

Accompagnement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans l'enseignement supérieur

Guide pour
enseignants et
enseignantes



Rédaction

Emilie Collette, Chargée de mission au Cabinet du Vice-Recteur aux affaires étudiantes

Murielle Sack, Responsable du Service PEPS'In

Philippe Hiligsmann, Vice-Recteur aux affaires étudiantes (de 2019 à 2024)

Jean-François van Drooghenbroeck, Vice-Recteur aux affaires étudiantes (depuis 2024)

Nous remercions

toutes les personnes ayant collaboré au projet et/ou participé à la relecture de ce guide :

- **Membres de l'UCLouvain** : Sébastien van Drooghenbroeck (Prorecteur à l'Équité, à la Diversité et à l'Inclusion), Marie-Anne Schelstraete (Membre de la Commission d'attribution du statut PEPS-HTM), Philippe Parmentier (Directeur de l'Administration de l'enseignement et de la formation), Alice Naglieri et Erika Weinkauff (Chargées de mission à l'Administration de l'enseignement et de la formation), Anne Bragard (Responsable scientifique de la Chaire UCLouvain-IRSA), Claire Brumagne (Directrice du Service d'Analyse, de Stratégie et de Prospective), Tiago Mil-Homens Cavaco (Chargé d'études au Service d'Analyse, de Stratégie et de Prospective), les membres du service PEPS'In et en particulier Pascale Ledent, Clara Wauthy, Odile Botman, Audrey Delhalle, Catherine Van Acker, Josef Schovanec et Olivier Lecomte, le Louvain Learning Lab et plus spécifiquement Benoît Raucent, Pascale Wouters, Delphine Ducarme, Pascal Vangrunderbeeck et Manuela Guisset, Philippe Fonck (Directeur du Centre d'information et d'orientation), Annick Dumoulin (Conseillère et psychologue d'orientation), Thierry Haesenne (Maître-Assistant dans l'unité de langue des signes de Belgique francophone à la Faculté de philosophie, arts et lettres), Isabelle Hachez (Vice-Rectrice Saint-Louis), Mariane Frenay (Doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation), Olivier Masson (Professeur à la Faculté d'architecture, d'ingénierie architecturale, d'urbanisme), Jean-Baptiste Demoulin (Vice-Doyen de la Faculté de pharmacie et des sciences biomédicales), Stéphane Colognesi (Professeur à la Faculté des sciences de l'éducation), Sandrine Ntamashimikiro (Cellule de Développement Pédagogique), Suzanne Kieffer (Professeure à la Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication), Anne Jacot (Cabinet du Vice-Recteur aux affaires étudiantes), Marie Demoulin, ainsi que toutes les équipes enseignantes et tous les étudiants et étudiantes qui ont participé aux enquêtes et ont accepté de témoigner.
- **Collaboratrices extérieures** : Carole Van Basselaere (Unia), Sylvie Gilbert (Centre « Comprendre et Parler »), Nadine Desrochers (Université de Montréal) et Anne-Louise Fournier (Université Laval).

Table des matières

Avant-propos	4
Comment utiliser ce guide et qu'y trouver ?.....	6
Pour chaque question... une réponse !	8
Introduction : pourquoi ce guide ?	10
Augmentation de la population étudiante à profils spécifiques.....	10
Obstacles à l'inclusion des étudiants et étudiantes en situation de handicap.....	12
1. L'éducation inclusive : concepts clés et enjeux.....	14
1.1. L'inclusion.....	14
1.2. La diversité	14
1.3. L'équité.....	15
1.4. L'éducation inclusive	15
1.5. Les enjeux de l'enseignement inclusif.....	15
2. Statut « PEPS » et aménagements raisonnables	17
2.1. Cadre légal : quelques définitions.....	17
2.2. Lignes directrices générales de l'UCLouvain.....	19
2.3. Les acteurs et actrices de l'UCLouvain : quels rôles et responsabilités ?	20
2.4. Statut PEPS et plan d'accompagnement individualisé : quelle procédure ?.....	23
2.5. Aménagements raisonnables : lesquels et pourquoi ?.....	26
2.6. Intérêts et limites des aménagements raisonnables	34
3. Un pas de plus de l'intégration vers l'inclusion	36
3.1. Du modèle médical au modèle social du handicap	36
3.2. La conception universelle de l'apprentissage.....	39
4. Que puis-je faire en tant qu'en enseignant ou enseignante ?.....	46
4.1. Quelques recommandations	47
5. Et avant ? Et après ?	52
5.1. La question de l'orientation	52
5.2. La question de la transition	53
5.3. La question de la réussite	55
5.4. La question de l'insertion socioprofessionnelle	55
6. La vie étudiante « extra-académique ».....	58
Pour conclure... ..	60
Références	61
Références bibliographiques	62
Annexe 1. Services et personnes ressources à l'UCLouvain.....	64
Annexe 2. Fiches pratiques spécifiques aux différentes situations de handicap.....	66

Avant-propos

À l'heure des odieux chantages et des brutales intimidations auxquelles sont en proie les politiques universitaires d'équité, de diversité et d'inclusion, le présent guide vient fièrement à point nommé. En ces temps troublés, l'UCLouvain se veut plus que jamais inclusive et entend à ce titre afficher et affirmer son attachement inconditionnel à la promotion d'une pédagogie inclusive, à vocation universelle.

Sous l'impulsion de principes et de critères internationaux et constitutionnels (UNESCO, Convention relative aux droits des personnes handicapées, article 22ter de la Constitution, ...) et poursuivant sa lutte contre les inégalités et les discriminations systémiques, notre *Alma mater* perpétue ici une politique ambitieuse d'enseignement dont elle fut pionnière et qu'elle n'a cessé d'amplifier. Une politique concertée et non imposée, adossée à un objectif d'équité traduit dans des mesures concrètes et globales destinées à rééquilibrer les promesses d'accès, d'accueil, d'intégration et de réussite offertes à une population étudiante dont la fabuleuse diversité commande notamment d'inclure celles et ceux qui sont porteurs d'un handicap visible ou invisible.

Il ne s'agit pas d'avantager les étudiantes et étudiants en situation de handicap mais de compenser les désavantages liés à leur situation et à un environnement inadapté à celle-ci. Du reste, la plus grande chance n'est pas le propre de tel étudiant ou telle étudiante, tant il est vrai qu'il n'est de pédagogie authentiquement inclusive qu'au départ du postulat, du credo, qu'il n'existe pas d'apprenant ou d'apprenante « typique », chanceux ou moins chanceuse, mais que c'est bien la diversité qui constitue la norme. Promouvoir l'égalité des chances, c'est avant tout proclamer et éprouver que la diversité forme une opportunité d'enrichissement et constitue un atout, une opportunité majeure, pour les unes, pour les autres, tout comme pour la communauté qui les accueille.

Voici déjà depuis plus de trente ans que cette politique engagée dont nous nous revendiquons a donné naissance à un dispositif, à un véritable statut inclusif, dénommé PEPS (Projet pour Étudiant-es à Profils Spécifiques), au travers duquel l'UCLouvain marque résolument, dans la transparence et la justice, son engagement en faveur d'une université plus accessible et inclusive, en soutenant et en encourageant les étudiants et étudiantes en situation de handicap.

Ces dernières années, en particulier depuis l'adoption du Décret relatif à l'enseignement supérieur inclusif en 2014, le nombre de ces étudiants et étudiantes présentant des profils spécifiques, notamment en situation de handicap, de trouble ou de maladie, connaît une augmentation constante.

Face à cette diversité croissante qui fait l'extraordinaire richesse de notre population étudiante, il demeure essentiel que le corps enseignant soit outillé pour assurer un environnement d'apprentissage inclusif et équitable. Ce guide s'assigne précisément le dessein de fournir aux enseignantes et enseignants des clés pour mieux comprendre les besoins particuliers de ces étudiantes et étudiants, ainsi que des solutions concrètes pour les accompagner dans leur parcours universitaire.

L'accompagnement des personnes étudiantes en situation de handicap ne se résume pas à de simples aménagements pédagogiques et logistiques. Il repose également sur une approche inclusive visant à adapter les pratiques d'enseignement pour garantir l'égalité des chances.

Les pages qui suivent abordent à la fois les obstacles que rencontrent ces étudiantes et étudiants et les défis auxquels le personnel encadrant et enseignant est confronté, tout en proposant des stratégies et des ressources pour affronter les premiers et relever les seconds de manière adéquate.

En proposant des exemples d'aménagements raisonnables, des témoignages et des ressources pratiques, ce document vise à sensibiliser et soutenir enseignantes et enseignants dans leur rôle crucial d'accompagnatrice et accompagnateur de la réussite de toutes les personnes étudiantes, quel que soit leur profil.

Puissions-nous, à la lecture de ce guide, nous départir définitivement de l'impression que ces aménagements seraient autant de privilèges ou d'avantages démagogiquement bradés. Chérissons au contraire la différence à tracer entre l'égalité purement formelle (revenant à proposer indistinctement les mêmes dispositifs à tous nos étudiants et étudiantes) et la véritable équité (consistant octroyer à chacun et chacune ce dont il ou elle a besoin). Seule l'équité est garante de Justice car traiter à l'identique des personnes confrontées à des situations incomparables, mène tout droit à la discrimination et à l'avènement d'une société atrophiée et appauvrie.

Permettre à chaque personne de vivre sa différence et sa singularité dans un environnement compréhensif dans lequel elle se sente respectée, c'est possible. Il nous est donné de vivre au quotidien les mille nuances de la biodiversité humaine.

Ensemble, construisons un enseignement supérieur plus inclusif, où chaque étudiante et chaque étudiant puisse pleinement exprimer un potentiel dont ses condisciples et toute la communauté s'enrichiront. Ensemble, vivons l'aventure inclusive !

Prof. Philippe Hiligsmann

Vice-recteur aux affaires étudiantes (2019 à 2024)

Murielle Sack

Responsable du service PEPS'In

Prof. Jean-François van Drooghenbroeck

Vice-recteur aux affaires étudiantes (2024-...)

Prof. Sébastien van Drooghenbroeck

Prorecteur EDI (2024-2025)

Comment utiliser ce guide et qu'y trouver ?

Ce guide est un outil au service des équipes enseignantes et, de manière plus générale, de tous les membres de la communauté universitaire qui souhaitent s'informer pour accompagner au mieux les étudiants et étudiantes en situation de handicap. Il encourage également une réflexion plus globale par rapport à la diversité et à l'enseignement inclusif.

Vous cherchez une information précise ?

Rendez-vous dans la section suivante : « Pour chaque question...une réponse ! ». Vous pourrez voir, en un coup d'œil, où se trouve la réponse à la question que vous vous posez.

Vous voulez connaître les responsabilités de chaque acteur et actrice ainsi que les recommandations en faveur d'un enseignement supérieur inclusif ?

Rendez-vous dans la section « Les acteurs et actrices de l'UCLouvain : quels rôles et responsabilités ? » puis dans la section « Que puis-je faire en tant qu'enseignant ou enseignante ? » qui présente différentes recommandations générales, ou directement dans les annexes pour en apprendre davantage sur les besoins spécifiques liés à chaque situation de handicap.

Vous souhaitez en savoir davantage mais n'avez pas de question précise ?

Parcourez ce guide pour enrichir votre compréhension de l'accompagnement et du soutien proposés aux personnes en situation de handicap. Vous y trouverez des informations générales mais également :

-  : des données spécifiques à l'UCLouvain, recueillies auprès de la population étudiante et du corps enseignant ;
-  : des pistes de réponses à certaines questions que peuvent se poser les équipes enseignantes ;
-  : des témoignages apportant un éclairage intéressant.

Dans un premier temps, ce guide revient sur les **concepts** de diversité, d'équité et d'inclusion et sur les **enjeux** de l'éducation inclusive. Il aborde ensuite la notion d'aménagement raisonnable et le **cadre légal** dans lequel les aménagements sont mis en œuvre. En introduisant la conception universelle de l'apprentissage, il apporte des **pistes de réflexion** permettant de répondre à certaines limites des aménagements et de faire un pas de plus vers un enseignement supérieur inclusif. Sur base de cela, des **actions concrètes** sont proposées aux enseignants et enseignantes. Le guide évoque également les questions liées à l'orientation, la transition secondaire-supérieur, la réussite, l'insertion socioprofessionnelle et la vie étudiante. Enfin, en annexe, certaines personnes-ressources sont recensées et des recommandations spécifiques à différentes situations de handicap sont présentées.

Pour chaque question... une réponse !

Quels sont les concepts sous-jacents ?

Qu'entend-on par **inclusion**, **diversité** et **équité** ? p.14

Qu'entend-on par **éducation inclusive** ? p.15

Quels sont les **enjeux** de l'enseignement inclusif ? p.15

Quel est le cadre légal et réglementaire ?

Quels **décrets** sont d'application en Belgique francophone ? p.17

Comment les décrets **définissent-ils** les étudiant-es en situation de handicap, l'enseignement inclusif et les aménagements raisonnables ? p.17

Quelles sont les **lignes directrices** de l'UCLouvain ? p.19

Quels sont les fondements de l'éducation inclusive ?

Qu'est-ce que la pédagogie universelle ?

Qu'est-ce que le modèle **social** du handicap ? p.36

La pédagogie universelle est-elle en **contradiction** avec les aménagements ? p.38

D'où vient la pédagogie universelle ? p.39

En quoi consiste la pédagogie universelle ? p.39

Est-ce qu'elle correspond aux **besoins** des personnes en situation de handicap ? p.44

Quels sont ses **avantages** et **limites** ? p.45

De qui parle-t-on et pourquoi ?

Qu'est-ce que le **statut PEPS** et le statut PEPS-HTM ? p.10

Quelle est la **proportion** d'étudiant-es par type de handicap ? p.11

Pourquoi le nombre d'étudiant-es en situation de handicap **augmente-t-il** ? p.11

Quels sont les **obstacles** à l'inclusion ? p.12

Que **souhaitent** les enseignant-es pour mieux accompagner ces étudiant-es ? p.13

Pourquoi un guide ?

Accompagnement des étudiant-es en situation de handicap à l'université

Comment rendre l'enseignement encore plus inclusif ?

Que faire en tant qu'enseignant-e ?

Qu'attend-on des enseignant-es au regard des prescrits légaux ? p.46

Quelles sont les **recommandations** ? p.47

Les aménagements sont-ils raisonnables ?

Quels **principes** respecter ? p.18

Les aménagements : des **privilèges** ? p.18

Qu'entend-on par « **raisonnables** » ? p.19

Les aménagements diminuent-ils les **exigences** ? p.31

Quelle différence entre **compétences disciplinaires** et **transversales** ? p.31

Quels sont les aménagements octroyés ?

Quels aménagements durant les **activités d'enseignement** ? p.26

Quels aménagements durant les **évaluations** ? p.29

Quels aménagements en **stage** ? p.33

Quelle est la procédure ?

Quelles sont les différentes **étapes** ? p.23

Qu'est-ce que le **Plan d'Accompagnement Individualisé** ? p.24

Quelles démarches en cas de **séjour à l'étranger** ? p.25

Quelles sont les règles de **confidentialité** ? p.25

Pourquoi certaines personnes préfèrent-elles **ne pas divulguer** leur handicap ? p.25

Quels sont les acteurs et actrices ?

Quels rôles de l'**étudiant-e** ? p.20

Quels rôles du **service PEPS'In** ? p.20

Quels rôles de la **Commission d'attribution** du statut PEPS ? p.22

Quels rôles des **facultés** ? p.22

Quels rôles du **Vice-recteur** ou de la **Vice-rectrice** aux affaires étudiantes ? p.22

Quels rôles des **enseignant-es** ? p.22

Que sont les aménagements raisonnables ?

Quels sont les intérêts et limites ?

Quels **intérêts** ? p.34

Quelles **limites** ? p.34

Quelle **charge de travail** pour les enseignant-es ? p.35

Quelles adaptations pour chaque situation de handicap ?

Quelles sont les adaptations spécifiques ?

En cas de trouble **moteur** ? p.67

En cas de déficience **visuelle** ? p.72

En cas de déficience **auditive** ? p.78

En cas de trouble spécifique des **apprentissages** ? p.83

En cas de trouble déficitaire de l'**attention** ? p.90

En cas de trouble du **langage** / de la communication ? p.95

En cas de trouble du spectre de l'**autisme** ? p.100

En cas de trouble de la **santé mentale** ? p.105

En cas de **maladie** grave ou chronique ? p.110

Quels soutiens académiques et extra-académiques

Quels soutiens avant, pendant et après l'université ?

Quels soutiens à l'**orientation** ? p. 52

Quelles aides à la **transition secondaire-supérieur** ? p.53

Quelles perspectives de **réussite** ? p. 55

Qu'en est-il de l'**insertion socioprofessionnelle** ? p. 55

Les aménagements se **limitent**-ils à l'éducation ? p. 57

Quels soutiens extra-académiques ?

Quels rôles du **service PEPS'In** dans la vie étudiante ? p.58

Que sont les kots « services » et les **kots-à-projets** ? p. 58

Introduction :

pourquoi ce guide ?

L'université accueille une population étudiante à « profils spécifiques ». Elle se doit donc de réfléchir au soutien et à l'accompagnement de ces personnes pour leur permettre de participer pleinement à tous les aspects de la vie étudiante. Cette réflexion est d'autant plus importante au regard des enjeux liés à l'augmentation du nombre de demandes d'aménagements individualisés et à la présence de nombreux obstacles à l'inclusion.

Augmentation de la population étudiante à profils spécifiques

Ces dernières années, à l'instar des autres établissements d'enseignement supérieur, nous observons à l'UCLouvain une diversification importante de la population étudiante. Cette diversification se marque notamment par une augmentation du nombre de personnes en situation de handicap, de trouble ou de maladie (HTM) bénéficiant d'un statut PEPS (acronyme pour « Projet pour Étudiant·es à Profils Spécifiques »). Comme le montre la Figure 1, en 2024-2025, 1369 personnes inscrites à l'UCLouvain bénéficiaient de ce statut « PEPS-HTM » (soit 3,6 % de la population étudiante), alors que ce statut ne concernait que 82 personnes l'année académique 2011-2012 (ce qui correspondait à 0,3 % de la population étudiante). La proportion de personnes bénéficiant d'un statut PEPS-HTM au sein de la population étudiante étant 12 fois plus importante en 2024-2025 qu'en 2011-2012, on comprend que l'accompagnement et les aides apportées à ces étudiantes et étudiants sont des enjeux de taille.

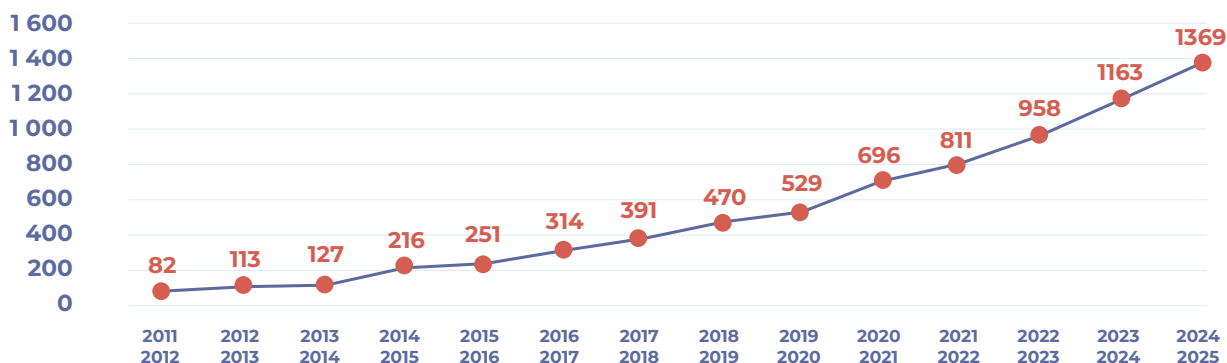


Figure 1. Nombre d'étudiants et étudiantes bénéficiant d'un statut PEPS-HTM à l'UCLouvain depuis l'année académique 2011-2012.

Dans ce guide, nous nous centrerons sur les étudiants et étudiantes « **en situation de handicap, de trouble ou de maladie** » (HTM).¹ Cette terminologie réfère aux personnes en situation de handicap dans le cadre d'une déficience, d'un trouble ou d'une maladie durables : trouble moteur, déficience visuelle, déficience auditive, trouble spécifique des apprentissages (ex. dyslexie, dysorthographe, dyscalculie), trouble de la coordination (ex. dyspraxie), trouble du langage ou de la communication (ex. bégaiement), trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, trouble du spectre de l'autisme, trouble de la santé mentale ou encore maladie grave ou chronique (ex. cancer, épilepsie).

1. Nous utiliserons par la suite le terme de personnes « en situation de handicap ».

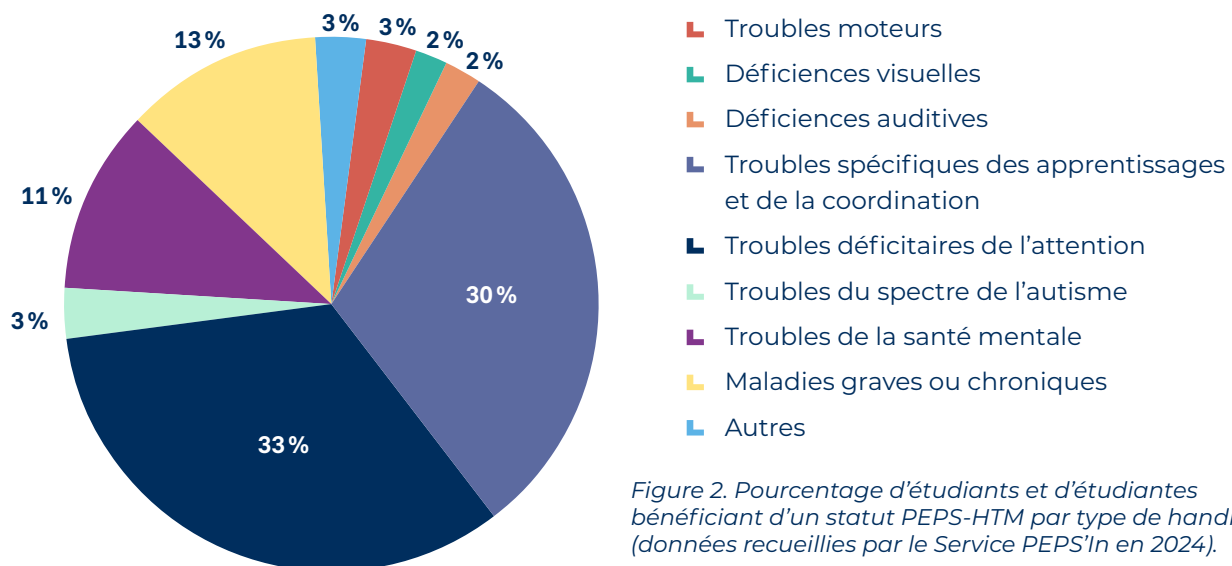
Qu'entend-on par « statut PEPS » ?

Ce statut particulier, octroyé aux étudiants et étudiantes à « profils spécifiques », donne accès à des aménagements du cursus universitaire. Il existe quatre types de profils « PEPS » :

- Les sportifs ou sportives de haut niveau ou espoirs sportifs ;
- Les artistes ;
- Les personnes engagées dans un projet entrepreneurial ;
- Les personnes en situation de handicap, de trouble ou de maladie (HTM).

Quelle est la proportion d'étudiants et étudiantes par type de handicap ?

La Figure 2 indique le pourcentage de personnes bénéficiant d'un statut PEPS-HTM par type de handicap. Notons que la catégorie « autres » est constituée de troubles moins fréquents (ex. trouble du langage ou de la communication) et de troubles multiples.



Pour quelles raisons observe-t-on une augmentation du nombre de personnes avec un statut « PEPS-HTM » ?

Cette augmentation est due à plusieurs facteurs :

- Élargissement des profils d'étudiantes et d'étudiants accompagnés, en incluant les personnes en situation de handicap dit « invisible » (ex. troubles spécifiques des apprentissages, troubles déficitaires de l'attention, troubles de la santé mentale) ;
- Engagement de l'université en faveur d'un enseignement plus inclusif et création du statut PEPS en 2011 ;
- Mise en œuvre de décrets relatifs à l'enseignement supérieur inclusif (cf. Décret de 2014 en Communauté française) ;
- Amélioration du dépistage et du diagnostic de certains troubles (ex. troubles des apprentissages, troubles du spectre de l'autisme) ;
- Amélioration des prises en charge et des soutiens proposés durant le parcours dans l'enseignement obligatoire, facilitant l'accès à un niveau d'étude supérieur.

Obstacles à l'inclusion des étudiants et étudiantes en situation de handicap

Malgré l'évolution des politiques éducatives et le souhait exprimé par les universités de rendre l'enseignement supérieur plus inclusif, de nombreux obstacles à l'inclusion sont relevés, tant par les étudiants et étudiantes en situation de handicap que par les équipes enseignantes.

Quels obstacles sont rapportés

↳ par les étudiants et les étudiantes en situation de handicap ?

Un grand nombre de personnes en situation de handicap se sentent soutenues par l'université. Certains obstacles sont néanmoins relevés (Black et al., 2015 ; Dangoisse et al., 2019 ; Fournier et al., 2020) :

- Des pratiques d'enseignement, du matériel et des évaluations peu adaptés, qui entravent leurs apprentissages ;
- Des obstacles organisationnels et architecturaux (ex. installations inappropriées) ;
- Un manque d'informations sur les services d'aide existant au sein de leur institution ;
- Des aménagements peu adaptés à leurs besoins personnels ;
- Une attitude négative à leur égard de la part de certains membres du personnel ;
- Des obstacles directement liés à des situations spécifiques (ex. en cas de surdité ou de cécité).

↳ par les enseignants et les enseignantes ?

Bien que les résultats des études menées sur l'inclusion des personnes en situation de handicap aillent dans le sens d'une attitude généralement positive, ouverte et réceptive du personnel enseignant (Desmarais, 2019 ; Harvey et al., 2023 ; Korthals Altes et al., 2024 ; Pérez-Esteban et al., 2023 ; Philion, Doucet, et al., 2016), certains enseignants et enseignantes rapportent :

- Un sentiment d'impuissance ;
- Un manque de connaissance des besoins relatifs aux différentes situations de handicap et des aménagements les plus appropriés ;
- Des doutes quant à leurs compétences à enseigner aux personnes en situation de handicap et à gérer la diversité ;
- Des doutes sur les compétences de ces étudiants et étudiantes et sur leur capacité à réussir, et le sentiment que les personnes en situation de handicap sont seules responsables de la réussite de leurs études ;
- Des interrogations quant au respect des exigences et des finalités des programmes ainsi que des craintes liées au maintien de la valeur des diplômes et à l'avenir professionnel de ces étudiantes et étudiants ;
- Des préoccupations relatives à l'équité envers les autres étudiants et étudiantes et au bien-être étudiant en classe ;
- Un état de fatigue voire d'épuisement et une crainte d'une charge de travail encore augmentée ;
- Un manque de soutien de leur institution.

Qu'en pensent les enseignantes et enseignants ?

Une enquête menée auprès de 193 enseignants et enseignantes de l'UCLouvain² met en évidence :

- La nécessité de **soutenir le corps enseignant** : bien que la majorité des personnes interrogées (70 %) se sentent « concernées » par la mise en place des aménagements et que 50 % se sentent « informées », « intéressées » et/ou « rassurées », 35 % d'entre elles se disent « démunies », « inquiètes », « surchargées » et/ou « en désaccord ».
- **Un mauvais niveau de connaissance des aménagements nécessaires** globalement rapporté par les enseignantes et enseignants quand on leur demande si leur niveau de connaissance est bon ou mauvais pour chaque situation de handicap (voir Tableau 1, ci-dessous).
- Un souhait de la part des enseignants et des enseignantes de **disposer d'informations**, pour mieux soutenir et encadrer les personnes à besoins spécifiques :
 1. Des informations propres à chaque situation de handicap (souhaitées par 58 % des répondants et répondantes) ;
 2. Des informations sur les aménagements possibles (49 %) ;
 3. Des informations et/ou formations sur les technologies d'aide à l'apprentissage (35 %) ;
 4. Des informations sur les droits, obligations et responsabilités des enseignants et enseignantes (33 %) ;
 5. Des sessions d'information et/ou des ateliers de formation sur les besoins spécifiques des étudiants et étudiantes (32 %) ;
 6. Des informations sur la position de l'université à l'égard des personnes à besoins spécifiques (21 %).

En outre, les enseignants et enseignantes souhaitent pouvoir communiquer rapidement avec une personne qualifiée pour la gestion des situations complexes (45 %).

	Mauvais niveau de connaissance
Troubles moteurs	44,6 %
Déficiences visuelles	54,9 %
Déficiences auditives	58,0 %
Troubles spécifiques des apprentissages	55,4 %
Troubles de la parole ou du langage	73,1 %
Troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité	68,9 %
Troubles de la santé mentale	88,1 %
Troubles du spectre de l'autisme	85,0 %
Maladies graves ou chroniques	80,3 %

Tableau 1. Pourcentage d'enseignants et d'enseignantes (N=193) considérant avoir un mauvais niveau de connaissance des aménagements nécessaires pour chaque situation de handicap.

2. Cette enquête portant sur « l'enseignement inclusif et ses représentations » a été menée en 2022 par la Chambre de l'Enseignement Supérieur Inclusif (ChESI) du Pôle Louvain. Elle a donc été réalisée avant la décision prise par les autorités de l'UCLouvain de décentraliser la surveillance des examens des étudiants et étudiantes bénéficiant d'un statut PEPS-HTM vers les facultés.



Ce guide a dès lors pour objectifs d'**informer** et d'**outiller** les équipes enseignantes et plus largement, de **sensibiliser** l'ensemble des membres de la communauté universitaire.

1. L'éducation inclusive :

concepts clés et enjeux

1.1. L'inclusion

L'inclusion est définie par l'UNESCO (2020) comme « un processus qui comprend les actions et les pratiques qui valorisent la diversité, créent un sentiment d'appartenance et reposent sur la conviction que toute personne a une valeur et un potentiel et qu'elle doit être respectée. » (p.11)

Le processus d'inclusion implique d'adapter l'environnement à la diversité, notamment en éliminant les obstacles qui limitent la présence, la participation et la réussite d'apprenants et d'apprenantes (UNESCO, 2017). Ce processus vise à accueillir, soutenir, accompagner et intégrer pleinement l'ensemble des membres de la communauté (ORES, 2023).

L'inclusion ne se limite pas au domaine de l'enseignement. Elle renvoie au droit de chacun et de chacune de participer pleinement à tous les aspects de la vie en société.



POUR EN SAVOIR PLUS

- [Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées](#) (12 décembre 2006), ratifiée par la Belgique le 13 mai 2009.

1.2. La diversité

Ces dernières décennies, on constate une diversification importante des profils observés au sein de la population étudiante et ce, à différents niveaux (culturel, socioéconomique, etc.). De plus en plus de personnes en situation de handicap, d'adultes en reprise d'études ou encore de personnes dont la langue maternelle n'est pas la langue d'apprentissage fréquentent l'enseignement supérieur.

La diversité concerne toutes les caractéristiques des individus, notamment leur âge, leur situation socioéconomique, leur origine ethnique, leur lieu de résidence, leur(s) langue(s), leur structure familiale, leur orientation sexuelle et leur expression de l'identité de genre, leur situation de handicap, leur religion et autres croyances et attributs, mais également leur personnalité, leurs attitudes, leurs modes d'expression ainsi que leur style et leurs préférences d'apprentissage (Desmarais, 2019 ; ORES, 2023 ; UNESCO, 2020).

La pédagogie inclusive part du principe qu'il n'existe pas d'apprenant ou d'apprenante « typique » et que la diversité est la norme (Meyer et al., 2014). Pour établir l'égalité des chances, la diversité doit être considérée comme une opportunité d'enrichissement et un atout (Moriña, 2017 ; Moriña et al., 2020).

1.3. L'équité

L'équité est un processus qui renvoie aux actions visant à atteindre l'égalité dans un souci de justice (UNESCO, 2017, 2020).

L'équité n'implique pas la mise en place d'un « traitement égal », identique pour chaque individu, mais plutôt d'un « traitement juste » permettant à chacun et à chacune de bénéficier des mêmes opportunités en prenant en considération leurs différences, en diminuant les obstacles et en répondant à leurs besoins spécifiques. De ce fait, l'équité permet d'atteindre une égalité réelle (ORES, 2023).

L'équité renvoie donc au traitement équitable de chacun et de chacune permettant de garantir l'égalité d'accès mais aussi l'égalité des chances (Korthals Altes et al., 2024).

1.4. L'éducation inclusive

L'éducation inclusive concerne à la fois les programmes d'enseignement, la pédagogie et l'enseignement, et s'efforce d'éliminer les obstacles à l'éducation. Elle se base sur les trois concepts sous-jacents de diversité, d'équité et d'inclusion.

Selon l'UNESCO (2013, 2017, 2020), **l'éducation inclusive** est fondée sur le respect du droit de tous et de toutes à l'éducation. Elle vise à offrir une éducation de qualité, en respectant la diversité et les différents besoins, et en éliminant toute forme de discrimination. Elle s'efforce de développer le plein potentiel de chaque individu et met toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans la société. L'éducation inclusive est donc un processus qui contribue à l'inclusion sociale.

1.5. Les enjeux de l'enseignement inclusif

Malgré les déclarations, résolutions et actions réalisées par des institutions internationales comme l'UNESCO (par ex. UNESCO, 2021), la [Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées](#), la [jurisprudence](#) de la Cour européenne des droits de l'Homme, la [jurisprudence](#) du Comité européen des droits sociaux et l'adoption par de nombreux pays, dont la Belgique, de politiques éducatives promouvant les principes d'égalité des chances, d'accessibilité universelle et de non-discrimination, la mise en œuvre d'un enseignement supérieur inclusif reste un vrai défi (Pérez-Esteban et al., 2023).

« L'enseignement inclusif » tel qu'il est appliqué actuellement dans l'enseignement supérieur en Communauté française, en favorisant l'accès et la réussite via la mise en place d'aménagements répondant aux besoins spécifiques de certains étudiants et étudiantes, se rapproche davantage d'une approche d'intégration que d'une approche pleinement inclusive (cf. Figure 3 ; pour en savoir plus, voir chapitre 3). Agir sur les barrières architecturales (ex. locaux inadaptés) et sur les barrières académiques en pensant les dispositifs pédagogiques pour qu'ils soient d'emblée accessibles à chacun et à chacune, sont autant de pas en plus vers l'inclusion !

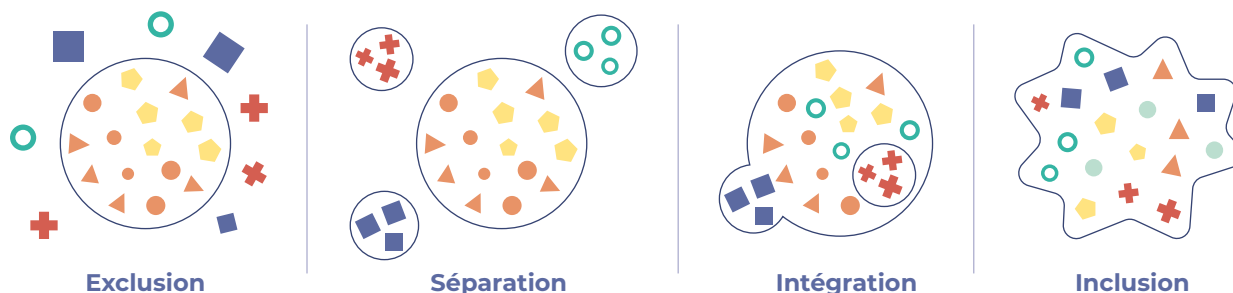


Figure 3. Illustration des concepts d'exclusion, de séparation, d'intégration et d'inclusion (issu et adapté d'ORES, 2023).

L'éducation inclusive, uniquement l'affaire des enseignants et enseignantes ?

Si le corps enseignant est un acteur essentiel dans la mise en œuvre d'un enseignement inclusif, il ne porte évidemment pas à lui seul la responsabilité de l'inclusion. Les enjeux et responsabilités se situent également au niveau institutionnel et même sociétal. Les établissements d'enseignement supérieur se doivent de favoriser le développement d'un enseignement inclusif en prévoyant des mesures et des ressources pour répondre aux besoins des personnes en situation de handicap (notamment via la mise en place d'un service d'accueil et d'accompagnement). Et, à tous les niveaux de la société, il est primordial que les autorités s'engagent en faveur d'une société plus inclusive et que les différents acteurs et actrices soient sensibilisés. Par exemple, il ne suffit pas de mettre en place un dispositif pédagogique accessible à tous et à toutes si les salles de cours ou les transports en commun permettant de s'y rendre ne sont pas accessibles, ou si la communauté universitaire dans son ensemble n'est pas ouverte à la diversité.

Et les enseignants et enseignantes en situation de handicap ?

Les étudiants et étudiantes ont droit à des aménagements raisonnables, mais c'est également le cas des travailleurs et travailleuses en situation de handicap, y compris les membres de la communauté universitaire ! Pour en savoir plus : [Au travail avec un handicap \(brochure Unia\)](#).

2. Statut « PEPS » et aménagements raisonnables

2.1. Cadre légal : quelques définitions

En Communauté française, plusieurs décrets posent un cadre légal favorisant le développement d'un enseignement supérieur inclusif.

Tout d'abord, selon le [Décret du 12 décembre 2008](#) relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination, le refus de mettre en place des aménagements raisonnables en faveur d'une personne en situation de handicap est une forme de **discrimination**. Ce décret, qui s'applique en matière d'enseignement, clarifie la notion d'aménagements raisonnables.

Les aménagements raisonnables sont des mesures appropriées, prises en fonction des besoins dans une situation concrète, permettant à une personne en situation de handicap d'accéder, de participer et de progresser dans différents domaines, y compris dans le domaine de l'enseignement, sauf si ces mesures imposent une charge disproportionnée à l'égard de la personne qui doit les adopter.

Ensuite, le [Décret relatif à l'enseignement supérieur inclusif, adopté le 30 janvier 2014](#) puis modifié le [7 février 2019](#), définit les notions d'étudiant ou d'étudiante en situation de handicap et d'enseignement inclusif.

L'étudiant ou l'étudiante en situation de handicap présente des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à sa pleine et effective participation à l'enseignement supérieur sur la base de l'égalité avec les autres.

Un enseignement inclusif pour les étudiants et étudiantes en situation de handicap est un enseignement qui met en œuvre des dispositifs visant à supprimer ou à réduire les barrières matérielles, pédagogiques, culturelles, sociales et psychologiques rencontrées lors de l'accès aux études, au cours des études dans le cadre de ses activités d'apprentissage et lors des évaluations qui sont associées.

Ce décret impose aux établissements d'enseignement supérieur de mettre en œuvre des aménagements raisonnables dans l'organisation, le déroulement et l'accompagnement de leurs études, **y compris des stages et des activités d'intégration professionnelle**.



Les aménagements raisonnables : un « privilège » ?

Certains enseignants et enseignantes se demandent si, par rapport aux autres étudiantes et étudiants, il est équitable de proposer des aménagements ou si cela revient à offrir des « privilèges ». Il est important de distinguer l'égalité (proposer la même chose à chaque individu) de l'équité (octroyer à chaque personne ce dont elle a besoin, ce qui est juste et permet d'atteindre une égalité réelle) et de placer les aménagements dans une perspective de non-discrimination. En effet, traiter de manière identique des personnes qui se trouvent dans des situations incomparables peut aboutir à de la discrimination. Il ne s'agit donc pas d'avantager les étudiantes et étudiants en situation de handicap mais de compenser les désavantages liés à leur situation et à un environnement inadapté à celle-ci.



Non, ce n'est pas un « privilège » d'avoir un examen oral comme aménagement, par exemple. La vie n'est pas juste, il y a des gens qui partent avec certaines cartes et d'autres qui partent avec d'autres cartes. L'égalité, c'est illusoire. L'équité, par contre, c'est possible de l'atteindre en donnant à chacun les mêmes chances. Et pour avoir les mêmes chances, moi j'ai besoin d'explications de schémas. Pas pour être à « +10 » par rapport à ceux qui sont à 0 mais pour arriver à 0 parce que je pars à « -10 ». Après, on peut réussir ou ne pas réussir, je ne suis pas meilleure ou moins bonne que quelqu'un d'autre mais je dois avoir les mêmes chances que les autres. Parfois les enseignants se demandent si c'est un privilège et ce que vont penser les autres étudiants mais en fait, les autres étudiants sont contents de ne pas être à ma place ! Ce n'est pas un avantage. Être crevée parce que j'ai passé je ne sais combien d'heures à étudier un examen de statistiques avec plein des graphiques, ce n'est pas de la chance. » **Une étudiante présentant une cécité**

Quels sont les principes à respecter ?

Les aménagements raisonnables doivent répondre aux besoins de la personne en situation de handicap. Ils permettent la participation, sur un pied d'égalité avec les autres, de la manière la plus autonome possible et en assurant sa sécurité.

Il est important que les aménagements soient mis en place en respectant les principes de confidentialité (en communiquant uniquement les informations nécessaires à la bonne mise en œuvre de l'aménagement et seulement aux personnes impliquées), de respect de la dignité (en faisant en sorte que les personnes ne soient pas dévalorisées, stigmatisées ou marginalisées), d'individualisation (en n'appliquant pas une procédure qui impliquerait qu'un « type de handicap » mène automatiquement à tel aménagement puisque chaque individu a des besoins différents) et d'entière participation (l'idéal étant que les personnes bénéficiant d'un statut PEPS puissent s'engager dans l'environnement d'apprentissage de la même manière que les autres sans qu'il n'y ait de séparation) (CICMH, 2023).





Les aménagements : raisonnables ou non ?

En tant qu'aménagement spécifique et individuel, chaque situation est examinée au cas par cas. Le caractère raisonnable d'un aménagement est évalué selon plusieurs indicateurs et notamment le coût, l'impact de l'aménagement sur l'organisation, la fréquence et la durée prévue de l'aménagement, l'impact de l'aménagement sur l'étudiant ou l'étudiante ou sur ses pairs et l'absence ou non d'alternatives.



POUR EN SAVOIR PLUS

- Décret relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination (12 décembre 2008)
- Décret relatif à l'enseignement supérieur inclusif (30 janvier 2014), tel que modifié par le Décret relatif à l'enseignement supérieur inclusif pour les étudiants en situation de handicap (07 février 2019)
- Observations finales du Comité des droits des personnes handicapées concernant la situation des droits des personnes handicapées en Belgique (30 septembre 2024) (§§ 48 et 49 pour le droit à l'éducation inclusive)

2.2. Lignes directrices générales de l'UCLouvain

En se plaçant dans une approche EDI (Equité, Diversité et Inclusion), l'UCLouvain souhaite s'assurer qu'aucune forme de discrimination ne survienne en raison, notamment, de l'origine ethnique, de la religion, du genre, de l'identité ou de l'orientation sexuelle, de l'âge, des responsabilités familiales ou encore de la langue, mais également en raison d'une situation de handicap, visible ou invisible.

Par la mise en place du statut PEPS (Projet pour Étudiant·es à Profils Spécifiques), l'UCLouvain marque un réel engagement en faveur d'une université plus accessible et inclusive, en soutenant et en encourageant les étudiants et étudiantes en situation de handicap, notamment, de manière transparente et équitable.



POUR EN SAVOIR PLUS

- Les politiques EDI (Equité, Diversité et Inclusion) de l'UCLouvain
- Règlement général des études et des examens et son annexe 3 (Charte pour une université plurielle et inclusive)

2.3. Les acteurs et actrices de l'UCLouvain : quels rôles et responsabilités ?

Différents acteurs et actrices sont impliqués dans l'octroi du statut PEPS, l'élaboration du plan d'accompagnement individualisé (PAI) et sa mise en œuvre.

2.3.1. L'étudiant ou l'étudiante bénéficiaire

La personne bénéficiaire est une personne en situation de handicap qui, à la suite d'une demande de reconnaissance acceptée par l'université, introduit une demande d'aménagements. Pour ce faire, elle doit suivre une procédure précise (détaillée dans la section suivante). En signant le PAI, elle accepte que les membres de l'UCLouvain directement impliqués dans la mise en œuvre des mesures du PAI soient informés des aspects strictement nécessaires au bon déroulement de la procédure PEPS. L'étudiant ou l'étudiante bénéficiaire s'engage à respecter scrupuleusement les différentes procédures et échéances, à collaborer activement à l'élaboration de son PAI, à transmettre rapidement les informations nécessaires à son accompagnateur ou son accompagnatrice pédagogique et à respecter les consignes données par le service PEPS'In lors de la session d'examens. Comme pour tous les étudiants et étudiantes, il est attendu de la personne bénéficiaire qu'elle fasse preuve de probité et de loyauté (cf. tricherie ou plagiat).

2.3.2. Le service PEPS'In

Le service [PEPS'In](#) est un service d'accompagnement et de soutien destiné aux étudiants et étudiantes en situation de handicap. Parmi ses missions (cf. Figure 4), on retrouve notamment l'accueil des étudiantes et étudiants en demande d'un statut PEPS, l'examen de leur demande, l'élaboration du PAI, dont le service s'assure de la mise en œuvre en collaboration avec les facultés, ainsi que l'information et la sensibilisation des différents acteurs et actrices.

Chaque étudiant ou étudiante bénéficiant du statut PEPS dispose d'une accompagnatrice ou d'un accompagnateur pédagogique référent qui travaille en étroite collaboration avec l'autorité facultaire, les équipes enseignantes et le personnel administratif et technique. C'est cette personne référente qui informe l'étudiant ou l'étudiante de ses droits et responsabilités en tant que bénéficiaire du statut PEPS. C'est elle également qui est en contact avec l'étudiant ou l'étudiante lors de la conception et du réajustement éventuel de son PAI durant l'année académique (mais en aucun cas elle n'a le pouvoir de valider les aménagements à mettre en place puisqu'il s'agit d'une compétence relevant de l'autorité facultaire). Dans certaines situations de handicap plus important reconnu par l'AVIQ³, le PHARE⁴ ou le DBP⁵, l'accompagnateur ou l'accompagnatrice fournit tout au long de l'année un soutien pédagogique adapté aux besoins de la personne en situation de handicap.

3. AVIQ : Agence Wallonne pour une Vie de Qualité

4. PHARE : Personne Handicapée Autonomie Recherche (Région bruxelloise)

5. DPB : Dienststelle für Personen mit Behinderung (Office de la Communauté germanophone pour une vie autodéterminée)

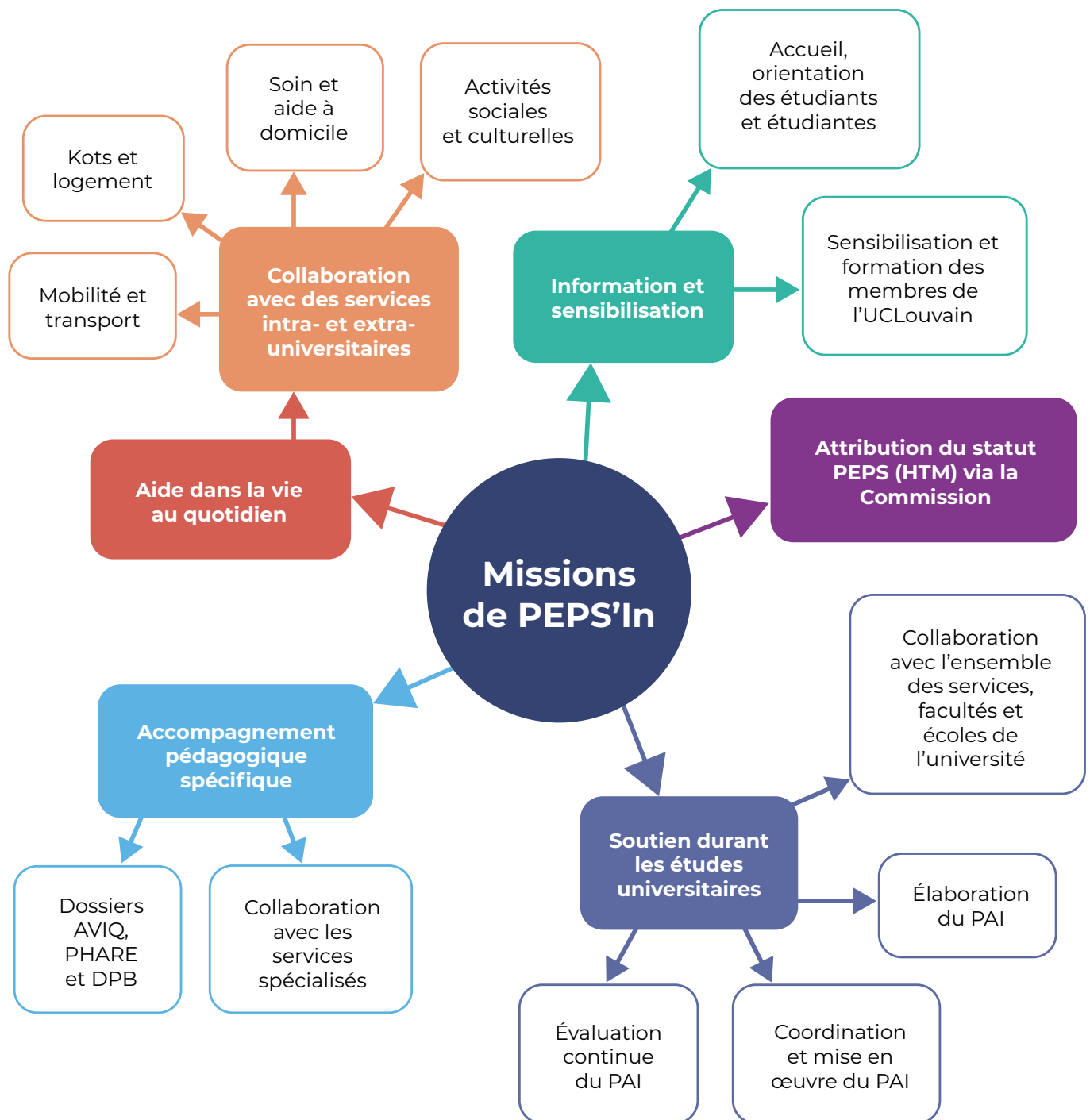


Figure 4. Les missions du Service PEPS'In

2.3.3. La commission d'attribution du statut PEPS (HTM)

Cette [commission](#) a pour mission d'examiner les demandes et de décider, sur base de l'instruction d'un dossier, de la pertinence d'octroyer ou non un statut PEPS aux étudiants et aux étudiantes qui en ont fait la demande. Elle est constituée de professionnels et professionnelles (académiques ou administratifs) issus des trois secteurs de l'UCLouvain, d'un ou une médecin, d'un ou une gestionnaire administrative, du président ou de la présidente de la commission (qui peut s'adjoindre les services d'experts et d'expertes en cas de nécessité).

2.3.4. La faculté de l'étudiant ou de l'étudiante

L'octroi des aménagements relève d'une décision facultaire. L'autorité facultaire est généralement représentée par le Vice-doyen ou la Vice-doyenne de la faculté ou le Président ou la Présidente de jury du programme d'étude concerné. Ce sont donc les facultés qui, sur base de l'avis argumenté de la commission d'attribution du statut PEPS, prennent une décision quant aux aménagements à mettre en place tout en garantissant le respect des exigences de la formation et sa qualité.

2.3.5. Le Vice-Recteur ou la Vice-Rectrice aux affaires étudiantes

Le Vice-Recteur ou la Vice-Rectrice aux affaires étudiantes est le relais de la communauté étudiante et des facultés en ce qui concerne la vie étudiante à l'université, tant au niveau académique qu'extra-académique. Parmi ses différentes missions, le Vice-Recteur ou la Vice-Rectrice peut intervenir en tant qu'instance de recours, à la demande des étudiants et étudiantes, en cas de refus de reconnaissance de la situation de handicap, de désaccord concernant le PAI ou de refus de mise en place d'aménagements raisonnables. Avec le Prorecteur ou la Prorectrice à l'Équité, à la Diversité et à l'Inclusion (EDI), il ou elle porte également, au sein du conseil rectoral, la politique de l'inclusion. Il ou elle veille à la transposition opérationnelle de cette politique auprès des facultés et des jurys.

2.3.6. Les enseignants et les enseignantes

Les titulaires de cours ont accès à la liste des aménagements octroyés (ex. local séparé, copie adaptée) pour tous les étudiants et étudiantes inscrits à leurs unités d'enseignement via la plateforme [OSIS](#). Dans certains cas, les accompagnateurs ou accompagnatrices pédagogiques les contactent pour discuter de la faisabilité de la mise en place de certains aménagements ou de certaines demandes plus spécifiques. Cependant, c'est bien la commission d'attribution du statut PEPS qui décide de l'octroi ou non du statut PEPS (HTM) et l'autorité facultaire qui décide de l'octroi des aménagements. Il ne revient donc pas à l'enseignant ou à l'enseignante de remettre en cause le statut PEPS d'une personne ou la pertinence de tel ou tel aménagement lors de sa mise en œuvre. Il reste que les équipes enseignantes jouent un rôle central dans la bonne marche du système, puisque c'est de leur réception des mesures et de l'enthousiasme qu'elles manifesteront à les appliquer que naîtront les succès individuels et collectifs du système « PEPS ».

2.4. Statut PEPS et plan d'accompagnement individualisé : quelle procédure ?

Pour pouvoir bénéficier d'aménagements, les étudiants et étudiantes en situation de handicap doivent suivre la procédure établie dans le Règlement général des études et des examens de l'UCLouvain (RGE) (cf. Figure 5), qui intègre le prescrit du Décret relatif à l'enseignement supérieur inclusif pour les étudiants et étudiantes en situation de handicap (adopté le 30 janvier 2014 puis modifié le 7 février 2019).

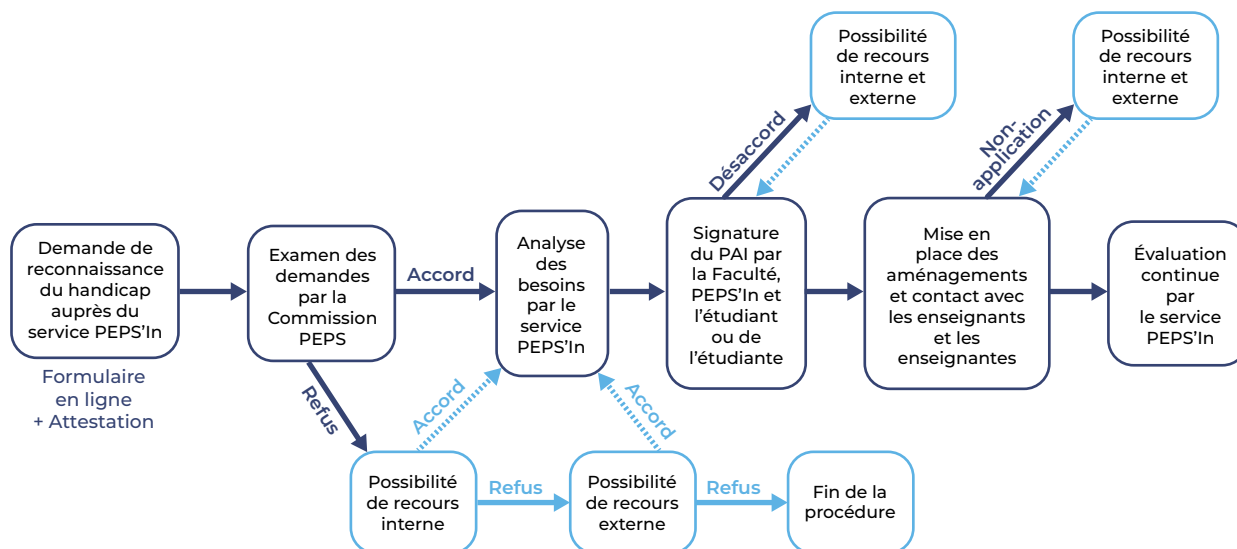


Figure 5. Les étapes de la procédure de demande du statut PEPS (HTM)

2.4.1. Introduction de la demande par l'étudiant ou l'étudiante

L'étudiant ou l'étudiante qui souhaite la mise en place d'aménagements doit introduire une demande de reconnaissance du handicap en complétant un [formulaire en ligne](#) sur le site de l'UCLouvain. La demande doit être réalisée le plus tôt possible après l'inscription et au plus tard mi-octobre pour pouvoir bénéficier d'aménagements au 1^{er} quadrimestre et début mars pour pouvoir bénéficier d'aménagements au 2^e quadrimestre. Il est demandé à l'étudiant ou l'étudiante de fournir un document probant pour appuyer sa demande :

- soit la décision d'un organisme public chargé de l'intégration des personnes en situation de handicap ;
- soit un rapport circonstancié établi par un ou une spécialiste dans le domaine médical ou paramédical (habilité à poser un tel diagnostic) datant de moins de deux ans au moment de la première demande formulée dans un établissement d'enseignement supérieur.

2.4.2. Octroi ou non du statut PEPS

Les demandes sont examinées par la Commission d'attribution du statut PEPS. En cas de reconnaissance de la situation de handicap par l'université, l'étudiant ou l'étudiante se voit octroyer le statut PEPS et se trouve alors en droit d'obtenir de sa faculté des aménagements particuliers.

Dans un premier temps, le service PEPS'In analyse les besoins matériels, pédagogiques, médicaux et psychologiques de l'étudiant ou de l'étudiante.

Ensuite, le service PEPS'In établit, en concertation avec l'étudiant ou l'étudiante et la faculté concernée, un plan d'accompagnement individualisé au plus tard dans les deux mois qui suivent l'acceptation de la demande de reconnaissance des besoins spécifiques.

En cas de refus de reconnaissance de la situation de handicap, l'étudiant ou l'étudiante peut faire un recours interne auprès du Vice-Recteur ou de la Vice-Rectrice aux affaires étudiantes. En cas de décision négative de ce dernier ou de cette dernière, un recours externe auprès de la Commission de l'Enseignement Supérieur Inclusif (CESI) peut être introduit.

2.4.3. Mise en œuvre du plan d'accompagnement individualisé

Le plan d'accompagnement individualisé (PAI) est élaboré en prenant en compte :

- les recommandations circonstanciées du ou de la spécialiste ayant rédigé le rapport transmis lors de l'introduction de la demande ;
- les besoins exprimés par l'étudiant ou l'étudiante en lien avec son (ou ses) handicap(s), trouble(s) et/ou maladie(s) ;
- les acquis d'apprentissage et les exigences académiques visés par le programme de formation auquel est inscrit l'étudiant ou l'étudiante.

Le PAI contient notamment le projet d'étude ou le programme annuel de l'étudiante ou de l'étudiant⁶, les modalités d'accompagnement et les aménagements raisonnables prévus ainsi que le nom de l'accompagnatrice ou de l'accompagnateur pédagogique référent. Il est prévu pour une année académique et est renouvelable pour chaque année du cursus de l'étudiant ou l'étudiante. Il est signé par un membre du service PEPS'In, par une autorité représentant la faculté concernée et par l'étudiant ou l'étudiante. Il fait l'objet d'une évaluation continue par le service PEPS'In et peut être modifié, de commun accord.

Une fois le PAI établi, les titulaires de cours ont accès à la liste des personnes bénéficiant d'un statut PEPS inscrites à leurs unités d'enseignement via leur bureau virtuel (Mon métier d'enseignant > gérer mes cours et listes > ma charge d'enseignement > étudiants). Les aménagements accordés à chaque étudiant ou étudiante, la présence ou non de personnes à mobilité réduite et le nom de la personne référente (accompagnateur ou accompagnatrice pédagogique) y sont indiqués.

En cas de non-respect du PAI, comme le non-respect des dispositions applicables à un examen, l'étudiant ou l'étudiante peut introduire un recours dans les 24h suivant l'examen. Le non-respect du RGEE par l'étudiant ou l'étudiante est également sanctionnable (ex. tricherie ou plagiat).

Notons par ailleurs que l'UCLouvain s'engage dans la mesure du possible à ce que les étudiantes et étudiants internationaux admis à un programme d'échange puissent bénéficier à l'UCLouvain des aménagements octroyés dans leur institution d'origine. À l'inverse également, le Service PEPS'In soutient les étudiants et étudiantes de l'UCLouvain dans les démarches à réaliser pour l'obtention d'aménagements dans leur institution d'accueil.

6. Pour éviter un emploi du temps trop chargé et une trop grande quantité de cours et de travaux à réaliser en parallèle, il arrive que les personnes en situation de handicap introduisent une demande d'allègement au moment de la création de leur programme annuel.



POUR EN SAVOIR PLUS : ERASMUS ET INCLUSION

- Les programmes « Erasmus + » et « Erasmus Belgica » permettent aux étudiants et étudiantes en situation de handicap de participer aux programmes de mobilité pour une période d'étude ou pour un stage grâce à l'octroi d'aménagements et d'un soutien financier supplémentaire (complément de bourse).



Quelles sont les règles de confidentialité ?

En signant le plan d'accompagnement individualisé, l'étudiant ou l'étudiante accepte que les membres de l'UCLouvain directement impliqués dans la mise en œuvre des mesures du plan d'accompagnement individualisé soient informés des aspects strictement nécessaires au bon déroulement de la procédure PEPS. Ces informations sont fournies en toute confidentialité et dans le strict respect de la déontologie en matière de secret professionnel. Le plan d'accompagnement individualisé est conservé dans le dossier de l'étudiant ou de l'étudiante. Aucune donnée confidentielle ne peut être transmise dans le dossier de l'étudiant ou de l'étudiante et dans le plan d'accompagnement individualisé sans son accord. Les enseignantes et enseignants sont donc informés des aménagements octroyés mais pas du diagnostic de la personne concernée. C'est elle qui décide de divulguer ou non sa situation aux titulaires des cours.

Pourquoi certaines personnes préfèrent-elles ne pas divulguer leur situation de handicap ?

Différentes raisons peuvent expliquer cette réticence (Dangoisse et al., 2019 ; Pérez-Esteban et al., 2023 ; Phillion et al., 2016) :

- La peur de la perception des pairs et la crainte d'être rejetées ;
- La peur de l'attitude des enseignants et enseignantes, la crainte de provoquer de la pitié ou d'être jugées négativement ;
- La crainte d'être « étiquetées », stigmatisées, notamment lorsque des adaptations les séparent du reste du groupe (ex. local séparé) ;
- L'envie de se débrouiller seules ;
- Le besoin de prendre le temps nécessaire pour identifier leurs besoins réels et oser demander ce dont elles ont besoin.

2.5. Aménagements raisonnables : lesquels et pourquoi ?

Dans l'enseignement supérieur, les aménagements peuvent prendre différentes formes : matérielles, pédagogiques ou encore organisationnelles.

Voici une liste, non exhaustive, d'aménagements mis en place à l'université (CPU, 2012 ; Phillion et al., 2016).

2.5.1. Durant les activités d'enseignement

Intervention de preneurs ou de preneuses de notes : Il s'agit de transmettre des notes de cours aux personnes qui sont dans l'impossibilité de les prendre elles-mêmes (ex. en cas de surdité ou de cécité). Ces notes peuvent être manuscrites ou numériques mais, dans certains cas, il est nécessaire que les notes soient numériques (ex. en cas d'utilisation d'un logiciel de synthèse vocale ou de transcription en braille). La qualité et la constance des notes reçues sont des éléments importants (les personnes de « bonne volonté », prêtes à partager leurs notes ne sont pas toujours celles qui ont des notes de bonne qualité ni celles qui sont rigoureusement présentes à chaque séance).

Enregistrement du cours : L'enregistrement permet aux personnes qui ne peuvent pas être présentes au moment du cours (ex. en cas d'hospitalisation) ou qui sont dans l'impossibilité de prendre note « en direct » (ex. en cas de trouble moteur) de suivre le cours par la suite (en faisant des pauses si nécessaire). L'enregistrement peut soit être réalisé par l'enseignant ou l'enseignante, soit réalisé par l'étudiant ou l'étudiante, avec l'autorisation du ou de la titulaire du cours. Dans certains cas, l'enseignante ou l'enseignant accepte l'enregistrement à condition que la personne s'engage à ne l'utiliser qu'à des fins personnelles. L'enregistrement présente des avantages mais également certains inconvénients (ex. risque de faible participation des autres étudiants et étudiantes qui se savent enregistrés, éléments confidentiels, temps nécessaire à réécouter le cours). La mise à disposition d'un syllabus, de livres de référence et/ou de capsules vidéo reprenant l'intégralité de la matière ou encore l'intervention d'un preneur ou d'une preneuse de notes sont des alternatives intéressantes. Le recours à la comodalité (via Teams) est également une alternative permettant à la personne de suivre le cours à distance en cas de nécessité.

Adaptation des supports de cours : Les supports de cours font référence au contenu présenté par le ou la titulaire durant le cours (ex. présentation PowerPoint) et à toutes les autres ressources du cours (ex. textes à lire). Dans certains cas, les supports de cours doivent contenir certains types et tailles de caractères et des couleurs bien définies (ex. Arial taille 14, écrit uniquement en noir sur blanc) pour être accessibles (ex. en cas de déficience visuelle). Il peut donc être nécessaire d'adapter la mise en page des supports de cours. Une alternative est la transmission de l'ensemble des supports en format numérique (permettant l'utilisation de logiciels) dans des formats flexibles (ex. « .docx ») permettant les modifications des couleurs et des caractères (ex. agrandissement).

Mise à disposition des supports de cours (ex. PowerPoint) avant la séance : La transmission à l'avance des supports de cours permet l'accès au contenu, notamment en cas de déficience visuelle, et peut également faciliter la prise de notes.



J'ai expérimenté le fait de transmettre à l'avance le support en format PowerPoint et en PDF et de laisser aux étudiants le choix de télécharger ce qui les intéresse. Certains d'entre eux prennent des notes directement sur la diapositive, dans les commentaires en-dessous. Certains, comme me l'a dit un étudiant daltonien, changent les couleurs, changent la police, agrandissent certains éléments, etc. Ça devient leur outil de travail pendant le cours ou après le cours. Je trouve ça intéressant. Et ça permet aux étudiants qui préparent le cours à l'avance de l'adapter pour eux. » **Un enseignant**

Numérisation des ouvrages de référence : Lorsque les ouvrages de référence n'existent pas sous format numérique, et que la situation de l'étudiante ou de l'étudiant nécessite un tel format (ex. transcription en braille, utilisation d'un logiciel de synthèse vocale, difficultés de manipulation), la numérisation de certains ouvrages est parfois réalisée par une personne ressource du service PEPS'In (ex. en cas de déficience motrice ou visuelle).

Sous-titrage des vidéos : Le sous-titrage des vidéos permet aux personnes sourdes ou malentendantes d'accéder au contenu des supports audiovisuels.

Description orale des éléments visuels : En cas de déficience visuelle, la description des photos, images, graphiques, tableaux et schémas est essentielle pour pouvoir accéder au contenu visuel.

Utilisation d'un matériel spécifique : Il peut s'agir d'un micro spécifique fourni par l'étudiant ou l'étudiante (ex. en cas de déficience auditive), d'une table adaptée utilisée durant les travaux pratiques ou en bibliothèque (ex. en cas de trouble moteur), de l'utilisation par l'enseignant ou l'enseignante d'une tige télescopique à la place d'un pointeur laser (ex. en cas de déficience visuelle), etc.

Assistance : Il peut être nécessaire de fournir une assistance à une étudiante ou un étudiant qui ne peut pas réaliser certains gestes ou certaines manipulations, par exemple, l'accompagner dans certains déplacements sur le site de l'université, manipuler des ouvrages en bibliothèque, etc. (ex. en cas de trouble moteur ou de déficience visuelle).

Interprétation en langues des signes : Les étudiantes et étudiants sourds signants peuvent bénéficier des services d'interprètes en langue des signes qui traduisent le cours en direct. Dans ce cas, il peut être utile de transmettre les supports de cours et/ou un résumé du cours à l'avance à la personne qui interprète pour qu'elle puisse se préparer. Les étudiantes et étudiants n'ayant pas la possibilité de disposer d'un ou d'une interprète à chacun des cours, il est important de réfléchir à des alternatives : sous-titrage en direct via PowerPoint ou Teams, transmission des notes de cours, etc.



Un étudiant sourd qui suivait mon cours a bénéficié d'une aide, avec une interprète en langue des signes. Quelques années auparavant, j'aurais peut-être vécu cela comme une complexité en plus à gérer. Mais j'ai vu que la présence de l'interprète était un soutien pour l'étudiant mais était aussi intéressant pour les autres. Parfois j'allais trop vite, alors elle me demandait de reformuler mais cela aidait aussi les autres car j'allais certainement trop vite pour d'autres aussi. Les discussions avec elle pendant les pauses m'ont permis de réaliser que je ne sous-titrais pas systématiquement les vidéos et m'ont sensibilisé aux tâches qui mettaient l'étudiant en difficulté. Ça m'a sensibilisé à réfléchir à ces choses-là à l'avance. Ce sont des petits gestes, des petites choses... mais ce qu'on peut offrir à un étudiant peut servir à d'autres et ça c'est intéressant. Ça a vraiment été une chouette expérience. » **Un enseignant**

Quels sont les aménagements mis en place durant les activités d'enseignement ?

Dans une enquête menée en 2022 par la Chambre de l'Enseignement Supérieur Inclusif (ChESI) du Pôle Louvain, 193 enseignantes et enseignants de l'UCLouvain ont indiqué les aménagements mis en place **durant leurs activités d'enseignement**. Le Tableau 2 reprend, en ordre décroissant, le pourcentage de personnes ayant déjà mis en œuvre chaque type d'aménagements.

	Pourcentage d'enseignants et d'enseignantes ayant mis en place chaque type d'aménagements
Temps supplémentaire pour la réalisation des travaux	61,1%
Accessibilité des salles de cours	47,2%
Enregistrement du cours	46,1%
Adaptation de la mise en page	32,6%
Utilisation d'un ordinateur portable	29,0%
Appel à un preneur ou une preneuse de notes	25,9%
Interprétation en Langue des signes	21,2%
Utilisation d'une table adaptée	17,6%
Réalisation d'un travail écrit au lieu d'une présentation orale	13,5%
Utilisation d'un système FM pour personnes malentendantes	13,5%
Aucun aménagement	13,0%

Tableau 2. Pourcentage d'enseignants et enseignantes ayant déjà mis en place chaque type d'aménagements durant les activités d'enseignement.

Parmi les autres aménagements rapportés par les enseignants et enseignantes, on retrouve : la réalisation d'une présentation orale au lieu d'un travail écrit, la possibilité de s'absenter pendant les cours, des aménagements en termes d'accessibilité des activités de terrain et des laboratoires pour les personnes présentant un trouble moteur, l'utilisation d'une tige télescopique au lieu d'un pointer laser, un MOOC pour les personnes présentant une déficience visuelle ou auditive (vidéos + retranscription) et l'adaptation de l'agenda des présentations.

Temps supplémentaire lors de la remise de travaux : Si la situation le permet, proposer du délai supplémentaire pour la remise de travaux permet de pallier des difficultés de lecture, de production écrite (ex. en cas de trouble d'apprentissage) ou encore de vitesse d'exécution (ex. en cas de déficience motrice). Cet aménagement n'est cependant pas envisageable en cas de délais courts avec un feedback donné dans la foulée, par exemple lorsqu'une série de devoirs sont à réaliser dans le cadre d'un dispositif pédagogique.

Accompagnement pédagogique : Dans certains cas, les étudiantes et étudiants en situation de handicap reconnu par l'AVIQ (Agence Wallonne pour une Vie de Qualité), le Phare (Personne Handicapée Autonomie Recherchée) ou la « Dienststelle für Personen mit Behinderung » (Office de la Communauté germanophone pour une vie autodéterminée) peuvent introduire une **demande d'accompagnement spécifique**. Cette aide pédagogique dépend des besoins spécifiques de chaque personne.

2.5.2. Durant les évaluations

Temps supplémentaire : Les étudiants et étudiantes peuvent bénéficier de 33 %, 50 % ou 100 % de temps supplémentaire en fonction de leur situation. Le tiers temps supplémentaire est sans aucun doute l'aménagement le plus fréquemment octroyé. En effet, de nombreuses situations ont un impact significatif sur le temps de réalisation d'un examen : que ce soit en cas de troubles visuo-moteurs ou de difficultés d'apprentissage (impact sur le temps de lecture des questions et/ou de rédaction des réponses), de troubles déficitaires de l'attention (temps mis pour gérer les distractions, recentrer son attention et structurer ses réponses) ou encore de maladies graves ou chroniques (ex. temps pris pour se rendre à plusieurs reprises aux toilettes, pour accéder à ses soins, nécessité de faire des pauses), etc.

Local spécifique : Deux situations différentes peuvent se présenter : passer un examen dans un local séparé, avec un nombre restreint de personnes, ou passer un examen seul(e) dans un local. La première situation permet de réaliser l'examen dans un environnement calme avec le minimum de bruit et de distraction possible (ex. en cas de troubles déficitaires de l'attention ou de troubles du spectre de l'autisme). La deuxième situation, plus rare, est liée à la nécessité d'être seul(e) et permet l'utilisation de logiciels (ex. synthèse vocale) ou la mise en place d'aménagements (ex. présence d'une assistance pour lire les questions à voix haute ou transcrire les réponses) qui nuiraient aux autres étudiants ou étudiantes (ex. en cas de déficience motrice ou visuelle).



Le temps supplémentaire est l'élément majeur de ma réussite ! Je dois relire les questions plusieurs fois pour être certaine d'avoir compris tous les éléments de la question (ou des réponses si c'est un QCM), ce que je ne pouvais pas faire sans le statut PEPS par manque de temps. Je suis passée d'un taux de 50 % de réussite à 100 % aujourd'hui avec le statut PEPS. De plus, avoir un local séparé et des boules Quies me permet de m'isoler totalement des éléments perturbateurs qui impactaient énormément ma compréhension et ma réflexion. Ça me permet de me recentrer sur moi-même et mes connaissances. » **Une étudiante présentant un trouble déficitaire de l'attention**

Place spécifique dans la salle : Dans certains cas, une place est réservée à l'étudiant ou à l'étudiante, devant, dans le fond, en bout de rangée, près de la sortie, etc. en fonction de la situation (ex. près de la sortie, en cas de phobie sociale ou de nécessité de se rendre aux toilettes).

Aménagement du lieu ou de l'horaire des examens : L'aménagement du lieu peut être nécessaire pour éviter des déplacements trop importants (ex. en cas de déficience motrice). Il arrive que l'horaire des examens soit aménagé pour être compatible avec un traitement ou des soins médicaux ou permettre une pause entre deux examens (ex. en cas de maladie).

Copie d'examen dans un format adapté : Les adaptations peuvent concerner le format de la copie (ex. format A3, copie uniquement verso), les types et tailles de caractères et les couleurs utilisées (ex. Arial taille 14, interligne double, uniquement en noir sur blanc) et ont pour objectif d'augmenter la lisibilité de la copie (ex. en cas de déficience visuelle ou de troubles des apprentissages).

Utilisation d'un ordinateur (et de logiciels spécifiques) : Différentes situations peuvent se présenter. Dans certains cas, l'ordinateur est uniquement utilisé pour accéder à une copie numérique de l'examen (facilitant la lecture) et l'étudiant ou l'étudiante rédige sa réponse sur une copie papier (ex. en cas de déficience visuelle). Dans d'autres cas, c'est la rédaction de la réponse qui se fait sur l'ordinateur, à partir d'une copie papier ou d'une copie numérique (ex. en cas de déficience motrice). Enfin, il arrive que la situation nécessite le recours à certains logiciels spécialisés comme des synthèses vocales, des reconnaissances vocales, des prédicteurs de mots ou encore des correcteurs orthographiques. Dans ces cas-là, l'étudiant ou l'étudiante utilise soit un ordinateur fourni par la cellule PEPS'In, soit son ordinateur personnel mais les connectivités wifi et Bluetooth sont bloquées et aucun accès aux documents personnels n'est autorisé.

Assistance : Il s'agit d'un soutien à la manipulation du matériel, à la lecture ou à l'écriture : lecture à voix haute des questions ou description d'éléments visuels (ex. en cas de déficience visuelle), aide à la rédaction (« scribe ») ou aide à la complétion d'une grille optique d'un questionnaire à choix multiple (ex. en cas de problème moteur ou visuel). Cela peut également consister en l'assistance d'un ou d'une interprète en langue des signes (ex. en cas de déficience auditive). Dans certains cas, une reformulation/explicitation des questions peut être proposée, mais alors, uniquement par le ou la titulaire du cours (ex. en cas de trouble du spectre de l'autisme ou de trouble du langage).

Modification de la modalité d'évaluation : Il peut s'agir, soit de modifier les modalités de réalisation d'un travail, soit de changer les modalités de passation d'un examen. En cas de travail, on peut, par exemple, remplacer un travail de groupe par un travail individuel (ex. en cas de troubles du spectre de l'autisme ou d'une maladie nécessitant une hospitalisation), remplacer une présentation orale devant l'ensemble du groupe par une présentation orale uniquement devant l'enseignante ou l'enseignant ou enregistrer la présentation orale au préalable (ex. en cas de phobie sociale) ou encore remplacer une présentation orale par un rapport écrit (ex. en cas de trouble de la communication comme un bégaiement). En ce qui concerne les évaluations, on peut proposer un examen écrit à la place d'un oral (ex. en cas de surdité) ou, à l'inverse, un examen oral à la place d'un écrit (ex. en cas de déficience motrice ou visuelle).

Adaptation de la passation d'un examen : Il s'agit, par exemple, de la possibilité de bénéficier d'une écoute supplémentaire lors de tâche de compréhension à l'audition ou encore de la présentation d'une question sous forme écrite en plus ou à la place de la forme orale.

Matériel à disposition : Dans certains cas, du matériel spécifique peut être mis à disposition : feuilles de brouillon, feuilles quadrillées (ex. en cas de trouble visuomoteur), dictionnaire orthographique (ex. en cas de dyslexie), calculatrice (ex. en cas de dyscalculie) ou calculatrice spécialisée (ex. à fonction vocale en cas de déficience visuelle), casque anti-bruit ou boules Quies (ex. en cas de troubles du spectre de l'autisme ou de troubles déficitaires de l'attention), latte, fluos, etc.

Possibilité de manger/boire, de se lever/bouger, de prendre l'air, d'aller aux toilettes régulièrement : Ces adaptations peuvent être nécessaires, notamment en cas de maladie chronique, par exemple.



C'est la première fois que je réussis tous mes examens dès la première session.

Le stress, l'angoisse et les troubles obsessionnels compulsifs peuvent être extrêmement handicapants, et malheureusement, ils ne sont pas toujours reconnus ni pris en considération. Cette année, le fait que mes difficultés aient été prises en compte a véritablement changé la donne pour ma session. » [Un étudiant présentant un trouble de la santé mentale](#)



Les aménagements diminuent-ils les exigences académiques ?

Les aménagements ciblent les modalités d'enseignement et d'évaluation et non les acquis d'apprentissage visés dans les unités d'enseignement. Les aménagements sont déterminés en prenant en compte la situation de l'étudiant ou de l'étudiante mais également les connaissances et les compétences visées dans chaque unité d'enseignement. Les exigences académiques de la formation restent identiques.

Compétences disciplinaires ou transversales ?

Un élément intéressant à prendre en compte dans la réflexion des aménagements raisonnables à proposer est la distinction entre compétences disciplinaires et transversales. Les premières englobent les savoirs propres à une discipline et renvoient notamment aux acquis d'apprentissage visés par une unité d'enseignement tandis que les secondes ciblent des savoir-faire et des savoir-être qui sont mobilisés pour assurer l'atteinte des savoirs disciplinaires (ex. la communication orale ou écrite). Une compétence transversale peut bien évidemment devenir disciplinaire lorsqu'elle est un élément constitutif d'un programme d'étude. Se pose, par exemple, la question de savoir si effectuer un examen ou une tâche dans un temps imparti ou si savoir écrire sans faute et sans l'aide d'un correcteur orthographique constituent des compétences transversales ou requises dans tel ou tel programme (Philion et al., 2016). On peut ainsi donner l'exemple du cours de Maîtrise du français, donné dans le cadre de la formation des logopèdes, où certains aménagements comme une copie adaptée, un local séparé ou encore du temps supplémentaire peuvent être octroyés mais pas la « non-prise en compte de l'orthographe » qui est un acquis d'apprentissage spécifiquement visé par cette unité d'enseignement.



Quels sont les aménagements mis en place durant les évaluations ?

Le graphique ci-dessous reprend les aménagements proposés aux 746 étudiants et étudiantes PEPS-HTM ayant présenté des examens l'année académique 2022-2023.

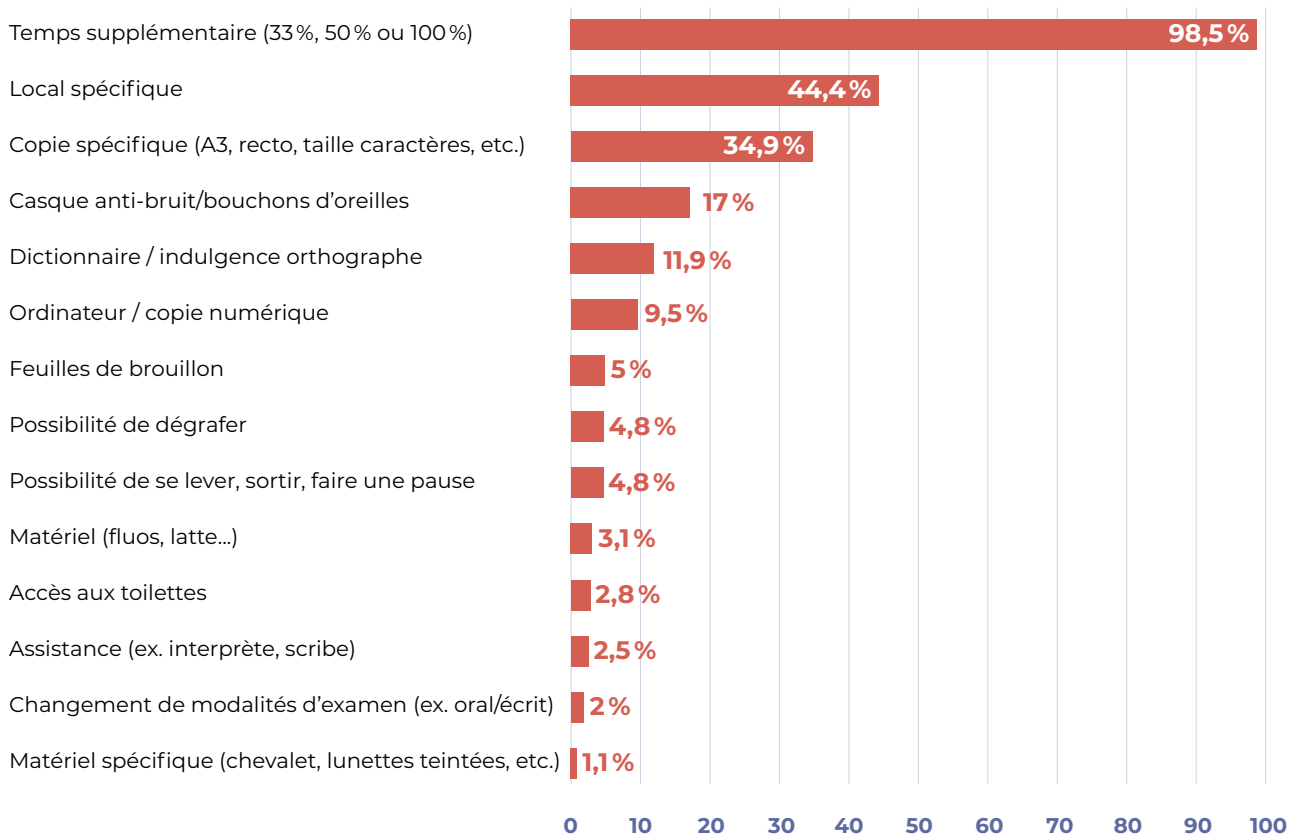


Figure 6. Pourcentage d'étudiants et d'étudiantes ayant bénéficié de chaque type d'aménagements (année académique 2022-2023).

La Figure 6 ne reprend que les aménagements ayant été octroyés à au moins 1% des étudiantes et étudiants. Parmi les autres aménagements, on trouve : l'accès à des soins médicaux, la possibilité de manger et de boire, d'être installé confortablement, d'avoir une place spécifique dans l'auditoire ou encore de disposer d'une calculatrice, l'aménagement des horaires et des lieux d'examen, la possibilité de passer un examen individuel ou de répondre en français (et non dans une langue étrangère), l'indulgence pour l'expression orale et enfin, le fait de prévenir les équipes enseignantes des difficultés ou d'un risque d'absence.

Le temps supplémentaire est-il effectivement utilisé par les étudiantes et étudiants ?

Sur les 736 étudiants et étudiantes de l'UCLouvain bénéficiant d'un statut PEPS interrogés après la session de janvier de 2024, 85 % affirment avoir utilisé le temps supplémentaire octroyé, 1 % déclare ne pas en avoir eu besoin et 13 % rapportent ne pas en avoir eu besoin mais s'être senti rassurés de disposer de cet aménagement (seulement 1 % des personnes interrogées n'a pas disposé de cet aménagement).

2.5.3. Le cas particulier des aménagements raisonnables lors des stages

Les établissements d'enseignement supérieur ont l'obligation légale de mettre en place des aménagements raisonnables, y compris dans les activités de stage et d'intégration socioprofessionnelle.

Cependant, c'est à l'étudiant ou à l'étudiante que revient la décision de dévoiler ou non sa situation de handicap aux responsables de son stage. Lorsqu'une personne est confrontée à son premier stage, elle se questionne parfois quant à la divulgation ou non de sa situation et la sollicitation ou non d'aménagements raisonnables auxquels elle aurait droit (Ducharme & Montminy, 2015), notamment par gêne, par envie de passer inaperçue, par peur des préjugés ou du regard des autres, ou encore par peur que les aménagements soient perçus comme un privilège.

Par ailleurs, il arrive que l'étudiant ou l'étudiante en situation de handicap ne comprenne pas l'importance d'informer le lieu de stage sur ses besoins particuliers avant le début du stage par manque de connaissance des tâches à réaliser et des aptitudes requises pour la réalisation du stage. Le rôle de la personne référente de l'étudiant ou de l'étudiante au sein du service PEPS'In et des personnes impliquées dans la coordination et/ou l'accompagnement des stages est essentiel pour soutenir l'étudiant ou l'étudiante dès les premières étapes de préparation et de recherche de stage mais également pour favoriser la collaboration entre l'université et le milieu du stage, l'identification des obstacles et des défis et, si nécessaire, la mise en place d'aménagements pertinents (Ducharme & Montminy, 2015) (ex. proposer un stage à proximité du domicile, rendre accessible l'environnement en cas de handicap moteur, adapter l'horaire du stage, proposer du temps supplémentaire pour la remise du rapport de stage). L'accueil sur le lieu de stage est un élément déterminant dans la mise en place d'un climat de confiance et de soutien.

L'idéal est donc que le stage soit réfléchi en amont et il est important que l'étudiante ou l'étudiant élabore une stratégie de communication et de valorisation de son profil en prenant en compte la situation de handicap. C'est une première expérience importante car elle permet de se confronter à la réalité du monde du travail.

2.6. Intérêts et limites des aménagements raisonnables

Comme nous l'avons vu précédemment, les aménagements raisonnables se placent dans une perspective de **non-discrimination** en permettant la participation de chacun et de chacune et favorisent ainsi l'inclusion des personnes en situation de handicap. Ils répondent positivement à la question de l'**équité** en ce sens qu'ils visent à proposer des aides et adaptations spécifiques en fonction des besoins individuels. De cette manière, ces **mesures de compensation** réduisent les effets négatifs d'un environnement inadapté sur la participation et la réussite des personnes en situation de handicap.

On trouve peu d'études dans la littérature scientifique évaluant l'efficacité des aménagements et ces études ciblent généralement des étudiants et étudiantes présentant des profils très hétérogènes. Il est particulièrement complexe de démontrer empiriquement l'efficacité de ces mesures puisqu'elles sont rarement utilisées seules (Desmarais, 2019).

Néanmoins, tant les étudiantes et étudiants que les différentes personnes intervenant dans la mise en place des aménagements s'accordent sur la pertinence de la mise en œuvre des aménagements raisonnables en situation d'apprentissage et d'examen ainsi que l'impact des technologies d'aide dans le soutien à la réussite (Desmarais, 2019 ; Fournier et al., 2020).

Les différentes enquêtes réalisées à l'UCLouvain vont également dans le sens de l'utilité des aménagements proposés et, le plus souvent, d'un faible impact de l'accueil des personnes avec un statut PEPS en termes de temps de travail supplémentaire pour le personnel enseignant.

Si les aménagements sont essentiels pour garantir un environnement d'apprentissage équitable, ils présentent cependant certaines limites (Desmarais, 2019).

Les aménagements raisonnables : quelles limites ?

- Comme toute adaptation individualisée, leur « coût » (en termes de temps et de ressources humaines, matérielles et financières) augmente parallèlement à l'augmentation du nombre d'étudiants et d'étudiantes bénéficiant d'aménagements ;
- Ils présentent un risque de stigmatisation avec l'étiquette de « statut PEPS » (certaines personnes préfèrent ne pas révéler leur situation de handicap pour ne pas être « étiquetées ») ;
- Ils se placent davantage dans une logique d'intégration (qui est axée sur les déficiences des individus qui nécessitent une intervention) qu'une perspective d'inclusion (qui met l'accent sur le rôle de l'environnement et l'élimination des barrières présentes dans l'environnement pour permettre l'égalité d'accès et de participation) ;
- Ils sont réfléchis et mis en œuvre après la conception du cadre pédagogique (avec une réflexion en amont, certains obstacles pourraient au moins être atténués) ;
- Ils visent spécifiquement les personnes en situation de handicap et ne répondent pas aux besoins éducatifs de plus en plus variés d'une population étudiante toujours plus diversifiée.

Aménagements raisonnables et réussite : qu'en pensent les étudiants et étudiantes ?

Un sondage a été réalisé par le service PEPS'In en février 2024 auprès des étudiants et étudiantes bénéficiant d'un statut PEPS-HTM. Parmi les 828 répondants et répondantes, **seulement 1% affirme que les aménagements n'ont pas été utiles (87% considèrent que les aménagements leur ont été utiles, 12% n'ayant pas répondu à la question)**. Par ailleurs, lorsqu'on demande aux étudiants et étudiantes s'ils sont « pas du tout satisfaits » à « très satisfaits » (sur une échelle à 5 niveaux) des résultats obtenus à la session d'examens de janvier, une majorité des personnes semblent satisfaites, 55% d'entre elles ayant indiqué un score de 4 ou de 5 (cf. Figure 7).

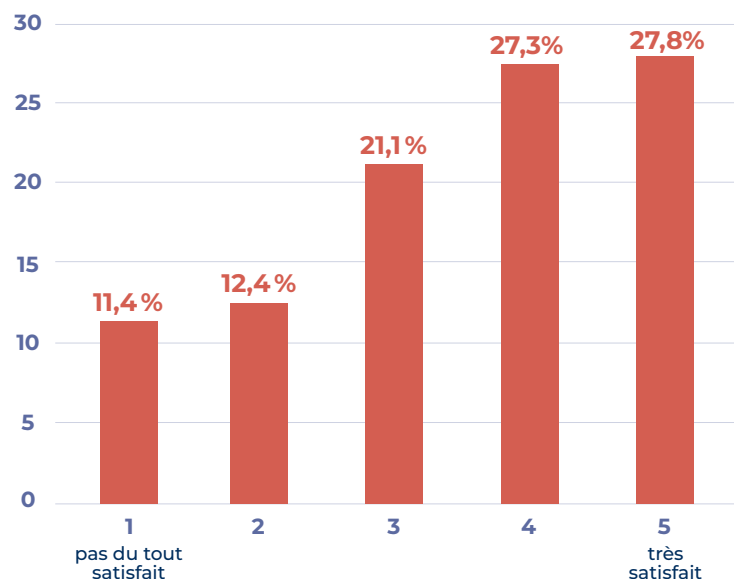


Figure 7. Pourcentage d'étudiants et d'étudiantes indiquant être « pas du tout » (1) à « très satisfaits » (5) des résultats obtenus lors de la session précédente (échelle de 1 à 5).

Quel impact en termes de travail supplémentaire pour les enseignants et les enseignantes ?

Dans une enquête, 193 enseignants et enseignantes de l'UCLouvain se sont positionnés par rapport à l'impact de l'accueil des étudiants et étudiantes à profils spécifiques⁷. Le Tableau 3 présente les résultats. Nous observons que la majorité des enseignants et enseignantes rapportent un faible impact de l'accueil des personnes à besoins spécifiques. Seuls un peu plus de 11% des personnes interrogées ressentent un impact important au niveau de l'évaluation.

Types de tâches	Aucun impact	Impact faible	Impact moyen	Impact important	Ne peut pas se prononcer
Planification	16,6%	51,3%	21,8%	6,7%	3,6%
Création du matériel pédagogique et didactique	25,4%	52,3%	15,0%	3,1%	3,6%
Enseignement	26,9%	52,3%	13,0%	4,1%	3,6%
Gestion du groupe-classe	33,2%	47,2%	9,3%	3,6%	6,7%
Gestion des travaux de groupe	25,9%	38,3%	13,0%	4,7%	18,1%
Encadrement et soutien à apporter	19,2%	50,8%	17,1%	7,3%	5,7%
Évaluation	19,2%	46,6%	20,7%	11,4%	2,1%

Tableau 3. Impact ressenti par les enseignants et enseignantes de l'accueil des étudiants et étudiantes en situation de handicap en termes de travail supplémentaire (aucun impact à impact important).

7. Cette enquête portant sur « l'enseignement inclusif et ses représentations » a été menée en 2022 par la Chambre de l'Enseignement Supérieur Inclusif (ChESI) du Pôle Louvain. Elle a donc été réalisée avant la décision prise par les autorités de l'UCLouvain de décentraliser la surveillance des examens des étudiants et étudiantes bénéficiant d'un statut PEPS vers les facultés.

3. Un pas de plus de l'intégration vers l'inclusion

3.1. Du modèle médical au modèle social du handicap

L'approche actuelle, consistant à répondre aux besoins des étudiants et étudiantes en situation de handicap en proposant des aménagements raisonnables, se place plutôt dans une perspective médicale du handicap (cf. Figure 8). Elle a le mérite de tendre vers une éducation plus inclusive mais relève davantage de l'**intégration** que d'une **inclusion** pleine et entière.

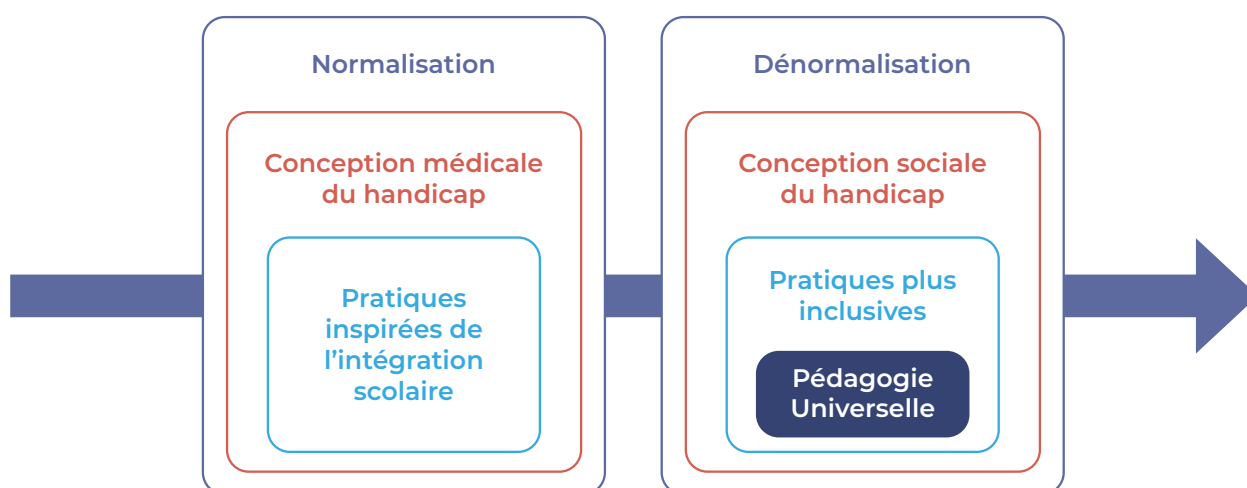


Figure 8. Du modèle médical au modèle social du handicap (issu et adapté de Desmarais, 2019).

Le modèle individuel ou médical du handicap considère le handicap comme un « problème individuel » qui nécessite une intervention. La responsabilité des démarches incombe à l'étudiant ou l'étudiante qui doit justifier sa demande par une étiquette diagnostique pour bénéficier d'aménagements tout au long de son cursus. Les équipes enseignantes, quant à elles, doivent répondre individuellement à chaque demande. Ce modèle se place dans une perspective de normalisation dans laquelle ce sont les étudiantes et étudiants qui doivent s'adapter à un environnement le plus « normalisant » possible. Il correspond à l'intégration scolaire et privilégie la mise en place d'aménagements individuels sans prendre en compte la diversité étudiante dans sa globalité.

Le modèle social du handicap, quant à lui, considère que le handicap résulte des barrières qui existent dans l'environnement. Il se concentre sur l'élimination de ces barrières en amont afin que les personnes en situation de handicap puissent bénéficier de l'égalité d'accès. Il s'agit donc d'un pas de plus vers l'inclusion puisque ce modèle vise à assurer la participation de tout le monde. Il se place dans une perspective de dénormalisation qui reconnaît à chaque membre de la communauté son unicité et se centre sur la diversité des besoins éducatifs. La diversité est perçue comme une source d'enrichissement (Bergeron & Marchand, 2015 ; Collins et al., 2019 ; Desmarais, 2019).

La pédagogie universelle se place dans la perspective du modèle social du handicap en s'intéressant aux obstacles à la réussite présents dans le contexte d'apprentissage. Plutôt que de proposer des adaptations spécifiques pour franchir ou contourner ces obstacles, elle propose de les éliminer dès le départ. Pour ce faire, elle prône d'offrir à l'ensemble des étudiants et étudiantes, indépendamment de la présence ou non d'un diagnostic, plusieurs façons d'acquérir les connaissances et de démontrer leurs acquis.

La Figure 9 illustre les concepts d'égalité, d'équité et d'inclusion. En cas d'égalité, les mêmes soutiens sont proposés à tout le monde. Ainsi, sur la première image, trois enfants de différentes tailles se tiennent sur des blocs identiques pour regarder un match de baseball par-dessus une barrière. Le bloc n'est pas nécessaire pour le plus grand des trois enfants et n'est pas suffisant pour le plus petit qui ne parvient toujours pas à voir par-dessus l'obstacle. En cas d'équité, chaque individu reçoit un support adapté à ses besoins pour atteindre une égalité réelle (aucun support pour l'enfant de grande taille, un bloc pour l'enfant de taille moyenne et deux blocs pour l'enfant de petite taille). Les trois enfants parviennent désormais à regarder par-dessus la barrière. Cette deuxième image illustre le principe des aménagements raisonnables. Et enfin, la dernière image représente les concepts d'inclusion et de pédagogie universelle, en éliminant les obstacles dès le départ. Dans notre exemple, le fait de remplacer la barrière par un grillage permet aux trois enfants de regarder le match en toute sécurité sans avoir besoin d'adaptations individuelles.



Figure 9. Illustration de l'égalité, de l'équité et de l'inclusion (issu et adapté de CAWI, 2015).

Est-ce que la pédagogie universelle est en contradiction avec la mise en place d'aménagements raisonnables ?

Non, ces deux approches sont complémentaires !

La pédagogie inclusive et universelle favorise la mise en place d'un environnement d'apprentissage plus flexible et plus accessible à tous et à toutes et permet de favoriser la réussite de l'ensemble de la population étudiante. Bien qu'elle soit conçue pour répondre à un large éventail de besoins d'apprentissage, elle réduit mais n'élimine pas totalement le besoin d'aménagements spécifiques.

Tant l'accessibilité (qui prend en compte la diversité des besoins) que les aménagements (qui soutiennent les personnes présentant des besoins spécifiques) sont donc essentiels pour garantir un environnement d'apprentissage équitable.

Comme illustré dans la Figure 10, en développant la base de la pyramide, c'est-à-dire en rendant les dispositifs pédagogiques plus inclusifs et accessibles à l'ensemble de la population étudiante, il est possible de diminuer les besoins en termes d'interventions ciblées et individualisées (représentés par le sommet de la pyramide).

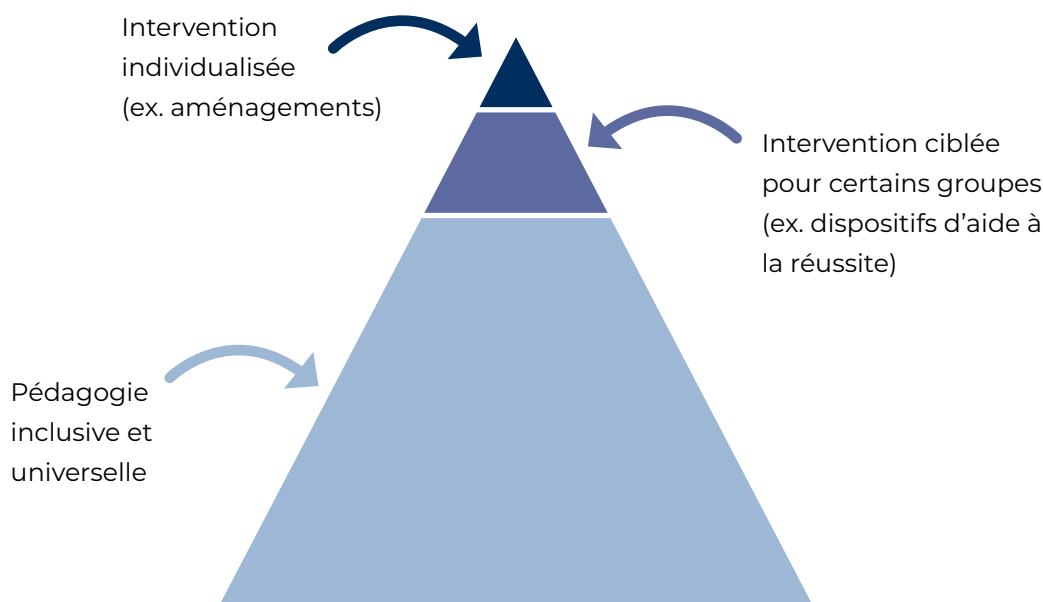


Figure 10. Pyramide représentant trois niveaux d'intervention (issu et adapté d'ORES, 2023).

3.2. La conception universelle de l'apprentissage

La conception universelle de l'apprentissage (CUA ou universal design for learning – UDL) prône une diversification du matériel, des méthodes d'enseignement et des méthodes d'évaluation pour répondre aux besoins du plus grand nombre d'étudiantes et d'étudiants, tout en respectant les acquis d'apprentissage visés. Le niveau d'exigence attendu reste donc identique. Il ne s'agit pas d'un modèle unique mais d'un ensemble de moyens favorisant des possibilités d'apprentissage égales pour tous les individus (CAST, 2011, 2024).

D'où vient la conception universelle de l'apprentissage ?

Elle vient du « Design Universel » en architecture dont l'objectif est de concevoir des environnements accessibles à tous et à toutes, en anticipant les besoins spécifiques de certaines personnes, notamment celles en situation de handicap. Dans un grand nombre de cas, ces adaptations ont une utilité « universelle ». L'exemple le plus classique est la rampe d'accès qui est nécessaire pour une personne se déplaçant en chaise roulante mais qui est aussi utile pour les poussettes, les chariots de livraison, les personnes en béquilles ou ayant des difficultés à se déplacer.

En pédagogie également, certaines adaptations peuvent être profitables pour l'ensemble des étudiants et étudiantes. Voici trois exemples concrets :

Transmettre les supports de cours dans un format flexible facilite les modifications des polices et des tailles de caractères et l'utilisation de logiciels de synthèse vocale (ex. en cas de déficience visuelle ou de dyslexie), permet les changements de couleurs (ex. en cas de daltonisme) et facilite, pour tous et toutes, la création de synthèses ou de résumés à partir des supports de cours.

Proposer des vidéos sous-titrées permet l'accès au contenu pour les personnes sourdes et malentendantes, mais facilite aussi la compréhension des personnes pour qui un support écrit supplémentaire est bénéfique (ex. personnes de langue étrangère), aide dans certains cas au maintien de l'attention et simplifie la visualisation des vidéos dans certains contextes (ex. en bibliothèque ou dans les transports en commun).

Diversifier les formes de présence et de participation, en variant les moments d'apprentissage synchrone ou asynchrone, en proposant de la comodalité ou encore en prévoyant des moments de collaboration en présentiel mais également en ligne, peut être utile pour les personnes en situation de handicap qui ne peuvent pas être présentes à certains cours (ex. en cas de soins médicaux ou de difficultés de mobilité) ou qui présentent des difficultés de gestion des interactions sociales (ex. en cas de troubles du spectre de l'autisme ou de troubles anxieux) mais offre également une flexibilité qui peut être bénéfique aux personnes qui ont un emploi en parallèle, de longs temps de transports, des enfants à charge, etc.

La conception universelle de l'apprentissage repose sur trois principes (CAST, 2011, 2024) : concevoir plusieurs modes de représentation, plusieurs modes d'action et d'expression, et plusieurs modes d'engagement (cf. Figure 11).

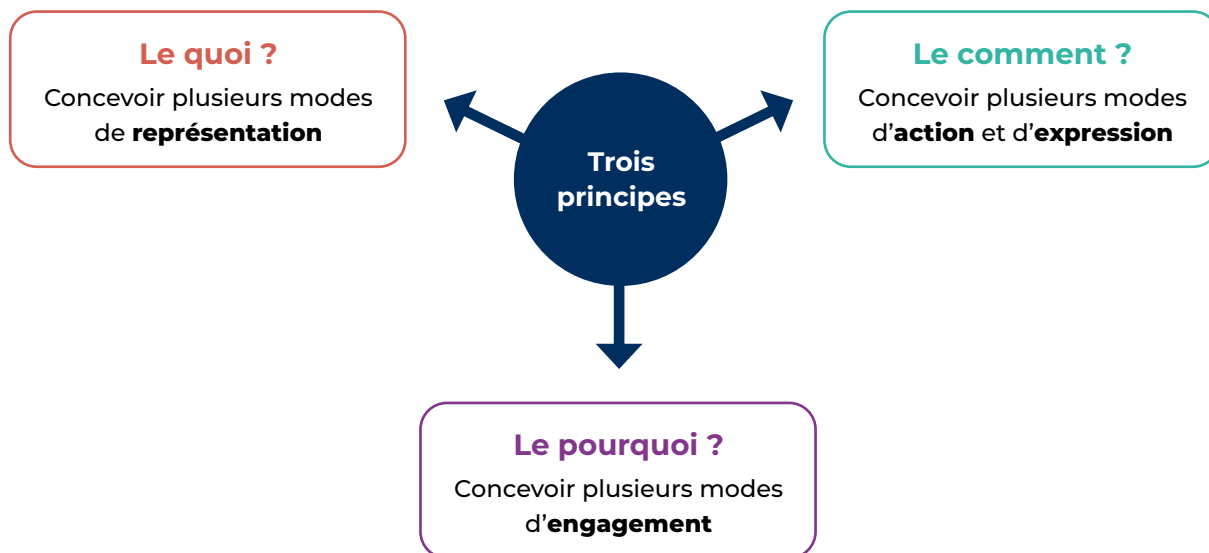


Figure 11. Les trois principes de la conception universelle de l'apprentissage.

La conception universelle de l'apprentissage n'est pas une nouvelle pratique pédagogique, ni une « recette unique », elle propose plutôt d'organiser et de mettre en œuvre des méthodes d'enseignement déjà éprouvées scientifiquement et reconnues comme étant des méthodes d'enseignement de qualité, dans une perspective d'inclusion (Gagnon, 2016). Elle soutient l'autonomie des apprenants et apprenantes et favorise leur faculté à agir de manière déterminée, réfléchie, ingénieuse, authentique, stratégique et axée sur l'action (CAST, 2024). Cette approche est une piste intéressante pour répondre aux défis liés à la diversification de la population étudiante car elle profite à tous et à toutes.

3.2.1. Concevoir plusieurs modes de représentation

Les modes de représentation font référence au « quoi ? » de l'apprentissage. La perception et la compréhension de l'information diffèrent entre les individus. Les personnes présentant une déficience sensorielle, par exemple, peuvent rencontrer des difficultés à accéder à l'information visuelle ou auditive. Et de manière plus générale, tous les apprenants et apprenantes ont des préférences concernant la manière dont l'information est présentée (CAST, 2011, 2024). Aucun moyen de représentation n'étant optimal pour tous et toutes, il est essentiel de proposer plusieurs modes de représentation (cf. Figure 12).

Concevoir plusieurs modes de représentation	
Perception Est-ce que mes supports de cours sont accessibles à tous et à toutes ? Est-ce que j'utilise des modes de représentation variés pour favoriser la compréhension ? Est-ce que mon cours présente la diversité des perspectives et des identités ?	→ Proposer des supports dans un format numérique flexible et personnalisable (ex. police et taille du texte) et facilitant l'utilisation de logiciels (ex. synthèse vocale). → Varier les modes de présentation (ex. textes, images, vidéos, audio). → Sous-titrer les vidéos et fournir les descriptions textuelles des graphiques. → Éviter les représentations stéréotypées (ex. illustrations, études de cas) et proposer des auteurs d'identités variées.
Langue et symboles Est-ce que mon cours favorise la compréhension du vocabulaire, des expressions, des symboles et de la syntaxe utilisés ? Est-ce qu'il valorise la diversité linguistique ?	→ Expliciter la signification des symboles et clarifier le vocabulaire (ex. lexique ou création d'un glossaire collaboratif). → Fournir des légendes aux graphiques. → Rendre explicite les relations entre les éléments. → Proposer des lectures complémentaires dans une deuxième langue (ex. français ou anglais).
Développement des connaissances Est-ce que mon cours permet à tout le monde d'atteindre un haut niveau de compréhension et d'utiliser les connaissances et compétences acquises dans de nouvelles situations ?	→ Illustrer les notions de différentes manières et faire des liens avec les connaissances antérieures. → Mettre en évidence les idées principales et les liens entre celles-ci. → Proposer des activités collectives (ex. interactions, construction collaborative) pour une compréhension en profondeur. → Proposer des opportunités de généraliser l'apprentissage dans de nouvelles situations.

Figure 12. Concevoir plusieurs modes de représentation

3.2.2. Concevoir plusieurs modes d'action et d'expression

Les modes d'action et d'expression font référence au « comment ? » de l'apprentissage. Les moyens d'explorer l'environnement et d'exprimer ses connaissances diffèrent entre les étudiantes et étudiants. Par exemple, une personne présentant un trouble moteur peut rencontrer des difficultés à interagir physiquement avec son environnement. En outre, certaines personnes présentent des difficultés à s'exprimer par écrit ou, au contraire, oralement (CAST, 2011, 2024). C'est la raison pour laquelle, il est recommandé de proposer plusieurs modes d'action ou d'expression (cf. Figure 13).

Concevoir plusieurs modes d'action et d'expression	
Interaction Est-ce que le matériel et les activités proposés dans mon cours sont accessibles à tous et à toutes ? Est-ce que mon cours permet à chacun et chacune d'interagir et de participer ?	→ Proposer des activités et du matériel pouvant être réalisées / utilisé avec les technologies d'assistance (ex. livres numériques). → Vérifier que l'espace d'apprentissage est accessible à tout le monde. → Varier les modes d'interaction entre les étudiantes et étudiants. → Multiplier les occasions de participation pendant les cours.
Expression et communication Est-ce que mon cours permet à chacun et chacune de s'exprimer et de communiquer facilement ? Est-ce que mon cours permet à tout le monde d'exprimer ses connaissances et de démontrer ses acquis ?	→ Varier les modalités et les supports d'expression (ex. oral, écrit, œuvres créatives, portfolio). → Utiliser plus d'une mesure pour évaluer les acquis. → Permettre l'accès à des outils de soutien et d'élaboration (ex. correcteur orthographique) → Proposer plusieurs canaux de communication (ex. au cours, par mail, via forum ou média sociaux)
Développement de la stratégie Est-ce que mon cours permet à chacun et chacune d'établir des objectifs personnels réalistes, d'élaborer des stratégies efficaces et de surveiller ses progrès ?	→ Afficher les acquis d'apprentissage et l'échéancier dans un endroit en évidence. → Fournir des guides / listes de vérification. → Soutenir le processus de planification et la mise en œuvre de stratégies (questions incitatives, échéancier segmenté, etc.). → Montrer des exemples de bons travaux ou des réponses correctes. → Varier les modes de rétroaction (ex. feedback par les pairs).

Figure 13. Concevoir plusieurs modes d'action et d'expression

3.2.3. Concevoir plusieurs modes d'engagement

Les modes d'engagement font référence au « pourquoi ? » de l'apprentissage. Ce qui suscite l'intérêt, la motivation et l'enthousiasme pour l'apprentissage diffère entre les apprenants et apprenantes, de même que les moyens mis en œuvre pour participer activement. Par exemple, la nouveauté peut susciter l'intérêt chez certaines personnes alors que d'autres préféreront la mise en place d'une routine précise. Certains étudiants ou étudiantes apprécient collaborer avec leurs pairs ou, à l'inverse, préfèrent travailler seul (CAST, 2011, 2024). Il est donc recommandé de proposer différents moyens d'engagement (cf. Figure 14).

Concevoir plusieurs modes d'engagement	
Intérêts et identités Mon cours éveille-t-il la curiosité, l'intérêt et la motivation de chacun et chacune ? Est-ce que les étudiantes et étudiants se sentent soutenus et valorisés ?	→ Mettre en avant la pertinence et l'utilité des activités (ex. lien avec le milieu professionnel). → Offrir des choix dans les activités et les évaluations (ex. thème d'un travail, outils utilisés, mode d'évaluation). → Proposer des activités sous forme ludique et utiliser des outils interactifs. → Instaurer des routines mais varier le rythme au sein des séances. → Encourager, valoriser les erreurs dans le processus d'apprentissage. → Faire attention aux paroles maladroites et aux micro-agressions.
Efforts et persévérance Est-ce que mon cours permet aux étudiantes et étudiants de maintenir leur attention, leurs efforts et leur motivation ? Est-ce qu'il favorise le développement d'un sentiment d'appartenance à une communauté ?	→ Souligner l'importance et le sens des acquis d'apprentissage visés. → Proposer des défis stimulants. → Favoriser la collaboration et le soutien entre étudiantes et étudiants (ex. équipes, apprentissage par les pairs, tutorat). → Favoriser le partage de points de vue. → Guider en proposant régulièrement des rétroactions (feedbacks).
Capacités émotionnelles L'environnement d'apprentissage permet-il aux étudiantes et étudiants de réguler leurs émotions, de diriger leur processus d'apprentissage et de s'adapter ?	→ Aider les étudiantes et étudiants à établir des objectifs réalistes, à s'autoévaluer (et notamment identifier leurs forces), à identifier leurs progrès, à s'adapter et à faire face à leurs frustrations et leur anxiété. → Mettre en place un climat de confiance au sein du groupe.

Figure 14. Concevoir plusieurs modes d'engagement

La conception universelle de l'apprentissage correspond-elle aux besoins des personnes en situation de handicap ?

La perception des personnes en situation de handicap quant à leurs besoins d'apprentissage concorde avec les lignes directrices de la conception universelle de l'apprentissage, en particulier la diversification des modes d'engagement. Les méthodes d'enseignement perçues comme étant de « bonnes » méthodes par les étudiants et étudiantes présentant des troubles des apprentissages correspondent également avec ces lignes directrices, à savoir : des attentes claires, du matériel structuré (ex. plan des séances, guides d'étude), de l'information présentée de façon diversifiée, des expériences d'apprentissage positives, des liens entre le contenu du cours et le « monde réel », une rétroaction formative régulière, un soutien pour les divers besoins d'apprentissage de chacun et des méthodes d'évaluation efficaces (Griful-Freixenet et al., 2017 ; Roberts et al., 2011).

Comment faire concrètement pour améliorer mon dispositif pédagogique ?

Lorsque vous créez ou préparez un cours, prenez en compte la diversité du public étudiant et réfléchissez aux supports pédagogiques et aux méthodes d'enseignement et d'évaluation en essayant d'identifier les obstacles potentiels. Sélectionnez un ou deux éléments que vous souhaitez modifier (par exemple, en diversifiant le matériel, les méthodes d'enseignement et/ou les modalités d'évaluation). Organisez le matériel et les activités en conséquence et expérimentez ! Ajustez ensuite en fonction de vos observations et du retour des étudiants et étudiantes. Il ne faut pas vouloir tout changer ! Un petit changement peut faire une grande différence...

POUR EN SAVOIR PLUS SUR LA PÉDAGOGIE INCLUSIVE ET UNIVERSELLE



Rendez-vous sur la plateforme Moodle « [Pédagogie inclusive et universelle : Universal by Design](#) ». Vous y trouverez des informations sur la conception universelle de l'apprentissage, des illustrations concrètes, des fiches pédagogiques, des capsules vidéo de partage de pratiques et différents conseils pour vous aider à rendre vos dispositifs pédagogiques plus inclusifs.



Quels sont les avantages de la conception universelle de l'apprentissage ?

La conception universelle de l'apprentissage présente de nombreux avantages (Bergeron et al., 2011 ; CAST, 2024 ; Desmarais, 2019) :

- Elle lève les barrières à l'apprentissage, est plus flexible et plus équitable ;
- Elle augmente l'autonomie des étudiants et des étudiantes et les responsabilise, soutient leur capacité à participer activement ;
- Elle permet une expérience d'apprentissage positive, augmente le sentiment d'auto-efficacité ;
- Elle améliore la motivation, l'engagement et la persévérance ;
- Elle favorise la réussite globale ;
- Elle diminue les situations stigmatisantes et discriminantes ;
- Elle diminue les besoins en termes d'aménagements individuels et focalise les services spécialisés sur des besoins très spécifiques.

Quelles sont les limites de la conception universelle de l'apprentissage ?

Un dispositif ne sera jamais parfaitement universel, les réponses aux besoins de certains individus pouvant créer des barrières pour d'autres. Par exemple, pour certains étudiants ou étudiantes, il est important de disposer de l'ensemble des supports pédagogiques mais cela peut rendre d'autres personnes plus passives et moins assidues aux cours. En cas de problème de santé, il peut être utile que la présence ne soit pas obligatoire, mais d'autres ont besoin d'être poussés à participer. En ce qui concerne la liberté de choisir d'autres modalités d'examens, certaines personnes se sentent moins à l'aise dans une modalité et préféreraient éviter d'y être confrontées mais le fait d'y être contraintes à plusieurs reprises peut justement les aider à développer certaines compétences et améliorer leur confiance en elles (Griful-Freixenet et al., 2017).

Il est donc important de réfléchir à la cohérence d'un dispositif dans son ensemble. On peut, par exemple, transmettre l'ensemble des supports pédagogiques et, d'autre part, favoriser la participation, l'assiduité et l'engagement en rendant les séances de cours plus interactives (ex. votes en ligne), en proposant des tâches permettant d'approfondir certains concepts, en proposant des illustrations supplémentaires, en invitant des intervenantes et intervenants extérieurs faisant le lien avec la pratique professionnelle, etc.

4. Que puis-je faire en tant qu'enseignant ou enseignante ?

Qu'attend-on de moi en tant qu'enseignant ou enseignante ?

Les enseignants et enseignantes **se doivent de collaborer** avec le service PEPS'In et/ou les personnes référentes « PEPS » au sein des facultés et écoles pour le bon déroulement des évaluations (ex. transmission des copies d'examen) et de veiller à la **mise en œuvre effective des aménagements** validés par le Président ou la Présidente du jury (ex. temps supplémentaire durant un examen oral). Pour ce faire, les titulaires de cours ont accès à la liste des aménagements octroyés par l'autorité facultaire dans le cadre de leurs unités d'enseignement via la plateforme [OSIS](#). Il est également important de s'assurer **tout au long de l'année** de la mise en place des aménagements et adaptations nécessaires aux besoins spécifiques (ex. micro spécifique raccordé à un appareil auditif ; lors d'une excursion, réfléchir au transport et à l'accès du site pour une personne à mobilité réduite ou trouver une alternative). Dans ce cas, les équipes enseignantes sont contactées par la personne en situation de handicap et/ou son accompagnateur ou accompagnatrice pédagogique. Il est néanmoins important de noter qu'en dehors des aménagements spécifiquement octroyés (consignés dans le Plan d'Accompagnement Individualisé), les enseignants et enseignantes ne sont pas tenus de répondre positivement à toutes les demandes émises par les personnes bénéficiant d'un statut PEPS (notamment, si le coût ou l'impact sur l'organisation de l'unité d'enseignement et/ou sur les autres membres du cours est trop important ou encore s'il existe des alternatives).

4.1. Quelques recommandations

Les recommandations présentées ci-après peuvent être bénéfiques pour l'ensemble des étudiants et étudiantes en situation de handicap et, dans la plupart des cas, pour l'ensemble du public apprenant⁸. Cette liste n'est pas exhaustive et doit être adaptée en fonction de chaque unité d'enseignement.

4.1.1. De manière générale

- Connaître les **personnes et services ressources** et leurs rôles (ex. Service PEPS'In, conseillers et conseillères aux études) pour pouvoir aiguiller les étudiants et étudiantes qui vous sollicitent. Un aide-mémoire vous est proposé en annexe de ce guide.
- Connaître le **numéro d'urgence** de l'UCLouvain, par exemple, en cas de malaise (sur le site de Louvain-la-Neuve : 010 47 22 22).

4.1.2. En préparant le cours

- S'intéresser de manière générale à la **diversité du public étudiant** (ex. personnes en situation de handicap, adultes en reprise d'études, étudiants et étudiantes Erasmus et/ou de langue étrangère).
- Réfléchir aux supports, aux activités d'apprentissage et à l'évaluation dans une perspective de pédagogie inclusive et universelle, en essayant d'**anticiper les obstacles potentiels** (cf. section précédente).
- Vérifier la **lisibilité** des supports de cours : polices de caractères lisibles (police de type « bâton », ex. Arial) en grand caractère (ex. 12), avec des contrastes de couleurs suffisants (ex. d'outil de vérification en ligne : <https://app.contrast-finder.org/>), etc.
- Vérifier l'**accessibilité** des documents (ex. via l'outil d'accessibilité de Microsoft), favoriser les ouvrages / supports de cours **existant sous format numérique** et fournir le plus tôt possible la liste des documents à se procurer.

4.1.3. En début de cours

- Proposer aux personnes qui le souhaitent (avec statut PEPS ou non) de **signaler** d'éventuelles difficultés en toute discrétion.
- Insister pour que tout le monde se montre **respectueux** et professionnel envers les autres, respecte les différences et travaille à créer un environnement inclusif.
- Discuter dès les premières séances des **adaptations nécessaires** aux étudiants et étudiantes en situation de handicap pour le bon déroulement des activités d'apprentissage qui ont lieu durant les cours et les travaux pratiques, mais également durant les activités réalisées en dehors des séances.
- Fournir un **échancier** et un **plan de cours** clairement structuré.

8. Des fiches, présentées en annexe, reprennent de manière plus détaillée des recommandations spécifiques à chaque situation de handicap.

- Expliciter d'emblée de manière claire et transparente les **modalités d'évaluation** (ex. évaluations formatives ou certificatives, indication de la pondération des différentes activités dans la note finale, transmission d'une grille critériée).
- Si des **exercices / devoirs** sont à rendre durant le quadrimestre, examiner avec les personnes en situation de handicap si des adaptations sont nécessaires ou non.
- En cas de besoin (ex. demande particulière de la part d'une étudiante ou d'un étudiant avec statut PEPS), prendre contact avec le **Service PEPS'In** pour en discuter et, éventuellement, passer le relais.



Une enseignante a mis sur Moodle un petit questionnaire pour savoir s'il y avait des étudiants PEPS et pour savoir les aménagements qu'ils aimeraient avoir pendant les cours. C'est encourageant de savoir qu'il y a des professeurs qui s'intéressent à ça. Ça rassure de savoir que la professeure est là et qu'elle nous encourage. » [Une étudiante en situation de handicap](#)



Comment favoriser un climat d'apprentissage inclusif ?

Voici quelques exemples :

- Poser un cadre de bienveillance en début de cours (ex. ouverture à la discussion, tolérance à l'erreur) ;
- Faire attention aux paroles « maladroitesses » et aux micro-agressions ;
- Utiliser des illustrations (images, études de cas) représentatives de la diversité ;
- Utiliser des références bibliographiques représentatives de la diversité ;
- S'assurer de donner la parole à tout le monde (ex. sondage en ligne, distribution de la parole) et favoriser les échanges de points de vue ;
- Proposer des activités favorisant les interactions, l'entraide et la collaboration.



4.1.4. Durant le cours

- Transmettre les **informations importantes** oralement et par écrit (ex. annonce via Moodle).
- Transmettre les **supports de cours** et mettre l'ensemble des ressources **sur Moodle** (si possible, avant la séance), de préférence en **format numérique flexible** (ex. « .docx ») facilitant l'utilisation de logiciels spécifiques (ex. synthèse vocale).
- Utiliser systématiquement un **micro**, ne pas parler en ayant le dos tourné (ex. au tableau).
- **Sous-titrer** la séance en direct (ex. via Microsoft PowerPoint ou Microsoft Teams)
- Proposer des **vidéos sous-titrées** (ex. via Microsoft Stream).
- Décrire / expliquer **oralement** les images, graphiques et schémas (et proposer des descriptions textuelles dans les supports écrits).

- **Écrire / épeler** les nouveaux termes, les noms propres, les acronymes, les mots en langue étrangère employés oralement (et les définir).
- **Répéter les questions** des étudiants et étudiantes avant d'y répondre.
- Prévoir le **temps nécessaire** à la réalisation des **activités en séance**.
- Faire une **pause** au milieu du cours (ou après une heure de cours).
- Ne pas se vexer ou réagir si un étudiant ou une étudiante doit **sortir** de l'auditoire.
- Être disponible avant ou à la fin du cours et/ou durant la pause pour **répondre aux questions** individuelles et, si possible, proposer un canal de communication supplémentaire (ex. Forum sur Moodle).
- En cas de besoin, veiller à ce que la personne en situation de handicap puisse bénéficier de **notes cours**, par exemple, en sollicitant les étudiants et étudiantes en début de cours (en respectant l'anonymat de la personne si celle-ci le souhaite) et/ou favoriser la **prise de notes collective** voire **collaborative** qui peut servir à l'ensemble des membres du cours.
- En cas de demande spécifique, accepter l'**enregistrement du cours** (par exemple, si cela permet à l'étudiant ou l'étudiante en situation de handicap de réécouter le cours en adaptant le rythme de la parole ou de le transcrire à l'aide d'un logiciel) et/ou le recours à la **comodalité** (ex. canal Teams singulier ou collectif permettant à la personne de suivre le cours à distance) ou proposer une alternative.
- Si des **exercices en groupes** sont effectués durant les séances : veiller à ce que l'étudiante ou l'étudiant en situation de handicap puisse y **participer activement**.
- Si un **travail de groupe** est à réaliser : avoir une attention particulière pour les groupes dans lesquels se trouvent une personne en situation de handicap, vérifier que le travail se déroule dans de **bonnes conditions** et si nécessaire, sensibiliser les autres membres du groupe (avec son accord préalable). En cas de besoin, le service PEPS'In peut être un soutien, en sensibilisant et en conseillant les membres du groupe.
- Favoriser la **collaboration**, le **soutien** entre étudiantes et étudiants, et encourager les initiatives de tutorat et de parrainage.

Est-ce que les soutiens proposés aux personnes en situation de handicap peuvent bénéficier aux autres étudiants et étudiantes ?

Les dispositifs de soutien mis en place pour les étudiants et étudiantes en situation de handicap ont généralement des répercussions positives pour tous et toutes. Par exemple, la mise en place de preneurs ou de preneuses de notes, en plus de servir aux personnes pour qui le soutien est initialement prévu (ex. en cas de trouble moteur ou auditif), peut être bénéfique pour le ou la volontaire qui revoit ses notes et, éventuellement, les complète et les enrichit avant de les transmettre. Le partage des notes peut aussi être utile pour d'autres personnes, comme celles pour qui la prise de notes est une tâche complexe (ex. personne de langue étrangère) ou celles qui n'ont pas pu se rendre au cours (ex. en cas d'emploi en parallèle ou de maladie).

4.1.5. Concernant les évaluations

- Si possible, proposer à tous les étudiants et étudiantes des **choix ou des alternatives** en termes de modalité d'évaluation (ex. présentation orale ou travail écrit, travail en groupe ou individuel, examen oral ou écrit) et/ou utiliser **plus d'une mesure** pour évaluer les acquis (ex. proposer un travail écrit en complément à un examen oral, varier le type de questions d'un examen écrit en proposant des « vrai ou faux » avec justification, des questions de développement ou de synthèse, des études de cas, des exercices pratiques).
- En cas d'examen écrit, vérifier la **lisibilité des copies** (ex. Arial 12 ou 14, question et réponse sur la même page) et la clarté des consignes (ex. éviter les pièges linguistiques tels que les phrases ambiguës, les doubles négations et le recours à des expressions idiomatiques), indiquer le **temps estimé** par question et la répartition des points.
- Si possible, **lire à voix haute** les consignes et les questions, et répondre aux questions de clarification.
- Se rendre dans le **local PEPS** pour répondre aux éventuelles questions et transmettre les informations nécessaires (ex. questions posées par les autres étudiants et étudiantes).
- Tant pour les évaluations certificatives que formatives, offrir des **rétroactions** permettant aux étudiants et étudiantes d'évaluer leurs progrès et de s'adapter en fonction des erreurs commises et des difficultés rencontrées.

Que mettre en place en cas de travail de groupe ?

La réalisation d'un travail de groupe nécessite, entre autres, des aptitudes collaboratives et communicationnelles. Cette situation / tâche peut se révéler complexe pour les étudiants et étudiantes, qu'ils soient en situation de handicap ou non.

Tout d'abord, concernant la composition des groupes, il peut être intéressant de créer les groupes à partir de certains critères, comme le choix d'une thématique par exemple, plutôt que sur base volontaire. Cela permet en effet de favoriser la diversité, l'inclusion et les échanges entre personnes de tous horizons. Pour optimiser la dynamique de groupe et la mise en place d'un climat favorable au travail en groupe, certaines pratiques comme l'utilisation d'activités « brise-glace », l'établissement d'un « contrat d'équipe » préalable (ex. modalités, lieux et fréquence des réunions, canaux de communication utilisés, règles et attentes) et la mise en place de « rôles » clairement définis au sein du groupe (ex. secrétaire, scribe, personne qui distribue la parole ou veille au temps) peuvent être bénéfiques pour tout le monde et notamment les personnes en situation de handicap. Par exemple, attribuer des rôles au sein des groupes et mettre en place un cadre de travail clairement défini peut aider les étudiants et étudiantes présentant un trouble du spectre de l'autisme, définir à l'avance les modalités et canaux de communication permet d'éviter d'emblée le recours aux messages vocaux dans un groupe dont un étudiant ou une étudiante présente une déficience auditive. Enfin, notons que la mise en place d'un dispositif d'accompagnement des groupes peut s'avérer utile pour repérer de potentiels dysfonctionnements.

Pour en savoir plus, n'hésitez pas à consulter le [cahier du LLL dédié aux travaux de groupes](#) !

Besoin d'un accompagnement et/ou envie de développer vos connaissances en pédagogie universitaire ?

Le Louvain Learning Lab (LLL) a notamment pour mission l'accompagnement des équipes enseignantes dans le développement de leurs compétences pédagogiques. C'est pourquoi le LLL organise des modules de formation et met à disposition des ressources permettant d'explorer différentes facettes de la pédagogie universitaire et de découvrir des pratiques innovantes : ateliers de formation, partage de pratiques, podcasts, tutos, modules d'autoformation, cahiers et clés du LLL, etc. Les thématiques abordées sont en lien étroit avec les enjeux liés à la diversité du public apprenant et à la pédagogie inclusive (ex. accessibilité des supports pédagogiques, travail en groupe, apprentissage par projet, collaboration à distance, évaluation diversifiée des acquis des étudiantes et étudiants, etc.)

5. Et avant ? Et après ?

L'accompagnement des étudiants et étudiantes en situation de handicap ne se limite pas à la période de leur inscription à l'université. Se posent donc les questions de l'orientation (projet de formation et projet professionnel), de la transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur, de la réussite du parcours académique et de l'insertion socioprofessionnelle (Figure 15).

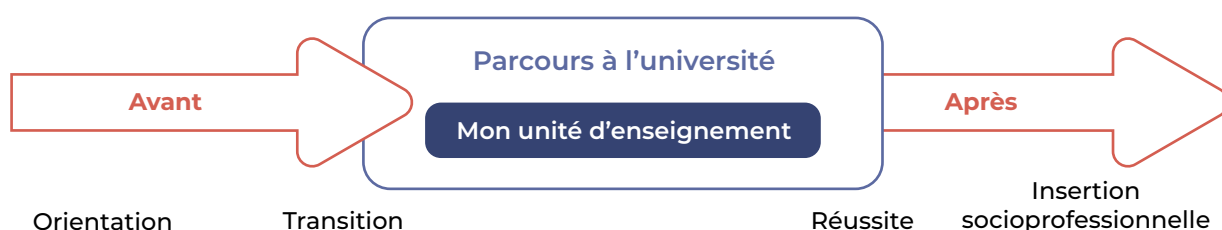


Figure 15. Représentation schématique des différents temps du parcours étudiant.

5.1. La question de l'orientation

Comme pour l'ensemble de la population étudiante, le choix du projet de formation, de l'orientation professionnelle et de l'établissement d'enseignement supérieur revient à l'étudiant ou à l'étudiante en situation de handicap.

Cette réflexion se construit durant le parcours dans l'enseignement secondaire. C'est la raison pour laquelle différents supports et activités sont proposés par l'université (ex. cahiers d'orientation, soirées Info-Etudes et ateliers du CIO (Centre d'information et d'orientation), journées portes ouvertes, capsules vidéo facultaires) pour informer et soutenir les futurs étudiants et étudiantes dans cette réflexion.

Pour accompagner les élèves en situation de handicap dans ce processus, les membres des Centres Psycho-Medico-Sociaux (CPMS) et des pôles territoriaux⁹ rattachés à l'école secondaire peuvent également être des personnes ressources. L'objectif est, comme pour tout étudiant ou étudiante, de construire un projet réaliste, qui prend en compte la personne dans sa globalité (CPU, 2012).

Si l'étudiant ou l'étudiante en situation de handicap a besoin d'un accompagnement pédagogique spécifique, d'un logement adapté ou autre, il est important qu'il ou elle prenne contact au plus vite avec le service d'accompagnement de l'établissement d'enseignement supérieur dans lequel il ou elle souhaite s'inscrire (PEPS'In à l'UCLouvain), notamment pour anticiper certaines démarches administratives et discuter de la faisabilité de la mise en place de l'accompagnement nécessaire.

9. Les pôles territoriaux soutiennent la mise en place des aménagements raisonnables et l'intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire.

Vers qui orienter un étudiant ou une étudiante en situation de handicap qui se questionne sur son projet de formation et/ou son projet professionnel ?

Outre le service PEPS'In qui possède une expertise spécifique en termes d'aménagements et d'accompagnement des étudiants et étudiantes en situation de handicap, le Service d'aide peut fournir une aide psychologique, pédagogique et de réorientation. Le CIO (Centre d'information et d'orientation) aide également les jeunes et les adultes à s'orienter, à élaborer leurs choix d'études supérieures et à construire leurs projets d'insertion professionnelle.

5.2. La question de la transition

La transition vers l'enseignement supérieur est un défi important dans la vie des étudiants et des étudiantes. De manière assez intéressante, certaines études indiquent que les personnes en situation de handicap expriment davantage d'émotions positives que les autres étudiants et étudiantes par rapport à cette transition (Dangoisse et al., 2019). Cela s'expliquerait par le fait que la gestion de leur handicap tout au long de leur vie les aurait mieux préparés à relever ce défi qui serait vécu comme « un défi parmi d'autres ».

Parmi les enjeux de cette transition, se pose la question de la divulgation ou non de la situation de handicap, par exemple, par crainte d'être rejeté, mal jugé ou encore être pris en pitié, et la difficulté pour certaines personnes de demander de l'aide aux équipes enseignantes ou à leurs pairs, notamment parce qu'elles ont besoin de temps pour identifier leurs besoins et oser dire ce dont elles ont besoin (Dangoisse et al., 2019).

Différents dispositifs sont mis en place par l'université pour faciliter la transition secondaire-supérieur. Ces dispositifs ne sont pas spécifiques aux étudiants et étudiantes en situation de handicap mais, ils peuvent être bénéfiques pour ces derniers, au même titre que pour l'ensemble de la population étudiante.

5.2.1. Les dispositifs mis en place par l'université pour l'enseignement secondaire

L'UCLouvain propose un ensemble de ressources pour les classes et pour les équipes pédagogiques et de direction de l'enseignement secondaire (ex. cours immersifs, temps d'échanges, capsules vidéo). L'objectif de cette collaboration est de sensibiliser et de familiariser les élèves ainsi que les professionnels et professionnelles de l'enseignement secondaire (en tant que personnes prescriptrices) à l'enseignement supérieur.



EN SAVOIR PLUS

- Accompagner les élèves dans la transition vers l'enseignement supérieur : [ressources pour les établissements secondaires](#).

5.2.2. Les dispositifs mis en place durant le parcours à l'université : aide à la réussite et soutien par les pairs

L'université propose toute une série de dispositifs aux étudiants et aux étudiantes avec pour objectifs de les accompagner dans la transition du secondaire vers l'université et de leur donner les clés de la réussite.

Les [dispositifs de soutien à la réussite](#) sont mis en place au sein des facultés (ex. Win Week, Pack en bloque, ateliers méthodologiques). Ces dispositifs ciblent la compréhension de la matière mais également la méthodologie (ex. prise de notes, organisation de l'étude), la maîtrise des langues (ex. compréhension et écriture de textes académiques, remédiation en langues), la gestion du stress, etc. Ils visent aussi à sensibiliser le public apprenant au « métier étudiant » (ex. devoirs et responsabilités).

Un [soutien par les pairs](#) peut être proposé par les « buddies » ou encore par les tuteurs ou les tutrices :

- Les **buddies** (« grands frères », « grandes sœurs » ou « parrains », « marraines ») ont essentiellement pour mission d'aider à comprendre le fonctionnement de l'université, d'être à l'écoute des étudiants ou étudiantes en demande, de les accompagner, de les encourager et de les motiver. Ils peuvent également apporter une aide méthodologique ou disciplinaire en fonction des besoins.
- Le **tutorat** fait référence à un dispositif d'aide où un étudiant ou une étudiante réalise des séances individuelles ou collectives destinées à un ou plusieurs de ses pairs. Le tutorat est un dispositif d'aide personnalisé efficace, permettant de prévenir le décrochage et de favoriser la persévérance et la réussite, notamment pour les personnes en situation de handicap (Dubé & Senécal, 2009). Il vise généralement à développer l'autonomie et l'acquisition de méthodes de travail, de manière transversale ou disciplinaire.

5.3. La question de la réussite

Comme pour tout étudiant ou étudiante, il est normal que le parcours d'une personne en situation de handicap soit jalonné de réussites et d'échecs.

Si les personnes en situation de handicap font face à certains obstacles plus importants, elles présentent également certains points forts sur lesquels elles peuvent s'appuyer durant leur parcours dans l'enseignement supérieur. De nombreux étudiants et étudiantes en situation de handicap mettent en place certaines stratégies d'apprentissage et stratégies compensatoires efficaces, perçoivent mieux l'utilité de ces stratégies que les autres étudiantes et étudiants (Dubé & Senécal, 2009) et se montrent également plus motivés (Moriña, 2019).

5.4. La question de l'insertion socioprofessionnelle

La réussite d'un parcours dans l'enseignement supérieur conditionne l'accès à certains emplois. Se pose donc la question des projets professionnels et de l'insertion socioprofessionnelle des personnes en situation de handicap après l'obtention de leur diplôme.

Le corps enseignant se questionne parfois sur l'avenir professionnel des étudiants et étudiantes qui ont bénéficié d'aménagements tout au long de leur parcours scolaire. Cette question vient souvent d'a priori par rapport aux compétences nécessaires à la réussite d'un parcours professionnel, sous-estimant parfois l'inclusion dans les milieux professionnels et l'évolution des métiers et des outils disponibles qui permettent de plus en plus d'accessibilité et de flexibilité (Ducharme & Montminy, 2015). Par exemple, l'utilisation d'un ordinateur est une pratique généralisée dans le milieu professionnel et permet donc l'utilisation de toute une série de logiciels de soutien à la communication orale et écrite, notamment. Par ailleurs, le contexte « post-covid » a augmenté la flexibilité de certains emplois (ex. télétravail, comodalité) et les postes à temps partiel permettent également un aménagement des horaires de travail.

Il est donc important que les profils de compétences définis pour la réussite et l'obtention des diplômes puissent être l'objet d'un dialogue avec les milieux professionnels pour aider les établissements d'enseignement supérieur à déterminer si les critères sont justifiés pour l'exercice d'un métier ou d'une profession, tout en préservant la qualité des diplômes émis, de manière à favoriser une plus grande participation des personnes en situation de handicap au marché du travail (Ducharme & Montminy, 2015).

Il faut également garder en tête qu'un diplôme permet d'accéder à une panoplie de fonctions qui peuvent être spécifiques au diplôme obtenu ou généralistes et partagées par tous les universitaires, indépendamment du domaine étudié. Il est donc possible que certains débouchés soient fermés à une personne (en fonction de la situation de handicap) mais que d'autres lui soient accessibles (CPU, 2012). Une aide à l'insertion professionnelle est proposée par le CIO et par les facultés, ce qui peut être bénéfique pour les étudiants et étudiantes dans leur recherche d'emploi.

Quels sont les points forts exprimés par les étudiantes et étudiants en situation de handicap ?

Dans une enquête¹⁰, 205 étudiants et étudiantes bénéficiant d'un statut PEPS-HTM ont indiqué les « **points forts** » leur permettant de surmonter les obstacles rencontrés. Parmi leurs réponses, on retrouve certains éléments ayant été identifiés comme des facteurs de réussite dans l'enseignement supérieur :

- L'intérêt pour les études et la motivation ;
- La volonté de réussir, l'envie de se dépasser, la détermination et le positivisme ;
- La ténacité, l'assiduité, la persévérance et la résilience ;
- L'organisation, la planification et la rigueur ;
- De bonnes stratégies d'étude ;
- De bonnes compétences personnelles (ex. mémoire, compétences attentionnelles et communicationnelles, esprit logique) ;
- Une bonne connaissance de soi et de ses limites, et de bonnes capacités d'adaptation ;
- Le soutien de l'entourage (ex. pairs, amis, famille) ;
- L'aide de professionnels et professionnelles (ex. psychologue, logopède, équipe PEPS'In).

Les étudiants et étudiantes avec un statut PEPS-HTM réussissent-ils leurs études au même titre que l'ensemble de la population étudiante ?

En 2023-2024¹¹, les pourcentages de crédits acquis par les personnes bénéficiant d'un statut PEPS-HTM et celles n'ayant pas de statut PEPS ne semblent pas différer fortement. En effet, en baccalauréat, 58,1% des personnes avec statut PEPS-HTM et 58,5% des personnes sans statut PEPS ont acquis au moins 75% des crédits de leur programme annuel. En master, c'est le cas de 76,9% et de 77,6% des personnes, respectivement (Figure 16).

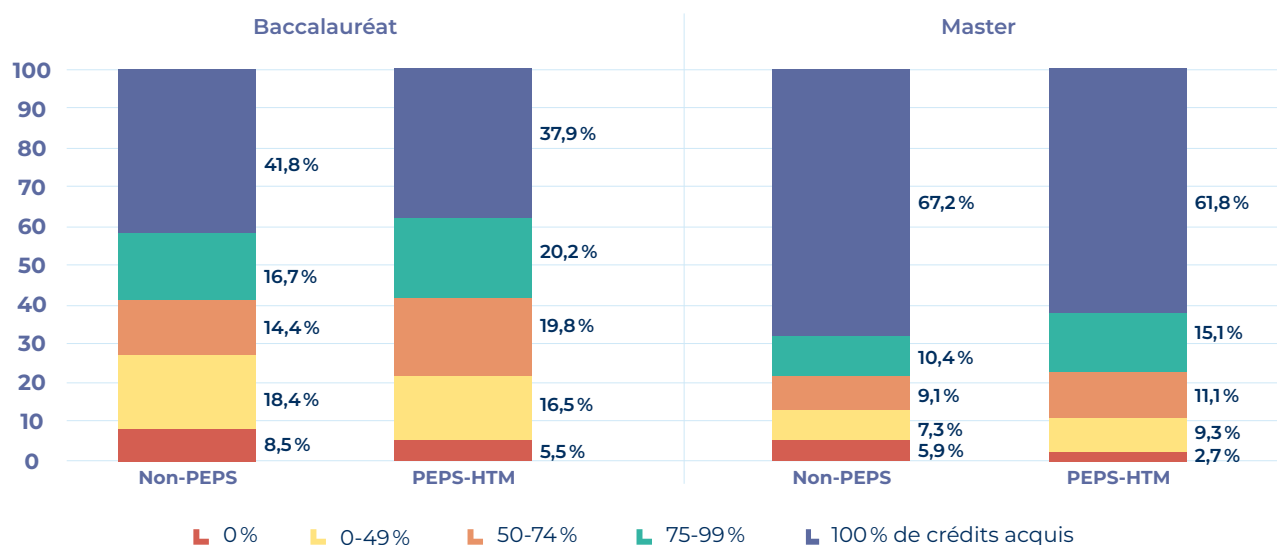


Figure 16. Pourcentage de crédits acquis par les étudiants et étudiantes de baccalauréat et de master

10. Cette enquête a été réalisée en 2024 par le Cabinet du Vice-Recteur aux affaires étudiantes de l'UCLouvain et le service PEPS'In.

11. Ces données ont été récoltées à l'UCLouvain en 2023-2024 auprès des étudiantes et étudiants inscrits en baccalauréat (Non-PEPS : N=18688 ; PEPS-HTM : N=741) et en master (Non-PEPS : N=12403 ; PEPS-HTM : N=377).



Les aménagements raisonnables : est-ce un droit qui se limite au domaine de l'éducation ?

Non ! La mise en place des aménagements n'est pas la panacée de l'enseignement et ne se s'arrête pas à la sortie de l'université. C'est un droit inscrit dans la [Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées](#) et dans la [Constitution belge \(Article 22ter\)](#) : « chaque personne en situation de handicap a le droit à une pleine inclusion dans la société, y compris le droit à des aménagements raisonnables ». Ce droit concerne donc toutes les sphères de la société, y compris le milieu professionnel. En Europe, les employeurs du secteur public et du secteur privé sont astreints, par les directives européennes [2000/43](#), [2006/54](#) et [2000/78](#) et les législations qui les transposent, à des obligations de non-discrimination en matière d'emploi sur base du genre ou de l'orientation sexuelle, de l'origine ethnique, de la religion ou des convictions, de l'âge, et du handicap. Pour ce dernier domaine, ils ont également des obligations d'aménagement raisonnables.

De l'exclusion à l'inclusion ou comment transformer un cercle vicieux en cercle vertueux ?

Si les personnes en situation de handicap n'ont pas accès à l'éducation et, par conséquent, à l'emploi, elles seront plus à risque de se trouver en situation de précarité et d'être exclues de la société. À l'inverse, en permettant aux personnes en situation de handicap d'accéder à l'emploi, ces dernières peuvent devenir des « modèles », ce qui favorise une société plus inclusive. Permettre à chacun et à chacune de faire partie de la société est la base d'une société inclusive.



6. La vie étudiante

« extra-académique »

La vie étudiante ne se limite pas aux activités pédagogiques. Les activités **sportives, culturelles** et **sociales** jouent un rôle important dans l'inclusion des personnes en situation de handicap. La **mobilité** et le **logement** sont également des enjeux importants en termes d'accessibilité. C'est la raison pour laquelle le service PEPS'In collabore avec différents services intra- et extra-universitaires et des associations en lien avec ces thématiques. PEPS'In organise également des activités culturelles et de loisirs (ex. Club PEPS'In, Auti-musée, Ciné-Club inclusif).

Certains logements, de type « **kot-service** », permettent aux personnes en situation de handicap de disposer d'un logement adapté à leurs besoins.

“ **J'ai vécu dans un kot-service.** C'est comme un kot-à-projet sauf que le projet c'est d'aider, de soutenir un étudiant porteur de handicap. Nous, on était 8. Il y avait un étudiant Erasmus par quadrimestre. C'était mon gros challenge, je voulais partir de chez moi et koter mais je n'étais pas sûre d'y arriver. J'ai adoré parce que j'étais indépendante et qu'en même temps j'avais de l'aide. Tu vis en communauté et tu apprends à être toi-même une part de la communauté. C'est comme ça que je me suis fait des amis qui restent aujourd'hui des amis très proches. » **Une ancienne étudiante de kot-service en situation de handicap**

À travers différents **kots-à-projets**, des étudiants et étudiantes de l'UCLouvain offrent également un soutien aux personnes en situation de handicap et participent à la sensibilisation de la communauté universitaire.

“ **C'est hyper enrichissant comme projet** et ça ouvre vraiment aux autres. Les étudiants PEPS ne sont pas toujours ceux vers qui on se dirige en premier lieu. Au départ, j'avais peur de mal faire mais, au final, on réalise qu'on est un peu bête de se fermer aux autres parce qu'on pense qu'ils sont différents alors qu'ils sont tout aussi drôles, tout aussi funs. Et on voit aussi toutes les problématiques que les personnes en chaise rencontrent, les endroits où elles ne peuvent pas aller. On réalise à quel point ça peut être simple pour nous alors qu'en chaise, des petites choses peuvent être un frein dans la vie de tous les jours. Et ça peut être discriminant. Ce projet m'a apporté une ouverture d'esprit. » **Une étudiante du Deltakap**



EN SAVOIR PLUS

- sur le soutien du service PEPS'In dans la [vie au quotidien](#)
- sur les kots-à-projets (ex. [Deltakap](#), [Granzensemble](#), [IncluKap](#), [Kap-signes](#))
 - Le **Deltakap** propose un soutien aux étudiants et étudiantes bénéficiant d'un statut PEPS qui le souhaitent et organise des activités académiques et extra-académiques favorisant la rencontre entre le monde du handicap et le monde étudiant.
 - Le **kap Granzensemble** offre un soutien aux personnes bénéficiant d'un statut PEPS et sensibilise la communauté universitaire au monde du handicap et à l'inclusion.
 - **Inlukup** a pour objectifs de favoriser la rencontre entre la communauté étudiante et de jeunes adultes en situation de handicap mental, et de sensibiliser au handicap moteur.
 - Le **Kap-signes** encourage la découverte de la LSFB (langue des signes francophone de Belgique) et plus largement du monde des Sourds et de la culture qui l'accompagne.

Pour conclure...

Ce guide a pour ambition d'informer et d'outiller le corps enseignant et, plus largement, de le sensibiliser aux questions de diversité, de handicap et d'inclusion.

Les équipes enseignantes ne portent pas à elles-seules la responsabilité de l'inclusion mais sont au cœur de ce processus. Il est donc essentiel de répondre à leurs questions, bien légitimes, et de les soutenir en mettant à leur disposition les informations nécessaires à la mise en place des aménagements raisonnables et de pratiques pédagogiques plus inclusives.

Le cadre légal existant en Belgique francophone indique clairement les devoirs et les responsabilités de toutes les personnes impliquées dans la mise en œuvre d'un enseignement plus inclusif. Néanmoins, les outils de pédagogie universelle cités et les recommandations proposées dans ce guide n'ont pas pour vocation d'enfermer les enseignants et les enseignantes dans ce qui serait « LA » bonne pratique pédagogique. À l'inverse, notre souhait est de mettre en évidence la diversité des pratiques permettant de répondre à la diversité.

Nous espérons que ce guide favorisera la collaboration entre tous les acteurs et actrices du terrain car la prise en compte de la diversité de la population étudiante dans son ensemble et la mise en place d'un nombre croissant d'aménagements individuels sont des défis de taille pour les établissements d'enseignement supérieur. Il est toutefois crucial de relever ces défis puisqu'une éducation accessible et inclusive mène à une société plus équitable (Korthals Altes et al., 2024).

Références

Cadre légal

- Charte sociale européenne (novembre 2016)
- Constitution belge (Article 22ter)
- Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (12 décembre 2006), ratifiée par la Belgique le 13 mai 2009.
- Décret relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination (12 décembre 2008)
- Décret relatif à l'enseignement supérieur inclusif (30 janvier 2014)
- Décret relatif à l'enseignement supérieur inclusif pour les étudiants en situation de handicap (07 février 2019)
- Directive 2000/43/CE du Conseil de l'Union européenne (29 juin 2000)
- Directive 2000/78/CE du Conseil de l'Union européenne (27 novembre 2000)
- Directive 2006/54/CE du Parlement européen et du Conseil (5 juillet 2006)
- Guide sur la jurisprudence de la Convention européenne des droits de l'homme (29 février 2024)
- Observations finales du Comité des droits des personnes handicapées concernant la situation des droits des personnes handicapées en Belgique (30 septembre 2024)
- Unia : Au travail avec un handicap
- Unia : Apprendre et étudier avec un handicap

Portail de l'UCLouvain

- Centre d'information et d'orientation (CIO)
- Commission d'attribution du statut PEPS
- Les politiques EDI (Equité, Diversité et Inclusion) de l'UCLouvain
- Louvain Learning Lab (LLL)
- Règlement général des études et des examens
- Service d'Aide
- Service PEPS'In
- Statut PEPS
- Soutien aux études : objectif réussite
- Objectif réussite : soutien par les pairs
- Transition secondaire – supérieur : ressources pour les établissements secondaires
- KAP (kots-à-projet)

Références bibliographiques

- Bergeron, G., & Marchand, S. (2015). Soutenir l'apprentissage d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage au collégial : le cas d'une recherche-action-formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(1), 1-27. <https://doi.org/10.7202/1033728ar>
- Bergeron, L., Rousseau, N., & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Education et francophonie*, 39(2), 87-104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Black, R. D., Weinberg, L. A., & Brodwin, M. G. (2015). Universal Design for Learning and Instruction : Perspectives of Students with Disabilities in Higher Education. *Exceptionality Education International*, 25(2), 1-26. <https://doi.org/10.5206/eei.v25i2.7723>
- Center for Applied Special Technology (CAST). (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. <https://udlguidelines.cast.org/more/downloads/#v2-2>
- Center for Applied Special Technology (CAST). (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org/more/downloads/#v3-0>
- City for All Women Initiative (CAWI). (2015). *Advancing Equity and Inclusion : A guide for Municipalities*. <https://www.creativecity.ca/product/advancing-equity-and-inclusion-a-guide-for-municipalities/>
- Center For Innovation in Campus Mental Health (CICMH). (2023). *Accessibility & Accommodations Toolkit* <https://campusmentalhealth.ca/toolkits/accessibility-and-accommodations/>
- Collins, A., Azmat, F., & Rentschler, R. (2019). 'Bringing everyone on the same journey' : revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1475-1487. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1450852>
- Conférence des Présidents d'Université (CPU). (2012). *Guide de l'accompagnement de l'étudiant handicapé à l'université*. <https://franceuniversites.fr/publication/guide-2012-de-laccompagnement-de-letudiant-handicape-a-luniversite/>
- Dangoisse, F., De Clercq, M., Van Meenen, F., Chartier, L., & Nils, F. (2019). When disability becomes ability to navigate the transition to higher education : a comparison of students with and without disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 35(4), 513-528. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1708642>
- Desmarais, M.-É. (2019). *L'appropriation et la mise en oeuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle en contexte universitaire québécois : mieux comprendre le passage d'un paradigme de normalisation à un paradigme de dénormalisation*. [Thèse de doctorat, Université du Québec]. Montréal. <https://archipel.uqam.ca/15069/>
- Dubé, F., & Senécal, M.-N. (2009). Les troubles d'apprentissage au postsecondaire : de la reconnaissance des besoins à l'organisation des services. *Magazine électronique du CAPRES*, 23(1), 17-22. <https://archives.quebec.ca/id/eprint/137>
- Ducharme, D., & Montminy, K. (2015). *Rapport de suivi : L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec. https://spuqo.com/wp-content/uploads/2015/12/accommodement_handicap_collegial.pdf
- Fournier, A.-L., Hubert, B., & Careau, L. (2020). Obstacles et facilitateurs perçus par les étudiants en situation de handicap à l'université et l'appréciation des services. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 43(2), 465-497. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4131>
- Gagnon, V. (2016). *Revue de littérature sur les applications pratiques de la conception universelle de l'apprentissage*. https://www.cgodin.qc.ca/wp-content/uploads/2018/06/Violaine-Gagnon_CUA_Version_finale_A2014-Dépôt-2016.pdf

- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Verstichele, M., & Andries, C. (2017). Higher education students with disabilities speaking out : perceived barriers and opportunities of the Universal Design for Learning framework. *Disability & Society*, 32(10), 1627-1649. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1365695>
- Harvey, S., Tardif, S., & Pouliot, E. (2023). La mise à l'essai du programme « T'ES prêt ! » au Cégep de Jonquière : ce qu'en pensent les enseignantes en éducation spécialisée. *Revue Hybride de l'Éducation*, 7(3), 1-21. <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i3.1302>
- Korthals Altes, T., Willemse, M., Goei, S. L., & Ehren, M. (2024). Higher education teachers' understandings of and challenges for inclusion and inclusive learning environments : A systematic literature review. *Educational Research Review*, 43, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100605>
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning : Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education : challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Moriña, A. (2019). The keys to learning for university students with disabilities : Motivation, emotion and faculty-student relationships. *PLoS One*, 14(5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0215249>
- Moriña, A., Sandoval, M., & Carnerero, F. (2020). Higher education inclusivity : when the disability enriches the university. *Higher Education Research & Developmental Neuropsychology*, 39(6), 1202-1216. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1712676>
- Observatoire sur la Réussite en Enseignement Supérieur (ORES). (2023). *Équité, diversité et inclusion (EDI) : au cœur de la réussite étudiante*. <https://www.oresquebec.ca/dossiers/equite-diversite-et-inclusion-edi-au-coeur-de-la-reussite-etudiante/>
- Pérez-Esteban, M. D., Carrión-Martínez, J. J., & Ortiz Jiménez, L. (2023). Systematic Review on New Challenges of University Education Today : Innovation in the Educational Response and Teaching Perspective on Students with Disabilities. *Social Sciences*, 12(4), 245. <https://doi.org/10.3390/socsci12040245>
- Phillion, R., Bourassa, M., Lanaris, C., & Pautel, C. (2016). *Guide de référence sur les mesures d'accommodement pouvant être offertes aux étudiants en situation de handicap en contexte universitaire*. Université de Montréal. https://safire.umontreal.ca/public/FAS/safire/Documents/Guide_Accommodements_Phillion_UQO_02-09-2016.pdf
- Phillion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau, N., Laplante, L., & Mihalache, I. (2016). Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent ? *Education et francophonie*, 44(1), 215-237. <https://doi.org/10.7202/1036180ar>
- Roberts, K. D., Park, H. J., Brown, S., & Cook, B. (2011). Universal Design for instruction in Postsecondary Education : A Systematic review of Empirically Based Articles. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(1), 5-15. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ941728.pdf>
- UNESCO. (2013). *Notes techniques du Secteur de l'éducation : Education inclusive*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222124_fre?posInSet=1&queryId=b6c258fc-d316-4db8-8a84-d193454b94bb
- UNESCO. (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259389>
- UNESCO. (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 : Inclusion et éducation : Tous, sans exception*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374904>
- UNESCO. (2021). *Curriculum on the move, notes thématiques n°1 sur l'éducation inclusive*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378427_fre

Annexe 1

Services et personnes ressources à l'UCLouvain

↳ Service PEPS'In

Le service **PEPS'In** est un service d'accompagnement et de soutien destiné aux étudiantes et étudiants en situation de handicap. Parmi ses missions, on retrouve notamment l'accueil des personnes en demande d'un statut PEPS, l'examen de leur demande et l'élaboration du plan d'accompagnement individualisé dont le service s'assure de la mise en œuvre en collaboration avec les facultés. Chaque personne bénéficiant du statut PEPS dispose d'une accompagnatrice ou d'un accompagnateur pédagogique référent qui travaille en étroite collaboration avec l'autorité facultaire, les équipes enseignantes et le personnel administratif.

↳ Autorité facultaire

Dans le cadre de l'octroi des aménagements raisonnables, l'autorité facultaire est généralement représentée par le Vice-doyen ou la Vice-doyenne de la faculté ou le Président ou la Présidente de jury du programme d'étude concerné. Ce sont les facultés qui, sur base de l'avis argumenté de la commission d'attribution du statut PEPS, prennent une décision quant aux aménagements à mettre en place tout en garantissant le respect des exigences de la formation et sa qualité.

↳ Service d'aide aux étudiants et étudiantes



Le **service d'aide** accompagne les étudiants et étudiantes pour trouver des réponses à leurs questions, notamment en ce qui concerne les aides sociales, financières, psychologiques, pédagogiques, liées à la santé et à la qualité de vie.

↳ Conseillers et conseillères aux études

Les [conseillers et conseillères aux études](#) aident les étudiants et étudiantes à construire leur parcours de formation et, si nécessaire, les accompagnent et/ou les dirigent vers d'autres personnes ou services ressources.

↳ Dispositifs de soutien à la réussite et soutien par les pairs

Les [dispositifs de soutien à la réussite](#) sont mis en place au sein des facultés avec pour objectif d'accompagner les étudiants et étudiantes, notamment dans la transition du secondaire vers l'université. Ces dispositifs ciblent des compétences méthodologiques et disciplinaires. Un [soutien par les pairs](#) peut être proposé par les « buddies » ou encore par les tuteurs ou les tutrices.

↳ Centre d'information et d'orientation (CIO)



Le [centre d'information et d'orientation](#) aide les personnes à mieux s'orienter, à élaborer leurs choix d'études supérieures et universitaires, à construire leurs projets d'insertion professionnelle en Belgique ou à l'étranger.

↳ Louvain Learning Lab (LLL)



Le [Louvain Learning Lab \(LLL\)](#) a notamment pour mission l'accompagnement des équipes enseignantes dans le développement de leurs compétences pédagogiques. Le LLL organise des modules de formation et met à disposition différentes ressources (ex. podcasts, tutos, modules d'autoformation, cahiers et clés du LLL).

Annexe 2

Fiches pratiques spécifiques aux différentes situations de handicap

Cette rubrique reprend les caractéristiques les plus fréquentes de chaque situation de handicap, trouble ou maladie. Si les « étiquettes diagnostiques » ont une utilité clinique, il est néanmoins essentiel de garder en tête l'**importante variabilité** qui existe au sein d'une même catégorie diagnostique et de ne pas « enfermer » une personne dans une catégorie. De plus, chaque trouble peut se présenter plus ou moins sévèrement et une même personne peut présenter plusieurs troubles. De manière générale, **chaque personne possède ses propres forces et difficultés, valeurs et personnalité**. Par ailleurs, les aménagements sont déterminés en tenant compte, non seulement, du profil de l'étudiant ou de l'étudiante mais également des **exigences et compétences visées dans son programme d'étude**. Ce sont les raisons pour lesquelles les aménagements cités ne sont en aucun cas une liste exhaustive et que tous les aménagements ne sont pas proposés à chaque étudiant ou étudiante. Il est également possible qu'un aménagement soit mis en place uniquement dans certains cours.

Pour chaque situation de handicap, différents points d'attention sont indiqués concernant :



les séances de cours



le matériel et les supports pédagogiques



la collaboration entre étudiantes et étudiants



les évaluations

1. Troubles moteurs

Le terme de « troubles moteurs » englobe un ensemble de troubles qui entraînent des limitations fonctionnelles significatives et durables de la motricité. L'atteinte de la motricité peut être partielle ou totale et se caractérise par une capacité limitée à se déplacer, à réaliser certains gestes ou à bouger certains membres.

Ces troubles peuvent être présents dès la naissance ou survenir plus tardivement, par exemple à la suite d'un accident (ex. amputation, traumatisme crânien) ou dans le cas de maladies (ex. sclérose en plaque).

Leur origine peut être :

- **Cérébrale** : ex. infirmité motrice d'origine cérébrale (déficience motrice faisant suite à une atteinte cérébrale durant la période anténatale, périnatale ou jusqu'à deux ans), accident vasculaire cérébral (AVC) ;
- **Médullaire** (traumatisme ou maladie de la moelle épinière) : ex. paralysies ;
- **Ostéoarticulaire** : ex. scoliose (déviation de la colonne vertébrale), malformations, maladies rhumatismales comme la polyarthrite rhumatoïde ;
- **Neuromusculaire** : ex. myopathies (maladies qui touchent les muscles, le plus souvent ces maladies sont génétiques et évolutives).

Les limitations en termes de mobilité, de posture, de coordination des mouvements, de manipulation ou encore de communication (ex. parole, mimiques) et d'alimentation (ex. déglutition) varient très fortement d'un trouble à l'autre. Certaines personnes ont une prothèse, se déplacent en fauteuil roulant ou utilisent une canne mais les troubles moteurs sont parfois peu « visibles ».

Il existe également une importante hétérogénéité des profils entre les personnes pour lesquels un même diagnostic a été posé. Par exemple, en cas d'infirmité motrice d'origine cérébrale, les difficultés peuvent aller d'une « maladresse » à une paralysie des quatre membres. Les difficultés à marcher ou à se déplacer, les mouvements involontaires ainsi que les difficultés à avaler et à parler sont très variables. Certains troubles associés peuvent également être présents comme des troubles visuels (ex. fixation ou poursuite oculaire), spatiaux (ex. repérage dans l'espace, représentation en 3D), auditifs, attentionnels, etc. Certaines personnes communiquent facilement, d'autres se font comprendre plus difficilement, par exemple en cas de difficultés articulatoires importantes, et il arrive que certaines d'entre elles ne communiquent pas verbalement et utilisent un logiciel de synthèse vocale.

Trop souvent, les personnes présentant un trouble moteur sont vues comme ayant également une déficience intellectuelle. Il s'agit d'un préjugé car le plus souvent, ce n'est pas le cas !

Dans une enquête menée en 2024 auprès d'étudiants et étudiantes bénéficiant d'un statut PEPS à l'UCLouvain, 12 personnes présentant un trouble moteur ont indiqué les obstacles et difficultés qu'elles rencontraient au quotidien.

Elles rapportent notamment avoir « **souvent à très souvent** » des difficultés à :

- Gérer et maintenir leur attention et leur concentration (50 %)
- Mémoriser la matière des cours (50 %)
- Suivre un horaire complet de cours (42 %)
- Prendre des notes (42 %)
- Finir leurs examens dans les temps impartis (42 %)
- Gérer le stress (42 %)
- Maintenir leur motivation (42 %)
- Suivre les cours magistraux en présentiel (33 %)
- Accéder aux auditoriums (33 %)
- Passer un examen en grand auditoire (33 %) *

Parmi les **forces** qui leur permettent de surmonter les difficultés, on relève la détermination, la persévérance, la motivation, la passion, l'organisation, une attitude conciliante, la capacité à surmonter les difficultés (vu comme une opportunité de s'améliorer, sans s'apitoyer sur son sort) ou encore le soutien (famille, pairs, service PEPS'In).

**Sont reprises ici les difficultés rapportées par au moins 30 % des personnes interrogées.*

Les personnes présentant un trouble moteur sont régulièrement confrontées à des difficultés d'accès aux lieux de vie (ex. logement, cantine, commerces, toilettes) et d'étude (ex. salle de cours, bibliothèques). Les déplacements entre leur logement et l'institution et/ou entre deux salles de cours peuvent être fastidieux et générer des retards. La manipulation de livres ou de certains matériels peut nécessiter de l'aide extérieure. La prise de notes peut être plus lente, voire impossible. De manière plus générale, la réalisation de nombreux « gestes du quotidien » leur demande plus de temps et sont coûteux en ressources et en énergie. De plus, certaines personnes ont besoin de soins infirmiers ou encore de kinésithérapie (matin, soir et/ou en journée), ce qui a un impact important sur l'organisation de leur journée et il arrive que les troubles moteurs soient associés à des douleurs chroniques. On comprend donc que ces troubles peuvent engendrer une fatigabilité importante.

Points d'attention (liste non exhaustive !)

↳ En tant qu'enseignant ou enseignante, je peux :



- M'assurer de l'accès à la salle de cours et d'un emplacement de travail correct dans la salle (si nécessaire, demander un changement de local de cours).
- Veiller à ce que la personne ne soit pas isolée du reste du groupe et, si nécessaire, qu'une place soit disponible à côté d'elle pour la personne qui l'accompagne.
- Évoquer d'emblée les modalités d'évaluation.
- Discuter dès le premier cours des adaptations nécessaires au bon déroulement des activités d'apprentissage qui ont lieu durant les cours et les travaux pratiques, mais également en dehors des séances. Par exemple, si une excursion est organisée, réfléchir au transport et à l'accès du site ou trouver une alternative.
- Accepter l'enregistrement du cours (par exemple, si cela permet à l'étudiant ou l'étudiante de réécouter le cours en adaptant le rythme de la parole ou de le transcrire à l'aide d'un logiciel) et/ou le recours à la comodalité (canal Teams singulier ou collectif) pour permettre à la personne de suivre le cours à distance.
- Faire preuve de tolérance en cas de retard (et laisser sortir la personne si nécessaire).
- Prévoir le temps nécessaire à la réalisation des activités en séance, par exemple, si l'activité nécessite la lecture d'un texte ou la rédaction d'une réponse (et/ou transmettre les documents à l'avance pour que l'étudiant ou l'étudiante puisse en prendre connaissance).
- Si la personne fait une demande particulière, prendre contact avec le Service PEPS'In pour en discuter et, éventuellement, passer le relais.



- Transmettre les supports de cours en les déposant sur Moodle (si possible, avant le cours) en format numérique flexible (ex. « .docx ») facilitant l'utilisation de logiciels spécifiques (ex. synthèse vocale).
- Favoriser les ouvrages / supports de cours existant sous forme numérique (et fournir le plus tôt possible la liste des documents à se procurer) car la manipulation des ouvrages peut être compliquée, voire impossible.
- Veiller à ce que la personne puisse bénéficier de notes de cours, par exemple, en sollicitant les étudiants et étudiantes en début de cours (en respectant l'anonymat de la personne si celle-ci le souhaite) et/ou favoriser la prise de notes collective voire collaborative qui peut servir à l'ensemble des membres du cours.
- Prévoir du matériel approprié (ex. matériel suffisamment grand pour être manipulé) et m'assurer que l'étudiant ou l'étudiante peut le manipuler et l'utiliser, si nécessaire avec une technologie d'assistance (ex. matériel ou logiciels informatiques adaptés) et/ou l'aide d'une autre personne.



- Si un exercice en groupe est effectué durant les cours : veiller à ce que l'étudiant ou l'étudiante puissent y participer activement et sensibiliser les autres personnes si nécessaire (avec son accord préalable).
- Si un travail de groupe est à réaliser : avoir une attention particulière pour le groupe, vérifier que le travail se déroule dans de bonnes conditions et si nécessaire, sensibiliser les autres membres du groupe. En cas de besoin, le service PEPS'In peut être un soutien, en sensibilisant et en conseillant les membres du groupe.
- Favoriser la collaboration, le soutien entre étudiantes et étudiants (ex. aide à la manipulation lors d'un exercice en séance, recherches en bibliothèque en groupe, recours à un « scribe » pour transcrire les réponses durant les exercices).
- Encourager les initiatives de tutorat et de parrainage.



En général, je ne connais pas beaucoup de monde dans les auditoriums. Ce n'est pas évident de connaître des gens dans les auditoriums où il y a des escaliers, quand on est cantonné à la première ou à la dernière rangée ! Il n'y a pas beaucoup de liens sociaux qui se font spontanément. » **Une étudiante présentant un trouble moteur**



- Si des difficultés d'élocution ralentissent le discours, prévoir du temps supplémentaire lors des présentations orales / exposés oraux.
- Si des exercices / devoirs sont à rendre au fur et à mesure des séances, examiner avec l'étudiant ou l'étudiante si des adaptations sont nécessaires ou non.
- Lors des examens écrits, vérifier la lisibilité des copies (ex. Arial 12, question et réponse sur une même page).
- Se rendre dans le local PEPS pour répondre aux éventuelles questions et transmettre les informations nécessaires (ex. questions posées par les autres étudiants et étudiantes).

Aménagements individualisés

Les aménagements proposés dépendent de la situation de chaque étudiant ou étudiante.

en pratique à



En 2022-2023, 31 étudiants et étudiantes de l'UCLouvain ont bénéficié d'aménagements dans le cadre d'un trouble moteur. Parmi les aménagements proposés pour les évaluations, on retrouve :

- Du temps supplémentaire (33 %, 50 %, 100 % ou plus) ;
- Un local spécifique ;
- Une place spécifique dans l'auditoire (accessible) ;
- L'aménagement du lieu d'examen (ex. auditoire le plus près possible du logement pour éviter les déplacements) ;
- Une copie adaptée (ex. format A3 uniquement recto) et parfois l'autorisation de dégrafer les feuilles ;
- Une copie en format numérique ;
- Un ordinateur personnel ou du service PEPS'In (permettant notamment l'utilisation du clavier à la place d'une écriture manuscrite et l'utilisation de logiciels spécifiques) ;
- Une assistance (ex. écriture des réponses dictées par l'étudiant ou l'étudiante, aide à la complétion des grilles optiques) ;
- Un changement dans les modalités d'évaluation (examen individuel avec surveillance du service PEPS'In, examen oral à la place d'un examen écrit) ;
- La possibilité de se lever, de bouger, de marcher (ex. en cas de douleur) ;
- L'accès à des soins (ex. accès à des médicaments à une heure précise).

Sources

Centre d'aide aux étudiants (Université de Laval). (2017). *Guide pédagogique : Déficience motrice*. https://www.aide.ulaval.ca/wp-content/uploads/2017/04/Guide_Deficience_motrice.pdf

Conférence des Présidents d'Université (CPU). (2012). *Guide de l'accompagnement de l'étudiant handicapé à l'université*. <https://franceuniversites.fr/wp-content/uploads/2013/11/Guide-handicap-web2.pdf>

Ligue d'Aide aux Infirmes Moteurs Cérébraux de la Communauté Française de Belgique. (2020). *Fiche 8 : L'infirmité motrice cérébrale*. https://www.aviq.be/sites/default/files/documents_pro/2022-05/Fiche-deficience-et-emploi-Fiche08-Infirmitemotricecerebrale.pdf

Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP). (2021). *Scolarité et troubles moteurs : définition du handicap moteur*. <https://www.onisep.fr>

2. Déficiences visuelles

L'organisation mondiale de la santé (OMS) définit cinq catégories de déficiences visuelles, allant d'une malvoyance modérée à une cécité totale, en fonction de l'acuité visuelle (capacité à discriminer des détails fins) et du champ visuel (espace perçu par l'œil immobile en regardant devant soi). On parle de malvoyance lorsque l'acuité visuelle est inférieure ou égale à 3/10 ou le champ visuel limité à moins de 20 degrés et de cécité lorsque l'acuité visuelle est inférieure ou égale à 1/20 ou le champ visuel inférieur ou égal à 10 degrés. Certaines personnes présentant une cécité conservent néanmoins une vue résiduelle et sont capables de percevoir la lumière.

La déficience visuelle peut être causée par une atteinte de l'œil, du nerf optique ou du cerveau (au niveau du traitement du message visuel). Il existe différents types de déficiences visuelles qui peuvent se caractériser par une atteinte de la vision périphérique (vision « en tunnel »), une atteinte de la vision centrale (« tache » centrale), une vision avec scotomes multiples (avec plusieurs « taches ») ou encore une vision floue avec une altération des contrastes et des couleurs, et une sensibilité à la lumière. Les atteintes visuelles d'origine cérébrale (troubles neurovisuels dus à une lésion cérébrale) peuvent se présenter sous la forme d'une perte de champ visuel ou d'un trouble du traitement des informations visuelles.

Les déficiences visuelles peuvent être congénitales ou acquises (précocement ou plus tardivement). Les besoins d'une personne présentant une déficience visuelle sont très différents si elle a vu pendant une période de sa vie ou si elle est née aveugle. En effet, vers 3-4 ans, la personne se sera déjà constitué un ensemble de référents visuels et vers 8-9 ans, elle aura déjà appris à lire et à écrire. En cas de cécité, les personnes ont recours au braille (système alphabétique où chaque signe de l'écriture des voyants correspond à un signe braille unique) pour lire et écrire. La lecture et l'écriture du braille est possible au moyen de divers outils et supports (ex. support papier, ordinateur avec barrette braille et logiciels spécialisés).

Pour soutenir leur orientation et augmenter leur sécurité, certaines personnes se déplacent avec une canne blanche (soit pour détecter des obstacles, soit simplement pour être reconnue comme malvoyante, par exemple, lors de la traversée d'une route) et/ou un chien guide. L'aménagement des lieux est indispensable pour ces personnes qui ont besoin de repères pour leurs déplacements et leur représentation de l'espace qui les entoure.

Vu l'importante hétérogénéité des déficiences visuelles, les besoins de chaque personne diffèrent fortement. Il est donc indispensable de se renseigner sur le type de déficience visuelle de la personne pour lui proposer des aménagements adaptés. À titre d'exemple, si la personne voit « comme dans un tunnel », agrandir un texte écrit ne sera d'aucune utilité.

Dans une enquête menée en 2024 auprès d'étudiants et étudiantes bénéficiant d'un statut PEPS à l'UCLouvain, 8 personnes présentant une déficience visuelle ont indiqué les obstacles et difficultés qu'elles rencontraient au quotidien.

Elles rapportent notamment avoir « **souvent à très souvent** » des difficultés à :

- Lire les contenus affichés au tableau / à l'écran (63 %)
- Finir les examens dans les temps impartis (50 %)
- Gérer le stress (50 %)
- Maintenir leur motivation (50 %)
- Gérer et maintenir leur attention et leur concentration (50 %)
- Passer un examen écrit (38 %)
- Apprendre les langues étrangères à l'oral (38 %) *

Parmi les **forces** qui leur permettent de surmonter les difficultés, on relève la détermination, l'organisation ou encore certaines compétences comme une bonne mémoire, des facilités de compréhension et l'aisance à l'oral.

**Sont reprises ici les difficultés rapportées par au moins 30 % des personnes interrogées.*

Les déficiences visuelles ont un impact sur les activités impliquant la lecture (prise d'information visuelle) et l'écriture (transmission d'informations par écrit). De plus, ces difficultés peuvent engendrer une fatigue qui, lorsqu'elle est intense, peut générer de fortes migraines ou encore des nausées. Notons, par ailleurs, que certaines activités nécessitent, pour les personnes présentant une déficience visuelle, d'explorer leur environnement puis de réaliser la tâche en plusieurs actions successives (comme il ne leur est pas possible de contrôler leur action par la vue). De nombreuses tâches leur prennent donc plus de temps. Il ne faut pas non plus négliger les ressources nécessaires au maintien en mémoire de toutes les informations lors de la réalisation de tâches complexes (ex. calculs, consignes complexes).

Points d'attention (liste non exhaustive !)

↳ En tant qu'enseignant ou enseignante, je peux :



- Me présenter en entrant dans la salle et prévenir quand je quitte la salle. Au premier cours, indiquer le nom/sigle du cours pour que la personne sache qu'elle se trouve au bon endroit.
- Éviter de toucher la personne sans lui avoir demandé l'autorisation. Éventuellement toucher le bras ou l'épaule de la personne pour qu'elle sache que je m'adresse à elle mais l'avertir verbalement au préalable.
- M'adresser à la personne directement et non à son accompagnateur ou son accompagnatrice.
- Vérifier que l'intensité lumineuse de l'éclairage de la salle et de l'écran favorise la meilleure vision possible et un confort visuel.
- Ne pas laisser trainer d'objet (ex. chaise, sac à dos).
- Éviter les termes vagues comme « là », « là-bas », « comme ça » (globalement, ne pas modifier mon vocabulaire mais préciser, expliciter oralement).
- Accompagner les gestes non verbaux (ex. hochement de tête, pointage du doigt) par une information verbale.
- Si nécessaire, décrire l'environnement (ex. aménagement, présence de matériel).
- Décrire oralement les images, les graphiques et les schémas.
- Dire oralement ce qu'on écrit au tableau.
- Épeler les noms propres et nouveaux termes techniques.
- En cas d'utilisation d'objets ou de matériel, les faire découvrir (ex. via le toucher ou l'odorat) et les décrire verbalement.
- Si la personne lève la main, lui indiquer qu'on l'a vue et la nommer quand on s'adresse à elle.
- Accepter l'enregistrement du cours (par exemple, si cela permet à l'étudiant ou l'étudiante de réécouter le cours en adaptant le rythme ou de le transcrire à l'aide d'un logiciel) et/ou le recours à la comodalité (canal Teams singulier ou collectif) pour permettre à la personne de suivre le cours à distance (par exemple, si la personne a des difficultés pour se déplacer).
- Si la personne fait une demande particulière, prendre contact avec le Service PEPS'In pour en discuter et, éventuellement, passer le relais.



- Vérifier la lisibilité des supports de cours : polices de caractères lisibles (caractères de type « bâton », ex. Arial ou Luciole qui est une police spécifiquement créée pour les personnes malvoyantes) en grands caractères, avec des contrastes de couleurs suffisants (exemple d'outil en ligne : <https://app.contrast-finder.org>).
- Utiliser l'outil d'accessibilité de Microsoft et, dans les documents Word par exemple, utiliser les « styles » pour les titres, de vraies puces ou listes numérotées (et pas de simples tirets).

- Transmettre les supports de cours en les déposant sur Moodle (si possible, avant le cours) en format numérique flexible (ex. « .docx ») permettant la modification des tailles, des types de caractères et des couleurs, et facilitant l'utilisation de logiciels spécifiques (ex. synthèse vocale, transcription en braille).
- Favoriser les ouvrages existant sous forme numérique (et fournir le plus tôt possible la liste des documents à se procurer).
- Prévoir une audiodescription des vidéos (soit en décrivant oralement les éléments visuels nécessaires à la compréhension, par exemple entre les dialogues pour ne pas nuire ou gêner l'écoute, soit en sollicitant un pair ou éventuellement un accompagnateur ou une accompagnatrice pédagogique du service PEPS'In).
- Proposer des descriptions textuelles des éléments visuels et des légendes aux images et aux graphiques.
- Ne pas transmettre une information uniquement par la couleur (ex. en cas d'utilisation d'encadrés de différentes couleurs, ajouter un pictogramme).
- Proposer, si nécessaire à la compréhension, des supports en trois dimensions (ex. carte ou dessin en relief).
- Certaines personnes peuvent prendre note elles-mêmes (sur ordinateur, dans certains cas avec une plage tactile braille). Dans le cas contraire, veiller à ce que la personne puisse bénéficier de notes de cours, par exemple, en sollicitant les étudiants et étudiantes en début de cours (en respectant l'anonymat de la personne si celle-ci le souhaite) et/ou favoriser la prise de notes collective voire collaborative qui peut servir à l'ensemble des membres du cours.



Dans les cours, les schémas sont problématiques à deux niveaux : au niveau de l'accessibilité (si ce sont des images qui ne sont pas reconnues par les lecteurs d'écran) et de l'accès à la compréhension. En statistique, la première fois qu'on te parle d'une boîte à moustaches (box-plot) ou d'une courbe de Gauss, si on ne te la dessine pas dans la main et qu'on ne t'explique ce que c'est, tu n'y as pas accès. Les grilles de cotation, tableaux et graphiques sont difficiles à appréhender. C'est comme si tu devais apprendre une langue qui n'est pas la tienne. Comme je n'ai pas de vision globale, ça ne fait pas le même sens que pour quelqu'un qui voit et qui, en deux secondes, peut saisir le truc. J'ai eu la chance d'avoir des super copines et une accompagnatrice pédagogique qui ont pris le temps. » **Une étudiante présentant une cécité**

.



- Si des exercices sont effectués à plusieurs durant les cours : veiller à ce que l'étudiant ou l'étudiante puissent y participer activement et sensibiliser les autres personnes si nécessaire (avec son accord préalable).
- Si les exercices nécessitent l'utilisation d'ouvrages à manipuler (ex. dictionnaires) ou font intervenir des graphiques ou des schémas, proposer un travail collaboratif avec un pair.
- Si un travail de groupe est à réaliser : avoir une attention particulière pour le groupe, vérifier que le travail se déroule dans de bonnes conditions et si nécessaire, sensibiliser les autres membres du groupe. En cas de besoin, le service PEPS'In peut être un soutien, en sensibilisant et en conseillant les membres du groupe.
- Favoriser la collaboration, le soutien entre étudiants et étudiantes, et encourager les initiatives de tutorat et de parrainage.



- Lors des examens écrits, vérifier la lisibilité des copies (ex. taille des caractères, contrastes de couleurs) et simplifier les informations (intitulés, consignes et questions) en épurant les documents et en supprimant les informations et images non pertinentes.
- Décrire verbalement (oralement ou par écrit) les images et graphiques.
- Autoriser l'utilisation de papier quadrillé et le recours à des repères visuels sur la copie (en surlignant, en soulignant, en entourant, en barrant, etc.).
- Me rendre dans le local PEPS pour répondre aux éventuelles questions et transmettre les informations nécessaires (ex. questions posées par les autres étudiants et étudiantes).

Aménagements individualisés

Les aménagements proposés dépendent de la situation de chaque étudiant ou étudiante.

en pratique à  **UCLouvain**

En 2022-2023, 19 étudiants et étudiantes de l'UCLouvain ont bénéficié d'aménagements dans le cadre d'une déficience visuelle. Parmi les aménagements proposés pour les évaluations, on retrouve :

- Du temps supplémentaire (33 % ou 50 %) et, dans certains cas, la possibilité de faire une pause ;
- Un local spécifique ;
- Une copie adaptée à la déficience visuelle de la personne (ex. adaptation des couleurs, Arial 16 ou 18 ou 20, interligne 1.5, format A3, uniquement recto) et parfois l'autorisation de dégrafer les feuilles ;
- Une copie en format numérique ;
- Un ordinateur personnel ou du service PEPS'In (permettant par exemple l'utilisation d'un clavier braille, de logiciels d'agrandissement ou de synthèse vocale) ;
- Du matériel de bureau (ex. surligneurs, latte de lecture, loupe, lutrin, papier quadrillé) ;
- Un changement dans les modalités d'évaluation (examen oral à la place d'un examen écrit).

Sources :

Bragard, A. (2017). *Premier pas avec une personne déficiente visuelle : Boîte à outils*. Presses universitaires de Louvain.

Centre d'aide aux étudiants (Université de Laval). (2017). *Guide pédagogique : Déficience visuelle*. https://www.aide.ulaval.ca/wp-content/uploads/2017/04/Guide_Deficience_visuelle.pdf

Conférence des Présidents d'Université (CPU). (2012). *Guide de l'accompagnement de l'étudiant handicapé à l'université*. <https://franceuniversites.fr/wp-content/uploads/2013/11/Guide-handicap-web2.pdf>

EQLA. (nd). *Changeons le quotidien des personnes aveugles et malvoyantes*. <https://eqla.be/>

3. Déficiences auditives

On parle de déficience auditive lorsqu'une personne présente une perte auditive de 20 décibels ou plus dans la meilleure oreille. Cette perte peut être légère à profonde et toucher différemment les deux oreilles. Les causes de la déficience auditive sont multiples (ex. génétiques, infectieuses, accidentelles). La perte auditive peut être présente dès la naissance (surdité prélinguale, c'est-à-dire avant l'acquisition du langage), apparaître entre 2 et 4 ans (surdité périlinguale) ou plus tardivement (surdité postlinguale). L'impact sur le développement du langage sera différent si la personne a été au contact de la langue orale dans l'enfance ou non.

Dans certains cas, les personnes portent des prothèses auditives (dispositif non invasif qui traite et amplifie les sons) ou des implants cochléaires (dispositif composé d'une partie située à l'extérieur de l'oreille et d'une partie implantée dans l'oreille interne, ce qui nécessite une intervention chirurgicale et permet de stimuler directement le nerf auditif). Le bénéfice tiré de ces appareillages varie énormément d'une personne à l'autre. Les situations d'écoute dans le bruit ou d'écoute de plusieurs interlocuteurs en même temps restent le plus souvent compliquées. Il peut être bénéfique pour certains étudiants et étudiantes de connecter directement leurs prothèses ou leurs implants à un micro transmis à l'enseignant ou l'enseignante.

Certaines personnes sourdes ou malentendantes parlent et se font comprendre facilement, d'autres plus difficilement. La lecture sur les lèvres peut les aider à distinguer des mots phonologiquement proches (ex. barre / dard) et être un soutien en cas d'écoute dans le bruit. Dans certains cas, des aides à la communication comme la Langue française Parlée Complétée (LfPC) peuvent être utilisées pour favoriser la perception de la langue française en complétant la lecture labiale grâce au positionnement de la main dans des configurations spécifiques près du visage (la LfPC permet par exemple de distinguer les mots *pain*, *main* et *bain* qui se réalisent de la même manière au niveau des lèvres). D'autres personnes communiquent uniquement dans une **langue signée** (langue à part entière avec son propre vocabulaire, sa propre grammaire). C'est la raison pour laquelle, un ou une interprète en langue des signes peut être nécessaire dans certains cas.

Au vu de cette variabilité, on comprend que les obstacles auxquels les étudiants et étudiantes sont confrontés et leurs besoins diffèrent fortement.

“ Je suis sourd de naissance. J'ai été implanté. En discussion en face à face, ça va, mais dans les travaux de groupes, c'est impossible de suivre, tout le monde parle en même temps. En cours, même quand les étudiants se taisent et écoulent, il y a toujours un petit brouhaha, c'est très compliqué de suivre. L'interprétation en langue des signes, c'est mieux pour moi. Mais pour les cours de mathématiques, par exemple, l'interprétation est impossible. Je me base juste sur le visuel, sur ce qui est écrit au tableau et à la pause, je vais demander des précisions au professeur. D'abord, j'essaie de comprendre le cours et puis, j'essaie de trouver des notes. » Un étudiant présentant une déficience auditive

Dans une enquête menée en 2024 auprès d'étudiants et étudiantes bénéficiant d'un statut PEPS à l'UCLouvain, 10 personnes présentant une déficience auditive ont indiqué les obstacles et difficultés qu'elles rencontraient au quotidien.

Elles rapportent notamment avoir « **souvent à très souvent** » des difficultés à :

- Entendre correctement l'enseignant ou l'enseignante (70 %)
- Interagir avec les autres étudiants ou étudiantes durant les cours (70 %)
- Apprendre les langues étrangères à l'oral (70 %)
- Suivre les cours magistraux en présentiel (60 %)
- Travailler en groupe (60 %)
- Maintenir leur motivation (50 %)
- Gérer le stress (40 %)
- Prendre des notes (40 %)
- Passer un examen en grand auditoire (40 %)
- Gérer et maintenir leur attention et leur concentration (40 %)*

Parmi les **forces** qui leur permettent de surmonter les difficultés, on relève la persévérance, la détermination, l'assiduité, la concentration, le soutien (famille, proches, spécialistes) ou encore l'humour.

**Sont reprises ici les difficultés rapportées par au moins 30 % des personnes interrogées.*

Pour les personnes qui utilisent la langue des signes, le français peut être une langue seconde. La lecture et l'expression écrite leur demandent donc parfois plus de temps et de ressources. De plus, lire les supports de cours projetés (en français) puis regarder l'interprète (en langue des signes), nécessite de jongler sans cesse entre deux langues et deux modalités différentes (puisque'il n'est pas possible de regarder les deux en même temps). On comprend donc que suivre un cours en regardant un ou une interprète ou en lisant sur les lèvres de l'enseignant ou de l'enseignante (si la personne a recours à la lecture labiale) demande énormément de concentration et peut engendrer une fatigue importante. De plus, comme il est impossible de prendre des notes en regardant à la fois l'interprète (et/ou l'enseignant ou l'enseignante) et l'écran projetant le support de cours, il est important de pouvoir bénéficier des notes d'une autre personne. Or, étudier un cours exclusivement à partir des notes de cours d'une autre personne demande du temps et de l'organisation puisqu'il faut commencer par les décoder et se les approprier pour son étude.

Points d'attention (liste non exhaustive !)

↳ En tant qu'enseignant ou enseignante, je peux :



- Utiliser systématiquement un micro durant les cours.
- Porter un micro spécifique si l'étudiant ou l'étudiante possède un système FM (le micro est directement connecté à l'appareil auditif de la personne et permet ainsi d'amplifier la parole sans augmenter le bruit de fond).
- Permettre à l'étudiant ou l'étudiante de choisir sa place (ex. face à l'enseignant ou l'enseignante).
- M'orienter vers la personne sourde ou malentendante, ne pas parler le dos tourné (si elle lit sur les lèvres) et éviter d'être à contre-jour.
- Attirer l'attention de la personne avant de prendre la parole (ex. regard, geste).
- Parler clairement et posément mais ne pas articuler exagérément.
- M'assurer que le rythme auquel je donne mon cours à l'oral est adéquat.
- Répéter les questions des autres étudiants et étudiantes avant d'y répondre.
- Si la personne demande de répéter, reformuler autrement pour faciliter la compréhension.
- En cas d'utilisation d'un diaporama, laisser le temps de lire/regarder l'information visuelle complémentaire au message oral (ex. laisser le temps de regarder un graphique présentant les résultats d'une étude avant de l'expliquer).
- Écrire les nouveaux termes, les noms propres, les acronymes, les mots en langue étrangère, les formules et citations utilisés oralement au tableau.
- Utiliser PowerPoint ou Teams pour que le cours soit sous-titré en direct et/ou accepter le système de transcription utilisé par l'étudiant ou l'étudiante.
- Accepter l'enregistrement du cours (par exemple, si cela permet à l'étudiant ou l'étudiante de réécouter le cours en adaptant le rythme et le volume de la parole ou de le transcrire à l'aide d'un logiciel) et/ou le recours à la comodalité (canal Teams singulier ou collectif) pour permettre à la personne de suivre le cours à distance (et de bénéficier des sous-titres).
- Si un ou une interprète en langue des signes est présent durant les cours : lui transmettre les supports de cours (ex. diaporama, vidéos) et/ou un résumé du cours à l'avance pour pouvoir se préparer (si possible une semaine avant), prévoir un emplacement en face de l'étudiant ou l'étudiante, m'adapter au rythme de l'interprète, faire une pause après une heure de cours et, lors des échanges avec l'étudiant ou l'étudiante, ne pas m'adresser à l'interprète mais directement à lui ou elle.
- Si la personne fait une demande particulière, prendre contact avec le Service PEPS'In pour en discuter et, éventuellement, passer le relais.



- Transmettre les supports de cours en les déposant sur Moodle (si possible, avant le cours).
- Proposer des vidéos sous-titrées et des alternatives aux supports audio.
- Transmettre toutes les informations importantes par écrit en plus de les dire oralement (ex. noter au tableau les échéances et/ou envoyer une annonce via Moodle).
- Veiller à ce que la personne puisse bénéficier de notes de cours, par exemple, en sollicitant les étudiants et étudiantes en début de cours (en respectant l'anonymat de la personne si celle-ci le souhaite) et/ou favoriser la prise de notes collective voire collaborative qui peut servir à l'ensemble des membres du cours.



- Si des exercices sont effectués à plusieurs durant les cours : veiller à ce que l'étudiant ou l'étudiante puissent y participer activement et sensibiliser les autres personnes si nécessaire (avec son accord préalable).
- Si un travail de groupe est à réaliser : avoir une attention particulière pour le groupe, vérifier que le travail se déroule dans de bonnes conditions et si nécessaire, sensibiliser les autres membres du groupe (ex. faire attention aux prises de parole, ne pas utiliser les messageries vocales). En cas de besoin, le service PEPS'In peut être un soutien, en sensibilisant et en conseillant les membres du groupe.
- Favoriser la collaboration, le soutien entre étudiants et étudiantes, et encourager les initiatives de tutorat et de parrainage.



- Lors des examens écrits, s'assurer que l'étudiant ou l'étudiante a compris les consignes et informations qui sont transmises oralement (les écrire au tableau et/ou vérifier que l'étudiant ou l'étudiante a bien reçu l'information).
- Dans les consignes, éviter les pièges linguistiques (ex. double négation, expression idiomatique).
- Discuter avec l'étudiant ou l'étudiante des différentes évaluations et des éventuelles adaptations à envisager (par exemple, présentation orale filmée préalablement).
- Lors des examens oraux, accepter l'utilisation d'un support écrit, le sous-titrage en direct ou encore l'intervention d'un interprète (dans ce dernier cas, il est important que l'interprète puisse lire les questions à l'avance pour se préparer).
- Me rendre dans le local PEPS pour répondre aux éventuelles questions et transmettre les informations nécessaires (ex. questions posées par les autres étudiants et étudiantes).



DES QUESTIONS sur le soutien des étudiants et étudiantes présentant une déficience auditive et/ou sur l'interprétation en langue des signes ? Rendez-vous sur le [site du Centre « Comprendre et Parler »](#) ou [contactez le service d'accompagnement pédagogique du centre](#).

Aménagements individualisés

Les aménagements proposés dépendent de la situation de chaque étudiant ou étudiante.

en pratique à  **UCLouvain**

En 2022-2023, 15 étudiants et étudiantes de l'UCLouvain ont bénéficié d'aménagements dans le cadre d'une déficience auditive. Parmi les aménagements proposés pour les évaluations, on retrouve :

- Du temps supplémentaire (33 % ou 50 %) ;
- Un local spécifique* ;
- Une assistance (interprète en langue des signes et/ou une assistance pour les informations auditives) ;
- Un changement dans les modalités d'évaluation (examen écrit à la place d'un examen oral, dispense de la compréhension à l'audition pour les cours de langue) ;
- Un ordinateur personnel à disposition (pour l'utilisation de logiciels spécifiques).

Dans certains cas, les étudiantes et étudiants ont également bénéficié de l'aide d'un preneur ou d'une preneuse de notes durant les séances de cours.

**Un local séparé limite le bruit ambiant « parasite », facilite l'utilisation de l'ordinateur et de logiciels et permet la présence d'un ou d'une interprète en langue des signes.*

Sources :

ALPC Belgique. (nd). <http://www.lpcbelgique.be/>

APEDAF. (2024). *Surdité et études supérieures, une équation à diverses inconnues*. <https://apedaf.be/wordpress/campagne-2024-surdite-et-etudes-superieures/>

Centre « Comprendre et Parler ». (nd). <https://www.ccpasbl.be/fr/>

Centre d'aide aux étudiants (Université de Laval). (2017). *Guide pédagogique : Déficience auditive*. https://www.aide.ulaval.ca/wp-content/uploads/2017/04/Guide_Deficience_auditive.pdf

Conférence des Présidents d'Université (CPU). (2012). *Guide de l'accompagnement de l'étudiant handicapé à l'université*. <https://franceuniversites.fr/wp-content/uploads/2013/11/Guide-handicap-web2.pdf>

Langue des Signes de Belgique Francophone (LSFB). (nd). <https://www.lsfb.be/>

4. Troubles spécifiques des apprentissages et trouble développemental de la coordination

On utilise fréquemment les étiquettes diagnostiques de « dyslexie » (trouble de la lecture), « dysorthographe » (trouble de l'orthographe), « dyscalculie » (trouble du calcul), « dyspraxie » (trouble de la coordination motrice), « dysgraphie » (trouble du graphisme, de l'écriture), et plus largement « troubles dys », pour faire référence aux troubles spécifiques des apprentissages et au trouble développemental de la coordination.

Ces troubles neurodéveloppementaux sont présents dès l'enfance (même s'ils peuvent se marquer plus tardivement, lorsque les exigences augmentent) et persistent à l'âge adulte. Ils interfèrent avec les apprentissages, les performances professionnelles et la vie courante. Leur origine est multifactorielle (facteurs génétiques et environnementaux). Ils ne sont pas expliqués par une déficience intellectuelle, un autre trouble (ex. sensoriel, psychosocial), un manque de maîtrise de la langue d'enseignement ou un enseignement pédagogique inadéquat.

Le DSM-V (manuel diagnostique de référence des troubles mentaux) distingue les troubles spécifiques des apprentissages :

- Avec déficit de la lecture :
 - Lecture des mots inexacte ou lente et pénible (ex. hésitations, devinements, erreurs) ;
 - Difficultés à comprendre le sens de ce qui est lu (ex. pas de compréhension en profondeur) ;
- Avec déficit de l'expression écrite :
 - Difficultés à épeler (ex. erreurs d'orthographe comme des ajouts, des oublis ou des substitutions des lettres) ;
 - Difficultés d'expression écrite (ex. erreurs grammaticales ou de ponctuation, mauvaise organisation de l'expression écrite) ;
- Avec déficit en calcul :
 - Difficultés à maîtriser le sens des nombres, les données chiffrées ou le calcul (ex. difficulté de compréhension de l'ordre de grandeur, mauvaise mémorisation des faits arithmétiques, erreurs de calculs) ;
 - Difficultés avec le raisonnement mathématique (ex. difficultés de résolution de problèmes).

Ces troubles sont fréquemment associés à des difficultés spatiotemporelles (latéralité, organisation de l'espace et du temps), des difficultés de mémorisation, de concentration, d'organisation (ex. planification, gestion du temps) ou encore de l'anxiété ou une faible estime de soi.

Le trouble développemental de la coordination, quant à lui, se caractérise par des difficultés de planification, d'organisation, d'exécution et d'automatisation des gestes et des mouvements. Cela se traduit par une maladresse (ex. laisse échapper ou heurte des objets), une lenteur et une imprécision de la réalisation de tâches motrices (ex. utiliser des ciseaux, écrire à la main, faire du vélo, faire ses lacets).

Les personnes présentant un trouble développemental de la coordination peuvent présenter des difficultés d'organisation spatiale et temporelle (ex. se perdent, sont désordonnées), des difficultés oculomotrices (ex. balayage visuel inefficace), des difficultés visuospatiales (ex. difficultés de réalisation de schémas et de lecture des graphiques, des lignes du temps et des cartographies), des difficultés à construire et à voir en 3D, des difficultés à mimer et à imiter des gestes, des difficultés de maniement des outils (ex. compas, latte), des difficultés dans les activités manuelles (dessin, bricolage) et sportives ainsi qu'un manque de soin et d'organisation.

On observe, au sein de ces troubles, une variabilité importante en termes de profils et de degré de sévérité. Par ailleurs, on constate une co-occurrence fréquente des troubles neurodéveloppementaux (par exemple, une personne qui présente à la fois une dyslexie et une dyspraxie ou une dyscalculie et un trouble déficitaire de l'attention).



À l'âge adulte, il n'est pas rare que les personnes présentant un trouble spécifique des apprentissages ou un trouble développemental de la coordination parviennent à compenser, au moins en partie, leurs difficultés et se montrent capables, par exemple, de lire un texte de manière relativement fluide et en faisant peu d'erreurs. Elles doivent cependant y allouer des ressources attentionnelles importantes, contrairement aux personnes qui lisent, écrivent et réalisent certains calculs ou gestes de manière automatique. Dans des tâches complexes de compréhension, de rédaction de texte, ou encore de résolution de problèmes, elles se trouvent donc en situation de double tâche car elles doivent partager leurs ressources attentionnelles entre la tâche de bas niveau (ex. décodage du texte) et de haut niveau (ex. compréhension en profondeur et réponse à des questions). Cela peut entraîner une plus grande lenteur, de la fatigue, mais également une plus grande distractibilité et des difficultés à rester concentré sur une longue période.



Si je dois dire un mot pour expliquer ma dyslexie, c'est « mélange » parce que c'est comme si on mélangeait tout, comme si les lettres se mélangeaient. Quand je lis, j'ai besoin d'avoir les informations en grand. Il m'arrive de passer de lignes ou de passer des parties, surtout quand ce sont de longs textes mais quand c'est écrit en grand, ça m'arrive beaucoup moins souvent. Et plus c'est grand, plus l'information « rentre » rapidement, sans que j'aie besoin de lire et relire et relire encore pour comprendre. Pour étudier, je dois écouter plusieurs fois l'information. Ça m'aide beaucoup quand les cours sont enregistrés pour pouvoir les écouter autant de fois que je veux. Sinon, je suis obligée d'aller chercher moi-même d'autres vidéos, d'autres cours. Au niveau des évaluations, le 1/3 temps m'aide beaucoup parce que je mets plus de temps à comprendre, à chercher l'information, à savoir ce qu'on me demande. » **Une étudiante présentant une dyslexie et une dysorthographe**

Dans une enquête menée en 2024 auprès d'étudiants et étudiantes bénéficiant d'un statut PEPS à l'UCLouvain, 90 personnes présentant un trouble d'apprentissage et/ou de la coordination ont indiqué les obstacles et difficultés qu'elles rencontraient au quotidien.

Elles rapportent notamment avoir « **souvent à très souvent** » des difficultés à :

- Rédiger un texte (orthographe, grammaire et style) (64%)
- Gérer et maintenir leur attention et leur concentration (63%)
- Finir les examens dans les temps impartis (61%)
- Gérer le stress (59%)
- Passer un examen en grand auditoire (53%)
- Apprendre les langues étrangères à l'écrit (51%)
- Prendre des notes (51%)
- Apprendre les langues étrangères à l'oral (47%)
- Exprimer leurs idées par écrit (42%)
- Lire avec fluidité (40%)
- Maintenir leur motivation (40%)
- Planifier et organiser leur travail (40%)
- Mémoriser la matière des cours (39%)
- Calligraphier (écriture lisible) (37%)
- Comprendre ce qui est lu (37%)
- Réaliser une synthèse, un résumé (36%)
- Passer un examen écrit (32%) *

Parmi les **forces** qui leur permettent de surmonter les difficultés, on relève la détermination, la volonté, la persévérance, la ténacité, la motivation, l'envie de se dépasser et de faire ses preuves, la rigueur, le perfectionnisme, le courage, la patience, la résilience, l'adaptation, la quantité de travail, l'organisation, certaines bonnes compétences/connaissances (ex. attention, mémoire, raisonnement, compréhension, expression orale, culture générale, créativité), la bonne gestion du stress, la connaissance de soi et la mise en place de stratégies efficaces, la passion des études et du futur métier, le fait de savoir demander de l'aide, une bonne hygiène de vie, le soutien (famille, proches, spécialistes, service PEPS'In) ou encore une médication efficace (ex. en cas de trouble attentionnel associé).

**Sont reprises ici les difficultés rapportées par au moins 30% des personnes interrogées.*

Points d'attention (liste non exhaustive !)

↳ En tant qu'enseignant ou enseignante, je peux :



- Écrire les nouveaux termes, les noms propres, les acronymes, les mots en langue étrangère, les formules et citations utilisés oralement au tableau.
- Décrire oralement les graphiques et les schémas.
- Accepter l'enregistrement du cours (par exemple, si cela permet à l'étudiant ou l'étudiante de réécouter le cours en adaptant le rythme de la parole ou de le transcrire à l'aide d'un logiciel).
- Prévoir le temps nécessaire à la réalisation des activités en séance, par exemple, si l'activité nécessite la lecture d'un texte ou la rédaction d'une réponse (et/ou transmettre les documents à l'avance pour que l'étudiant ou l'étudiante puisse en prendre connaissance).
- Faire une pause au milieu du cours (ou après une heure de cours).



- Transmettre les supports de cours en les déposant sur Moodle (si possible, avant le cours) en format numérique flexible (ex. « .docx ») facilitant l'utilisation de logiciels spécifiques (ex. synthèse vocale).
- Vérifier la clarté et la lisibilité des supports de cours : polices de caractères lisibles (de type « bâton », ex. Arial) en grand caractère (ex. 12), avec des contrastes de couleurs suffisants (exemple d'outil en ligne : <https://app.contrast-finder.org>).
- Dans les supports de cours, utiliser un langage clair, non ambigu, explicite.
- Dans les schémas et les graphiques, ajouter des repères visuels supplémentaires en utilisant des couleurs.
- Proposer des supports visuels et des exemples concrets pour favoriser la compréhension des concepts.
- Favoriser les ouvrages / supports de cours existant sous forme numérique (et fournir le plus tôt possible la liste des documents à se procurer).
- Transmettre toutes les informations importantes par écrit en plus de les dire oralement au cours (ex. envoyer une annonce via Moodle).
- Fournir un échéancier et un exemple de planning (ex. dans le cadre de la réalisation d'un travail).
- Fournir un plan du cours clairement structuré et mettre en évidence les informations importantes.
- Proposer un glossaire reprenant les termes spécifiques au domaine (ou proposer la construction d'un glossaire collaboratif, par exemple via Moodle).
- Veiller à ce que la personne puisse bénéficier de notes de cours, par exemple, en sollicitant les étudiants et étudiantes en début de cours (en respectant l'anonymat de la personne si celle-ci le souhaite) et/ou favoriser la prise de notes collective voire collaborative qui peut servir à l'ensemble des membres du cours.



→ Favoriser la collaboration, le soutien entre étudiants et étudiantes, et encourager les initiatives de tutorat et de parrainage.



- Lors des examens écrits, vérifier la lisibilité des copies (ex. Arial 12, question et réponse sur une même page), proposer des consignes claires et courtes en mettant en évidence les éléments importants et les différentes étapes à réaliser.
- Dans les consignes, éviter les pièges linguistiques (ex. double négation, expression idiomatique).
- Si possible, lire les consignes / questions à voix haute. M'assurer de la compréhension et accepter de répondre aux questions de clarification.
- Indiquer sur la copie le temps estimé pour chaque question et la répartition des points.
- Afficher l'heure et indiquer le temps restant (ex. toutes les demi-heures).
- Autoriser l'utilisation de feuilles de brouillon, de papier quadrillé et le recours à des repères visuels (en surlignant, en soulignant, en entourant, en barrant, etc.).
- Lors des devoirs, travaux, exercices, autoriser l'utilisation d'un correcteur orthographique, d'une calculatrice et autres soutiens technologiques (sauf si la compétence est un acquis d'apprentissage spécifiquement visé dans l'unité d'enseignement).
- En cas de travail à rendre, segmenter un gros objectif en petites étapes plus accessibles et facilitant l'organisation.
- Dans les cours de langues : ralentir de la vitesse de parole, proposer plusieurs écoutes (avec si nécessaire un support écrit), autoriser un dictionnaire monolingue, fournir les listes de vocabulaire sous fichier informatisé.
- Me rendre dans le local PEPS pour répondre aux éventuelles questions et transmettre les informations nécessaires (ex. questions posées par les autres étudiants et étudiantes).

Aménagements individualisés

Les aménagements proposés dépendent de la situation de chaque étudiant ou étudiante.

en pratique à  **UCLouvain**

En 2022-2023, 254 étudiants et étudiantes de l'UCLouvain ont bénéficié d'aménagements dans le cadre de trouble d'apprentissage ou de la coordination (troubles « dys »). Parmi les aménagements proposés pour les évaluations, on retrouve :

- Du temps supplémentaire (33 %) ;
- Un local spécifique ;
- Une copie adaptée (ex. Arial 14, interligne 1.5, A3, uniquement recto, feuilles blanches/ de couleur) et la possibilité de dégrafer les feuilles ;
- Des feuilles de brouillon supplémentaires ;
- Des feuilles quadrillées pour la réalisation de graphiques ou de tableaux ;
- Une copie numérique ;
- Un ordinateur personnel ou du service PEPS'In (pour écrire et/ou pour permettre l'utilisation de logiciels spécifiques) ;
- La possibilité de bouger, de se lever, de marcher ;
- La possibilité d'aller aux toilettes ;
- L'accès à une médication ;
- Un dictionnaire orthographique et/ou la non-pénalisation de l'orthographe (sauf si l'orthographe est un acquis d'apprentissage visé) ;
- Une calculatrice (sauf si les calculs mentaux sont un acquis d'apprentissage visé) ;
- Un casque anti-bruit ou des bouchons d'oreille ;
- Du matériel de bureau (ex. fluos, latte de lecture) ;
- Du matériel spécifique (ex. chevalet) ;
- Une assistance (ex. clarification des consignes, relance attentionnelle réalisée par le surveillant) ;
- La possibilité de répondre directement sur le QCM (et non la grille optique) ;
- La possibilité de réaliser un examen oral à la place d'un examen écrit ;
- La possibilité de répondre en français dans un cours donné en anglais (si la maîtrise de la langue n'est pas un critère d'évaluation) ;
- La possibilité d'avoir une écoute supplémentaire en compréhension à l'audition dans les cours de langue ;
- Le fait de prévenir l'enseignant ou l'enseignante du trouble d'apprentissage en cas d'examen oral ;
- L'aménagement de l'horaire d'examen.

Sources :

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical manual of Mental disorders*. APA.

Centre d'aide aux étudiants (Université de Laval). (2017). *Guide pédagogique : Troubles d'apprentissage*. https://www.aide.ulaval.ca/wp-content/uploads/2017/04/Guide_Troubles_apprentissage.pdf

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2018). *Fiche outil dyspraxie*. https://www.wbe.be/fileadmin/sites/wbe/uploads/Documents/Ressources/Ressources_pedagogiques/Dyspraxie.pdf

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2018). *Fiche outil dyslexie*. https://www.wbe.be/fileadmin/sites/wbe/uploads/Documents/Ressources/Ressources_pedagogiques/Dyslexie.pdf

5. Troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H)

Le trouble déficitaire de l'attention est un trouble neurodéveloppemental d'origine multifactorielle (facteurs génétiques et environnementaux). Les difficultés apparaissent dès l'enfance (même si le diagnostic est parfois posé plus tardivement) et persistent à l'âge adulte. Le DSM-V (manuel diagnostique de référence des troubles mentaux) distingue trois types différents de trouble déficitaire de l'attention : à prédominance d'inattention, à prédominance d'hyperactivité / impulsivité ou mixte.

L'**inattention** se marque particulièrement lorsque les personnes réalisent des tâches nécessitant de la vigilance, un temps de réaction rapide, une recherche systématique ou une attention soutenue. La personne ne prête pas attention aux détails, fait des fautes d'étourderie, a des difficultés à soutenir son attention, ne semble pas écouter quand on lui parle, ne suit pas les instructions, a du mal à organiser les tâches et ne les finit pas, est réticente à s'engager dans des tâches qui nécessitent un effort mental soutenu sur une longue période, perd souvent ses affaires et/ou est facilement distraite.

L'**impulsivité** fait référence à des actions précipitées qui peuvent avoir des résultats négatifs tandis que l'**hyperactivité** concerne une activité motrice excessive. La personne remue souvent les mains ou les pieds, se tortille, a des difficultés à rester assise ou à réaliser une activité tranquillement, parle trop, répond trop vite aux questions sans même en attendre la fin, a des difficultés à attendre son tour, interrompt ou fait intrusion auprès des autres. Les adultes présentant de l'impulsivité / hyperactivité peuvent se montrer anxieux, fébriles, impatients, agités, bavards et/ou avoir des sautes d'humeur.

Ces difficultés ont des répercussions dans différentes sphères de la vie et ont un impact sur le développement des compétences scolaires, des stratégies de réflexion et de raisonnement, sur la motivation et l'adaptation aux exigences sociales. Notons également que le trouble déficitaire de l'attention est fréquemment associé à d'autres troubles, comme les troubles spécifiques des apprentissages, la dépression ou l'anxiété.

Même si le traitement initial repose généralement davantage sur une thérapie comportementale, certaines personnes suivent un traitement médicamenteux. L'objectif est alors de trouver un équilibre entre les avantages et les effets indésirables (ex. troubles du sommeil, maux de tête, fréquence cardiaque élevée) et d'optimiser les horaires de prise des médicaments (pour couvrir au mieux les jours et heures nécessaires).

Dans une enquête menée en 2024 auprès d'étudiants et étudiantes bénéficiant d'un statut PEPS à l'UCLouvain, 79 personnes présentant un trouble déficitaire de l'attention ont indiqué les obstacles et difficultés qu'elles rencontraient au quotidien.

Elles rapportent notamment avoir « **souvent à très souvent** » des difficultés à :

- Gérer et maintenir leur attention et leur concentration (91 %)
- Finir les examens dans les temps impartis (77 %)
- Planifier et organiser leur travail (68 %)
- Gérer le stress (67 %)
- Passer un examen en grand auditoire (66 %)
- Maintenir leur motivation (66 %)
- Prendre des notes (54 %)
- Suivre un horaire complet de cours (48 %)
- Mémoriser la matière des cours (48 %)
- Passer un examen oral (47 %)
- Suivre les cours magistraux en présentiel (46 %)
- Respecter les délais (travaux, exercices à faire) (43 %)
- Rédiger un texte (orthographe, grammaire et style) (39 %)
- Réaliser une synthèse, un résumé (35 %)
- Passer un examen écrit (34 %)
- Exprimer leurs idées par écrit (34 %)
- Exprimer leurs idées oralement (30 %)
- Travailler en groupe (30 %) *

Parmi les **forces** qui leur permettent de surmonter les difficultés, on relève la détermination, la volonté, l'implication, la motivation, la résilience, la patience, la persévérance, la rigueur, l'assiduité, la quantité de travail, le fait de s'y prendre à l'avance, l'organisation, certaines bonnes compétences/connaissances (ex. intelligence, mémoire, compréhension, logique, esprit d'analyse, expression orale ou écrite, culture générale, créativité), la connaissance de soi, la confiance en soi, la bonne gestion du stress, l'intérêt pour leurs études (ex. appliquées et attractives), la capacité à demander de l'aide, le soutien (ex. proches, famille, coach, thérapeute), le repos/sommeil, l'aide médicamenteuse.

**Sont reprises ici les difficultés rapportées par au moins 30 % des personnes interrogées.*

Points d'attention (liste non exhaustive !)

↳ En tant qu'enseignant ou enseignante, je peux :



- Faire une pause au milieu du cours (ou après une heure de cours) et ne pas me vexer si l'étudiant ou l'étudiante doit sortir durant le cours.
- Veiller à un environnement calme (en limitant le bruit dans la salle de cours).
- Autoriser l'étudiant ou l'étudiante à se placer à l'endroit limitant le plus possible les distractions (ex. devant, derrière, loin de la fenêtre).
- Accepter l'enregistrement du cours (par exemple, si cela permet à l'étudiant ou l'étudiante de réécouter le cours en l'adaptant à son rythme et en faisant des pauses).
- Varier les activités au sein d'une séance (ex. présentation d'un concept, tâche à réaliser, débat).
- Proposer des tâches attractives et interactives (ex. quiz).
- Encourager un travail régulier (par exemple, en proposant des exercices ou des activités de synthèse à différents moments).
- Fournir régulièrement des feedbacks pour aider la personne à s'autoévaluer et à s'ajuster.
- Favoriser la motivation en insistant sur l'intérêt des compétences ciblées, en faisant le lien avec le futur métier, etc.



- Transmettre les supports de cours en les déposant sur Moodle (si possible, avant le cours).
- Transmettre toutes les informations importantes par écrit en plus de les dire oralement au cours (ex. envoyer une annonce via Moodle).
- Fournir un échéancier clair, un exemple de planning (ex. dans le cadre de la réalisation d'un travail).
- Fournir un plan du cours clairement structuré et mettre en évidence les informations importantes.
- Proposer des supports visuels, des exemples concrets, des schémas, etc.
- Favoriser les ouvrages existant sous forme numérique (et fournir le plus tôt possible la liste des documents à se procurer). En effet, l'enregistrement audio des documents à lire et l'utilisation d'une synthèse vocale permet dans certains cas de pallier les difficultés de concentration.
- Veiller à ce que la personne puisse bénéficier de notes de cours, par exemple, en sollicitant les étudiants et étudiantes en début de cours (en respectant l'anonymat de la personne si celle-ci le souhaite) et/ou favoriser la prise de notes collective voire collaborative qui peut servir à l'ensemble des membres du cours.



→ Favoriser la collaboration, le soutien entre étudiants et étudiantes, et encourager les initiatives de tutorat et de parrainage.



→ Lors des examens écrits, indiquer sur la copie le temps estimé pour chaque question (et la répartition des points).

→ Proposer des consignes claires et explicites en mettant en évidence les éléments importants et les différentes étapes à réaliser.

→ Éviter les pièges linguistiques (ex. double négation, expressions à double sens, métaphores)

→ Si possible, lire les questions/consignes à voix haute en début d'examen et laisser le temps de poser des questions.

→ Au cours d'un examen, afficher le temps restant (ex. toutes les demi-heures).

→ En cas de travail à rendre, segmenter un gros objectif en petites étapes plus accessibles et facilitant l'organisation.

→ Me rendre dans le local PEPS pour répondre aux éventuelles questions et transmettre les informations nécessaires (ex. questions posées par les autres étudiants et étudiantes).



Le TDAH c'est comme une playlist en mode aléatoire, les idées s'enchainent mais ne sont pas forcément liées les unes avec les autres. Si un professeur évoque une notion, je vais faire le lien avec un autre cours et je vais y réfléchir sans m'en rendre compte et 5 minutes sont passées et j'ai perdu le fil. Le cerveau ne s'arrête pas, il n'y a pas de moment où c'est calme. Dans ma vie en kot, par exemple, si je veux faire à manger, je me retrouve devant le frigo, il y a des choses à jeter, je les mets à la poubelle, il faut sortir les poubelles, je sors les poubelles, je reviens et je vois la vaisselle à faire, je fais la vaisselle...et deux heures après, je n'ai toujours pas préparé à manger. »

Une étudiante présentant un trouble déficitaire de l'attention

Aménagements individualisés

Les aménagements proposés dépendent de la situation de chaque étudiant ou étudiante.

en pratique à  **UCLouvain**

En 2022-2023, 232 étudiants et étudiantes de l'UCLouvain ont bénéficié d'aménagements dans le cadre d'un trouble déficitaire de l'attention. Parmi les aménagements proposés pour les évaluations, on retrouve :

- Du temps supplémentaire (33 % ou 50 %) ;
- Un local spécifique ;
- Une place spécifique (au premier rang) ;
- Une copie adaptée (ex. uniquement recto) et la possibilité de dégrafer les feuilles ;
- Des feuilles de brouillon supplémentaires ;
- Un ordinateur personnel ou du service PEPS'In pour écrire ;
- La non-cotation de l'orthographe (sauf si c'est un acquis d'apprentissage visé) ;
- La possibilité de bouger, de se lever, de marcher (+ pause hors du local dans certains cas) en cas d'examen long ;
- La possibilité de manger et de boire ;
- La possibilité d'aller aux toilettes ;
- L'accès à une médication ;
- Un casque anti-bruit ou des bouchons d'oreille ;
- Du matériel de bureau (ex. fluos) ou spécifique (ex. fiche méthodologique non liée à la matière du cours pour gérer les examens).
- Une assistance pour compléter la grille optique d'un QCM (ou la possibilité de répondre directement sur le questionnaire au lieu de la grille optique) ou pour informer régulièrement du temps restant.
- La possibilité, lors des examens oraux sans préparation, de bénéficier de quelques minutes pour écrire des mots clés (permettant de structurer sa pensée).

Sources :

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical manual of Mental disorders*. APA.

Centre d'aide aux étudiants (Université de Laval). (2017). *Guide pédagogique : Trouble déficitaire de l'attention*. https://www.aide.ulaval.ca/wp-content/uploads/2017/04/Guide_TDAH.pdf

Trajet de soins TDA/H. *Guide des aménagements scolaires*. <https://www.trajet-tdah.be/fr/je-suis/enseignant>

6. Troubles de la parole, du langage et de la communication

Différents troubles peuvent toucher la parole (ex. articulation, fluidité, voix), le langage (ex. vocabulaire, syntaxe) et/ou la communication (c'est-à-dire l'échange d'informations verbales et non verbales). Parmi ces troubles, on trouve notamment le trouble développemental du langage et les troubles de la fluidité verbale (bégaiement), qui sont des troubles dont l'origine est multifactorielle (facteurs génétiques et environnementaux).

Le trouble développemental du langage (anciennement appelé « dysphasie ») est un trouble neurodéveloppemental qui se caractérise par des difficultés persistantes d'acquisition et d'utilisation du langage touchant la compréhension et/ou la production. Il se marque au niveau du vocabulaire, de la structuration des phrases ou encore du discours. Ce trouble débute dès les étapes précoces du développement et a un impact sur les performances scolaires et professionnelles et sur la participation sociale. Il n'est pas expliqué par une déficience intellectuelle, auditive, motrice, un autre trouble (ex. neurologique) ou un manque d'exposition à la langue de scolarisation. Chez l'adulte, les difficultés peuvent notamment persister dans les tâches plus complexes de compréhension et d'expression orale ou écrite, ou dans des tâches nécessitant la mémorisation d'informations verbales (ex. apprentissage des langues, apprentissage « par cœur »). On note une co-occurrence fréquente entre ce trouble langagier et d'autres troubles neurodéveloppementaux (ex. trouble déficitaire de l'attention, dyslexie, etc.)

Les troubles de la fluidité verbale (ou bégaiement) affectent le flux et/ou le rythme de la parole. Ils apparaissent généralement dans l'enfance mais peuvent survenir plus tardivement, par exemple à la suite d'un accident vasculaire cérébral (AVC) ou d'une tumeur. On observe chez les personnes qui bégaiement des répétitions de sons, de syllabes et de mots, des prolongations de sons, des mots interrompus, des blocages, des circonlocutions (substitutions de mots pour éviter l'emploi d'un mot problématique) et des tensions physiques excessives. Des mouvements involontaires du visage ou du corps se manifestent parfois. Ces perturbations entraînent de l'anxiété lors de la prise de parole, des limitations de l'efficacité de la communication et ont un impact sur les interactions sociales, les performances scolaires et professionnelles. Le bégaiement apparaît dans la communication. Les personnes ne bégaiement généralement pas lorsqu'elles parlent seules, qu'elles chantent ou qu'elles jouent du théâtre. Le bégaiement peut fluctuer en fonction des situations, des interlocuteurs (et de leur nombre) ou encore de l'état de la personne (ex. excitation, stress, fatigue).

Dans une enquête menée en 2024 auprès d'étudiants et étudiantes bénéficiant d'un statut PEPS à l'UCLouvain, 4 personnes présentant un trouble du langage ou de la communication ont indiqué les obstacles et difficultés qu'elles rencontraient au quotidien.

Elles rapportent notamment avoir « **souvent à très souvent** » des difficultés à :

- Rédiger un texte (orthographe, grammaire et style) (100 %)
- Passer un examen en grand auditoire (100 %)
- Mémoriser la matière des cours (100 %)
- Gérer et maintenir leur attention et leur concentration (100 %)
- Suivre un horaire complet de cours (75 %)
- Interagir avec l'enseignant ou l'enseignante durant les cours (75 %)
- Prendre des notes (75 %)
- S'exprimer oralement (fluidité, articulation, syntaxe) (50 %)
- Comprendre des consignes écrites (50 %)
- Participer aux ateliers et travaux pratiques (50 %)
- Comprendre des consignes orales (50 %)
- Réaliser une synthèse, un résumé (50 %)
- Exprimer leurs idées oralement (50 %)
- Interagir avec les autres étudiants ou étudiantes durant les cours (50 %)
- Apprendre les langues étrangères à l'oral (50 %)
- Apprendre les langues étrangères à l'écrit (50 %)
- Passer un examen écrit (50 %)
- Répondre à un questionnaire à choix multiple (QCM) (50 %)
- Finir les examens dans les temps impartis (50 %) *

Parmi les **forces** qui leur permettent de surmonter les difficultés, on relève la persévérance, l'engagement, la motivation, l'organisation et le fait de s'y prendre à l'avance.

**Sont reprises ici les difficultés rapportées par au moins 30 % des personnes interrogées.*

Points d'attention (liste non exhaustive !)

↳ En tant qu'enseignant ou enseignante, je peux :



- Faire preuve de patience et de bienveillance, laisser à la personne le temps dont elle a besoin pour parler et lui montrer que j'ai le temps de l'écouter.
- Avoir une attitude d'écoute, montrer mon intérêt par le fond du message et non par sa forme.
- Avoir une attitude de communication active : si la personne bloque sur un mot, lui proposer le mot (si je sais quel est le mot en question) et en relançant l'échange si besoin (signaux d'écoute et d'encouragement). Si nécessaire, poser des questions fermées ou attendant des réponses courtes.
- Ne pas interrompre la personne ou lui couper la parole.
- Ne pas forcer la personne à prendre la parole devant l'ensemble du groupe.
- Utiliser un langage clair et explicite.
- Écrire les nouveaux termes, les noms propres, les acronymes, les mots en langue étrangère et citations utilisés oralement au tableau.
- Définir les termes moins fréquents / spécifiques au domaine (ex. fournir un glossaire ou proposer la création d'un glossaire collaboratif).
- Accepter l'enregistrement du cours (par exemple, si cela permet à l'étudiant ou l'étudiante de réécouter le cours en l'adaptant à son rythme).
- Prévoir le temps nécessaire à la réalisation des activités en séance, par exemple, si l'activité nécessite la lecture d'un texte ou la rédaction d'une réponse (et/ou transmettre les documents à l'avance pour que l'étudiant ou l'étudiante puisse en prendre connaissance).



- Transmettre les supports de cours en les déposant sur Moodle (si possible, avant le cours).
- Transmettre toutes les informations importantes par écrit en plus de les dire oralement au cours (ex. envoyer une annonce via Moodle).
- Fournir un plan du cours clairement structuré et mettre en évidence les informations importantes.
- Proposer des exemples concrets, des supports visuels, des schémas et des graphiques facilitant la compréhension des concepts.
- Veiller à ce que la personne puisse bénéficier de notes de cours, par exemple, en sollicitant les étudiants et étudiantes en début de cours (en respectant l'anonymat de la personne si celle-ci le souhaite) et/ou favoriser la prise de notes collective voire collaborative qui peut servir à l'ensemble des membres du cours.



- Si des exercices en groupes sont effectués durant les cours : veiller à ce que l'étudiant ou l'étudiante puissent y participer activement et sensibiliser les autres personnes si nécessaire (avec son accord préalable).
- Si un travail de groupe est à réaliser : avoir une attention particulière pour le groupe, vérifier que le travail se déroule dans de bonnes conditions et si nécessaire, sensibiliser les autres membres du groupe. En cas de besoin, le service PEPS'In peut être un soutien, en sensibilisant et en conseillant les membres du groupe.
- Favoriser la collaboration, le soutien entre étudiants et étudiantes, et encourager les initiatives de tutorat et de parrainage.



- Si des difficultés d'élocution ralentissent le discours, prévoir du temps supplémentaire lors des présentations orales / exposés oraux.
- Discuter avec l'étudiant ou l'étudiante des différentes activités à réaliser et d'éventuelles adaptations à envisager (par exemple, présentation orale devant l'enseignant ou l'enseignante uniquement ou enregistrée / filmée préalablement).
- Lors des examens écrits, proposer des consignes claires et courtes en mettant en évidence les éléments importants.
- Éviter les pièges linguistiques (ex. double négation, expressions à double sens, métaphores).
- Me rendre dans le local PEPS pour répondre aux éventuelles questions et transmettre les informations nécessaires (ex. questions posées par les autres étudiants et étudiantes).
- M'assurer que l'étudiant ou l'étudiante a compris les consignes / questions.



Quand je parle et que je suis un peu stressée ou que je parle avec une personne que je ne connais pas très bien, je bégaye et tout mon visage commence à faire des grimaces.

Généralement, les professeurs comprennent directement que c'est du bégaiement, ils écoutent jusqu'à la fin et ils sont patients. Ils comprennent que ce n'est pas un manque de compétences. Le fait d'aller vers les gens, de parler avec mes camarades, de poser une question, c'est difficile, surtout que je suis très timide. Au cours, certaines personnes sont gentilles et patientes et m'ont même rassurée mais la majorité des gens ne réagissent pas trop bien. Il y a même des gens qui m'évitent ou qui se sont moqués de moi. » **Une étudiante présentant un bégaiement**

Aménagements individualisés

Les aménagements proposés dépendent de la situation de chaque étudiant ou étudiante.

en pratique à



Parmi les aménagements proposés pour les évaluations, on retrouve par exemple :

- Du temps supplémentaire (33 %) ;
- Un local spécifique ;
- La non-pénalisation de l'expression orale (ex. fluence, sauf si c'est un acquis d'apprentissage visé) ;
- Un ordinateur personnel ou du service PEPS'In pour écrire ;
- La possibilité de réaliser un examen écrit ou d'un travail écrit à la place d'un examen oral ou d'une présentation orale ;
- La possibilité de réaliser une présentation orale uniquement devant l'enseignant ou de filmer au préalable la présentation ;
- Le fait de prévenir l'enseignant ou l'enseignante des difficultés d'élocution en cas d'examen oral.

Sources :

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical manual of Mental disorders*. APA.

Association Parole et Bégaïement. (nd). <https://www.begaïement.org>

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2018). *Fiche outil bégaïement*. https://www.wbe.be/fileadmin/sites/wbe/uploads/Documents/Ressources/Ressources_pedagogiques/Begaïement.pdf

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2018). *Fiche outil dysphasie*. https://www.wbe.be/fileadmin/sites/wbe/uploads/Documents/Ressources/Ressources_pedagogiques/Dysphasie.pdf

7. Troubles du spectre de l'autisme

Selon le DSM-V, manuel diagnostique de référence des troubles mentaux, le trouble du spectre de l'autisme se caractérise d'une part, par des déficits persistants de la **communication et des interactions sociales** et, d'autre part, par un **caractère restreint et répétitif** des comportements, des intérêts ou des activités. C'est un trouble neurodéveloppemental, dont la cause est multifactorielle (facteurs génétiques et environnementaux). Il est présent dès les premières étapes du développement mais peut se manifester pleinement plus tardivement lorsque les demandes sociales augmentent. Ce trouble a un impact significatif, notamment sur le fonctionnement social, scolaire, professionnel.

Concernant la communication et les interactions sociales, on peut observer des difficultés à identifier les émotions des autres personnes et, par conséquent à y réagir adéquatement, et une compréhension littérale du langage (ex. incompréhension de l'humour, des expressions à double sens). Des difficultés peuvent également être observées au niveau des comportements de communication non verbaux (ex. regarder les gens dans les yeux ou utiliser les mouvements du corps, comme les gestes et les mimiques, pour appuyer le discours). La compréhension des règles qui régissent les relations sociales (ex. règles de politesse) peut être difficile, ce qui a un impact sur la capacité à développer et à maintenir des relations. Les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme peuvent se montrer socialement maladroites, se tenir à l'écart des autres ou, à l'inverse, se montrer intrusives.

Le caractère restreint et répétitif des comportements et intérêts peut se marquer au niveau des mouvements (ex. balancement, mouvements des bras), des manipulations d'objets et/ou du langage (ex. répétition de mots ou de phrases). On peut également relever une intolérance au changement (besoin de routines et de rituels) et des centres d'intérêts restreints et fixes (ex. connaissances exceptionnelles sur un sujet insolite, à l'exclusion de tout autre sujet). Enfin, on peut observer une hyper- ou hypo-sensibilité aux stimulations sensorielles (ex. sensibilité à la lumière, au bruit, au chaud/froid, à certaines odeurs).

Les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme présentent souvent des difficultés de concentration (ex. sont dans la lune), d'organisation temporelle, de pensée abstraite et d'expression des idées. Sur le plan moteur, il est fréquent d'observer des difficultés de coordination motrice (gestes maladroits et mal coordonnés). Par ailleurs, on observe fréquemment la présence de troubles associés, comme un trouble déficitaire de l'attention, une dysgraphie, un trouble comportemental, un trouble de l'alimentation, etc.

Même si une déficience intellectuelle est souvent associée au trouble du spectre de l'autisme, ce n'est pas systématique. Le terme de « Syndrome d'Asperger », qui n'est plus actuellement utilisé dans le DSM-V, fait référence aux personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme, sans déficience intellectuelle ni retard langagier. C'est typiquement le cas des étudiants et étudiantes que l'on rencontre dans l'enseignement supérieur.

Sous cette « étiquette » de trouble du spectre de l'autisme, on retrouve des personnes très différentes les unes des autres, avec des difficultés d'intensité très variable. Par ailleurs, elles peuvent révéler de nombreux atouts : le fait de ne pas mentir ni de manipuler les autres, d'être respectueuses des règles, d'être objectives, d'avoir une pensée logique, d'être méticuleuses, perfectionnistes, méthodiques, persévérantes, etc. Elles peuvent également développer des compétences exceptionnelles dans certains domaines comme la reconnaissance visuelle (ex. puzzle), la perception visuo-spatiale (ex. reproduire un modèle), le dessin, la musique, la mémoire ou encore la logique.

Dans une enquête menée en 2024 auprès d'étudiants et étudiantes bénéficiant d'un statut PEPS à l'UCLouvain, 14 personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme ont indiqué les obstacles et difficultés qu'elles rencontraient au quotidien.

Elles rapportent notamment avoir « **souvent à très souvent** » des difficultés à :

- Gérer et maintenir leur attention et leur concentration (93 %)
- Gérer le stress (79 %)
- Passer un examen en grand auditoire (76 %)
- Travailler en groupe (71 %)
- Suivre un horaire complet de cours (71 %)
- Interagir avec les autres étudiants ou étudiantes durant les cours (71 %)
- Finir les examens dans les temps impartis (71 %)
- Exprimer leurs idées oralement (contenu) (63 %)
- Participer aux ateliers et travaux pratiques (57 %)
- Interagir avec l'enseignant ou l'enseignante durant les cours (57 %)
- Passer un examen oral (57 %)
- Planifier et organiser son travail (57 %)
- Mémoriser la matière des cours (57 %)
- Maintenir leur motivation (57 %)
- Passer un examen écrit (50 %)
- Suivre les cours magistraux en présentiel (43 %)
- Prendre des notes (43 %)
- Calligraphier (écriture lisible) (43 %)
- S'exprimer oralement (fluidité, articulation, syntaxe) (43 %)
- Réaliser une synthèse, un résumé (36 %) *

Parmi les **forces** qui leur permettent de surmonter les difficultés, on relève la détermination, la motivation, l'organisation, le perfectionnisme, la capacité à travailler sur une longue période de temps lorsque le sujet les intéresse, la passion de leur futur métier, la connaissance de soi, certaines bonnes compétences (ex. intelligence, mémoire, maîtrise des langues), un esprit critique et d'analyse, de bonnes stratégies ou encore le soutien de certaines personnes (famille, service PEPS'In).

*Sont reprises ici les difficultés rapportées par au moins 30 % des personnes interrogées.

Les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme peuvent être perçues par les autres comme étant « excentriques » ou « bizarres ». Cela peut entraîner des réactions de rejet, voire de harcèlement. Les stimulations sensorielles (ex. bruit, lumière) ainsi que les activités et échanges sociaux peuvent être fort coûteux et fatigants. Dès lors, il leur est parfois nécessaire d'avoir des moments de pause pour se « recharger ».

Je n'assiste pas aux cours, seulement les cours obligatoires. Si ça ne tenait qu'à moi, je ne lirais que les supports de cours. Quand j'entre dans un auditoire, il y beaucoup de gens, ce qui me met déjà un peu mal. J'ai une place réservée alors je sais où aller mais parfois il y a quelqu'un assis alors je dois demander gentiment si je peux avoir cette place. Une fois que j'ai ma place, jusqu'à ce que le cours commence, il y a énormément de bruit et des gens qui bougent dans tous les sens. Et les cours en eux-mêmes avancent très lentement et je n'arrive pas à me concentrer pendant tout ce temps. Et il y a les gens qui tapent sur l'ordinateur, des gens qui chahutent un peu. À la pause, je sors et j'essaie de m'isoler quelque part où il n'y a pas de gens. » **Une étudiante présentant un trouble du spectre de l'autisme**

Points d'attention (liste non exhaustive !)

En tant qu'enseignant ou enseignante, je peux :



- Faire preuve de bienveillance, de patience, de tolérance et de respect (ce n'est pas de la « mauvaise volonté » de la part de l'étudiant ou de l'étudiante), tout en instaurant un cadre de travail clairement défini (il ne s'agit donc pas ici de tolérer tous les écarts).
- Utiliser un langage clair, non ambigu, explicite.
- Accepter l'enregistrement du cours (par exemple, si cela permet à la personne de réécouter le cours ou en cas d'absence) et/ou le recours à la comodalité (canal Teams singulier ou collectif) pour permettre à la personne de suivre le cours à distance.
- Permettre à la personne de se placer à l'endroit où elle se sent le mieux (ex. endroit isolé, peu bruyant).
- Ne pas faire de remarque quant à l'utilisation d'un casque anti-bruit, de lunettes de soleil ou autre matériel spécifique.
- Faire une pause au milieu du cours et ne pas se vexer si l'étudiant ou l'étudiante doit sortir durant le cours (ex. en cas de surcharge ou de fatigue).
- Éviter le contact physique.
- Si la personne fait une demande particulière, prendre contact avec le service PEPS'In pour en discuter et, éventuellement, passer le relais.



- Transmettre les supports de cours en les déposant sur Moodle (si possible, avant le cours).
- Transmettre toutes les informations importantes par écrit en plus de les dire oralement au cours (ex. envoyer une annonce via Moodle).
- Fournir un échéancier et un plan du cours clairement structuré, mettre en évidence les informations importantes et clarifier ce qui doit être « connu » pour l'examen.
- Proposer des exemples concrets et des supports visuels facilitant la compréhension des concepts abstraits.
- Veiller à ce que la personne puisse bénéficier de notes de cours, par exemple, en sollicitant les étudiants et étudiantes en début de cours (en respectant l'anonymat de la personne si celle-ci le souhaite) et/ou favoriser la prise de notes collective voire collaborative qui peut servir à l'ensemble des membres du cours.



- Si des exercices sont effectués à plusieurs durant les cours : veiller à ce que l'étudiant ou l'étudiante puissent y participer activement et sensibiliser les autres personnes si nécessaire (avec son accord préalable).
- Si un travail de groupe est à réaliser : avoir une attention particulière pour le groupe, vérifier que le travail se déroule dans de bonnes conditions (respect mutuel) et si nécessaire, sensibiliser les autres membres du groupe (ex. proposer que chaque personne ait un rôle clairement défini). En cas de besoin, le service PEPS'In peut être un soutien, en sensibilisant et en conseillant les membres du groupe.
- Favoriser la collaboration, le soutien entre étudiants et étudiantes, et encourager les initiatives de tutorat et de parrainage.



- Proposer des consignes claires, précises et explicites.
- Éviter les pièges linguistiques (ex. double négation, expressions à double sens, métaphores).
- Lors des exercices, des travaux et des examens écrits, m'assurer que l'étudiant ou l'étudiante a compris les consignes.
- Lors des examens écrits, indiquer sur la copie le temps estimé pour chaque question.
- Accepter que l'étudiant ou l'étudiante fasse une présentation uniquement devant vous (et non l'ensemble du groupe) ou enregistre / filme préalablement sa présentation.
- Accepter la réalisation individuelle des exercices et des travaux de groupe (quand c'est possible et en adaptant la quantité de travail).
- En cas de travail à rendre, proposer un échéancier clair, par exemple, en segmentant un gros objectif en petites étapes plus accessibles et facilitant l'organisation.
- Me rendre dans le local PEPS pour répondre aux éventuelles questions et transmettre les informations nécessaires (ex. questions posées par les autres étudiants et étudiantes).



Le plus difficile, c'est quand il s'agit de faire des activités de groupes. Une fois, une enseignante a mis des choses en place par rapport à ces activités parce que les cours étaient composés d'activités pour discuter de textes qu'on avait lus. Chacun avait un rôle alors ça rendait les choses plus simples parce que tout était bien organisé : celui qui posait les questions, celui qui gisait le temps, celui qui modérait la conversation, celui qui prenait note et celui qui observait silencieusement pour faire après le compte rendu. Elle m'avait assigné le rôle d'observatrice et je pouvais faire mon compte-rendu à celui qui prenait note pour que ce soit lui qui rapporte au groupe. J'étais vraiment bien, elle a réussi à me mettre à l'aise et j'ai même demandé de changer de rôle pour pouvoir participer et j'ai réussi à discuter un peu. » **Une étudiante présentant un trouble du spectre de l'autisme**

Aménagements individualisés

Les aménagements proposés dépendent de la situation de chaque étudiant ou étudiante.

en pratique à  **UCLouvain**

En 2022-2023, 14 étudiants et étudiantes de l'UCLouvain ont bénéficié d'aménagements dans le cadre d'un trouble du spectre de l'autisme. Parmi les aménagements proposés pour les évaluations, on retrouve :

- Du temps supplémentaire (33%) ;
- Un local spécifique ;
- Une copie adaptée (uniquement recto) ;
- Un casque anti-bruit ou des bouchons d'oreille ;
- Du matériel spécifique (ex. balle anti-stress, lunettes teintées, tableau effaçable comme feuille de brouillon).

Notons également que certaines personnes rapportent avoir pu réaliser une présentation devant l'enseignante ou l'enseignant uniquement (et non l'auditoire), avoir pu réaliser individuellement un travail de groupe, ne pas avoir été cotées sur la participation au cours ou avoir passé leurs examens écrits sur ordinateur.

Sources :

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical manual of Mental disorders*. APA.

Centre d'aide aux étudiants (Université de Laval). (2017). *Guide pédagogique : Trouble du spectre de l'autisme*. https://www.aide.ulaval.ca/wp-content/uploads/2017/04/Guide_Autisme.pdf

Participate ! (2016). *L'autisme jour après jour : Comprend pour agir*. www.participate-autisme.be

8. Troubles de la santé mentale

Il ne faut pas confondre santé mentale et trouble de la santé mentale. L'organisation mondiale de la santé (OMS) définit la santé mentale comme « un état de bien-être mental qui nous permet d'affronter les sources de stress de la vie, de réaliser notre potentiel, de bien apprendre et de bien travailler, et de contribuer à la vie de la communauté. » Plusieurs facteurs individuels (d'ordre psychologique et biologique) et circonstanciels (circonstances sociales, économiques, géopolitiques, environnementaux) ont un impact sur la santé mentale.

Parmi les facteurs favorisant une bonne santé mentale, on retrouve notamment le soutien, l'absence de discrimination et un climat de collaboration. La bienveillance permet de créer un climat sain, sécuritaire et inclusif, elle encourage l'autonomie et soutient la motivation. Un contexte d'apprentissage minimisant les facteurs de stress et d'anxiété est également bénéfique pour l'ensemble de la communauté étudiante. On sait en effet qu'une proportion importante d'étudiants et d'étudiantes vivent des difficultés liées au stress, sans pour autant présenter spécifiquement un trouble de la santé mentale.

Les troubles de la santé mentale, quant à eux, englobent un ensemble de troubles tels que les troubles psychotiques (dont la schizophrénie), les troubles bipolaires, les troubles dépressifs, les troubles de la personnalité, les troubles anxieux (ex. anxiété sociale, agoraphobie, stress post-traumatiques), les troubles obsessionnels compulsifs, les troubles des comportements alimentaires (ex. anorexie), etc. Ces troubles sont durables et se caractérisent, selon le DSM-V (manuel diagnostique de référence des troubles mentaux), par un ensemble de symptômes entraînant des perturbations de la pensée, des émotions, de l'humeur ou du comportement, accompagnés d'une importante détresse qui altère le fonctionnement. Ils peuvent s'être révélés avant l'inscription de l'étudiant ou de l'étudiante ou apparaître durant son parcours dans l'enseignement supérieur.

En fonction des troubles, différents traitements sont envisagés (ex. prise en charge spécialisée, médication). Il faut savoir que les traitements médicamenteux peuvent avoir des effets secondaires plus ou moins importants (ex. fatigue, nausée, difficultés de concentration). Une hospitalisation est parfois nécessaire, ce qui peut rendre le parcours de la personne plus chaotique (ex. allongement, quadrimestre « blanc »).

Les personnes présentant un trouble de la santé mentale peuvent être plus sensibles au stress que les autres étudiants et étudiantes et se montrer anxieuses, ce qui peut se marquer par des comportements de retrait, des plaintes, de la panique, voire des étourdissements ou de l'hyperventilation. Leurs difficultés peuvent se marquer par des absences, le non-respect de certains délais, une qualité de travail fluctuante, un manque d'organisation, des difficultés de mémorisation, de la fatigue, des difficultés relationnelles, etc.

Ces troubles sont le plus souvent « invisibles » et il n'est pas rare que les étudiants et étudiantes ne souhaitent pas dévoiler leur trouble de peur d'être victime de préjugés, d'être stigmatisés ou exclus.

Dans une enquête menée en 2024 auprès d'étudiants et étudiantes bénéficiant d'un statut PEPS à l'UCLouvain, 30 personnes présentant un trouble de la santé mentale ont indiqué les obstacles et difficultés qu'elles rencontraient au quotidien.

Elles rapportent notamment avoir « **souvent à très souvent** » des difficultés à :

- Gérer le stress (93%)
- Gérer et maintenir leur attention et leur concentration (87%)
- Maintenir leur motivation (87%)
- Passer un examen en grand auditoire (77%)
- Suivre un horaire complet de cours (73%)
- Mémoriser la matière des cours (70%)
- Passer un examen oral (67%)
- Finir les examens dans les temps impartis (67%)
- Planifier et organiser leur travail (63%)
- Suivre les cours magistraux en présentiel (60%)
- Travailler en groupe (60%)
- Respecter les délais (travaux, exercices à faire) (50%)
- Interagir avec l'enseignant ou l'enseignante durant les cours (47%)
- Exprimer leurs idées oralement (contenu) (47%)
- Interagir avec les autres étudiants ou étudiantes durant les cours (43%)
- Prendre des notes (43%)
- Passer un examen écrit (43%)
- Participer aux ateliers et travaux pratiques (40%)
- S'exprimer oralement (fluidité, articulation, syntaxe) (40%)
- Répondre à un QCM (33%)
- Suivre les cours magistraux à distance (30%)
- Réaliser une synthèse, un résumé (30%) *

Parmi les **forces** qui leur permettent de surmonter les difficultés, on relève la détermination, la volonté, la persévérance, la rigueur, le perfectionnisme, l'organisation et le fait de s'y prendre à l'avance, la quantité de travail, la résilience, certaines bonnes compétences (ex. intelligence, mémoire), la connaissance de soi et des stratégies à adopter, la passion pour leurs études, l'hygiène de vie, le soutien (proches, famille), le suivi médical/thérapeutique et la médication.

**Sont reprises ici les difficultés rapportées par au moins 30 % des personnes interrogées.*



Imaginez-vous une personne « normale » qui a des stress « normaux ». Avec un trouble anxieux généralisé, ce stress est multiplié par 1000 et chaque petit stress est un gros stress qui devient des crises d'angoisse qu'on ne sait pas contrôler. On hyperventile, on pleure, on ne sait plus parler, on tremble, on ne sait plus marcher. Des stress habituels de la vie de tous les jours qui sont multipliés. Il peut y avoir certains trucs spécifiques qui stressent plus comme les études, les voyages. Et j'ai de l'anxiété sociale quand je suis en contact avec des personnes. Les transports, le métro, c'est la galère. L'auditoire, c'est énorme, il y a plein de gens, il y a plein de bruits. On a souvent envie de se mettre sur le côté, comme ça on peut partir s'il y a besoin. Mon trouble anxieux a empiré en 2^e année à l'université, c'est à ce moment-là qu'il a été diagnostiqué. Cette année, j'ai été hospitalisée 2-3 mois. J'ai obtenu le statut PEPS et ça m'a beaucoup aidé. Le local séparé, c'est clairement le plus utile, quand il n'y a pas trop de monde. J'ai le 1/3 temps supplémentaire et si j'ai besoin, je peux sortir avec quelqu'un. » **Une étudiante présentant un trouble anxieux généralisé**

Points d'attention (liste non exhaustive !)

↪ **En tant qu'enseignant ou enseignante, je peux :**



- Faire preuve de bienveillance, de tolérance et de respect.
- Utiliser un langage clair, non ambigu, explicite.
- Discuter avec la personne de dispositions particulières qui peuvent être proposées si elle doit s'absenter (ex. hospitalisation) notamment en cas de présence obligatoire aux séances de cours.
- Permettre à la personne de se placer à l'endroit où elle se sent le mieux (ex. endroit isolé, peu bruyant).
- Si la personne est en état de crise ou fait un malaise, lui demander comment l'aider et appeler le numéro d'urgence de l'UCLouvain (et si nécessaire, discuter à l'avance de la réaction à avoir en cas de crise/malaise).
- Accepter l'enregistrement du cours (par exemple, si cela permet à l'étudiant ou l'étudiante de réécouter le cours ou en cas d'absence) et/ou le recours à la comodalité (canal Teams singulier ou collectif) pour permettre à la personne de suivre le cours à distance.
- Varier les activités pédagogiques pour maintenir l'attention, l'intérêt et la motivation.
- Faire une pause au milieu du cours et ne pas se vexer si l'étudiant ou l'étudiante doit sortir durant le cours.
- Si la personne se plaint ou fait une demande particulière, demander de reformuler et de préciser avant de répondre. Si nécessaire, prendre contact avec le service PEPS'In pour en discuter et, éventuellement, passer le relais.



- Transmettre les supports de cours en les déposant sur Moodle (si possible, avant le cours).
- Transmettre toutes les informations importantes par écrit en plus de les dire oralement au cours (ex. envoyer une annonce via Moodle).
- Fournir un échéancier et un plan du cours clairement structuré, mettre en évidence les informations importantes et les acquis d'apprentissage visés.
- Veiller à ce que la personne puisse bénéficier de notes de cours (ex. en cas d'hospitalisation), par exemple, en sollicitant les étudiants et étudiantes en début de cours (en respectant l'anonymat de la personne si celle-ci le souhaite) et/ou favoriser la prise de notes collective voire collaborative qui peut servir à l'ensemble des membres du cours.



- Si un travail de groupe est à réaliser : avoir une attention particulière pour le groupe, vérifier que le travail se déroule dans de bonnes conditions (respect mutuel) et si nécessaire, sensibiliser les autres membres du groupe (avec l'accord préalable de la personne). En cas de besoin, le service PEPS'In peut être un soutien, en sensibilisant et en conseillant les membres du groupe.
- Favoriser la collaboration, le soutien entre étudiants et étudiantes, et encourager les initiatives de tutorat et de parrainage.



- Proposer des consignes claires, précises et explicites.
- Si nécessaire, accepter que l'étudiant ou l'étudiante fasse une présentation uniquement devant un membre de l'équipe enseignante (et non l'ensemble du groupe) ou que la présentation soit enregistrée/filmée préalablement.
- Si nécessaire, accepter la réalisation individuelle des exercices et des travaux de groupe (quand c'est possible et en adaptant la quantité de travail).
- Me rendre dans le local PEPS pour répondre aux éventuelles questions et transmettre les informations nécessaires (ex. questions posées par les autres étudiants et étudiantes).

Aménagements individualisés

Les aménagements proposés dépendent de la situation de chaque étudiant ou étudiante.

en pratique à  **UCLouvain**

En 2022-2023, 66 étudiants et étudiantes de l'UCLouvain ont bénéficié d'aménagements dans le cadre d'un trouble de la santé mentale. Parmi les aménagements proposés pour les évaluations, on retrouve :

- Du temps supplémentaire (33 % ou 50 %) ;
- Un local spécifique ;
- Une place spécifique dans l'auditoire ;
- Une copie adaptée (ex. uniquement recto) et la possibilité de dégrafer les feuilles ;
- Un ordinateur personnel ou du service PEPS'In pour écrire ;
- La possibilité de bouger, de se lever, de marcher ;
- La possibilité de sortir du local en étant accompagné (ex. en cas de crise de panique) ;
- La possibilité d'aller aux toilettes ;
- L'accès à une médication ;
- Un casque anti-bruit ou des bouchons d'oreille ;
- Du matériel spécifique (ex. boule anti-stress) ;
- La possibilité de réaliser un examen écrit à la place d'un examen oral.

Dans certains cas, la personne demande que l'enseignante ou l'enseignant soit prévenu du diagnostic spécifiquement posé.

Sources :

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical manual of Mental disorders*. APA.

Centre d'aide aux étudiants (Université de Laval). (2017). *Guide pédagogique : Troubles mentaux*. https://www.aide.ulaval.ca/wp-content/uploads/2017/04/Guide_Troubles_mentaux.pdf

Centre d'aide aux étudiants (Université de Laval). (2024). *La santé mentale de la communauté étudiante*. <https://www.aide.ulaval.ca/wp-content/uploads/2024/01/Texte-complet-de-la-formation-et-references.pdf>

Organisation Mondiale de la Santé (OMS). (2022). *Santé mentale : renforcer notre action*. <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

Plateforme Bruxelloise pour la Santé Mentale. (nd). <https://platformbxl.brussels/fr/sante-mentale>

9. Maladies graves ou chroniques

Selon l'organisation mondiale de la santé (OMS), une maladie chronique est une affection de longue durée qui, en règle générale, évolue lentement et nécessite des soins de santé prolongés dans le temps (plus de 6 mois). Elles ont des conséquences sur la vie quotidienne des personnes diagnostiquées et génèrent des contraintes, parfois des incapacités voire des complications graves. Parmi les maladies chroniques, on retrouve, par exemple, le diabète, l'insuffisance rénale chronique, la maladie de Crohn, les maladies respiratoires comme l'asthme ou la bronchopneumopathie chronique obstructive, les maladies cardiovasculaires, l'épilepsie ou encore la fibromyalgie.

On parle de maladie grave quand une affection a des conséquences qui touchent à la survie de la personne. Certaines maladies, comme le cancer ou la mucoviscidose, par exemple, peuvent donc être à la fois chroniques et graves.

Les traitements diffèrent en fonction des maladies. Ils peuvent nécessiter du temps et avoir des effets secondaires assez importants (ex. en cas de chimiothérapie). De plus, une hospitalisation est parfois nécessaire.

Les symptômes spécifiques de chaque maladie et, plus largement, la fatigue, les douleurs chroniques et la nécessité des certains soins spécifiques, peuvent se marquer par des absences aux cours ou aux examens, une qualité de travail non constante, des difficultés de concentration ou de mémorisation, l'impossibilité de rester assis durant une longue période, l'obligation de respecter un horaire précis de médication ou d'alimentation. Dans certains cas, les symptômes peuvent être augmentés par la fatigue ou le stress.

Les difficultés varient donc en fonction des maladies et des traitements, et peuvent également varier dans le temps.

Dans certains cas, les étudiants ou étudiantes demandent une adaptation de leur cursus (ex. allègement).

“ Quand j'étais en 1^{re} année, j'ai été diagnostiqué d'un cancer du nasopharynx assez avancé. J'ai suivi des séances de radiothérapie, des cures de chimiothérapie et on m'a opéré à plusieurs reprises. Je suis en rémission mais j'ai des séquelles à long terme même si ça ne se voit pas de l'extérieur. Le symptôme principal, qui m'embête le plus, c'est la fatigue. Avant, je faisais du sport 3 fois par semaine, maintenant rien que d'aller en cours, ça me fatigue. J'ai une sinusite chronique, des problèmes d'audition (après le traitement, je n'entendais rien du tout en cours) et de vue (à cause de lésions au niveau du nerf optique). Je n'ai plus de salive, donc je mets plus de temps pour manger. Parfois en stage, je n'avais pas le temps de manger. Je suis immunodéprimé donc je suis plus en sécurité quand je suis dans un local séparé, avec moins de monde. Il y a aussi le problème du suivi médical, avec des rendez-vous très réguliers, qui sont fixés longtemps à l'avance et qui tombent parfois durant des travaux pratiques. L'« après », je pensais que ça allait être facile, mais, au final, ce n'est pas comme ça... Certains enseignants m'ont soutenu dans mon parcours, ça m'a beaucoup aidé. » **Un étudiant présentant une maladie grave et chronique**

Dans une enquête menée en 2024 auprès d'étudiants et étudiantes bénéficiant d'un statut PEPS à l'UCLouvain, 27 personnes présentant une maladie grave ou chronique ont indiqué les obstacles et difficultés qu'elles rencontraient au quotidien.

Elles rapportent notamment avoir « **souvent à très souvent** » des difficultés à :

- Gérer le stress (74 %)
- Suivre un horaire complet de cours (56 %)
- Passer un examen en grand auditoire (55 %)
- Maintenir leur motivation (52 %)
- Gérer et maintenir leur attention et leur concentration (48 %)
- Suivre les cours magistraux en présentiel (44 %)
- Prendre des notes (44 %)
- Travailler en groupe (41 %)
- Mémoriser la matière des cours (41 %)
- Réaliser une synthèse, un résumé (37 %)
- Apprendre les langues étrangères à l'oral (37 %)
- Apprendre les langues étrangères à l'écrit (37 %)
- Finir les examens dans les temps impartis (37 %)
- Participer aux ateliers et travaux pratiques (33 %)
- Exprimer leurs idées par écrit (33 %)
- Passer un examen écrit (33 %)
- Passer un examen oral (33 %) *

Parmi les **forces** qui leur permettent de surmonter les difficultés, on relève la détermination, la motivation, l'efficacité, l'ambition, la persévérance, la ténacité, la consilience, la patience, la quantité de travail, l'organisation, la créativité (en trouvant des alternatives), la passion, certaines compétences comme une bonne mémoire ou des facilités à s'exprimer oralement, la connaissance de soi, la bonne gestion du stress, le fait de ne pas se soucier du regard des autres et de ne pas s'apitoyer sur son sort, l'envie de faire comme tout le monde, le soutien (proches, famille, spécialistes), la médication.

**Sont reprises ici les difficultés rapportées par au moins 30 % des personnes interrogées.*

Points d'attention (liste non exhaustive !)

↳ En tant qu'enseignant ou enseignante, je peux :



- Discuter avec la personne de dispositions particulières qui peuvent être proposées si elle doit s'absenter (ex. hospitalisation), notamment en cas de présence obligatoire aux séances de cours.
- Permettre à la personne de se placer à l'endroit où elle se sent le mieux (ex. où elle peut sortir discrètement en cas de besoin).
- Faire une pause au milieu du cours et ne pas se vexer si l'étudiant ou l'étudiante doit sortir durant le cours.
- Si la personne fait un malaise, appeler le numéro d'urgence de l'UCLouvain (et si nécessaire, discuter à l'avance de la réaction à avoir en cas de malaise).
- Accepter l'enregistrement du cours (par exemple, si cela permet à l'étudiant ou l'étudiante de réécouter le cours ou en cas d'absence) et/ou le recours à la comodalité (canal Teams singulier ou collectif) pour permettre à la personne de suivre le cours à distance.



- Transmettre les supports de cours en les déposant sur Moodle (si possible, avant le cours).
- Transmettre toutes les informations importantes par écrit en plus de les dire oralement au cours (ex. envoyer une annonce via Moodle).
- Fournir un échéancier et un plan du cours clair.
- Veiller à ce que la personne puisse bénéficier de notes de cours (ex. en cas d'hospitalisation), par exemple, en sollicitant les étudiants et étudiantes en début de cours (en respectant l'anonymat de la personne si celle-ci le souhaite) et/ou favoriser la prise de notes collective voire collaborative qui peut servir à l'ensemble des membres du cours.



- Si un travail de groupe est à réaliser : avoir une attention particulière pour le groupe, vérifier que le travail se déroule dans de bonnes conditions et si nécessaire, sensibiliser les autres membres du groupe. En cas de besoin, le service PEPS'In peut être un soutien, en sensibilisant et en conseillant les membres du groupe.
- Favoriser la collaboration, le soutien entre étudiants et étudiantes, et encourager les initiatives de tutorat et de parrainage.



- Discuter avec l'étudiant ou l'étudiante des différentes activités à réaliser (ex. remise des devoirs et/ou des travaux, présentations orales) et d'éventuelles adaptations à envisager (par exemple, flexibilité en termes de dates limites), tout en sachant que la situation / les contraintes peuvent évoluer en cours d'année.
- Si nécessaire, accepter la réalisation individuelle des exercices et des travaux de groupe (quand c'est possible et en adaptant la quantité de travail).
- Me rendre dans le local PEPS pour répondre aux éventuelles questions et transmettre les informations nécessaires (ex. questions posées par les autres étudiants et étudiantes).

Aménagements individualisés

Les aménagements proposés dépendent de la situation de chaque étudiant ou étudiante.

en pratique à



En 2022-2023, 91 étudiants et étudiantes de l'UCLouvain ont bénéficié d'aménagements dans le cadre d'une maladie grave ou chronique. Parmi les aménagements proposés pour les évaluations, on retrouve :

- L'aménagement du lieu de l'examen (ex. sur un site de l'UCLouvain plutôt qu'un autre) ;
- L'aménagement de l'horaire des examens (ex. plutôt le matin ou à des dates compatibles avec un traitement médical lourd) ;
- Du temps supplémentaire (33 % ou 50 %) ;
- Un local spécifique ;
- La possibilité d'être installé confortablement (ex. chaise spécifique, coussins) ;
- Une copie adaptée (ex. uniquement recto, A3) et la possibilité de dégrafer les feuilles ;
- Une copie numérique ;
- Un ordinateur du service PEPS'In pour écrire ;
- La possibilité de bouger, de se lever, de marcher (par exemple, en cas de douleur) ;
- La possibilité de manger et de boire ;
- La possibilité de sortir (ex. en cas de crise / douleur) ;
- La possibilité d'aller aux toilettes ;
- L'accès à une médication (ex. médicaments, injections) ;
- Un casque anti-bruit ou des bouchons d'oreille ;
- Du matériel spécifique (ex. appareil à oxygène, poche de froid, matériel de vérification de l'index glycémique) ;
- Une assistance (ex. écriture des réponses sous dictée) ;
- La possibilité de réaliser un examen oral à la place d'un examen écrit (par exemple, en cas d'examen écrit très long) ;
- La possibilité de passer un examen à distance ;
- Le fait de prévenir l'enseignant ou l'enseignante d'un risque d'absence (pour raisons médicales).



J'ai une maladie qui ressemble à la mucoviscidose avec beaucoup de problèmes respiratoires. J'ai des séances de kiné, des aérosols, beaucoup d'hospitalisations, des rendez-vous médicaux. J'ai aussi une cardiopathie congénitale et comme j'ai développé des troubles du rythme cardiaque, j'ai un pacemaker. J'ai demandé le statut PEPS pour le problème des retards parce que je ne sais jamais comment mon corps va me suivre. Parfois ça va pour marcher, parfois je suis essoufflée, je ne me sens pas bien. Et comme j'ai des antibiotiques à vie, j'ai beaucoup de problèmes intestinaux, parfois je dois rester aux toilettes pendant des heures. Il y a aussi le problème des hospitalisations, parfois c'est pendant les labos, parfois pendant les examens, je dois pouvoir rattraper tout ça. Dans les salles de cours, il y a l'air conditionné et mon corps ne supporte pas du tout le froid, mon système immunitaire est beaucoup plus faible. Il y a des cours où je ne vais pas et j'essaie de comprendre par moi-même pour éviter d'avoir froid et de devoir me déplacer. En examen, ce qui m'aide le plus c'est le 1/3 temps supplémentaire et le fait de pouvoir aller aux toilettes. »

Une étudiante présentant une maladie grave et chronique

Sources :

Centre d'aide aux étudiants (Université de Laval). (2017). *Guide pédagogique : Maladies organiques*. https://www.aide.ulaval.ca/wp-content/uploads/2017/04/Guide_Deficiency_organique.pdf

Conférence des Présidents d'Université (CPU). (2012). *Guide de l'accompagnement de l'étudiant handicapé à l'université*. <https://franceuniversites.fr/wp-content/uploads/2013/11/Guide-handicap-web2.pdf>

Organisation Mondiale de la Santé. (2023). *Maladies non transmissibles*. <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/noncommunicable-diseases>

Éditeur responsable : Jean-François van Drooghenbroeck
Vice-Recteur aux affaires étudiantes
1 Place de l'Université 1348 Louvain-la-Neuve

Conception graphique : tantôt

Crédits photos : couverture : ©skynesher-istock

Première Édition : juin 2025

Ce document est partagé sous la licence CC BY-NC-SA.



Ce guide est un **outil** au service des équipes enseignantes et, de manière plus générale, de tous les membres de la communauté universitaire qui souhaitent **s'informer** pour accompagner au mieux les étudiants et étudiantes en situation de handicap.



guide
en ligne

