

# Éditorial

HERVÉ BENOIT  
RÉDACTEUR EN CHEF

*Dans les universités françaises et québécoises*, mais aussi ailleurs dans le monde, la question de l'accueil des étudiants handicapés s'est aujourd'hui installée au cœur des préoccupations de la communauté universitaire, dans un contexte international qui, depuis le milieu des années 2000, a porté sur le devant de la scène internationale l'idée d'accessibilité universelle (ONU, 2006) et d'éducation inclusive, comme « *assise d'un développement social, politique et économique inclusif* » (Soo Hyang Choi\*, 2016, p. 12), c'est-à-dire comme fondement d'une société inclusive (Gardou, 2012). Face à ce défi, dont les formes sont évolutives, l'enseignement supérieur se trouve confronté à un triple enjeu de stratégie, d'organisation interne et de cohésion fonctionnelle.

Dès 1985, l'université d'Orléans met en place un premier Service d'accompagnement des étudiants en situation de handicap (SAESH) tandis que, la même année, l'Université du Québec à Montréal (UQAM) crée le Service d'accueil et de soutien aux étudiants en situation de handicap (SASESH), avant d'institutionnaliser cette politique d'intégration deux ans plus tard. Mais il ne s'agissait alors que de quelques dizaines d'étudiants, quand ce nombre a été en moyenne multiplié par presque 100 au cours des 30 années suivantes et que les établissements ont été parallèlement amenés à se positionner stratégiquement en termes d'image, de communication, d'organisation interne et de financement face à cet accroissement.

Cette augmentation au sein des universités de la population identifiée comme *étudiants handicapés* est consécutive aussi bien à un élargissement du champ du handicap à de nouvelles catégories de troubles, comme les troubles psychiques, les Troubles des apprentissages (de type *dys*) et du développement (TED), qu'à l'évolution de sa définition vers la *situation de handicap*, liée à un processus de production sociale et aux *barrières* environnementales (OMS, 2001 ; Fougeyrollas, 1999, 2010). Mais au-delà de la dimension quantitative, qui implique mécaniquement une augmentation de l'investissement (et des coûts) en matière d'aides techniques et humaines, c'est une tout autre mutation qui se joue, celle du bouleversement des représentations traditionnelles et de la subversion des conceptions historiquement ancrées au regard de l'accueil de la minorité que constitue la catégorie des *étudiants handicapés*.

---

\*. Soo Hyang Choi est la directrice de la division pour l'inclusion, la paix et le développement durable de l'Unesco.

L'approche compensatrice, qui prend ordinairement la forme d'*accommodements* (terme utilisé au Québec) ou d'aménagements en réponse à des besoins individuels, finit en effet par croiser, dès lors qu'elle est multipliée, les configurations du droit commun, c'est-à-dire les modalités et services existants pour l'ensemble de la collectivité étudiante, au point de les redoubler parfois. La limite (au sens mathématique) du traitement individuel des situations de handicap est celle de l'éducation inclusive, fondée sur l'accessibilité universelle, qui appelle la transformation en profondeur des modalités d'enseignement, non pas seulement pour quelques-uns, mais pour tous, à la lumière des barrières mises à jour par les profils particuliers de ceux que l'on dit *handicapés*.

L'articulation conceptuelle et la combinaison organisationnelle et ces deux modèles de fonctionnement, individuel et collectif, pourrait permettre d'extraire de la quadrature du cercle aussi bien la mise en œuvre des compensations personnalisées que celle de l'accessibilisation des cours et des examens dans l'enseignement supérieur. Pour les premières, on sortirait ainsi de la logique d'attribution standardisée des aides en référence à l'étiquette diagnostique, qui se révèle souvent inadéquate parce que l'on s'est focalisé sur le trouble ou le déficit et non pas sur les « *besoins situés* » dans un contexte donné (Benoit, 2014, p. 197) ; pour la seconde, on échapperait à la phobie de la dévalorisation du diplôme délivré, du fait de *faveurs* accordées à certains de façon plus ou moins perçue comme illégitime, en enclenchant une réflexion de fond sur l'accessibilité pédagogique et didactique des objectifs d'enseignement, c'est-à-dire sur la nature et le *cœur de cible* des contenus de savoir dont on entend vérifier l'acquisition.

Un effort pour rendre les barrières visibles pourrait sans doute contribuer à effacer le stigmate, en rendant moins visible ce que l'on est convenu de nommer le handicap.

*Bonne lecture*

#### **Références**

Benoit, H. (2014). Les dispositifs inclusifs : freins ou leviers pour l'évolution des pratiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 189-204.

Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile : Transformations réciproques du sens du handicap*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, 315 p.

Fougeyrollas, P. (1999). RIPPH. Le Réseau international sur le processus de production du handicap (RIPPH) : mieux définir pour mieux comprendre, mieux comprendre pour mieux intervenir. *Handicap, revue de sciences humaines et sociales*, 83, 115-118.

Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en !* Érès, 170 p.

Hyang Choi, S. (2016). Préface, in L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, R. Vienneau (dir.) *L'inclusion scolaire : des fondements, ses acteurs, ses pratiques*, De Boeck supérieur, 224 p.

OMS. (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé : CIF*. Genève : Organisation mondiale de la santé.

ONU. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*.