèse sont nombreux et peuvent s'adapter à diverses sortes de situations de handicap. Il est proposé, par exemple, que la soutenance puisse avoir lieu en personne, par vidéoconférence ou même par courriel, de choisir un local connu et dépourvu de distractions, de prendre des pauses durant l'examen pour permettre à la personne de récupérer, ou même de fournir une transcription des questions durant l'examen (ex. : Chown *et al.*, 2015 ; Royal Holloway University, 2021 ; University of Cambridge, 2025). Le choix des modalités et des accommodements variera beaucoup selon les contextes, notamment par rapport aux défis de la personne et aux apprentissages essentiels dans le programme.

Or, comme souligné précédemment, l'appropriation des mesures de soutien par les ESH s'avère être un enjeu particulièrement important au doctorat, dès lors que celles-ci sont différentes des accommodements offerts aux cycles d'enseignement antérieurs (Jain *et al.*, 2020). Les directions de recherche jouent alors parfois un rôle majeur pour s'assurer que les ESH qu'elles accompagnent sont soutenu·es et ont un accès réel aux ressources et services de soutien.

Toutefois, au-delà des accommodements, *beaucoup d'autres mesures peuvent aussi être mises en place pour soutenir les ESH* (Subramanium *et al.*, 2025). Une façon de le faire serait *de signaler les injustices systémiques lorsqu'elles émergent* (University of Oxford, 2023). Une autre approche serait de *faire preuve de flexibilité dans la supervision, pour contourner, autant que possible, des attentes ou des pratiques discriminatoires*. Effectivement, beaucoup d'activités de supervision, et du programme d'études doctorales en général, peuvent être ajustées aux besoins individuels des étudiant·es sans nécessairement faire l'objet d'accommodements formels de l'établissement. Cela permettrait, entre autres, d'investir ces activités pour soutenir les personnes ne voulant ou ne pouvant pas déclarer officiellement leur situation de handicap (Badenoch et Ong, 2024).

Premièrement, *les dates limites proposées pour certains travaux formatifs, par exemple pour la relecture de certains chapitres ou textes, n'ont pas toujours besoin d'être très strictes*. Elles peuvent parfois être flexibles et étirées d'une semaine afin que les étudiant·es réalisent leurs travaux. Offrir une telle flexibilité, tout en se centrant sur les objectifs d'apprentissage et en respectant les normes de l'établissement lors d'évaluations sommatives, constituerait une forme de soutien cruciale et un atout pour la réussite de beaucoup d'ESH (Collins, 2015).

Deuxièmement, le *type de modalités de rencontres peut être changé pour pallier certaines difficultés*. Par exemple, pour accommoder une personne qui n'arrive pas à prendre des notes tout en participant aux rencontres de supervision, on pourrait lui permettre d'enregistrer la rencontre (Disabled Students UK, 2023). Une autre approche serait de travailler en collaboration à la fin des rencontres pour créer une synthèse graphique (Beardmore *et al.*, 2022). Il peut aussi parfois être utile d'organiser des rencontres avec une seule direction, même dans un contexte de codirection (Badenoch et Ong, 2024).

Troisièmement, même lors de ces rencontres, il peut parfois être nécessaire de *changer le style des rétroactions*, pour s'assurer que les messages passent bien sans blesser. En effet, certaines personnes peuvent vivre diverses formes de rétroaction constructive comme une sorte de rejet (Riby *et al.*, 2025). Philips et Stonell (2025) proposent, à titre d'exemples, plusieurs pistes envisageables pour faciliter la rétroaction auprès de personnes plus sensibles ou anxieuses, comme offrir un suivi régulier, cibler la rétroaction qui répond aux demandes de la personne et prévenir quand des rétroactions arrivent, pour réduire l'élément de surprise.

Enfin, il semble possible que ces conseils ne suffisent pas toujours à résoudre toutes les situations problématiques émergeant au fil d'un parcours doctoral. Lorsque c'est le cas, il est important de *s'appuyer à la fois sur le soutien de collègues membres du corps professoral, du personnel professionnel spécialisé et des instances administratives* afin d'obtenir de nouvelles perspectives de solutions et de maximiser les chances de réussite des étudiant·es concerné·es.

TABLEAU 11.1 Synthèse des conseils d'accompagnement inclusifs.

Thèmes	Conseils d'accompagnement
Relation et climat de travail	– Établir une relation de confiance et de collaboration plutôt qu'une hiérarchie (Darby, 2023) – Adopter une attitude encourageante, ouverte et honnête (Oledzka et Darby, 2024) – Signaler son ouverture dès la première rencontre (Ball et Traxler, 2024) – Encourager le travail en équipe et les liens avec les pairs (Newlands ***et al.***, 2025)
Communication et attentes	– Clarifier les attentes dès le départ et négocier si nécessaire (NEADS, 2016) – Définir les modalités de communication – fréquence, rétroaction, mode (Ndlovu, 2022) – Clarifier au maximum les nuances dans les attentes, en rendant les tâches plus explicites (Riby ***et al.***, 2025) – Maintenir des échanges réguliers sur les besoins pédagogiques (University of Oxford, 2023)
Organisation du travail et soutien	– Décomposer les tâches et établir une chronologie (Ings, 2022) – Faire preuve de flexibilité – dates, modalités, style de rétroaction (Badenoch et Ong, 2024) – Anticiper les solutions avant que les difficultés n'émergent (Chenier et O'Brien, 2025)
Accessibilité et inclusion	– Se former sur l'accompagnement inclusif et les théories sociales du handicap (Dali et Charbonneau, 2024) – Réfléchir aux exigences essentielles pour ajuster la flexibilité (Beardmore ***et al.***, 2022) – Préserver la confidentialité lors des démarches d'accommodements (Ings, 2022) – Défendre les droits et l'inclusion face aux normes institutionnelles (Collins, 2015)
Ressources et soutien institutionnel	– Connaître et orienter vers les services de soutien institutionnels (Beardmore ***et al.***, 2022) – S'appuyer sur le soutien des collègues et des instances en cas de problème complexe

Anticiper les défis : questions pour guider la réflexion des directions de recherche

L'analyse des écrits recensés permet de faire ressortir des moments charnières communs à la plupart des parcours doctoraux, durant lesquels certaines situations peuvent soulever des difficultés. Dans cette partie, nous présenterons ces points névralgiques, et nous proposerons quelques mises en situation permettant d'illustrer des enjeux pouvant émerger alors.

Cette section ne vise pas à prescrire des solutions, mais à stimuler la réflexion des directions de recherche. Elle soulève ainsi des questions pour explorer les moyens de répondre aux besoins des ESH à différents moments clés du parcours doctoral. Les mises en situation qui suivent sont donc des illustrations, visant à faciliter l'anticipation des défis possibles et à permettre d'imaginer des stratégies adaptées au contexte, à la personne et au programme. Une synthèse des principaux conseils, pouvant aussi alimenter cette réflexion, est présentée au tableau 11.1.

Premier contact et les débuts de la relation de supervision

Plusieurs conseils énumérés précédemment sont en lien avec le premier contact et les débuts de la relation de supervision. La transparence et le lien de confiance qui s'établissent alors peuvent avoir des impacts durables tout au long du doctorat, ce qui en fait un moment charnière. Les premières rencontres sont aussi des moments clés pour établir un fonctionnement et des limites.

Mise en situation : *Thomas vit avec un trouble d'apprentissage, mais il hésite à en parler à sa directrice de thèse pour ne pas nuire à la perception qu'elle a de lui. Il est heureux de commencer son parcours doctoral avec elle et ne veut pas lui donner l'impression que d'accepter de l'accompagner était un mauvais choix, que cela exigera trop d'efforts ou de temps, ou qu'il n'est pas capable de mener un projet de recherche à terme. Il se demande s'il ne devrait pas simplement demander des accommodements à l'université si des besoins émergent, plutôt que de s'ouvrir à sa directrice.*

- Quels risques peuvent survenir si cette conversation n'a jamais lieu ?
- Quelles attitudes ou pratiques pourraient encourager Thomas à se sentir en confiance pour parler de ses besoins ?

Gestion de difficultés

La façon dont les situations problématiques sont approchées et résolues peut influencer le bien-être et la persévérance des doctorant·es. Selon les réactions, l'étudiant·e peut avoir l'impression d'être soutenu·e et compris·e ou, au contraire, y comprendre qu'il ou elle n'est pas à sa place.

Mise en situation : *Durant leur rencontre, le directeur de Clara lui raconte qu'il a déjà abandonné l'accompagnement d'un étudiant à cause de ses problèmes liés à la dépression. Il explique que l'étudiant ne pouvait tout simplement pas terminer un projet de recherche, comme il avait de trop longues périodes durant lesquelles il n'avançait pas. Le directeur de Clara ne semble pas arborer de préjugés par rapport à son diagnostic de trouble de l'attention, mais elle se demande comment il réagirait si elle vivait elle aussi des ralentissements en lien avec son trouble.*

- Quels impacts cette confidence du directeur peut-elle avoir sur la perception que Clara a de la relation de supervision ?
- Comment parler de limites et des situations problématiques liées aux situations de handicap de façon constructive ?

Rédaction de la thèse

La rédaction de la thèse jusqu'à son aboutissement est souvent un des plus grands défis pour les doctorant·es. Les ESH ne font pas exception à la règle, et peuvent aussi vivre des enjeux supplémentaires liés à ce travail de longue haleine.

Mise en situation : *Lucas est particulièrement anxieux par rapport à sa rencontre avec ses codirections. La dernière rencontre remonte à plusieurs mois et, même s'il a déployé beaucoup d'efforts, il n'a pas l'impression d'avoir beaucoup écrit. Ne sachant pas trop comment s'y prendre pour faire son analyse de données, il a essayé toutes sortes d'approches qui ont finalement été abandonnées. Il n'arrivait pas à se faire confiance et le contexte exacerbait son trouble anxieux. Il aurait aimé travailler assez pour se convaincre que ce qu'il présente est pratiquement parfait, mais à cette étape, il n'y est pas parvenu.*

- Quels facteurs semblent avoir contribué à l'anxiété de Lucas dans cette situation ?
- Comment les codirections pourraient-elles réagir de manière constructive pour soutenir Lucas à ce stade ?

Jalons du programme doctoral

Les programmes doctoraux sont souvent jalonnés d'évaluations importantes. Des examens doctoraux sont fréquemment exigés, et la soutenance de la thèse, parfois nommée « *viva voce* », est l'étape ultime avant d'obtenir son diplôme. Ces moments représentent souvent des points de non-retour, pouvant mener à l'expulsion du programme, en cas d'échec. Or, la forme et le contexte de ces évaluations peuvent parfois générer des problèmes aux ESH, de sorte qu'elles et ils ont plus de difficulté à démontrer leurs compétences et leurs connaissances. Ce sont donc des moments durant lesquels il est crucial de s'assurer qu'elles et ils reçoivent le soutien suffisant à leur réussite, mais il y est aussi plus difficile de faire preuve de flexibilité, comme ce sont des évaluations sommatives.

Mise en situation : *Marie se prépare pour sa soutenance de thèse. Elle vit avec un trouble du spectre de l'autisme et s'inquiète de ne pas comprendre toutes les questions du jury, notamment si celles-ci comportent des sous-entendus. En outre, elle est plutôt angoissée de la façon dont son jury accueillera ses réponses. Elle se demande s'il existe des options pour rendre cette étape plus accessible et contacte sa direction pour en discuter.*

- Quelles stratégies pourraient être mises en place pour soutenir Marie ?
- Quels sont les enjeux entourant les accommodements en contexte d'évaluation sommative ou finale ?

Conclusion

L'inclusion d'élèves et d'étudiant·es de tous horizons est un projet que beaucoup de sociétés ont adopté depuis plusieurs décennies. Les écoles primaires et secondaires se sont progressivement adaptées aux personnes en situation de handicap, passant souvent d'une exclusion complète à une inclusion de plus en plus omniprésente qui conduit un plus grand nombre de ces personnes à l'obtention d'un premier diplôme (OCDE, 2011). Aujourd'hui, on retrouve un nombre croissant d'ESH dans les universités à travers le monde. Cela indique que les politiques et les stratégies mises en place ont permis à beaucoup d'ESH de mener à terme des projets scolaires ambitieux, malgré la stigmatisation toujours présente à propos des handicaps.

Selon notre recension d'écrits, cette inclusion n'est toutefois pas complète. Diverses catégories de situations de handicap restent aujourd'hui moins bien comprises. De plus, certains programmes de formation à la recherche aux cycles supérieurs, notamment au niveau du doctorat, s'adaptent plus lentement que les autres aux ESH. Ainsi, plusieurs personnes déploient des efforts considérables pour réussir tout au long de leur cheminement scolaire, et sont freinées par un milieu ou un programme ne pouvant pas répondre à leurs besoins en bout de piste, en dépit de leur potentiel scolaire et de leurs compétences. Pour éviter ces injustices, les universités et les personnes qui y œuvrent ont encore beaucoup à faire et les conseils proposés dans ce chapitre visent à offrir des stratégies pour démarrer ou continuer ces changements.

Une idée fondamentale qui sous-tend l'ensemble des conseils présentés dans ce chapitre est que l'encadrement inclusif devrait reposer sur un partenariat fondé sur l'écoute, le dialogue et la collaboration, plutôt que sur une hiérarchie stricte (Darby, 2023). Bien que notre intérêt ait principalement porté sur les relations entre directions de recherche et ESH, ce partenariat ne se limite pas à ces deux personnes. Comme le soulignent Farrar et Young (2007), l'inclusion constitue un processus holistique qui mobilise un ensemble d'acteurs institutionnels, notamment le personnel administratif, les services de soutien, les services pédagogiques et les responsables des études aux cycles supérieurs.

Dans cette perspective, une inclusion réussie repose nécessairement sur l'engagement du contexte institutionnel dans lequel elle prend place. La mise en œuvre des stratégies présentées dans ce chapitre demande du temps et des efforts, des ressources déjà fortement sollicitées dans les milieux universitaires. Sans une reconnaissance concrète de cet engagement par les établissements, il est peu probable que les directions de recherche puissent s'investir pleinement dans ce processus. De nouvelles formes de soutien structurel gagneraient donc à être mises en place, en complément de celles déjà existantes, telles que les formations portant sur les situations de handicap et les mesures de soutien offertes à l'ensemble de la population étudiante.

Ces formes de soutien gagneraient à être développées au sein de chaque établissement, en fonction de ses réalités propres et des besoins de sa population étudiante. Elles pourraient notamment inclure des services destinés plus spécifiquement aux ESH inscrit·es aux cycles

supérieurs, notamment aux doctorant·es. Parmi ces initiatives, des activités de mentorat jumelant des ESH plus avancé·es dans leur parcours avec d'autres qui amorcent leurs études pourraient contribuer à briser l'isolement et à favoriser le partage d'expériences.

En plus des universités elles-mêmes, les organismes subventionnaires de la recherche pourraient également jouer un rôle déterminant dans cette transition vers un milieu universitaire plus équitable et inclusif. En allouant des fonds supplémentaires aux équipes de recherche incluant des ESH, ils pourraient faciliter l'accès à des outils technologiques adaptés ou l'instauration de moyens supplémentaires permettant de dégager du temps pour un accompagnement plus soutenu. En outre, tel que cela a été proposé dans le cadre d'une consultation d'ESH aux cycles supérieurs (Fonds de recherche du Québec, 2026), on pourrait offrir un supplément aux bourses octroyées à ces personnes, pour s'assurer qu'elles puissent couvrir certains frais en lien avec leurs situations de handicap.

Au-delà des principes de justice et d'équité, il semble enfin pertinent de souligner que l'application des mesures d'accompagnement ou d'enseignement inclusifs (Sandland *et al.*, 2023), tout comme des aménagements physiques adaptés au maximum de personnes (Mostafa *et al.*, 2023), pourrait bonifier l'apprentissage et l'expérience d'études de toute la communauté étudiante, qu'elle vive des situations de handicap ou non. En outre, tel que cela a été décrit précédemment, la science bénéficie des perspectives nouvelles que peuvent apporter les personnes issues de groupes minoritaires, lorsqu'on leur permet de s'exprimer (Durham University, 2025).

En somme, l'inclusion des ESH au doctorat n'est pas une faveur, c'est une condition pour qu'elles et ils participent à la recherche et que celle-ci soit réellement inclusive de tous les talents et perspectives, une condition contribuant à l'innovation (OCDE, 2025). C'est aussi une condition essentielle pour que les universités deviennent plus équitables et offrent à toutes les personnes engagées la possibilité de développer leurs compétences, quels que soient leur contexte, leur identité ou les stigmates auxquels elles font face.

Bibliographie

Badenoch, T., et Ong, E. T. (2024). WP6.3–Neurodivergence toolkit for trainers, supervisors and educators. *British Journal of Surgery*. https://api.semanticscholar.org/CorpusID:272579380 (consulté le 07.07.2026).

Ball, K. B. et Traxler, R. E. (2024). "Things can be tough". A qualitative analysis of disability disclosure in graduate school. *Journal of Diversity in Higher Education*, *17*(6), 959971. https://doi.org/10.1037/dhe0000488

Beardmore, D. C. (2022). *Navigating the academy in the absence of graduate disability accommodation policies*. Présenté à CoNECD (Collaborative Network for Engineering et Computing Diversity) 2022. https://doi.org/10.18260/1-2--39130

Beardmore, D. C., Sandekian, R. et Bielefeldt, A. R. (2022). *Supporting STEM graduate students with dis/abilities . Opportunities for Universal Design for Learning*. Actes de la conférence et exposition annuelles de l'ASEE (#38057). American Society for Engineering Education. 10.18260/1-2--41796

Bourgeois, I. (2021). L'analyse documentaire. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 339-356). Presses de l'Université du Québec.

Chenier, E. et O'Brien, M. (2025). *Advancing Inclusive Excellence at Simon Fraser University. Culture of Care and Disability Justice in Graduate Education*. 63e conférence CAGS – Graduate education as a public good: Leadership, advocacy, and impact. https://cags.ca/ (consulté le 07.07.2026).

Chown, N., Beardon, L., Martin, N. et Ellis, S. (2015). Examining intellectual ability, not social prowess. Removing barriers from the doctoral viva for autistic candidates. *Autism Policy* et *Practice*, *1*(2), 1-14.

Collins, B. (2015). Reflections on doctoral supervision. Drawing from the experiences of students with additional learning needs in two universities. *Teaching in Higher Education*, *20*(6), 587-600. https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1045859

Dali, K. et Charbonneau, D. H. (2024). Academic ableism and the experiences of disabled and neurodiverse Ph.D. students in LIS programs. *Education for Information*, *40*(3), 233-266. https://doi.org/10.3233/EFI-240001

Darby, A. (2023). Doctoral Students with LD and/or ADHD. Decision to Disclose and/or Request Accommodations. *Learning Disabilities. A Contemporary Journal*, *21*(2), 195-210.

Disabled Students UK et Pete Quinn Consulting Ltd. (2023). *Improving the experience of disabled PhD students in STEM*. https://disabledstudents.co.uk/wp-content/uploads/2023/10/Improving-the-Experience-of-Disabled-PhD-Students-in-STEM-small-print.pdf (consulté le 07.07.2026).

Durham University (2025). *How to support neurodivergent postgraduate researchers*. https://www.durham.ac.uk/departments/academic/psychology/news/how-to-support-neurodivergent-postgraduate-researchers/ (consulté le 07.07.2026).

Fabri, M., Andrews, P. C. S. et Pukki, H. K. (s. d.). *Autisme*t*Uni. Guide de bonnes pratiques pour soutenir les étudiant·e·s sur le spectre de l'autisme dans les établissements d'enseignement supérieur*. https://www.hes-so.ch/fileadmin/documents/HES-SO/Documents_HES-SO/pdf/la_HES-SO/conseil-enseignants/Ressources/E-french-best_practice_guide_03_etu.pdf (consulté le 07.07.2026).

Farrar, V. et Young, R. (2007). *Supervising disables research students. Postgraduate education: management, teaching and supervision*. Society for Research in Higher Education.

Fonds de recherche du Québec (2026). *Consultation auprès des personnes en situation de handicap dans la communauté de la recherche. Rapport synthèse*. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2026/03/consult-handicap_rapport-synthese.pdf (consulté le 07.07.2026).

Fougeyrollas, P., Boucher, N., Edwards, G., Grenier, Y. et Noreau, L. (2019). The Disability Creation Process Model. A Comprehensive Explanation of Disabling Situations as a Guide to Developing Policy and Service Programs. *Scandinavian Journal of Disability Research*, *21*(1), 25-37. https://doi.org/10.16993/sjdr.62

Gouédard, C. et Sarralié, C. (2016). Développement des compétences et pratiques inclusives. La prise de notes à l'université. *Éducation et francophonie*, *44*(1), 117-133. https://doi.org/10.7202/1036175ar

Grimes, S., Southgate, E., Scevak, J. et Buchanan, R. (2019). University student perspectives on institutional non-disclosure of disability and learning challenges. Reasons for staying invisible. *International Journal of Inclusive Education*, *23*(6), 639-655. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1442507

Ings, W. (2022). Supervising Art and Design Students Who Integrate Mental Health Experiences with Autobiographical Research. *International Journal of Art* et *Design Education*, *41*(2), 227-241. https://doi.org/10.1111/jade.12410

Jain, D., Potluri, V. et Sharif, A. (2020). Navigating Graduate School with a Disability. *Proceedings of the 22nd International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility*, 1-11. https://doi.org/10.1145/3373625.3416986

Kamanzi, P. C., Pilote, A., Bilodeau-Carrier, S. et Sall, M. (2025). Le cheminement des étudiants en situation de handicap aux études supérieures au prisme des sélections successives. *Éducation et Sociétés*, 54, 135-156. https://doi.org/10.3917/es.054.0135

Kimball, E., Wells, R. S., Ostiguy, B. J., Manly, C. A. et Lauterbach, A. A. (2016). Students with disabilities in higher education. A review of the literature and an agenda for future research. Dans M. B. Paulsen (dir.), *Higher Education* (p. 91-156). Springer.

Lindsay, S., Cagliostro, E. et Carafa, G. (2018). A systematic review of workplace disclosure and accommodation requests among youth and young adults with disabilities. *Disability and Rehabilitation, 40*(25), 2971-2986. https://doi.org/10.1080/09638288.2017.1363824

Lizotte, M. C. et Simplican, S. C. (2017). Doctoral Students with Disabilities. Challenges in Academic Programs and Research Methodology. *Journal for the Study of Postsecondary and Tertiary Education*, *2*, 181-193. https://doi.org/10.28945/3900

Lund, E. M. et Hanebutt, R. A. (2022). Investigating the teaching experiences of psychology graduate students with disabilities. A qualitative study. *Rehabilitation Psychology*, *67*(3), 262-272. https://doi.org/10.1037/rep0000450

Manase, N. et Ngubane, S. (2024). Reimagining Postgraduate Supervision. Fostering Inclusivity and Support for Students at-risk in Open and Distance Learning Environments. *Research in Social Sciences and Technology*, *9*(1), 369-383. https://doi.org/10.46303/ressat.2024.21

Mostafa, M., Sotelo, M., Honsberger, T., Honsberger, C., Brooker Lozott, E. et Shanok, N. (2024). The impact of ASPECTSS-based design intervention in autism school design. A case study. *Archnet-IJAR. International Journal of Architectural Research*, *18*(2), 318-339. https://doi.org/10.1108/ARCH-11-2022-0258

National Educational Association of Disabled Students (NEADS) (2016). *Understanding accessibility in graduate education for students with disabilities in Canada. Final report of the National Graduate Experience Taskforce*. https://www.neads.ca/en/about/projects/graduate-taskforce/index.php?utm_source=chatgpt.com (consulté le 07.07.2026).

Ndlovu, S. (2022). Obstacles for students with disabilities in the supervision process at postgraduate level in south Africa. Dans Association information resources management (éd.), *Research anthology on physical and intellectual disabilities in an inclusive society* (p. 1744-1755). IGI Global.

Newlands, F., Markan, T., Pomfret, I., Davey, E., King, T., Roach, A., Wagstaff, M., Osborn, T. G., Shafran, R., Livermore, P., de Haan, M., Wolstencroft, J. et Bennett, S. (2025). "A PhD is just going to somehow break you". A qualitative study exploring the role of peer support for doctoral students. *PloS one*, *20*(6), e0325726. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0325726

Nieminen, J. H. (2022). Governing "the disabled assessee". A critical reframing of assessment accommodations as sociocultural practices. *Disability & Society*, *37*(8), 1293-1320. https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1874304

OCDE (2011). *L'inclusion des étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire et dans l'emploi*. Éditions OCDE. https://doi.org/10.1787/9789264111714-fr

OCDE (2025). *OECD Science, Technology and Innovation Outlook 2025*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/fr/publications/reports/2025/10/oecd-science-technology-and-innovation-outlook-2025_bae3698d/a7207a31-fr.pdf

Oledzka, M. et Darby, A. (2024). Factors associated with mentoring and supervising US doctoral students with LD and/or ADHD. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, *16*(3), 245-262. https://doi.org/10.1108/SGPE-07-2023-0065

Phillips, H. et Stonell, L. (2025). A guide to receiving feedback for neurodivergent GP registrars. *InnovAiT*, *18*(10), 534-538. https://doi.org/10.1177/17557380251355919

Punch, R., Duncan, J. et Talbot-Stokes, R. (2025). Experiences and challenges of students with disability in Australian universities. A scoping review. *International Journal of Inclusive Education*, *30*(6), 1169-1187. https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2526009

Riby, D., Pearson, A. et Hirst, J. (2025) How to support neurodivergent postgraduate researchers. *Times Higher Education*. https://www.timeshighereducation.com/campus/how-support-neurodivergent-postgraduate-researchers (consulté le 07.07.2026).

Rose, M. (2010). *Accommodating graduate students with disabilities*. Council of Ontario Universities. https://www.cags.ca/documents/highlites/AC-Working-Paper---Accommodating-Graduate-Students-with-Disabilities---May-2010-1.pdf (consulté le 07.07.2026).

Royal Holloway University Disability and Neurodiversity Services. (2021). Guidance for Supervisors on making adjustments to the Viva arrangements for disabled students. *Disability and Neurodiversity Services*, 22. https://intranet.royalholloway.ac.uk/doctoral-school/assets/docs/pdf/viva-reasonable-adjustments-for-phd-students-supervisors-version.pdf (consulté le 07.07.2026).

Sall, M., Picard, F. et Pilote, A. (2023). Leviers et obstacles dans les cheminements universitaires à la maîtrise et au doctorat de la population étudiante en situation de handicap émergent (ESHE). *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, *46*(4), 845-865. https://doi.org/10.53967/cje-rce.5521

Saltes, N. (2020). Disability Barriers in Academia. An Analysis of Disability Accommodation Policies for Faculty at Canadian Universities. *Canadian Journal of Disability Studies*, *9*(1), 53-90. https://doi.org/10.15353/cjds.v9i1.596

Sandland, B., MacLeod, A., Hall, M. N. et Chown, N. (2023). Accommodation through personalisation. Ensuring the autistic student has an equal opportunity for success in the PhD viva voce. *Journal of Further and Higher Education*, *47*(10), 1404-1419. https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2250740

Subramanium, S. V., Villanueva, W. R., Persaud, S., Shanouda, F., Pilling, M. D., Costa, L., Voronka, J., Pitt, K. A. et Ross, L. E. (2025). *Mind the gaps. A survival guide for graduate students*. www.mindthegapsguide.ca (consulté le 07.07.2026).

Tamjeed, M., Tibdewal, V., Russell, M., McQuaid, M., Oh, T. et Shinohara, K. (2021). Understanding Disability Services Toward Improving Graduate Student Support. *Proceedings of the 23rd International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility*, 1-14. https://doi.org/10.1145/3441852.3471231

Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive !. *Revue des sciences de l'éducation*, *34*(1), 123-139. https://doi.org/10.7202/018993ar

Tontini, L. et Moriña, A. (2025). Disclosure dilemmas. Experiences of university graduates with invisible disabilities. *International Journal of Educational Research*, *133*, 102694. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102694

Toutain, C. (2019). Barriers to accommodations for students with disabilities in higher education. A literature review. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *32*(3), 297-310.

University of Cambridge (2025). *Online accessible viva voce guide*. https://www.disability.admin.cam.ac.uk/working-disabled-students/online-accessible-viva-voce-guide (consulté le 07.07.2026).

University of Oxford (2023). *Disability guidance for line managers and supervisors written in trinity term 2023*. https://www.mpls.ox.ac.uk/equality-diversity-and-inclusion-in-mpls/disability-and-neurodivergence-in-mpls/disability-guidance-for-line-managers-and-supervisors (consulté le 07.07.2026).

Vaillancourt, M. (2017). L'accueil des étudiants en situation de handicap invisible à l'Université du Québec à Montréal. Enjeux et défis. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *77*(1), 37. https://doi.org/10.3917/nras.077.0037

Vergunst, R. et Swartz, L. (2021). "He doesn't understand that he's struggling with the way I felt". University students, psychosocial disability and disclosure in the Western Cape, South Africa. *Disability* et *Society*, *36*(2), 226-239. https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1730159

Selina Earnhart, Cécile Mathou
et Seema Ney

12 Contenus sensibles dans les enseignements : préparer, encadrer, accompagner

Résumé

Les contenus sensibles ou potentiellement sensibles (violences, discriminations, identité de genre, orientation affective et sexuelle, abus sexuels, génocides, santé mentale, etc.) présents dans les enseignements des hautes écoles ou des universités peuvent affecter les étudiant·es différemment selon leur vécu, leur sensibilité et leurs ressources. Ce chapitre offre une revue de la littérature sur les enjeux de l'utilisation d'avertissements de contenu sensible (appelés également *trigger warnings*, ou TW en anglais) et leur place dans les approches pédagogiques dites informées par les traumatismes. Il met en contexte les enjeux actuels liés aux questions sensibles dans l'enseignement, en Suisse comme à l'international. Il propose des réflexions et des conseils pratiques pour mettre en œuvre un climat d'études inclusif et respectueux des parcours de vie : pistes de réflexion à mener en amont de l'enseignement, stratégies pour intégrer les avertissements de contenu et autres considérations visant à rendre l'enseignement plus inclusif et accessible.

Introduction et contextualisation

L'université est un lieu qui rassemble des parcours de vie riches et diversifiés, dont les membres peuvent avoir été marqués par des événements ou situations difficiles. Dans un échantillon représentatif d'adolescent·es suisses, 56 % rapportent avoir vécu au moins un événement traumatique (acte violent, désastre naturel, par exemple), dont un tiers ayant vécu plus d'un événement (Landolt *et al.*, 2013). Une enquête menée auprès des étudiant·es de première année à l'Université de Lausanne en Suisse (Moret et Bubloz, 2026) révèle que 35 % des étudiant·es qualifient leur état psychologique de peu satisfaisant ou de plus ou moins satisfaisant, un taux en baisse depuis quelques années. Parmi celles et ceux qui évoquent ces difficultés, 11,4 % évoquent des difficultés psychiques préalables et 8,5 % un événement traumatisant récent – des chiffres en hausse par rapport aux années précédentes. Les universités et hautes écoles sont composées d'une diversité de profils de personnes dont des étudiant·es internationaux·ales provenant de nombreux pays (voir également chapitre 2). Il faut tenir pour acquis que des thématiques sensibles auront une certaine résonance dans la vie des personnes présentes dans les auditoires (Pagé, 2019). Les expériences de traumatismes passés ou actuels peuvent perturber l'apprentissage et constituer une barrière psychosociale importante à l'égalité du parcours académique (voir VanderKaay *et al.*, 2025).

Œuvrer à un cadre soutenant participe à l'atténuation des inégalités de parcours. Dans le but de promouvoir une culture universitaire inclusive et respectueuse, il est important de créer un environnement où chaque personne se sente en sécurité et soutenue.

Certains enseignements contiennent, du fait de la nature même du champ disciplinaire, ou des objectifs d'apprentissages, des contenus qui peuvent être qualifiés de sensibles. On entend par « contenu sensible » tous types de contenus qui peuvent heurter ou choquer les personnes qui y sont confrontées, qui peuvent induire de l'anxiété ou du malaise, tels que ceux relatifs à des violences racistes, sexuelles et/ou liées au genre, à la classe sociale, à une situation de handicap (physique ou mentale) ou des contenus pouvant réactiver des expériences personnelles, collectives ou intergénérationnelles douloureuses (American Psychological Association, 2024), voire raviver des traumatismes antérieurs (voir tableau 12.1). Des contenus à plus ou moins forte charge émotive (Pagé, 2019) peuvent agir comme déclencheurs émotionnels (Bower, 2025).

TABLEAU 12.1 Typologie des avertissements de contenu les plus courants (adapté de Charles *et al.*, 2022)[1].

Catégories	Sous-catégories
Violence et décès	Violence ; guerre ; armes ; terrorisme ; violence sexuelle ; violence policière ; torture ; génocide ; désastres naturels ; exploitation ; mort ; meurtre ; accident ; cruauté animalière
Discrimination	Stéréotypes et attitudes négatifs envers un groupe spécifique (y compris langage, blagues et expressions) ; racisme ; intolérance et persécution religieuse ; xénophobie ; colonialisme ; classisme (classe sociale) ; sexisme (misogynie) ; transphobie ; identité de genre ; homophobie ; validisme ; âgisme ; grossophobie
Santé mentale et conduites à risques	Écoanxiété ; automutilation ; suicide ; dépression ; troubles obsessionnels compulsifs (TOC) ; troubles du comportement alimentaire (TCA) ; attaques de panique ; anxiété ; psychoses ; abus de substances ; addictions
Abus et maltraitance	Maltraitance et abus d'enfants et mineurs ; abus psychologique ; abus physique/sexuel ; violences relationnelles/domestiques ; négligences
Contenu sexuel	Nudité ; contenu sexuel explicite ; santé sexuelle
Contenu perturbant	Contenu médical ; corps humain (sang, organes) ; images, sons ou effets qui peuvent dégoûter ou terrifier
Contenu sociopolitique	Injustices sociales ; injustices politiques ; crise écologique

Il n'existe pas de consensus sur ce qui constitue un « contenu sensible » dans l'enseignement supérieur. Les réactions émotionnelles à certains thèmes, par exemple le deuil ou le suicide, peuvent varier en fonction des expériences de vie. Il peut être difficile de prévoir quels sujets ou supports seront perçus comme éprouvants. Un même

[1] Parmi les secteurs utilisant des avertissements de contenu (éducation, industries audiovisuelles, jeux et applications, études médiatiques, bandes dessinées, réseaux sociaux, musique, santé mentale, sciences et technologies), le secteur de l'éducation est celui où les avertissements sont les plus fréquemment associés aux thèmes suivants : violence, sexualité, stigmatisation, comportements à risque, santé mentale, abus, criminalité, enjeux sociopolitiques.

contenu peut être ressenti comme plus ou moins sensible selon la composition du groupe, le format et le contexte d'enseignement, ainsi que l'enseignant·e qui présente ce contenu (Cebula *et al.*, 2022). Le caractère « sensible » d'un contenu évolue aussi dans le temps – par exemple, certaines formes de violences sexuelles qui n'étaient pas envisagées comme telles il y a quelques années, ou certains discours idéologiques éventuellement perçus comme « datés », mais pas comme violents (Grand d'Esnon, 2018).

Clarification conceptuelle

Selon Lazreg et ses collègues (2023), on peut distinguer des définitions de deux ordres, une entrée par les controverses et une entrée par la « réception » par les étudiant·es :

1. les questions sensibles peuvent être définies comme des questions socialement vives, par exemple les enjeux environnementaux, ou comme des sujets qui font débat ou qui sont controversés dans la société. Le caractère sensible découle de la controverse qui entoure l'enjeu ;
2. une deuxième acception met l'accent sur les sensibilités individuelles et collectives. C'est la charge émotionnelle que le sujet pourrait susciter qui devient centrale. L'attention se porte alors sur les individus, sur la diversité de leurs expériences et identités.

Par ailleurs, une typologie développée lors du *Rendez-vous de l'innovation 2026* de la Faculté des lettres de l'Université de Lausanne permet d'établir trois catégories de contenus sensibles :

- les objets qui présentent des réalités qui peuvent heurter du fait de la nature de cette réalité, comme la représentation d'actes violents, par exemple un viol ;
- les objets qui sont des représentations ou des discours qui font apparaître des valeurs désormais périmées, voire inacceptables, comme des stéréotypes de genre, racistes ou de classe, par exemple des contenus de propagande coloniale ;
- les objets qui concernent des représentations ou des discours qui ne sont pas en soi gênants, mais qui ont été produits par

> des personnes qui ont adopté des positions ou eu des attitudes qui ne sont plus acceptées, comme les écrivains ayant tenu des propos racistes ou les artistes ayant commis des violences sexuelles.
>
> Un même objet peut répondre de ces trois catégories simultanément et être à la fois révoltant, malaisant et/ou embarrassant (Philippe, 2026).

Par ailleurs, des contenus sensibles peuvent être perçus non seulement par les thématiques abordées, mais également par les types d'expériences mobilisées dans certains dispositifs pédagogiques, tels que des jeux de rôle ou des analyses de cas, qui peuvent exposer potentiellement les étudiant·es à la souffrance, à des processus identificatoires ou à une implication subjective importante.

Selon les enseignements, certains de ces contenus font partie du curriculum de formation. Ils ne peuvent alors pas être évités (par exemple, en droit, psychologie, criminologie, etc.), et, selon les filières, les étudiant·es doivent travailler directement sur ces contenus. Cependant, la manière d'aborder et d'accompagner l'enseignement de ces thématiques peut contribuer à créer un environnement plus propice à l'apprentissage de chaque personne. Les universités et les hautes écoles sont des lieux d'acquisition de connaissances et de compétences, mais également de développement de la réflexivité et de la pensée critique. Accompagner les étudiant·es à appréhender différents contenus, y compris sensibles, fait partie des missions de formation. De plus, les universités étant des lieux de socialisation importants, la transmission d'une reconnaissance des différents vécus peut également sensibiliser les étudiant·es à des enjeux psychosociaux et contribuer à un climat solidaire au sein du campus et au-delà.

Certaines pratiques pédagogiques permettent aux étudiant·es d'appréhender ces contenus de la meilleure manière possible. Les avertissements de contenu sensible (appelés également *content warnings*, *trigger warnings* ou son abréviation TW*)* peuvent jouer un rôle important, parmi d'autres mesures d'accompagnement des étudiant·es.

Actuellement, les avertissements de contenu sensible restent la pratique la plus discutée dans la recherche en éducation, et celle qui a fait l'objet de débats vifs, voire de controverses.

Les avertissements de contenu peuvent être définis comme toute déclaration préventive, écrite ou verbale, alertant une personne d'un contenu susceptible de l'affecter émotionnellement ou physiologiquement (Bridgland et Takarangi, 2022 ; Newcomb et Venning, 2024). Cette pratique s'est initialement développée dans la blogosphère féministe, en lien avec les témoignages de violences sexuelles (Pagé, 2019). Dans les dernières années, elle s'est étendue à toute une diversité de secteurs (Charles *et al.*, 2022). L'usage des avertissements de contenu dans le milieu académique, initialement apparu aux États-Unis, s'est diffusé ensuite aux pays européens (Sevincer *et al.*, 2019). L'attention portée à ces contenus dits sensibles dans l'enseignement supérieur s'inscrit dans le contexte d'une plus grande prise en compte du bien-être et de la santé des étudiant·es, et des transformations qui s'opèrent dans la manière de concevoir les relations d'apprentissage entre étudiant·es et enseignant·es (Poirier-Saumure *et al.*, 2024). Malgré ces évolutions, on peut faire le constat qu'il existe un décalage entre les exigences éthiques et les recommandations pour la recherche sur des sujets sensibles et le manque de directives équivalentes pour les enseignant·es qui abordent les mêmes thématiques en classe (Lowe et Jones, 2010). Par exemple, certains comités d'éthique exigent des chercheuses et chercheurs qu'elles et ils protègent les personnes interrogées, en leur offrant par exemple la possibilité de se retirer à tout moment et en mettant à disposition des services de soutien. Cela soulève un paradoxe : bien que la prévalence d'antécédents traumatiques et autres formes de détresse liées à des événements passés ou présents parmi les étudiant·es soit élevée (Bryce *et al.*, 2023 ; Carello et Butler, 2014), les enseignant·es sont souvent seul·es face à ces situations, sans cadre institutionnel ni ressources pour accompagner ou soutenir les étudiant·es concerné·es.

Ce chapitre contribue à accompagner les enseignant·es dans ces réflexions. Après une revue de littérature dressant un état des connaissances actuelles sur les effets, avantages et limites des avertissements de contenu, la seconde partie propose des pistes de réflexion, à mener en amont de l'enseignement, et des conseils et stratégies afin d'aborder les contenus sensibles dans son enseignement dans les meilleures conditions.

Revue de littérature et problématique

Depuis une vingtaine d'années, un nombre croissant de travaux scientifiques témoigne de l'intérêt grandissant porté à la question des contenus sensibles. Plusieurs facteurs peuvent expliquer la montée de cette préoccupation. D'une part, une polarisation accrue de la société sur certains enjeux favorise l'émergence de discours médiatiques conflictuels, qui s'invitent inévitablement en classe et transforment certains objets de savoir en « questions socialement vives » (Simonneaux, 2008).

D'autre part, l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur s'accompagne d'une diversification du corps estudiantin, ainsi que d'une évolution des formes d'expression des sensibilités au sein des nouvelles générations d'étudiant·es. Ces transformations vont de pair avec une reconfiguration des relations pédagogiques, désormais plus horizontales et moins hiérarchiques (Poirier-Saumure *et al.*, 2024).

Enfin, une prévalence accrue d'expériences potentiellement traumatiques au sein de la population étudiante peut constituer un facteur de ces transformations. Une revue de littérature systématique aux États-Unis (Bryce *et al.*, 2023) souligne la haute prévalence de traumatismes parmi les étudiant·es, soit 44 %-84 % ayant vécu un événement potentiellement traumatisant, dont 20-25 % en ayant vécu deux ou plus, principalement entre 16 à 20 ans. Une augmentation des demandes de *trigger warnings* dans les cursus académiques serait due à la hausse des expériences traumatiques (Boysen *et al.*, 2021 ; Crumpton, 2017). Ce besoin ne toucherait pas uniquement la population dite clinique (remplissant les critères de troubles de stress post-traumatique), qui représente 6-17 % des personnes étudiées, mais également les personnes présentant des symptômes qui tombent sous le seuil clinique, soit 20 % de la population universitaire étudiée (Bryce *et al.*, 2023). Les événements les plus courants seraient la maladie grave et la mort inattendue d'un proche, alors que les niveaux de détresse les plus élevés seraient associés à la violence sexuelle et/ou familiale (Carello et Butler, 2014).

Une grande partie des écrits sur les contenus sensibles à l'université s'est concentrée sur la question spécifique des avertissements de contenu sensible. Aux États-Unis en particulier, ce sujet a fait l'objet de débats très vifs, largement relayés dans les médias (par exemple, Lukianoff et Haidt, 2015). Plusieurs universités se sont prononcées

pour ou contre leur usage, en discutant de leur impact sur la liberté académique et la liberté d'expression dans les universités (Pagé, 2019). On trouve notamment parmi les arguments avancés dans ces débats, l'idée que les pratiques d'avertissement :

- incitent les étudiant·es à éviter plutôt qu'à affronter des situations déclenchantes (Boysen, 2017 ; Lukianoff et Haidt, 2015) ;
- infantilisent les étudiant·es et les rendent trop sensibles (*ibid.*), avec le risque de pathologiser des réactions normales à des contenus inconfortables et de limiter le développement de la résilience (Newcomb et Venning, 2024) ;
- ne sont utiles que pour une population clinique (Boysen *et al.*, 2021) ;
- impliquent un jugement unilatéral de la part de l'enseignant·e sur ce qui est sensible ou non (Svendby, 2025) ;
- sont inutiles, car les déclencheurs variant fortement d'un·e étudiant·e à l'autre, il est impossible de prévenir toutes les situations potentiellement problématiques (Boysen, 2017).

Ce n'est que récemment que se sont développées des études empiriques sur les avertissements de contenu, permettant d'appuyer ce débat sur des données solides (Cares *et al.*, 2023). Leurs effets restent controversés. Un premier ensemble de recherches rassemble les études expérimentales en psychologie clinique centrées sur la mesure des effets des avertissements sur les survivant·es de traumatismes (Jones *et al.*, 2020) ou des groupes mixtes incluant aussi des personnes non exposées (Sanson *et al.*, 2019). Un deuxième groupe d'études est fondé sur des enquêtes par questionnaires, visant à documenter les usages, pratiques et perceptions des enseignant·es universitaires ainsi que les expériences et la perception des étudiant·es (par exemple, Cares *et al.*, 2023 ; Cebula *et al.*, 2022 ; Sevincer *et al.*, 2024). Enfin, on trouve des contributions établies d'après des études de cas ou enquêtes qualitatives exploratoires (Lowe, 2015 ; Poirier-Saumure, 2024 ; Sætra, 2021) ou les expériences vécues par les autrices et auteurs dans leurs propres enseignements, s'inscrivant explicitement ou non dans l'autoethnographie réflexive (par exemple, Carello et Butler, 2015 ; Lockhart, 2016 ; Pagé, 2019 ; Svendby, 2025). Ces deux derniers groupes d'études avancent souvent la nécessité d'une réflexion plus large sur la manière dont les enseignant·es abordent l'enseignement de tels contenus et le risque d'étudier les avertissements de façon isolée et décontextualisée (Cebula *et al.*, 2022).

Les études expérimentales en psychologie clinique concluent dans l'ensemble à la non-efficacité des avertissements de contenu. Les résultats de l'étude comportant le plus grand nombre de participants (N=1394) indiquent que les avertissements de contenu ne réduisent pas les symptômes de détresse, mais ne les aggravent pas non plus (Sanson *et al.*, 2019). Ces résultats sont congruents avec la méta-analyse de Bridgland et ses collègues (2024) incluant 12 études expérimentales : les avertissements de contenu n'auraient pas d'effet significatif sur les réactions émotionnelles à la suite d'un contenu sensible, sans doute parce qu'une majorité de personnes n'adoptent pas de stratégies d'adaptation en réponse à ces avertissements. Par ailleurs, les comportements d'évitement ne sont pas significativement impactés par les avertissements de contenu : leur présence n'entraîne pas davantage de fuite ou de refus de s'exposer au contenu. Ce constat affaiblit l'argument des critiques postulant que les avertissements encourageraient l'évitement chez les étudiant·es. Plusieurs chercheuses et chercheurs (par exemple Bower, 2025 ; Boyle *et al.*, 2025 ; Boysen *et al.*, 2021 ; Carello et Butler, 2014) soulignent la limite des généralisations issues des recherches expérimentales à des contextes pédagogiques. Ces études examinent les effets à court terme sur l'anxiété des participant·es et non les effets à plus long terme. Surtout, les procédures contrôlées et l'utilisation de scénarios artificiels très éloignés des réalités des salles de classe excluent les nombreuses dynamiques, interactions et négociations inhérentes aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage, pouvant augmenter ou diminuer l'efficacité des avertissements de contenu. Les avertissements pourraient ainsi être relativement inefficaces lorsqu'ils sont délivrés isolément, mais plus efficaces lorsqu'ils sont intégrés dans le cadre plus large d'un cours et de la relation établie avec le personnel enseignant (Cebula *et al.*, 2022). Enfin, ces études cliniques ne prennent pas en compte la manière dont les étudiant·es et le personnel perçoivent leurs propres expériences.

Les enquêtes par questionnaires ou les études qualitatives mettent en lumière divers avantages des avertissements de contenu et une perception globalement positive par les personnes qui les utilisent. Du côté des étudiant·es, l'enquête de Cebula et ses collègues (*ibid.*) auprès de 917 étudiant·es au Royaume-Uni examine dans quelle mesure elles et ils éprouvent de la détresse lors d'enseignements abordant des contenus sensibles. Les résultats mettent en évidence des niveaux élevés de détresse, notamment dans les enseignements de type séminaire,

identifiant ce format comme particulièrement sensible en raison des interactions entre étudiant·es (Lowe, 2015).

Leurs résultats indiquent que les étudiant·es apprécient les avertissements : si une minorité les juge inappropriés à l'université, la grande majorité les considère utiles, et de nombreuses et nombreux étudiant·es qui n'en ont pas reçu estiment qu'un avertissement aurait été pertinent. Une enquête menée en Allemagne auprès de 205 étudiant·es (Sevincer *et al.*, 2024) aboutit à des conclusions similaires : 83 % estiment que des avertissements devraient précéder un contenu perturbant, et près de la moitié (49 %) que cela devrait être obligatoire. Si ces résultats peuvent apparaître surprenants au regard des conclusions tirées des recherches expérimentales, une interprétation possible est que l'« efficacité » des avertissements réside autant dans ce qu'ils montrent de l'attention portée au bien-être des étudiant·es que dans l'avertissement en lui-même. En effet, ces pratiques rendent visible une relation interpersonnelle : « j'avertis parce que je dispose d'informations que l'autre n'a pas, ou parce qu'un rapport de pouvoir me permet d'imposer une lecture ou une expérience souvent de façon obligatoire » (Grand d'Esnon, 2018, p. 4).

Ces conclusions concordent avec les études à plus petite échelle montrant que les étudiant·es jugent approprié un « avertissement léger » (*light touch warning*), soit une information simple, exacte et proportionnée sur la nature du contenu à venir, évitant tout sensationnalisme (Bentley, 2017, dans Cebula *et al.*, 2022). Une étude récente centrée sur les étudiant·es survivant·es de violences sexuelles montre que ces personnes privilégient les approches cohérentes et proportionnées, et s'appuient sur les avertissements pour se préparer à aborder des supports pédagogiques, et non pas pour éviter les contenus en question (Boyle *et al.*, 2025).

D'autres recherches éclairent les usages et perceptions des avertissements de contenu par les enseignant·es. L'enquête par questionnaire de Cares et ses collègues (2023) auprès de 791 enseignant·es en criminologie suggère que leur utilisation est largement répandue dans ces disciplines au sein des universités américaines. Les avertissements sont principalement mobilisés dans une perspective de soutien aux étudiant·es (par exemple, pour leur permettre de se préparer) – cela à l'initiative des enseignant·es plutôt qu'en réponse à des demandes explicites de la part d'étudiant·es.

On trouve dans la littérature d'autres arguments en faveur de ces pratiques, notamment le fait que celles-ci :

- permettent aux personnes de s'exposer à un contenu difficile avec un risque amoindri de traumatisme et d'aborder ces thématiques de manière critique (Lockhart, 2016) ;
- renforcent l'autonomie et le pouvoir d'agir des étudiant·es – décision de s'engager, ou de s'éloigner temporairement d'un contenu (Carter, 2015) ;
- permettent aux étudiant·es de mettre en place des stratégies de régulation, telles que choisir une place leur permettant de quitter facilement la salle si nécessaire, consulter le matériel dans un cadre où ils se sentent en sécurité, planifier un conseil thérapeutique (Bower, 2025) ;
- ne limitent pas la liberté d'expression (Lockhart, 2016) : les étudiant·es qui demandent de tels avertissements ne réclament pas la suppression des contenus, mais souhaitent pouvoir y avoir accès dans des conditions qui leur permettent d'y faire face (Bower, 2025) ;
- permettent de sensibiliser toutes et tous les étudiant·es à la nécessité d'aborder certains sujets avec sensibilité (Boysen *et al.*, 2021) ;
- permettent de montrer une solidarité pédagogique avec des groupes historiquement marginalisés (Carter, 2015) ;
- contribuent à créer un climat bienveillant, en donnant le signe que l'enseignant·e se soucie du bien-être des étudiant·es (Spencer et Kulbaga, 2018) ;
- sont particulièrement utiles lorsque les avertissements sont accompagnés d'indications claires sur les attentes du cours (par exemple, les exigences de présence et les informations sur les contenus indispensables pour la validation ou les examens), ainsi que sur les ressources de soutien disponibles sur le campus (Boyle *et al.*, 2025).

Ce dernier point invite à envisager les pratiques d'avertissement de contenu comme un continuum allant de l'annonce du plan de cours à la contextualisation du choix des ressources et thématiques, en passant par l'explicitation des intentions pédagogiques (Newcomb et Venning, 2024 ; Pagé, 2019 ; Poirier-Saumure *et al.*, 2024), soit un ensemble de

pratiques axé sur la transparence et la responsabilisation, contribuant à créer un espace d'apprentissage où les contenus sensibles peuvent être abordés en connaissance de cause. Loin de l'avertissement comme « fin en soi » pour ensuite « faire comme si de rien n'était » (*ibid.*, p. 19), il doit plutôt être envisagé comme moyen « d'ouvrir la discussion et de réfléchir avec les personnes du cours aux moyens à prendre pour créer une atmosphère propice aux discussions portant sur des sujets difficiles » (Pagé, 2019, p. 20). Il s'agit de dépasser une focalisation exclusive sur les avertissements de contenu afin de considérer de manière plus holistique l'expérience des étudiant·es dans leurs cours (Bryce *et al.*, 2023 ; Cebula *et al.*, 2022), ce qui s'inscrit plus largement dans une « éthique du *care* » (Husson, 2017, p. 43). Cette approche contribue à créer un espace d'apprentissage où les étudiant·es se sentent pris·es en considération, en évitant de cibler certaines personnes d'une manière susceptible de renforcer leur sentiment de stigmatisation ou de diminuer leur agentivité (Boyle *et al.*, 2025).

Carello et Butler (2015) s'inscrivent dans cette perspective en distinguant les approches spécifiquement dédiées au traumatisme, relevant du domaine clinique, et les approches éducatives « informées par les traumatismes » (*trauma-informed*). Celle-ci suivant une analogie avec les services spécifiquement dédiés au handicap et les services informés par le handicap (*disability-informed*) : ces derniers rendent leurs services accessibles à toutes les personnes, y compris celles en situation de handicap, sans pour autant offrir de services thérapeutiques spécifiques à elles. Ce changement de paradigme s'inscrit dans le mouvement actuel vers des approches centrées sur l'apprenant·e, s'appuyant sur les principes de la conception universelle des apprentissages (voir chapitre 1). L'objectif d'une approche informée par les traumatismes est de lever les obstacles potentiels à l'apprentissage et de prendre en compte une diversité de besoins dès la conception de l'enseignement, et non d'éliminer les contenus traumatiques, sensibles ou difficiles des curricula.

La pédagogie « sensible aux traumatismes » (VanderKaay *et al.*, 2025) ne consiste pas à assouplir les exigences académiques, ni à transformer les enseignant·es en thérapeutes. Au contraire, les enseignant·es sont encouragé·es à établir et maintenir des limites claires, et à orienter les étudiant·es vers des services de soutien lorsque cela est approprié. Cette pédagogie recouvre un large éventail de pratiques. Il n'existe pas d'approche générique, mais des pratiques contextualisées, tenant compte

de nombreux facteurs, notamment les caractéristiques des étudiant·es, des programmes et des institutions, adaptées à chaque enseignement.

Cette volonté d'adopter une approche informée par les traumatismes a notamment pris forme au sein du projet Erasmus+ HEARTS (*Higher Education Action Response for Trauma Support*), qui propose plusieurs ressources pour la promotion de la santé mentale et témoigne de l'intérêt et du soutien grandissant pour une telle posture dans l'enseignement supérieur.

Notre revue de la littérature invite à intégrer les avertissements de contenu dans une approche globale d'enseignement inclusif et informé par les traumatismes. C'est dans cette perspective que nous proposons des pistes de réflexion et des recommandations pratiques.

Conseils pratiques de mise en œuvre

Lorsqu'un enseignement aborde des contenus qui peuvent être qualifiés de sensibles, divers éléments peuvent être mis en œuvre afin que les étudiant·es ne se retrouvent pas confronté·es au contenu de manière brutale ou inattendue. Ces réflexions sont pertinentes non seulement en lien avec les vécus de traumatisme, pour des questions de santé mentale et de respect des sensibilités individuelles, mais également pour promouvoir un environnement inclusif de la diversité, y compris religieuse et culturelle. Dans la mesure où les étudiant·es ne sont pas tenu·es d'informer leurs enseignant·es de leur détresse ou de leurs traumatismes antérieurs, ou d'un sujet qui pourrait les bouleverser, il est d'autant plus pertinent d'établir des stratégies pédagogiques améliorant l'expérience d'apprentissage de toutes et tous, que l'on identifie ou non une personne en particulier pouvant en bénéficier (Cebula *et al.*, 2022).

Les questions générales suivantes peuvent guider la réflexion en amont de l'enseignement :

- le contenu sensible de mon enseignement est-il utile et nécessaire pour que mes étudiant·es atteignent les objectifs d'apprentissage ? Si oui, de quelle manière l'aborder ? Sera-t-il abordé directement et participera-t-il à une démarche critique ? Sera-t-il évalué ?
- quel type de contenu sensible est traité précisément ? Est-ce qu'une image, des descriptions graphiques ou un récit sont

nécessaires ? À noter que des statistiques à propos de thématiques sensibles n'ont pas forcément la même charge émotionnelle qu'un récit détaillé ou une vidéo, par exemple ;
- combien de temps ai-je pour aborder ce contenu sensible ? Quels sont les messages clés que je souhaite absolument transmettre en les abordant ?
- qui sont mes étudiant·es ? Est-ce que ce sont des personnes ayant déjà été confrontées à des contenus sensibles ? Est-ce un grand nombre de personnes ou un petit groupe que je peux accompagner avec proximité sur ce thème ?
- quels documents alternatifs puis-je prévoir pour des étudiant·es qui ne participeraient pas à une partie du cours ? Quelles options puis-je proposer lors de travaux évalués/examens ?
- existe-t-il une association ou d'autres ressources au sein de mon établissement que je pourrais solliciter pour m'aider dans la préparation d'un cours contenant des sujets sensibles ? Quelles sont mes personnes relais au sein de la faculté ou ailleurs pour soutenir les étudiant·es qui en auraient besoin ?

Si un contenu sensible est traité dans un cours, plusieurs éléments spécifiques peuvent être proposés conjointement.

Annoncer dans le syllabus les thématiques sensibles qui seront traitées

Il importe d'être transparent·e dans le syllabus par rapport au contenu sensible, surtout si ce n'est pas clair dans l'intitulé de l'enseignement. Il peut être important de spécifier si des contenus sensibles seront traités durant certaines séances, durant l'ensemble ou la majorité des séances, ou tout au long du semestre. Si d'autres modalités pour suivre le cours existent (enregistrement du cours, diffusion en direct ou différée, articles ou livres à lire, etc.), il peut être intéressant de les indiquer également. La présentation du syllabus en classe peut s'accompagner d'une explicitation des raisons pour lesquelles certains contenus sont abordés, ainsi que les enjeux en lien avec les objectifs d'apprentissages ou des compétences professionnelles à développer.

Exemple d'avertissement dans le syllabus :

⚠ *Ce cours traite de sujets et contenus sensibles* : Violences sexuelles et corps humain, *sous forme de témoignages et d'images lors de deux cours au sujet des*

violences domestiques. Vous pouvez sans autre contacter le/la professeur·e [email] pour des renseignements supplémentaires. Pour tout besoin de soutien, vous trouverez les coordonnées des instances à votre disposition à la page xx.

Sans avoir recours à un avertissement explicite, on peut envisager a minima de communiquer le contenu des séances semaine par semaine de manière explicite, avec des titres et descriptifs informatifs au-delà d'intitulés conceptuels. Par exemple, indiquer que la séance intitulée « Masculinités vulnérables » traitera des abus sexuels envers les hommes. Cette approche permet aux étudiant·es de décider en amont, si elles ou ils souhaitent ou non participer à la séance ou s'y préparer, sans leur imposer une interprétation de ce qui est émotionnellement difficile.

Signaler sur l'espace en ligne de l'enseignement les cours concernés par des thématiques sensibles

Proposer un encadré qui mentionne l'existence de contenus qui peuvent être sensibles dans le cours sur l'espace en ligne permet là encore de donner une indication transparente. Il peut être pertinent de mentionner, par exemple, que :

Pour veiller au bien-être de l'ensemble des personnes, les cours ayant des contenus sensibles sont signalés.

Il convient également d'offrir des ressources : « Pour tout besoin de soutien, vous trouverez les coordonnées des instances à votre disposition à la page x. »

Proposer les PowerPoint à l'avance pour que les personnes concernées puissent juger de leur participation au cours avant de s'y présenter ou prendre connaissance du contenu avant le cours est également une modalité à privilégier pour les contenus particulièrement sensibles. Par exemple :

⚠ *Ce cours traite de sujets et contenus sensibles :* Génocide et Migration *sous forme de récits tout au long du cours.*

Demander de réaliser une activité sur la thématique (quiz formatif sur un texte à lire, courte note de réflexion) permet de s'assurer que les étudiant·es ont bien pris connaissance du contenu.

Avertir le jour même que l'enseignement traite de contenu sensible

Lors de la séance en question, en début de séance et/ou lors de la séance précédente, évoquer qu'un contenu possiblement sensible va être traité, en commençant par exemple le cours par l'introduction suivante :

> Comme indiqué sur Moodle, aujourd'hui nous allons traiter d'un sujet sensible, la violence envers les femmes. Sur Moodle, vous avez également la liste des entités que vous pouvez contacter si vous avez besoin d'un soutien. Nous abordons ce contenu afin de mieux comprendre les enjeux de [...] qui font partie des objectifs de ce cours.

Le but est de donner la possibilité à une personne, qui en aurait besoin, de juger de sa participation au cours et/ou de quitter la salle, dans l'idéal de manière discrète. Il convient cependant d'être prudent avec les avertissements donnés « sur le vif », par exemple juste avant le visionnage d'une vidéo, risquant d'attirer individuellement l'attention sur des étudiant·es.

Il est pertinent d'indiquer en début de séance que l'on sera disponible après le cours si des étudiant·es souhaitent parler.

Une mention sur le PowerPoint peut également être ajoutée (figure 12.1).

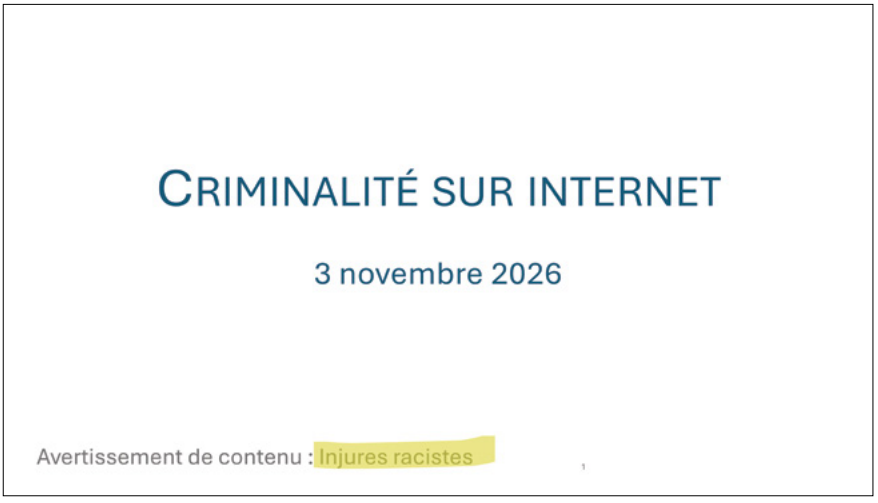


FIGURE 12.1 Exemple de mention de contenu sensible sur une slide PowerPoint.

Il est nécessaire de réfléchir au moment dans le semestre ou dans l'année pour aborder de tels contenus : est-ce que je connais suffisamment mon groupe d'étudiant·es, ai-je eu le temps d'établir une relation de confiance avec elles et eux ? De même, il peut être préférable de ne pas aborder un contenu sensible en toute fin de séance, afin de prévoir un temps de discussion/débriefing. Ouvrir un espace de discussion après la présentation de contenus sensibles favorise la mise à distance émotionnelle et la compréhension.

Enfin, une approche raisonnable et proportionnée est préférable à une exhaustivité excessive : dans un cours explicitement consacré aux violences axées sur le genre par exemple, plutôt que de signaler la thématique chaque semaine, il sera plus utile de donner des informations sur la nature et l'étendue des contenus et matériels abordés lors d'une séance spécifique, ainsi que de prendre le temps d'établir un contrat pédagogique et/ou les modalités d'échanges autour de ces contenus sensibles avec les étudiant·es.

Offrir des options pour l'évaluation ou l'examen

Il est utile d'envisager, dès la conception de l'enseignement, différentes façons d'atteindre les objectifs d'apprentissage, afin d'éviter que le choix offert aux étudiant·es ne se limite à s'engager avec un contenu éprouvant ou à ne pas s'engager du tout. Selon le cursus (par exemple, formation professionnalisante), des alternatives peuvent être plus ou moins faciles à proposer.

S'il est nécessaire d'aborder un sujet sensible lors d'un examen écrit ou oral, il est pertinent de signaler que ce contenu peut figurer à l'examen pendant le cours concerné et sur la plateforme en ligne de l'enseignement (par exemple, Moodle).

Lors de travaux écrits à rendre durant le semestre, il convient de proposer, lorsque cela est possible et si des sujets sensibles sont présents, un choix de sujets. Lorsque des écrits réflexifs ou récits personnels sont demandés, la pertinence d'exiger la divulgation d'expériences intimes doit être interrogée et il est nécessaire de proposer des alternatives permettant de respecter les limites de chacun·e.

Lors d'un examen comprenant un contenu pouvant faire revivre des traumatismes à des étudiant·es concerné·es, si cela est possible, offrir deux possibilités de questions si l'une est particulièrement sensible (images, récits, injures…), en proposant par exemple de tirer deux cas et n'en résoudre qu'un.

Recueillir l'avis des étudiant·es

Recueillir l'avis des étudiant·es est une manière directe et précieuse de maintenir une pratique réflexive sur la manière dont on aborde des questions sensibles dans son enseignement. En complément des questionnaires sur le climat d'enseignement et le sentiment d'inclusion en fin de semestre, il est pertinent d'avoir des retours réguliers (oraux ou écrits) en début ou en cours de semestre. Cela permet de valoriser le ressenti des étudiant·es, d'ajuster les activités ou les contenus en conséquence, tout en contribuant à une relation pédagogique plus horizontale et à un climat ouvert. Une option peut être par exemple, après avoir pris connaissance du syllabus, de faire un sondage anonyme auprès des étudiant·es pour savoir s'il y a des thèmes qui nécessiteraient une attention particulière. Il pourrait également être intéressant de demander l'avis des étudiant·es quelques jours après un enseignement traitant d'un contenu sensible.

Accueillir un récit de situation difficile

Dans le cas où un enseignement (ré)active un vécu ou une prise de conscience parmi les étudiant·es, il se peut que la personne se tourne vers l'enseignant·e ou les assistant·es pour faire le récit d'une situation. Il importe de permettre à la personne de se sentir écoutée et considérée dans son vécu. Si un rôle de soutien n'est pas attendu dans la fonction d'enseignant·e, il est nécessaire de pouvoir communiquer à la personne les instances de soutien à disposition, voire de l'y diriger.

Si celle-ci fait part d'une situation vécue, il est important :

1. d'adopter une écoute empathique ;
2. de remercier la personne de la confiance témoignée, puis ;
3. de communiquer les ressources vers lesquelles elle peut s'orienter, en lien avec la situation.

Dans tous les cas, il convient de s'assurer en premier lieu de sa sécurité immédiate.

Donner des ressources, contacts de soutien

Les ressources internes à l'établissement et externes à disposition des étudiant·es peuvent être communiquées. Les ressources internes

incluent les services en lien avec la santé des étudiant·es : services de soin, infirmerie, consultation de santé et/ou psychologique, espaces de soutien lors de conflits interpersonnels, discriminations ou situations de harcèlement, ou encore espaces de soutien en lien avec des difficultés sociales et/ou financières, par exemple.

Les ressources externes peuvent être des services en lien avec la prévention des abus sexuels, les centres de consultations pour l'aide aux victimes d'infractions, les unités d'urgences psychiatriques, les ressources corrélées à l'orientation affective et sexuelle ou l'identité de genre, les centres de soutien pour personnes victimes de violences dans le couple ou victimes de discriminations homophobes, transphobes, racistes, par exemple.

Inclure ces informations dans le syllabus peut faciliter l'accès à ces ressources, surtout pour les étudiant·es qui n'osent pas les solliciter directement.

Conclusion

Les contenus sensibles font partie intégrante de nombreux enseignements, tant par la nature des objets étudiés que par les réalités sociales, historiques et professionnelles auxquelles ils renvoient. Leur présence n'est ni exceptionnelle ni évitable ; elle constitue souvent une condition nécessaire à l'acquisition de savoirs critiques, à la compréhension des enjeux contemporains et au développement de compétences. Toutefois, leur traitement pédagogique engage une responsabilité particulière : celle de tenir compte de la diversité des vécus, des sensibilités et des trajectoires des étudiant·es, sans renoncer aux exigences de formation.

Ce chapitre met en évidence que les avertissements de contenu sensible, lorsqu'ils sont intégrés dans une approche pédagogique globale, transparente et réflexive, peuvent contribuer à créer un environnement d'apprentissage plus inclusif, respectueux et sécurisant. Ils constituent un outil parmi d'autres pour accompagner l'exposition à des thématiques potentiellement éprouvantes. Leur efficacité repose avant tout sur la posture de l'enseignant·e : contextualiser les contenus, expliciter les intentions pédagogiques, ouvrir des espaces de discussion et orienter les personnes vers les ressources appropriées lorsque c'est nécessaire.

Il ne s'agit pas de chercher à anticiper toutes les réactions possibles, mais de créer des cadres clairs et prévisibles, dans lesquels les

étudiant·es peuvent faire des choix éclairés et développer une réflexivité critique face à des objets parfois difficiles. En ce sens, l'attention portée aux contenus sensibles renforce pleinement la mission fondamentale de l'enseignement supérieur.

Bibliographie

American Psychological Association (2024). Individual, collective, and intergenerational trauma recovery. Considering the restorative roles of restitution and reparations. https://www.apa.org/about/policy/resolution-trauma-recovery.pdf (consulté le 08.07.2026).

Bower, L. J. (2025). The Woman in Black. A Defense of Trigger Warnings in Creating Inclusive Academic Spaces for Trauma-Affected Students through a Feminist Disability Studies Pedagogy. *Journal of Criminal Justice Education*, *36*(1), 1-18. https://doi.org/10.1080/10511253.2023.2264370

Boyle, K., McCarry, M. et House, M. (2025). To warn or not to warn? Trigger warnings in Arts, Humanities and Social Sciences in UK HE. *Journal of Gender-Based Violence*, 1-18. https://doi.org/10.1332/23986808Y2025D000000081

Boysen, G. A. (2017). Evidence-based answers to questions about trigger warnings for clinically-based distress. A review for teachers. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, *3*(2), 163-177. https://doi.org/10.1037/stl0000084

Boysen, G. A., Isaacs, R. A., Tretter, L. et Markowski, S. (2021). Trigger warning efficacy. The impact of warnings on affect, attitudes, and learning. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, *7*(1), 39-52. https://doi.org/10.1037/stl0000150

Bridgland, V. M. et Takarangi, M. K. (2022). Something distressing this way comes. The effects of trigger warnings on avoidance behaviors in an analogue trauma task. *Behavior Therapy*, *53*(3), 414-427.

Bridgland, V. M. E., Jones, P. J. et Bellet, B. W. (2024). A Meta-Analysis of the Efficacy of Trigger Warnings, Content Warnings, and Content Notes. *Clinical Psychological Science*, *12*(4), 751-771. https://doi.org/10.1177/21677026231186625

Bryce, I., Horwood, N., Cantrell, K., et Gildersleeve, J. (2023). Pulling the Trigger. A Systematic Literature Review of Trigger Warnings as a Strategy for Reducing Traumatization in Higher Education. *Trauma, Violence,* et *Abuse*, *24*(4), 2882-2894. https://doi.org/10.1177/15248380221118968

Carello, J. et Butler, L. D. (2014). Potentially perilous pedagogies. Teaching trauma is not the same as trauma-informed teaching. *Journal of Trauma* et *Dissociation*, *15*(2), 153-168.

Carello, J. et Butler, L. D. (2015). Practicing What We Teach. Trauma-Informed Educational Practice. *Journal of Teaching in Social Work*, *35*(3), 262-278. https://doi.org/10.1080/08841233.2015.1030059

Cares, A. C., Bostaph, L. G., Fisher, B. S., Madero Hernandez, A. et Daye, S. (2023). "The Subject Matter Should Be an Adequate Trigger Warning". How and Why Criminology and Criminal Justice Faculty Use (and Don't Use) Trigger Warnings. *Journal of Criminal Justice Education*, *34*(4), 598-616. https://doi.org/10.1080/10511253.2022.2133154

Carter, A. M. (2015). Teaching with Trauma. Disability Pedagogy, Feminism, and the Trigger Warnings Debate. *Disability Studies Quarterly*, *35*(2). https://doi.org/10.18061/dsq.v35i2.4652

Cebula, K., Macleod, G., Stone, K. et Chan, S. W. Y. (2022). Student experiences of learning about potentially emotionally sensitive topics. Trigger warnings are not the

whole story. *Journal of Further and Higher Education*, *46*(8), 1120-1134. https://doi.org/10.1080/0309877X.2022.2055449

Charles, A., Hare-Duke, L., Nudds, H., Franklin, D., Llewellyn-Beardsley, J., *et al.* (2022). Typology of content warnings and trigger warnings: Systematic review. *PLOS ONE*, *17*(5). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0266722

Crumpton, S. M. (2017). Trigger warnings, covenants of presence, and more. Cultivating safe space for theological discussions about sexual trauma. *Teaching Theology & Religion*, *20*(2), 137-147. https://doi.org/10.1111/teth.12376

Grand D'Esnon, A. (2018). À côté du trigger warning. Discuter la pertinence du paradigme traumatique pour la diversité des pratiques d'avertissement et d'anticipation. Dans H. Merlin-Kajman (dir.), *Littérature et trauma. Enjeux épistémologiques et politiques*, Université Paris III. https://u-bourgogne.hal.science/hal-01998074 (consulté le 08.07.2026).

Heartsproject.Eu. (s. d.). https://heartsproject.eu/ (consulté le 08.07.2026).

Husson, A.-C. (2017). Éthique langagière féministe et travail du *care* dans le discours. La pratique du *trigger warning*. *Langage et société*, 159, 41-61. https://doi.org/10.3917/ls.159.0041

Jones, P. J., Bellet, B. W. et McNally, R. J. (2020). Helping or harming? The effect of trigger warnings on individuals with trauma histories. *Clinical Psychological Science*, *8*(5), 905-917. https://doi.org/10.1177/2167702620921341

Landolt, M. A., Schnyder, U., Maier, T., Schoenbucher, V. et Mohler Kuo, M. (2013). Trauma Exposure and Posttraumatic Stress Disorder in Adolescents. A National Survey in Switzerland. *Journal of Traumatic Stress*, *26*(2), 209-216. https://doi.org/10.1002/jts.21794

Lazreg, N., Poirier-Saumure, A., Béland, N., Bédard, J. et Taher, S. (2023). Pour une pédagogie du sensible. Innover et enseigner dans un contexte de diversités. Institut de recherche sur l'immigration et sur les pratiques interculturelles et inclusives (IRIPII). https://eduq.info/xmlui/handle/11515/39025 (consulté le 08.07.2026).

Lockhart, E. A. (2016). Why trigger warnings are beneficial, perhaps even necessary. *First Amendment Studies*, *50*(2), 59-69. https://doi.org/10.1080/21689725.2016.1232623

Lowe, P. (2015). Lessening sensitivity. Student experiences of teaching and learning sensitive issues. *Teaching in Higher Education*, *20*(1), 119-129. https://doi.org/10.1080/13562517.2014.957272

Lowe, P. et Jones, H. (2010). Teaching and Learning Sensitive Topics. *Enhancing Learning in the Social Sciences*, *2*(3), 1-7. https://doi.org/10.11120/elss.2010.02030001

Lukianoff, G. et Haidt, J. (2015). The coddling of the American mind. *The Atlantic*. https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2015/09/the-coddling-of-the-american-mind/399356 (consulté le 08.07.2026).

Moret, O. et Bubloz, Y. (2026). Comment allez-vous ? Édition 2025. Résultats de l'enquête téléphonique menée auprès des étudiant·es commençant un bachelor à l'Université de Lausanne. Service d'orientation et carrières, Université de Lausanne. https://www.unil.ch/unil/fr/home/menuinst/universite/chiffres-cles/enquete-comment-allez-vous.html (consulté le 08.07.2026).

Newcomb, M. et Venning, A. (2024). Defending Discomfort. A Critical Social Work Case Against Trigger Warnings. *Journal of Social Work Education*, *60*(4), 565-575. https://doi.org/10.1080/10437797.2024.2387711

Pagé, G. (2019). Pouvoir, inconfort et apprentissage. Les cours féministes peuvent-ils et doivent-ils être des espaces préfiguratifs et sécuritaires ?. *Éthique en éducation et en formation*,*7*, 8-29. https://doi.org/10.7202/1066655ar

Philippe, G. (2026). Les « sujets sensibles » – Rendez-vous de l'innovation en Lettres 2026. https://www.unil.ch/news/fr/1771411615925 (consulté le 08.07.2026).

Poirier-Saumure, A., Taher, S. et Lazreg, N. (2024). L'enseignement des sujets sensibles en contexte de diversités. Circulation des affects dans l'espace d'apprentissage. *Communication*, *41*(2). https://doi.org/10.4000/12yf3

Sanson, M., Strange, D. et Garry, M. (2019). Trigger Warnings Are Trivially Helpful at Reducing Negative Affect, Intrusive Thoughts, and Avoidance. *Clinical Psychological Science*, *7*(4), 778-793. https://doi.org/10.1177/2167702619827018

Sætra, E. (2021). Discussing Controversial Issues in the Classroom. Elements of Good Practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *65*(2), 345-357. https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705897

Sevincer, A. T., Tenbrueggen, L. et Sokolis, M. (2024). Students' beliefs about trigger warnings. *Psychological Reports*. https://doi.org/10.1177/00332941241308788

Simonneaux, L. (2008). L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable. *Pour*, 1983, 179-185. https://doi.org/10.3917/pour.198.0179

Spencer, L. G. et Kulbaga, T. A. (2018). Trigger warnings as respect for student boundaries in university classrooms. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, *15*(1), 106-122. https://doi.org/10.1080/15505170.2018.1438936

Svendby, R. B. (2025). Teaching sensitive and controversial issues in higher education. A discussion about teaching strategies by an ethics of care with sexually abused boys and men as the empirical example. *Teaching in Higher Education*, *30*(5), 1051-1064. https://doi.org/10.1080/13562517.2024.2350011

VanderKaay, S., Begin, D., Jack, S., Lisogurski, R., Robb, C., Phoenix, M. et Vrkljan, B. (2025). Trauma-informed Pedagogical Practices in Post-Secondary Education. An Integrative Review of the Literature. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, *16*(1). https://doi.org/10.5206/cjsotlrcacea.2025.1.17123

Sophie Serry, Seema Ney, Marine Antille
et Emmanuel Sylvestre,
avec les apports de plusieurs autrices
et auteurs du présent ouvrage

Conclusion : quelles compétences pour un enseignement plus inclusif ?

Résumé

Ce chapitre conclusif propose une réflexion sur les postures et les leviers d'action que les enseignant·es du supérieur peuvent mobiliser pour développer des pratiques pédagogiques inclusives. Loin de dresser une liste normative ou d'imposer un standard unique, il offre un cadre réflexif et flexible, permettant à chacun·e de situer ses pratiques selon son contexte disciplinaire et institutionnel. En s'appuyant sur la synthèse des 12 chapitres de l'ouvrage, ce texte décline six dimensions professionnelles intégrant des enjeux tels que la justice épistémique, la neuroinclusion, la décolonisation des savoirs et la gestion des contenus sensibles. Il met en lumière l'articulation entre savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires pour transformer la diversité en une ressource pédagogique majeure. Enfin, par le biais de conseils pratiques et de « 11 premiers pas » concrets, ce chapitre invite à une démarche progressive et collective, rappelant que l'inclusion est un processus dynamique, condition essentielle d'une excellence universitaire véritablement démocratique.

Introduction et contextualisation

Comme en témoignent les chapitres de cet ouvrage, les enseignant·es du supérieur sont aujourd'hui confronté·es à un double mouvement : d'une part, la massification des publics étudiants amène une diversification croissante des profils ; d'autre part, des attentes politiques et/ou institutionnelles sont présentes en matière d'accueil de la diversité dans l'enseignement supérieur, que ce soit à l'égard des espaces d'apprentissage, du personnel ou plus largement des pratiques pédagogiques.

Dans ce contexte, quelles compétences le corps enseignant doit-il mobiliser pour concevoir des environnements d'apprentissage qui permettent à chaque étudiant·e de participer pleinement à la vie académique et à la construction de ses savoirs, savoir-faire et savoir-être ?

C'est précisément pour éclairer cette question que ce chapitre conclusif ambitionne d'identifier un ensemble de compétences que les enseignant·es peuvent mobiliser et/ou développer. Loin de proposer un référentiel de compétences normatif ou un standard uniforme, il offre un outil de réflexion évolutif, destiné tant aux praticiennes et praticiens qu'aux gouvernances institutionnelles, dans une visée de développement professionnel continu.

Sur le plan méthodologique, notre cadre de réflexion s'ancre sur trois sources complémentaires : l'apport de la littérature scientifique du domaine, la synthèse des apports transversaux de cet ouvrage et les échanges collectifs menés avec ses autrices et auteurs. Elle invite à dépasser la logique restrictive de la prise en charge des « besoins éducatifs particuliers » (voir chapitre 8) pour adopter une perspective plus large : celle où chaque étudiant·e porte des besoins singuliers et où la diversité devient une ressource majeure pour l'apprentissage collectif (Borri-Anadón *et al.*, 2015).

Repenser les compétences à l'aune de l'inclusion

Les référentiels de compétences : entre utilité et risques de standardisation

De nombreux référentiels structurent aujourd'hui la profession enseignante, qu'il s'agisse de la formation initiale (MEN, 2015), de cadres thématiques comme celui sur le numérique à l'Université de Lausanne

(2023) ou encore d'outils dédiés à l'école inclusive (Dubois, 2021). Si ces documents offrent des repères utiles pour clarifier les attentes institutionnelles, ils portent souvent une logique managériale et techniciste visant la standardisation des pratiques (Lenoir, 2010). Or, comme le soulignent Paquay (1994) et Lenoir (2010), concevoir ou utiliser des référentiels comporte un risque majeur : celui de réduire la complexité du métier à des « profils types », voire à des « moules aliénants » ignorants des contextes réels. En matière d'inclusion, un cadre prescriptif peut devenir particulièrement contre-productif, figeant la diversité dans des catégories étanches et invisibilisant la singularité des situations d'apprentissage.

C'est précisément pour échapper à cette norme unique et à cette vision purement techniciste que la démarche de ce chapitre ne se contente pas d'une synthèse bibliographique. En croisant la littérature avec les apports transversaux de cet ouvrage et les échanges collaboratifs entre autrices et auteurs, nous cherchons à valoriser les « pratiques de référence » et l'intelligence collective. L'enjeu n'est pas de fournir un outil de contrôle, mais de coconstruire une ressource réflexive.

Dans cette perspective, le cadre de compétences que nous proposons se veut un « objet-frontière » (Star et Griesemer, 1989 ; Younès *et al.*, 2024) : suffisamment stable pour offrir un langage commun et des repères partagés sur l'inclusion, mais suffisamment flexible pour être interprété et adapté par chaque enseignant·e selon sa discipline, son public et son contexte institutionnel. Loin d'une grille d'autopositionnement normative qui pourrait générer un sentiment d'infantilisation et de malaise (*ibid.*), ce référentiel est conçu comme un support de dialogue et de réflexion. Il vise à stimuler les interactions entre corps enseignant, étudiant et institution, permettant à chacun·e d'identifier ses leviers d'action sans être enfermé·e dans une injonction de performance standardisée.

De la posture à l'objet-frontière : réinterpréter les compétences enseignantes

Si la mise en garde contre les référentiels normatifs est claire, comment alors structurer la réflexion des enseignant·es sans tomber dans le piège de la standardisation ? C'est ici que les travaux de Paquay (1994), revisités à l'aune du concept d'objet-frontière, offrent une voie

pertinente. Plutôt que de dresser une liste prescriptive de compétences, Paquay (*ibid.*) propose six « étiquettes » professionnelles qui, loin d'être un référentiel rigide, dessinent les contours d'une identité enseignante complexe et adaptable :

1. la personne experte dans la maîtrise des savoirs ;
2. la personne spécialiste des savoirs techniques ;
3. la personne praticienne-artisane, qui adapte et contextualise sa pratique ;
4. la personne réflexive dans sa pratique, qui construit son expérience ;
5. la personne engagée socialement, qui collabore ;
6. la personne en relation, qui communique avec ses étudiant·es.

Si ces étiquettes offrent une base solide, elles doivent être dynamisées pour répondre aux exigences de l'inclusion. Celle-ci, comme le rappellent Florian et Black-Hawkins (2011), ne saurait se réduire à une posture bienveillante ; elle implique le développement de compétences professionnelles concrètes. Dès lors, pour dépasser le stade de l'intention, nous proposons d'activer le potentiel de ces six étiquettes en les faisant fonctionner comme des objets-frontières. Dans cette perspective, chaque dimension (l'expertise, la réflexivité, l'engagement, etc.) devient un espace de dialogue et d'adaptation plutôt qu'une injonction standardisée. Par exemple, la « personne praticienne-artisane » ne se contente pas d'adapter sa pratique selon un modèle préétabli, elle coconstruit ses adaptations avec les étudiant·es, en reconnaissant la diversité comme une ressource. De même, la « personne engagée socialement » ne collabore pas seulement avec ses pairs, mais inclut activement les services de soutien et les étudiant·es elles et eux-mêmes dans une logique de responsabilité partagée.

Dans notre réflexion, l'inclusion ne vient pas s'ajouter comme une septième étiquette, mais elle transverse et transforme les six existantes. Elle exige que l'expertise soit consciente des biais, que la technique soit universellement accessible, que la réflexivité interroge les rapports de pouvoir, et que la relation soit fondée sur une écoute active des singularités. C'est dans cette capacité à faire de ces compétences des leviers flexibles et contextuels que réside la véritable professionnalisation inclusive à notre sens.

La singularité des situations et la compétence distribuée : pourquoi la flexibilité est indispensable

Cette proposition de flexibilité et de coconstruction n'est pas seulement un choix théorique élégant ; elle est une nécessité pratique imposée par la nature même des situations inclusives. En effet, l'une des difficultés majeures qui peut être identifiée sur le développement de l'inclusion en matière de compétence professionnelle réside dans le caractère inédit et singulier des situations d'enseignement. Deux étudiant·es avec un même diagnostic ou un profil similaire ne rencontreront pas nécessairement les mêmes obstacles, n'auront pas les mêmes besoins, ni ne mobiliseront les mêmes ressources et stratégies d'apprentissages (Martin *et al.*, 2025a). Par exemple, une personne atteinte de surdité pourrait avoir recours à la lecture labiale, tandis qu'une autre personne dans une situation similaire pourrait être appareillée.

De plus, l'enseignant·e n'agit pas seul·e : ses pratiques s'inscrivent en partenariat avec les étudiant·es (Houssaye, 1998) et dans un cadre institutionnel, disciplinaire et collectif qui est parfois limitant ou contraignant (Martin *et al.*, 2025b). L'inclusion est donc à penser comme une compétence distribuée (Wenger, 1998), qui se construit dans l'interaction entre corps enseignant, corps étudiant et directions (Martin *et al.*, 2025c).

Dans ce contexte, se donner des points de repères communs ne vise pas à imposer un modèle unique, mais à fournir des « objets-frontières ». De tels repères peuvent stimuler ces interactions nécessaires à la compétence distribuée, ainsi chacun·e sait ce qu'elle ou il peut effectuer pour se développer à ce sujet (corps enseignant), pour former et encadrer (gouvernances) ou encore pour formuler une demande de soutien et/ou développer des stratégies en matière d'apprentissage (corps étudiant).

Le cadre que nous venons de dessiner repose sur un équilibre délicat mais nécessaire : offrir des repères communs pour structurer la réflexion collective, tout en préservant la souplesse indispensable pour répondre à la singularité de chaque situation d'apprentissage. C'est dans cet espace intermédiaire, ni norme rigide ni simple intention, que se joue la véritable compétence inclusive. Pour opérationnaliser cette vision, il convient désormais de décliner concrètement comment les

dimensions classiques du métier enseignant se transforment, sous l'effet de l'inclusion, en leviers d'action contextualisés.

Déclinaisons inclusives des compétences professionnelles

Voici comment ces six dimensions professionnelles se déclinent lorsqu'elles sont activées par une intention inclusive, en s'appuyant à la fois sur les apports transversaux de cet ouvrage et les discussions avec les autrices et auteurs :

1. ***La personne experte dans la maîtrise des savoirs*** ne se contente pas de connaître la diversité des publics ; elle développe une conscience critique des structures de pouvoir qui traversent l'université. Comme le soulignent Gaële Goastellec (voir chapitre 2) et Patricia-Anne Blanchet avec son équipe (voir chapitre 7), cette expertise implique par exemple d'interroger la reproduction des inégalités sociales et la colonialité du savoir. Cette personne intègre la justice épistémique : elle diversifie les sources, reconnaît la légitimité des savoirs situés et autochtones, et comprend que la variabilité humaine est la norme biologique et sociale (chapitre 1), et non un élément à corriger.
2. ***La personne spécialiste des savoirs techniques*** étend sa maîtrise au-delà du numérique pour englober une ingénierie pédagogique neuroaffirmative, informée par les traumatismes et attentive aux spécificités du neurodéveloppement. S'appuyant sur les travaux d'Emilie Doutreloux, Christelle Lison et Nina Thomas (chapitre 8) et de Bertrand Monthubert et son équipe (chapitre 9), cette compétence vise à concevoir des environnements qui réduisent la charge cognitive et valorisent les fonctionnements atypiques. Elle intègre également une pédagogie sensible aux traumatismes (chapitre 12), en anticipant les impacts des contenus sensibles. Cela implique l'application des principes de la conception universelle de l'apprentissage : expliciter les consignes, proposer des modalités d'évaluation flexibles, et utiliser le numérique comme un levier d'accessibilité réel et équitable (chapitre 10).
3. ***La personne praticienne-artisane qui contextualise sa pratique*** agit comme un·e détective sociologique. Elle ne se contente pas de recueillir des données en début de semestre ; elle utilise

ces informations pour démanteler le « curriculum caché » (chapitre 2) et réduire l'insécurité sociolangagière des publics allophones, en distinguant clairement compétences disciplinaires et maîtrise de la langue (chapitre 6). Concrètement, elle traduit les codes académiques implicites (rédaction, prise de parole, gestion du temps) en attentes explicites pour niveler les inégalités de capital culturel. Elle organise l'apprentissage pour valoriser la pluralité des expériences, transformant la diversité du groupe en une ressource pédagogique active plutôt qu'en une contrainte de gestion.

4. ***La personne réflexive dans sa pratique qui construit son expérience*** cultive une humilité culturelle pédagogique (voir chapitre 7) et une vigilance constante face à ses propres biais. Cette réflexivité ne se limite pas à l'autoanalyse ; elle inclut une observation fine des interactions de genre et de pouvoir dans la classe. Comme le détaillent Pascal Gygax et son équipe (chapitre 5), ainsi que Caroline Dayer (chapitre 4), cela signifie surveiller son langage pour éviter l'androcentrisme, intervenir systématiquement face aux propos discriminatoires, et interroger la répartition de la parole pour éviter que certains groupes ne soient invisibilisés ou interrompus. La réflexivité devient ici un acte de résistance aux stéréotypes et de promotion de l'égalité.
5. ***La personne engagée socialement*** dépasse la simple orientation vers les services spécialisés pour incarner une responsabilité partagée (chapitre 1). Elle comprend que l'inclusion est une compétence distribuée, particulièrement cruciale dans l'encadrement de recherches doctorales où la flexibilité et la relation de confiance sont déterminantes pour les étudiant·es en situation de handicap (chapitre 11). Concrètement, elle entreprend des collaborations avec les bureaux ou services de l'égalité, du handicap ou en lien avec la santé, physique et mentale, pour coconstruire des dispositifs, participe à des communautés de pratique pour rompre l'isolement pédagogique, et plaide auprès de sa gouvernance pour des ressources structurelles durables.
6. ***La personne en relation qui communique avec ses étudiant·es***, instaure un climat de bientraitance linguistique et psychologique (chapitres 6 et 12). Elle veille à ce que la relation pédagogique soit un espace de sécurité où l'erreur est permise et où la singularité est reconnue sans être stigmatisée. En appliquant les principes

de la « Toile de l'égalité » (chapitre 3), elle garantit que chaque étudiant·e existe singulièrement et collectivement, en offrant des choix réels dans les parcours d'apprentissage et en favorisant une parole équitable. Cette relation est fondée sur la transparence, l'écoute active et la reconnaissance de l'étudiant·e comme partenaire légitime dans la coconstruction des savoirs.

L'inclusion ne réside pas dans l'accumulation de connaissances théoriques, mais dans la manière dont ces six postures s'incarnent concrètement dans la préparation de l'enseignement, dans la conception des examens, dans la salle de cours et dans la relation pédagogique. Passer de l'intention à l'action requiert toutefois des points d'ancrage concrets pour ne pas se perdre dans la complexité des situations réelles. La section suivante vise précisément à outiller cette transition : elle propose des conseils de mise en œuvre pratiques, des « premiers pas » réalisables qui permettent d'activer ces compétences dès aujourd'hui, sans attendre une transformation radicale de tout le dispositif pédagogique.

Conseils de mise en œuvre pratiques

L'acquisition de compétences inclusives ne peut faire abstraction des cadres légaux qui régissent l'université. Certaines attitudes sont obligatoires et ne relèvent pas du choix pédagogique : c'est le cas de l'intervention face aux discriminations ou de l'utilisation du prénom d'usage. Comme le souligne le chapitre 4 de Caroline Dayer, respecter ces bases juridiques est une condition sine qua non pour créer un environnement d'apprentissage sécurisé, préalable indispensable à toute démarche inclusive plus large.

Par ailleurs, la mise en place d'un enseignement inclusif ne peut reposer uniquement sur la seule responsabilité individuelle (chapitre 8). Pour éviter l'épuisement professionnel et l'isolement, la participation à des communautés de pratique entre collègues s'avère essentielle. Ces espaces d'échanges, qu'ils soient formels ou informels, permettent de mutualiser des solutions adaptées aux contextes disciplinaires spécifiques et de transformer les défis singuliers en enjeux collectifs, soutenant ainsi une dynamique collective de transformation durable.

Cette démarche collective implique une articulation claire entre les responsabilités individuelles et institutionnelles. Les enseignant·es ne peuvent porter seul·es l'ensemble des enjeux liés à la diversité (Martin *et al.*, 2025b). Il importe donc de clarifier les responsabilités : savoir quand orienter un·e étudiant·e vers un service spécialisé (bureau ou service égalité et diversité, handicap, santé, relations internationales, soutien à l'enseignement, etc.) et comment collaborer avec ces structures. Cette clarification permet de dépasser la logique du volontarisme individuel pour inscrire l'inclusion dans une culture partagée, soutenue par des dispositifs structurels pérennes.

Le développement de pratiques inclusives ne suppose pas une transformation radicale et immédiate de l'ensemble des dispositifs pédagogiques. Au contraire, la recherche montre que des ajustements ciblés, même de faible ampleur, peuvent avoir un impact significatif sur l'expérience d'apprentissage des étudiant·es (Martin *et al.*, 2025a). Des actions modestes telles que la mise à disposition anticipée des supports de cours, l'explicitation multicanale des consignes, ou l'introduction de temps d'interconnaissance, suffisent à créer un climat de classe plus accueillant. Ces ajustements ciblés contribuent à démanteler le « curriculum caché » (chapitre 2). De même, l'attention portée aux contenus sensibles (chapitre 12), ou l'usage raisonné du numérique (chapitre 10), constituent des leviers puissants. Toutefois si le numérique peut élargir l'accessibilité (Seale, 2014), il risque aussi de renforcer des inégalités s'il n'est pas pensé en fonction des ressources réelles des étudiant·es. L'enseignant·e est donc invité·e à choisir et adapter ses outils avec cohérence (Lanarès *et al.*, 2023), en évitant toute logique d'intégration automatique.

Dans cette dynamique, il semble essentiel de s'autoriser à expérimenter. L'inclusion nécessite ainsi un engagement créatif et adaptatif. Tester de nouvelles modalités d'évaluation, diversifier les supports pédagogiques ou expérimenter des dispositifs collaboratifs constitue une manière concrète d'avancer. Il s'agit d'accepter que certaines initiatives puissent nécessiter des ajustements en cours de route, car c'est dans cette itération que se construit une pédagogie véritablement inclusive, loin du mythe de la pratique parfaite dès le premier essai.

En résumé, les conseils de mise en œuvre pratique de ce chapitre invitent à avancer progressivement, à expérimenter de nouvelles

modalités, à valoriser les collaborations et à articuler les responsabilités de manière collective. La formation continue et l'autoformation sur ces enjeux restent également indispensables. Loin de proposer un modèle figé, ces recommandations esquissent un horizon d'actions au service de l'égalité, de la diversité et de l'inclusion dans l'enseignement supérieur. À titre d'exemple, les 11 premiers pas concrets ci-dessous peuvent constituer un point de départ opérationnel pour mobiliser ces compétences et engager une démarche d'amélioration continue. Ces 11 pas ne sont pas un catalogue d'obligations à cocher simultanément. Ils sont conçus comme un menu d'options : l'enseignant·e est invité·e à en choisir un ou deux pour commencer, selon son contexte, et à les approfondir progressivement.

Onze pas concrets et faciles à mettre en œuvre

1. Investir sa propre formation continue : consacrer du temps à actualiser ses savoirs, savoir-faire et savoir-être sur les enjeux de l'inclusion. Que ce soit par la lecture d'ouvrages spécialisés, la participation à des ateliers (ex. sur la neurodiversité, les biais de genre, la colonialité des savoirs ou sur l'enseignement des contenus sensibles) ou l'échange avec des pairs, cette démarche est fondamentale pour développer une lecture juste des situations d'apprentissage, aiguiser sa vigilance face aux biais et orienter efficacement les étudiant·es vers les soutiens appropriés ;
2. activer son réseau de soutien : identifier et contacter avant le début du semestre les interlocutrices et interlocuteurs clés (services handicap, égalité, santé, soutien aux apprentissages) pour savoir vers qui orienter les étudiant·es en cas de besoin. Intégrer ces contacts directement dans le syllabus ou plan de cours ;
3. sonder la diversité de son auditoire : en début de semestre, proposer un court questionnaire anonyme pour recueillir les parcours, les contraintes et les besoins spécifiques des étudiant·es. Cela permet de mieux connaître son public sans exiger de divulgation individuelle ;
4. diversifier ses sources et exemples : vérifier sa bibliographie et ses études de cas : reflètent-elles une variété de genres, d'origines et de perspectives ? Intégrer des autrices et auteurs issu·es de groupes minorisés ou de savoirs non occidentaux pour enrichir le regard porté sur la discipline ;

5. rendre les supports accessibles par défaut : adopter des règles simples de mise en page : polices lisibles (linéales), contrastes de couleurs suffisants, légendes pour les images et titres structurés. Mettre les documents à disposition avant le cours pour permettre une préparation sereine ;
6. expliciter l'implicite académique : ne pas tenir pour acquis que les codes universitaires sont connus de toutes et tous. Détailler par écrit (et si possible en vidéo/audio) les attentes précises pour les travaux et examens : modalité, critères de notation, format attendu ;
7. anticiper les contenus sensibles : signaler clairement dans le plan de cours les séances abordant des thématiques potentiellement éprouvantes (violences, discriminations, santé mentale). Proposer des alternatives ou des ressources de soutien associées pour ces séances ;
8. varier les modalités d'apprentissage : alterner des temps d'exposé magistral avec des temps plus actifs (mini travaux de groupe, études de cas, quiz interactifs) pour maintenir l'engagement et permettre à chacun·e de mobiliser ses forces différemment ;
9. soigner son langage inclusif : utiliser systématiquement la double dénomination (étudiant·es, chercheuses et chercheurs) ou des termes épicènes (le corps étudiant, l'équipe enseignante) pour que chacun·e se sente inclus·e dans le discours ;
10. créer des espaces de dialogue sécurisés : indiquer clairement les canaux de communication (heures de bureau, courriel, forums) et encourager les questions. Réserver un temps en fin de séance pour les clarifications, ou proposer un canal anonyme pour les questions timides ;
11. encadrer les travaux de groupe : donner des consignes claires sur la dynamique de groupe (répartition des tâches, gestion des conflits) et rappeler explicitement que des ressources de médiation existent si des difficultés relationnelles surviennent.

Conclusion

Identifier des compétences pour un enseignement plus inclusif ne consiste pas à produire un énième référentiel normatif ou à dresser une liste exhaustive de bonnes pratiques. C'est avant tout une invitation à penser l'inclusion comme un processus dynamique, une démarche

réflexive et collective en constante évolution. Les propositions présentées dans ce chapitre doivent être comprises comme des leviers : elles offrent des points d'appui pour l'action, sans constituer un horizon figé ou une injonction de performance.

L'enseignement supérieur, en accueillant une diversité croissante de publics, a l'opportunité de repenser ses fondements mêmes. En développant leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être de manière inclusive, les enseignant·es ne contribuent pas seulement à la réussite individuelle des étudiant·es, mais elles et ils participent activement à la construction d'espaces académiques plus justes épistémiquement, plus respectueux et plus riches pour l'ensemble de la communauté. Comme le soulignent les différents chapitres de cet ouvrage, de la décolonisation des savoirs à la neuroinclusion, en passant par la lutte contre les violences de genre et les discriminations, chaque ajustement pédagogique est un pas vers une université qui fait de la pluralité humaine sa force centrale. L'inclusion n'est pas une charge supplémentaire, mais la condition sine qua non d'une excellence universitaire véritablement démocratique[1].

Bibliographie

Borri-Anadón, C., Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2015). La pédagogie de l'inclusion, une pédagogie de la diversité. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3e édition, p. 49-63). Presses de l'Université du Québec.

Dubois, B. (2021). *Le référentiel des compétences de l'enseignant spécialisé*. https://www.versunecoleinclusive.fr/le-referentiel-des-competences-de-lenseignant-specialise/ (consulté le 07.07.2026).

Florian, L. et Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal, 37*(5), 813-828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Peter Lang.

Lanarès, J., Laperrouza, M. et Sylvestre, E. (2023). *Design pédagogique*. Épistémé. https://www.editionsepisteme.org/produit/5/9782889155408 (consulté le 07.07.2026).

Lenoir, Y. (2010). La notion de référentialité dans la formation à l'enseignement. *Recherche et formation, 64*, 91-104. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.213

Martin, M., Dimitrova, N., Ray-Kaeser, S. et Serry, S. (2025a). Vers un enseignement supérieur inclusif. Identifier et répondre aux défis des étudiantes et étudiants à

[1] Dans le cadre de la rédaction de ce chapitre, l'outil d'intelligence artificielle générative ChatGPT (OpenAI, 2025) a été utilisé comme soutien rédactionnel limité, principalement pour clarifier certaines formulations et améliorer la lisibilité du texte. Les idées, les analyses et les choix de contenu proviennent exclusivement des coautrices et coauteurs, nourri·es par leurs échanges avec d'autres contributrices et contributeurs de l'ouvrage ainsi que par une revue de littérature scientifique. Les autrices et auteurs assument l'entière responsabilité intellectuelle et scientifique du texte final.

besoins éducatifs particuliers. *Revue suisse de pédagogie spécialisée, 15*(2), 49-58. https://doi.org/10.57161/r2025-02-08

Martin, M., Serry, S., Ray-Kaeser, S. et Dimitrova, N. (2025b). Vers un enseignement supérieur inclusif. Explorer les perceptions, pratiques et besoins des enseignantes et enseignants en matière de pédagogie inclusive. *Revue suisse de pédagogie spécialisée, 15*(3), 47-63. https://doi.org/10.57161/r2025-03-08

Martin, M., Dimitrova, N., Ray-Kaeser, S., Langwieser, L., Serry, S., Chaman, S. et Forcella, A. (2025c). *Diversité et réussite dans l'enseignement supérieur. Conseils pour la communauté étudiante, enseignante et les directions*. HES-SO. https://www.hetsl.ch/fileadmin/user_upload/ecole/egalite-diversite/Livre_DiversiteReussite_light.pdf (consulté le 07.07.2026).

Ministère de l'Éducation nationale (MEN) de l'enseignement supérieur et de la recherche (2013). *Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*. https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753 (consulté le 07.07.2026).

Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et formation*, 16, 7-38. https://doi.org/10.3406/refor.1994.1206

Seale, J. (2014). *E-learning and disability in higher education. Accessibility research and practice* (2e édition). Routledge.

Star, S. L. et Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, "translations" and boundary objects. Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, *19*(3), 387-420. https://doi.org/10.1177/030631289019003001

Université de Lausanne (2023). *Référentiel de compétences numériques pour enseigner. Lausanne.* https://www.unil.ch/files/live/sites/unil/files/02-universite/0210-enseignement/P8_Referentiel_competences_numeriques_Enseigner_2023.pdf (consulté le 07.07.2026).

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Younès, N., Sabart, M. et Serindat, S. (2024). Partages autour d'un référentiel de compétences pédagogiques dans l'enseignement supérieur. *Questions vives. Recherches en éducation*, 42. https://doi.org/10.4000/14wa1

Présentation des autrices et auteurs

Marine Antille est directrice adjointe du Centre de soutien à l'enseignement de l'Université de Lausanne, où elle exerce depuis plus de dix ans. Spécialisée initialement dans l'évaluation des enseignements par les étudiant·es (EEE), elle a soutenu l'intégration de questions sur le climat d'enseignement et le sentiment d'inclusion dans les questionnaires par les étudiant·es, permettant aux enseignant·es qui le souhaitent de disposer de données concrètes à ce propos pour améliorer leurs pratiques. Elle accompagne également les enseignant·es dans leur développement professionnel et la valorisation de leurs compétences pédagogiques, que ce soit par leurs rapports d'activités ou leur philosophie d'enseignement, en des conseils individualisés, des formations et de l'accompagnement à la recherche SoTL. Marine Antille a initié la collaboration entre l'UNIL et la HES-SO pour une vaste recherche sur la diversité et la réussite des étudiant·es, fournissant des recommandations concrètes pour un enseignement plus inclusif.

Sofia Arsenii est professionnelle de recherche et chargée de cours à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Titulaire d'un doctorat en administration et évaluation en éducation de l'Université Laval, elle détient également une maîtrise et un baccalauréat en histoire de l'Université pédagogique d'État Ion Creangă de Moldavie. Spécialiste des questions liées à l'immigration, aux parcours éducatifs et à la diversité en éducation, elle participe actuellement à plusieurs projets de recherche à l'Université Laval, notamment sur la réussite éducative en contexte autochtone et au sein de l'unité mixte de recherche Petite enfance, grandeur nature. Sa thèse a reçu le premier prix d'excellence de la Faculté des sciences de l'éducation.

Simon Bilodeau-Carrier est étudiant en doctorat de sciences de l'éducation. Ses travaux portent principalement sur la réussite et les parcours étudiants en enseignement supérieur, les inégalités d'accès et de persévérance, ainsi que les politiques et pratiques de soutien à la

population étudiante. Formé en psychopédagogie à l'Université Laval et poursuivant ses recherches à l'Université de Montréal, il s'intéresse notamment aux conditions favorisant une plus grande équité dans les établissements d'enseignement supérieur. Ses publications abordent, entre autres, les ressources de soutien à la réussite, les parcours des étudiants en situation de handicap et les transformations des systèmes éducatifs.

Patricia-Anne Blanchet est professeure à l'École supérieure de théâtre de l'UQAM, au sein de la spécialisation en enseignement. Ses recherches portent sur les pédagogies artistiques décoloniales et écoféministes, ainsi que sur l'éthique culturelle et la justice éducative en arts vivants. Forte d'une carrière d'enseignante spécialiste en art dramatique et d'un parcours d'artiviste multidisciplinaire, elle explore la création collective comme espace de mieux-être holistique et développe des méthodologies relationnelles de recherche-action/création/intervention en contextes autochtones. Auparavant conseillère en pédagogie autochtone, puis coordonnatrice à la sensibilisation aux Premiers Peuples à l'Université de Sherbrooke (Québec), elle collabore avec plusieurs organisations autochtones en éducation comme consultante et conceptrice pédagogique pour le développement de ressources et de formations.

Pierre Canisius Kamanzi est professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation en administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal (Québec, Canada). Ses travaux de recherche en sociologie de l'éducation portent sur les inégalités sociales et scolaires, mettant un accent particulier sur l'articulation entre les politiques publiques, les rapports sociaux et les parcours scolaires. Une de ses recherches récentes porte sur « La démocratisation de l'enseignement supérieur dans les sociétés contemporaines. Portée et limites des effets des politiques publiques » (*Éducation et Sociétés*, 2025).

Isabelle Collet est professeure de sciences de l'éducation à l'Université de Genève, où elle dirige l'équipe G-RIRE : Genre – Rapports intersectionnels, Relation éducative. Elle travaille depuis vingt ans sur la question du genre en informatique et explore plus largement la manière dont les différents rapports sociaux s'entrecroisent dans le domaine de l'éducation et la formation. Ses interventions auprès des futur·es enseignant·es portent sur la mise en œuvre d'une pédagogie de l'égalité. Elle

a fondé et codirige la revue scientifique internationale *GEF. Genre, éducation, formation*.

Docteure et chercheuse, formatrice et consultante, **Caroline Dayer** est experte en prévention et traitement des violences et des discriminations. Spécialiste en études du genre, elle travaille notamment sur les questions d'égalité et de diversité ainsi que sur les thématiques LGBTIQ. Autrice de différents ouvrages et articles scientifiques, elle est aussi engagée sur le terrain. Elle élabore et réalise de nombreuses interventions, elle conçoit des outils pédagogiques, des guides pratiques et des dispositifs de formation – tout en participant à l'élaboration et à la consolidation de politiques publiques. Ses activités se déploient sur les plans locaux, nationaux et internationaux. Elle est également déléguée cantonale aux questions d'homophobie et de transphobie dans les lieux de formation de l'État de Vaud.

Emilie Doutreloux est professeure au département des fondements et pratiques en éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, au Québec. Elle est titulaire de la chaire de leadership en enseignement, en équité, diversité et inclusion en éducation. Ses travaux de recherche portent sur l'accès à l'enseignement supérieur, l'égalité des chances, l'expérience étudiante, les pédagogies inclusives et les politiques d'équité, diversité et inclusion en éducation. Elle collabore avec de nombreuses universités à ce sujet.

Selina Earnhart est psychologue sociale et interculturelle récemment diplômée à l'Université de Lausanne. Stagiaire-chercheuse au laboratoire de psychologie sociale (UNILaPS) où elle a travaillé sur la transition sociale et écologique, puis stagiaire et collaboratrice au Bureau de l'égalité de l'UNIL, elle a affirmé et concrétisé son intérêt pour les enjeux d'égalité sociale. Dans le cadre de ses fonctions au Bureau de l'égalité, elle a contribué à l'organisation d'événements ainsi qu'à l'élaboration de protocoles et de guides de bonnes pratiques, notamment pour l'accueil d'enfants sur le campus. Pour son travail de master, elle a élaboré un cadre théorique original s'appuyant sur les représentations sociales, l'identité sociale et la psychologie politique afin d'étudier les liens entre discours dominants, sentiments de reconnaissance, d'appartenance et d'efficacité auprès de jeunes apprenti·es romand·es au sein du tissu politique suisse. À présent, les projets dans lesquels elle

s'engage s'inscrivent dans une approche pluridisciplinaire, sensible et solidaire visant l'inclusion et l'accessibilité pour toutes et tous.

Lucie Escasain est psychologue sociale et chercheuse spécialisée dans les questions de genre et de santé. Sa thèse de doctorat, soutenue à l'Université de Fribourg, examine l'influence des stéréotypes de genre et du langage inclusif sur les aspirations professionnelles des jeunes. Ses travaux mettent en évidence la forte persistance des stéréotypes dans les choix d'orientation, indépendamment des variations linguistiques ou contextuelles. Parallèlement à son activité doctorale, elle a été chercheuse à Unisanté dans le cadre d'un projet consacré au bien-être du personnel de santé et des personnes proches aidantes. Ses recherches s'appuient sur des méthodes expérimentales, quantitatives, qualitatives et mixtes, à l'intersection de la psychologie sociale, de la psycholinguistique et de la santé publique. À partir d'octobre 2026, elle poursuivra ses travaux en tant que chercheuse post-doctorale à l'University of British Columbia (Canada), où elle étudiera le rôle des opportunités d'apprentissage genrées dans le développement des intérêts et des processus de socialisation des enfants.

Gaële Goastellec est sociologue, professeure ordinaire à l'Université de Lausanne. Ses recherches portent sur la relation entre systèmes éducatifs et sociétés à travers une approche comparative et historique. Elle a contribué en 2024 au dossier du numéro 52 de la revue *Éducation et Sociétés*, « Inclusion et organisations scolaires » et en 2025 à l'ouvrage *Admissions as a Global Phenomenom*, paru chez Routledge.

Quentin Guillon est docteur en psychologie, spécialisé dans le trouble du spectre de l'autisme. Il conduit ses travaux de recherche au sein du laboratoire CERPPS (Centre d'études et de recherche en psychopathologie et santé), Université Toulouse – Jean Jaurès. Il est également coresponsable du pôle recherche, évaluation, qualité au sein du programme Atypie-Friendly.

Pascal Gygax dirige le nouvel institut de recherche Hélène Feuz sur le genre et la diversité de l'Université de Fribourg, actuellement en cours de création. Ses recherches se concentrent principalement sur la manière dont notre cerveau traite la marque grammaticale masculine. Pascal Gygax intervient régulièrement dans les médias pour discuter

de sujets tels que l'écriture inclusive, la féminisation du langage ou le sexisme linguistique. En collaboration avec Sandrine Zufferey et Ute Gabriel, il a publié un ouvrage grand public intitulé *Et si on arrêtait de penser au masculin ?* aux éditions Le Robert (2026). En 2024, il a reçu le prestigieux prix Marcel Benoist, considéré comme le prix Nobel suisse, en reconnaissance de ses recherches sur les interactions entre le langage et la pensée.

Jessie Lepage, Innu et membre des Pekuakamiulnuatsh de Mashteuiatsh, est inhalothérapeute de formation et a travaillé douze ans à l'hôpital Sainte-Justine à Montréal. Détentrice d'un baccalauréat en enseignement à l'UQAM, elle enseigne dans le programme Techniques d'inhalothérapie au Cégep de Rosemont, à Montréal. Parallèlement, elle poursuit une carrière d'inhalothérapeute de vol pour Airmedic. En 2021, elle a fondé et préside aujourd'hui le comité de sécurisation culturelle en santé pour les Premières Nations et les Inuits, et a été récompensée pour cela par l'Ordre des inhalothérapeutes du Québec. Passionnée par l'éducation et les enjeux autochtones contemporains, elle a ensuite changé de vocation et a entrepris une maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke au Québec. Ses intérêts de recherche portent sur l'éducation autochtone, la sécurisation culturelle, la formation professionnelle et la pédagogie autochtone. Conférencière engagée, elle contribue à l'intégration des perspectives autochtones dans les milieux d'enseignement supérieur. Elle est également chargée de cours dans plusieurs facultés de l'Université de Sherbrooke. Membre de plusieurs centres de recherche, elle œuvre aussi à décoloniser la recherche et prône la collaboration entre autochtones et allochtones.

Christelle Lison est professeure titulaire au département de pédagogie de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (Québec). Spécialisée dans la pédagogie de l'enseignement supérieur, elle s'intéresse au développement professionnel des personnels pédagogiques de l'enseignement supérieur, aux innovations pédagonumériques et à l'encadrement des deuxième et troisième cycles. Elle travaille également depuis de nombreuses années avec les institutions, les personnes enseignantes et conseillères pédagogiques autour des approches inclusives. Très impliquée dans la communauté scientifique, Christelle Lison est actuellement présidente de l'Association internationale de

pédagogie universitaire, rédactrice en chef de la *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* et responsable du projet i-mersion CP : Au cœur de la compétence numérique.

Murielle Martin est maître d'enseignement dans la filière travail social, conseillère pédagogique, coresponsable de la cellule de soutien à l'enseignement numérique (CSEN) et responsable du dispositif de soutien aux apprentissages à la Haute école de travail social et de la santé de Lausanne (HETSL I HES-SO). Initialement, éducatrice sociale et titulaire d'un master en sciences de l'éducation, elle est membre du réseau de compétences « Participation sociale des personnes avec troubles neurodéveloppementaux » de la HETSL, et mène des recherches dans le champ du handicap, de la pédagogie de l'enseignement supérieur et des étudiant·es présentant des besoins éducatifs particuliers (BEP). Elle a notamment codirigé de 2023 à 2024 un projet d'innovation pédagogique au sein de la HES-SO sur la thématique de l'inclusion dans l'enseignement supérieur. Un ouvrage adressé tant aux communautés étudiante et enseignante qu'aux directions d'établissement est né de cette étude.

Cécile Mathou est conseillère pédagogique au Centre de soutien à l'enseignement (CSE) et chargée d'enseignement à l'Institut des sciences sociales de l'Université de Lausanne. Dans ses fonctions, elle accompagne notamment les enseignant·es dans leurs projets d'enseignements collaboratifs internationaux ainsi que dans l'intégration d'approches pédagogiques innovantes dans leurs enseignements. Titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation, ses intérêts de recherche portent sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur, l'apprentissage collaboratif et les transformations des curricula, notamment en lien avec l'approche par compétences. Elle est membre de l'Observatoire de l'éducation et de la formation (OBSEF) de l'UNIL.

Bertrand Monthubert est mathématicien, professeur à l'Université de Toulouse. Il dirige depuis 2018 le programme Atypie-Friendly, dont la mission est de rendre l'enseignement supérieur plus inclusif pour les personnes présentant un trouble du neurodéveloppement. Ses travaux et engagements portent sur l'accessibilité pédagogique et numérique et sur l'accompagnement des milieux académiques et professionnels pour créer des environnements adaptés à la neurodiversité.

Il est chercheur associé au CERPOP (UMR 1295 Université de Toulouse-INSERM, équipe BIOETHICS). Ancien président de l'Université Toulouse 3 – Paul Sabatier (devenue Université de Toulouse), il a également été conseiller spécial du secrétaire d'État chargé de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (ESR). Il a été rapporteur de la stratégie nationale de l'enseignement supérieur en 2015 et a piloté le Livre blanc de l'ESR en 2016. Président du conseil d'administration de Campus France (2016-2020), il a également été conseiller régional délégué à l'ESR en Occitanie de 2016 à 2021.

Seema Ney est directrice du Bureau de l'égalité de l'Université de Lausanne. Titulaire d'un master en sciences de l'éducation, elle a commencé sa carrière en tant qu'enseignante avant de se spécialiser dans les enjeux d'égalité et de diversité. Elle a mis en œuvre plusieurs initiatives institutionnelles visant à promouvoir l'égalité dans les milieux de la formation. Elle a notamment coordonné et rédigé *L'école de l'égalité*, un ouvrage pédagogique destiné aux enseignant·es de l'école obligatoire en Suisse romande, publié sous l'égide de la Conférence romande des Bureaux de l'égalité. Au sein du canton de Vaud, elle a dirigé divers projets innovants, dont l'introduction de protections menstruelles gratuites dans les établissements de la scolarité obligatoires et post-obligatoires. Elle conçoit et dispense en outre des formations pour adultes sur les thématiques Égalité, Diversité, Inclusion (EDI), contribuant à l'intégration de ces enjeux dans les pratiques institutionnelles et pédagogiques.

Jeanne Piccardi est docteure en sciences de l'éducation et de la formation. Elle est chargée de projet innovation pédagogique au sein du programme Atypie-Friendly (Université Toulouse – Jean Jaurès). À ce titre, elle participe à l'animation de la communauté pédagogique du réseau, ainsi qu'à la gestion de projets visant à créer des outils pédagogiques et des solutions numériques afin de rendre l'enseignement supérieur plus inclusif pour les étudiant·es présentant des troubles du neurodéveloppement (TND). Elle est chercheuse associée au sein de l'unité mixte de recherche Éducation, Formation, Travail, Savoirs (UMR EFTS) de l'Université Toulouse – Jean Jaurès.

Annie Pilote est professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation en administration et politiques de l'éducation de l'Université

Laval (Québec), où elle est actuellement doyenne de la Faculté des études supérieures et post-doctorales. Ses travaux de recherche en sociologie de l'éducation se concentrent sur les parcours dans l'enseignement supérieur, mettant un accent particulier sur les enjeux d'équité. Elle a dirigé plusieurs initiatives visant à favoriser la persévérance scolaire et la réussite éducative, notamment chez les membres des Premiers Peuples. Elle est présidente de la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaire au sein du Conseil de l'enseignement supérieur du Québec et présidente de l'Association des doyennes et doyens des études supérieures au Québec.

Sophie Serry est conseillère pédagogique et responsable de l'équipe de conseil, formation des enseignant·es et évaluation des enseignements à l'Université de Lausanne. Initialement éducatrice spécialisée en accompagnement psychoéducatif et titulaire d'un master en sciences de l'éducation, elle a affiné son regard sur la prise en compte des situations singulières en devenant également médiatrice indépendante. Elle accompagne les enseignant·es dans le développement de leurs pratiques pédagogiques, notamment en matière d'inclusion. En collaboration avec la Haute école spécialisée de suisse occidentale (HES-SO), elle a participé à la réalisation et à la valorisation d'une recherche publiée en 2025 sur l'inclusion, la diversité et la réussite dans l'enseignement supérieur, croisant les perspectives d'enseignant·es, d'étudiant·es et de directions.

Emmanuel Sylvestre est professeur titulaire et directeur du Centre de soutien à l'enseignement à l'Université de Lausanne. Dans ses fonctions, il accompagne les personnes enseignantes et les équipes pédagogiques dans leurs démarches réflexives et contribue à l'élaboration de la stratégie institutionnelle en matière d'enseignement et d'apprentissage. Ses recherches, conduites au sein de l'Institut des sciences sociales et de l'Observatoire de l'éducation et de la formation de l'Université de Lausanne, portent principalement sur la pédagogie universitaire, avec un intérêt spécifique pour l'évaluation des dispositifs pédagogiques, le design pédagogique et la pédagogie universelle. En outre, il assume le rôle de rédacteur en chef de la revue *e-Jiref* de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE-Europe).

Nina Thomas est candidate au doctorat en administration et politiques de l'éducation à l'Université Laval (Québec). Ses recherches s'inscrivent dans le champ de la neurodiversité en contexte éducatif et organisationnel, notamment l'effet de la stigmatisation individuelle et institutionnelle de la neurodivergence sur les personnes neurodivergentes. Ses travaux de maîtrise examinaient les obstacles et les facilitateurs à l'insertion professionnelle des personnes employées neurodivergentes en contexte scolaire. Ses travaux actuels s'intéressent aux approches systémiques pour contrer la stigmatisation, le problème de double empathie et la neuronorme organisationnelle. Avant de poursuivre ses études doctorales, elle a travaillé plus de vingt-cinq ans comme enseignante, directrice et conseillère pédagogique dans divers contextes éducatifs. Depuis le début de son doctorat, elle est chargée de cours, auxiliaire de recherche et accompagne les milieux scolaires et post-secondaires pour créer des environnements neuroinclusifs.

Myra Tremblay est Innu de la communauté d'Essipit par sa lignée maternelle. Son parcours universitaire et professionnel s'inscrit dans un intérêt marqué pour la justice sociale et les réalités vécues par les Premières Nations. Titulaire d'un baccalauréat et d'une maîtrise en travail social, elle occupe aujourd'hui le poste d'agente de soutien à la recherche et à l'évaluation à la Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador (CSSSPNQL), où elle accompagne les communautés et les organisations autochtones dans l'accès, l'analyse et l'utilisation de données et de connaissances pertinentes à leurs priorités en matière de santé, de mieux-être, de culture et d'autodétermination.

Anne-Christel Zeiter est sociolinguiste et spécialiste de l'acquisition du français langue seconde à l'Université de Lausanne. Elle interroge l'articulation des trajectoires personnelles et des enjeux politiques, économiques et sociaux quant à leur impact sur les modalités d'apprentissage dans différents contextes de migration et de mobilité. Elle s'intéresse en particulier au rôle que jouent les langues – langue du pays d'accueil et langues d'origines – dans les questions de justice sociale. Son dernier ouvrage, *Langue et intégration. Requérants d'asile, bénévoles et institutions en Suisse romande : positionnements de la communauté asile* est paru en 2026 chez Peter Lang.

Sandrine Zufferey est professeure de linguistique française à l'Université de Berne. Elle est spécialiste de la pragmatique, une discipline qui étudie l'usage du langage dans la communication. Elle travaille également sur les liens entre langage et société, en particulier sur des problématiques ayant trait à la justice sociale. Elle s'intéresse notamment à la question de la représentation du genre en français et a coublié avec Pascal Gygax et Ute Gabriel l'ouvrage *Le cerveau pense-t-il au masculin ? Langage, cerveau et représentations sexistes*, paru en 2021 aux éditions Le Robert, dont une deuxième version a été publiée en 2026 sous le titre *Et si on arrêtait de penser au masculin*.

Table des matières

Sommaire 5

Introduction 7
Emmanuel Sylvestre, Sophie Serry et Seema Ney

Bibliographie 14

Partie 1

Cadrer la diversité étudiante et les fondements de la pédagogie inclusive 15

1 Principes et approches d'une pédagogie universelle à l'université 17
Emmanuel Sylvestre

Résumé 17
Introduction et contextualisation 18
Une approche multidimensionnelle de la diversité 19
Une approche systémique de l'inclusion 22
De la pédagogie inclusive à la pédagogie universelle 22
Les fondements d'une pédagogie universelle renouvelée 23
- Reconnaître la variabilité comme norme humaine 24
- Instaurer une éthique de la coprésence et de la réciprocité 24
- Assumer une responsabilité partagée de la conception 25

Déclinaison pratique de la pédagogie universelle 25
- Niveau micro : concevoir un enseignement universel 26
- Niveau méso : soutenir les pratiques par l'accompagnement et la culture organisationnelle 28
- Niveau macro : instaurer une stratégie institutionnelle 29

Limites et pistes de réflexion 31
Bibliographie 33

2 Comprendre la diversité étudiante : enjeux sociologiques et perspectives pédagogiques 37
Gaële Goastellec

Résumé 37
Introduction 38
Politiques, diversité étudiante et pédagogie universitaire 40

Pourquoi objectiver la diversité étudiante ? Des inégalités de parcours aux processus qui les sous-tendent 41
Des inégalités sociales de réussite universitaire 41
Des processus explicatifs : dispositions sociales, normes institutionnelles et expériences 42
Comment prendre en compte la diversité étudiante dans l'enseignement universitaire ? 45
Connaître son public : objectiver sociologiquement la diversité pour nourrir la pédagogie… 45
Rendre visibles les règles et les attentes 47
Conclusion 48
Bibliographie 49

3 Enseigner avec la Toile de l'égalité dans l'enseignement supérieur 53
Isabelle Collet

Résumé 53
Pourquoi faut-il encore œuvrer pour des enseignements égalitaires à l'université ? 53
Le stéréotype : un biais cognitif produit par les rapports sociaux 55
Pour une pédagogie de l'égalité 58
Pédagogie critique et pédagogie féministe 58
La Toile de l'égalité 62
Exemple pratique de mise en œuvre 67
La Toile de l'égalité : un cadre réflexif pour une transformation pédagogique 69
Bibliographie 69

Partie 2
Approfondir les dimensions de la diversité et des discriminations 73

4 Re-connaissances et enseignements des thématiques LGBTIQ 75
Caroline Dayer

Résumé 75
Introduction et contextualisation 75
Plus de facteurs de risque et moins de facteurs de protection 78
Violences 79
Silences 83
Re-connaissances 86

Des clarifications théoriques aux implications pratiques 86
Politiques publiques et cadres institutionnels : le plan d'action pour la prévention et le traitement de l'homophobie et de la transphobie dans les lieux de formation du canton de Vaud 86
Incarnation d'apports conceptuels 88
Créer un « *safe space* » d'enseignement 91
Angles directs et indirects 93
Désapprendre l'hétérocissexisme et désinvisibiliser les existences, faire exister la diversité pour apprendre en confiance et cultiver les connaissances 94
Bibliographie 96

5 Langage inclusif, genre et enseignement : fondements théoriques et pratiques 99
Pascal Gygax, Sandrine Zufferey et Lucie Escasain

Résumé 99
Fondements du langage inclusif : genre, pensée et androcentrisme 100
La notion de genre 100
Lien entre langue et pensée 101
La notion d'androcentrisme 102
Les pratiques langagières qui posent problème 102
Les stéréotypes véhiculés par le choix des mots 103
Toujours parler des hommes en premier 104
Des façons différentes de se référer aux femmes et aux hommes 105
Monopoliser la parole et interrompre 106
Et le masculin comme valeur par défaut : une norme problématique ? 107
Un peu d'histoire 109
L'apprentissage des règles d'interprétation du masculin : aux sources du problème 110
Conseils pratiques de mise en œuvre 111
Écriture inclusive 111
Mégenrage 112
Outils d'écriture inclusive 112
Outils de neutralisation 112
Outils de visibilisation 113
Bibliographie 113

6 Publics de langue étrangère à l'université : éviter les discriminations linguistiques 115
Anne-Christel Zeiter

Résumé 115
Introduction et contextualisation 115

Entre glottophobie et insécurité : repères théoriques 118
La langue, son apprentissage et sa pratique : des enjeux de pouvoir social 120
De la glottophobie dans les études supérieures ? 122
Conseils de mise en œuvre pratiques 127
Pour conclure 131
Bibliographie 132

7 Legs coloniaux et asymétries épistémologiques en enseignement supérieur au Canada 135
Patricia-Anne Blanchet, Christelle Lison, Myra Tremblay et Jessie Lepage

Résumé 135
Introduction 136
Colonialité du savoir et structures épistémiques universitaires 138
Tensions contemporaines : inclusion, décolonisation et épistémologie 140
Obstacles systémiques et expériences étudiantes autochtones 144
Conseils de mise en œuvre pratiques pour les établissements d'enseignement post-secondaire au Canada 146
Répertoire d'approches et d'initiatives vectrices de justice éducative 146
Une ressource concrète pour prévenir, atténuer ou contrer les discriminations à l'égard des personnes étudiantes autochtones 149
Conclusion 151
Bibliographie 152

8 Handicap, trouble, diversité : quand la nuance fait toute la différence 155
Emilie Doutreloux, Christelle Lison et Nina Thomas

Résumé 155
La neurodiversité au cœur des enjeux contemporains de l'enseignement supérieur 156
L'influence des conceptions de la neurodiversité sur les pratiques pédagogiques et de soutien 157
L'approche catégorielle du DSM et du modèle médical 157
L'approche contextuelle et holistique d'ESSENCE et du modèle biopsychosocial 159
L'approche sociétale de la neurodiversité et des modèles environnementaux et sociaux 161
Obstacles à l'apprentissage 163
Obstacles institutionnels et systémiques 163
Obstacles pédagogiques 164

Obstacles cognitifs et psychologiques 165
Obstacles socio-économiques et culturels 165
Conseils de mise en œuvre : vers une pédagogie neuroinclusive 166
Obstacles institutionnels et systémiques 169
Obstacles pédagogiques 170
Obstacles cognitifs et psychologiques 170
Obstacles socio-économiques et culturels 171
Conclusion 172
Bibliographie 173

9 Trouble du neurodéveloppement dans l'enseignement supérieur: vers une université inclusive 177
Bertrand Monthubert, Quentin Guillon et Jeanne Piccardi

Résumé 177
Introduction et contextualisation 178
L'inclusion : un processus jalonné 179
Troubles du neurodéveloppement, neuroatypie, neurodiversité ? 180
Les TND dans l'enseignement supérieur : méconnaissance 182
Comment agir ? Repères pratiques 184
Comprendre pour prendre conscience 185
Évaluer les besoins d'aménagements individuels 190
Accessibiliser ses pratiques pédagogiques 191
Conclusion 196
Bibliographie 197

Partie 3
Outiller les pratiques et penser les compétences de l'enseignement inclusif 201

10 Des outils numériques pour l'inclusion dans l'enseignement supérieur 203
Murielle Martin et Sophie Serry

Résumé 203
Introduction et contextualisation 204
Revue de littérature et problématique 206
Les promesses du numérique : un accès élargi et diversifié aux savoirs 206
Les défis : entre dérive techniciste et fracture numérique 208
Conseils de mise en œuvre 209
Pour les enseignant·es : concevoir des usages numériques pédagogiquement cohérents 210

Pour les étudiant·es : développer ses compétences numériques 215
Pour les directions d'établissement : instaurer un cadre institutionnel favorable 217
En guise de conclusion 220
Bibliographie 220

11 Repenser l'encadrement des personnes en situation de handicap au doctorat 225
Annie Pilote, Simon Bilodeau-Carrier, Sofia Arsenii et Pierre Canisius Kamanzi

Résumé 225
Introduction et contextualisation 225
Demande d'accommodements : un choix plutôt ambivalent 227
Combiner les stratégies pour un encadrement efficace des ESH 229
Pratiques générales 230
Spécificités pour les ESH 232
Anticiper les défis : questions pour guider la réflexion des directions de recherche 237
Conclusion 239
Bibliographie 241

12 Contenus sensibles dans les enseignements : préparer, encadrer, accompagner 247
Selina Earnhart, Cécile Mathou et Seema Ney

Résumé 247
Introduction et contextualisation 248
Revue de littérature et problématique 253
Conseils pratiques de mise en œuvre 259
Annoncer dans le syllabus les thématiques sensibles qui seront traitées 260
Signaler sur l'espace en ligne de l'enseignement les cours concernés par des thématiques sensibles 261
Avertir le jour même que l'enseignement traite de contenu sensible 262
Offrir des options pour l'évaluation ou l'examen 263
Recueillir l'avis des étudiants 264
Accueillir un récit de situation difficile 264
Donner des ressources, contacts de soutien 264
Conclusion 265
Bibliographie 266

Conclusion: quelles compétences pour un enseignement plus inclusif? 269
Sophie Serry, Seema Ney, Marine Antille et Emmanuel Sylvestre, avec les apports de plusieurs autrices et auteurs du présent ouvrage 269
Résumé 269
Introduction et contextualisation 270
Repenser les compétences à l'aune de l'inclusion 270
Les référentiels de compétences: entre utilité et risques de standardisation 270
De la posture à l'objet-frontière: réinterpréter les compétences enseignantes 271
La singularité des situations et la compétence distribuée: pourquoi la flexibilité est indispensable 273
Déclinaisons inclusives des compétences professionnelles 274
Conseils de mise en œuvre pratiques 276
Onze pas concrets et faciles à mettre en œuvre 278
Conclusion 279
Bibliographie 280

Présentation des autrices et auteurs 283