

Stéphane Camut

Service d'Accueil et d'Accompagnement, référent institutionnel « enseignement Inclusif », Haute Ecole Libre de Bruxelles

Membre de la Chambre d'Enseignement Supérieur Inclusif (ChESI) du Pôle académique de Bruxelles
stephane.camut@helb-prigogine.be

Titre : Aménagements raisonnables dans l'enseignement supérieur : retour de pratiques d'accompagnement

Title : Reasonable accommodations in higher education : feedback from accompaniment experiences

Catégorie : expérience professionnelle en ergothérapie

Résumé Au travers de cette publication relatant des pratiques au sein d'un contexte précis et particulier, nous allons 1° illustrer notre processus menant à l'identification des besoins de l'étudiant-e demandeur-euse ; 2° présenter nos réflexions menant à l'élaboration d'aménagements raisonnables pertinents ; 3° préciser notre approche de l'appréciation des objectifs atteints ; 4° exposer quelques chiffres traduisant notre pratique ; et 5° considérer la spécificité d'un-e ergothérapeute en confrontant la pratique illustrée au Profil Professionnel de l'Ergothérapeute.

Abstract Through this publication relating practices within a precise and particular context, we will 1° illustrate our process leading to the identification of the needs of the applicant student; 2° present our thoughts leading to the development of relevant reasonable accommodation; 3° specify our approach to the assessment of the objectives achieved; 4° present some figures reflecting our practice; and 5° consider the specificity of an occupational therapist by comparing the practice illustrated with the Professional Profile of the Occupational Therapist.

Mots clés : inclusion, enseignement, évaluation des besoins en formation, aménagements raisonnables, ergothérapie

Keywords : inclusion, education, educational needs assessment, reasonable accommodation, occupational therapy

Introduction

La Belgique a ratifié en 2009 la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (Nations unies, 2022). Cette convention bascule d'un modèle exclusivement médical à un modèle social du handicap, qui, en sus des incapacités de la personne handicapée, tient compte des barrières érigées par la société et reconnaît ainsi sa part de responsabilité dans la construction du handicap. La personne handicapée est désormais envisagée comme un sujet de droits, et en l'occurrence de droits fondamentaux.

Ainsi, pour être qualifié de handicap au sens de la Convention, trois conditions doivent être réunies. Premièrement, il faut que la personne présente une incapacité physique, mentale, intellectuelle ou sensorielle. Ensuite, cette incapacité doit être durable (ce qui la distingue de la « simple » maladie) et, enfin, il faut que l'interaction de cette incapacité avec diverses barrières puisse faire obstacle à la pleine et effective participation de la personne à la société sur la base de l'égalité avec les autres (art. 1er de la Convention).

L'objectif visé est de favoriser l'inclusion des personnes handicapées, l'inclusion incarnant la dimension collective de l'autonomie individuelle. Il ne s'agit plus, comme dans le modèle médical, de réparer, de remettre en état la personne, quand c'est possible, pour l'adapter aux exigences de la société. Avec le modèle inclusif, la personne handicapée et la société s'adaptent mutuellement, en tenant compte de leurs capacités et de leurs différences respectives. Les interactions sont constantes et instables.

Sur base de cette ratification et sur base de la législation belge anti-discrimination, tout élève en situation de handicap (physique, sensoriel, de déficience intellectuelle, avec des troubles de l'apprentissage ou du comportement, avec une maladie chronique) a droit à des aménagements raisonnables dans l'enseignement (WBE, 2022).

L'intérêt consacré au défi de l'inclusion à l'école est très largement répandu et documenté pour ce qui relève de l'enseignement fondamental ordinaire et secondaire ordinaire (APEDA, 2020, UNIA, 2022 ; WBE, 2022), plus particulièrement pour les troubles d'apprentissage (communément appelés « troubles dys »). Cet intérêt n'empêche pas que la démarche vers l'école inclusive reste de nos jours encore hésitante (Magerotte et al., 2022). Même si depuis 2013 certains aménagements étaient déjà possibles en Fédération Wallonie-Bruxelles pour les étudiant-e-s en situation de handicap (Gallilex CFB, 2013), il a fallu attendre 2017 pour voir un décret qui impose aux écoles ordinaires la mise en place d'aménagements raisonnables pour chaque élève à besoins spécifiques pour autant que sa situation ne rende pas indispensable une prise en charge par l'enseignement spécialisé (Gallilex CFB, 2017).

Pour l'enseignement supérieur, il a fallu attendre 2014 pour qu'un décret spécifique à l'inclusion soit rédigé (Gallilex CFB, 2014). Au travers de ce décret, l'enjeu est de permettre à chaque étudiant-e en situation de handicap d'accéder aux études supérieures et de pouvoir y mener en toute équité un parcours d'étudiant-e. Le décret précise qu'il faut « prévoir des mesures et des ressources destinées à répondre à la demande des étudiant-e-s bénéficiaires en organisant la mise en place des aménagements raisonnables matériels et pédagogiques tendant à rencontrer les difficultés, liées à leur situation, qu'ils-elles éprouvent dans leur vie d'étudiant-e-s » (Gallilex CFB, 2017).

Ce décret stipule aussi qu'un Service d'Accueil de d'Accompagnement (S.A.A.) doit être présent au sein de chaque établissement d'enseignement supérieur pour assurer l'accomplissement des missions qu'il reprend. En revanche, rien n'est précisé quant aux titres ou compétences nécessaires pour les acteurs-rices impliqués-e-s dans ce S.A.A.

En se référant au Profil Professionnel de l'ergothérapeute (UPE, 2019) qui documente « *les missions et visions de l'ergothérapeute* », il est pertinent de se demander si les compétences d'un-e ergothérapeute sont en (complète) adéquation avec les compétences nécessaires à l'accomplissement

des missions décrites dans le Décret (reprises dans le point suivant). Sans vouloir revenir sur les traditionnelles définitions de ce qu'est l'ergothérapie et de ce qu'est et ce que fait un-e ergothérapeute, l'accompagnement de personnes en restriction de participation suffit à lui seul à justifier la pertinence de l'intervention d'un ergothérapeute dans ces missions.

Au travers de cette publication relatant des pratiques au sein d'un contexte précis et particulier, nous allons 1° illustrer notre processus menant à l'identification des besoins de l'étudiant-e demandeur-euse ; 2° présenter nos réflexions menant à l'élaboration d'aménagements raisonnables pertinents ; 3° préciser notre approche de l'appréciation des objectifs atteints ; 4° exposer quelques chiffres traduisant notre pratique ; et 5° considérer la spécificité d'un-e ergothérapeute en confrontant la pratique illustrée au Profil Professionnel de l'Ergothérapeute.

1. Contexte sociétal et contexte de pratique

La Haute Ecole Libre de Bruxelles Ilya Prigogine (H.E.L.B. I.P.) propose 24 formations différentes (bacheliers, masters, spécialisations) réparties sur 4 départements : le département Technologies & Economie, le département Santé, le département Communication & Médias audiovisuels et, pour finir, le département Social (HELB IP, 2022).

Au sein de la H.E.L.B. I.P., un S.A.A. est présent comme l'exige le Décret (Gallilex CFB, 2014). Ses missions sont 1° assurer l'accueil de l'étudiant-e demandeur-euse; 2° prendre connaissance de la demande, examiner le dossier et analyser les besoins avec l'étudiant-e demandeur-euse et soumettre la demande pour décision aux autorités académiques; 3° élaborer le plan d'accompagnement individualisé en concertation avec l'étudiant-e bénéficiaire; 4° assurer la mise en œuvre du plan d'accompagnement individualisé; 5° participer aux actions d'information et d'orientation à destination des étudiant-e-s du 3e degré de l'enseignement secondaire; 6° coordonner les actions de sensibilisation et d'information et les actions de formation des acteurs du plan d'accompagnement individualisé (visées au chapitre IV du décret); 7° assurer la coordination des actions des membres du personnel de l'établissement d'enseignement supérieur et des acteurs du plan d'accompagnement individualisé; 8° évaluer de manière continue le plan d'accompagnement individualisé et l'adapter, s'il échoue, en fonction des besoins de l'étudiant-e bénéficiaire; 9° sélectionner les étudiant-e-s accompagnateurs-trices et organiser leurs prestations.

Plusieurs personnes collaborent au sein du S.A.A. : un référent institutionnel pour l'Enseignement Inclusif (R.I.E.I.), des représentant-e-s des directions, des représentant-e-s de chaque formation, une représentante du service social.

Les représentant-e-s des directions et des formations ne sont impliqués-e-s que pour les étudiant-e-s inscrit-e-s dans les formations dont ils-elles ont la charge.

Le référent institutionnel et la représentante du service social sont toujours impliqués (peu importe la formation dans laquelle l'étudiant-e bénéficiaire est inscrit-e).

L'étudiant-e qui souhaite la mise en place d'aménagements de son cursus de formation doit en faire la demande auprès du S.A.A. Il-elle doit aussi fournir tout document probant à l'appui de sa demande (Gallilex CFB, 2014), afin de pouvoir démontrer l'exactitude du problème de santé. En complément, l'étudiant-e est aussi amené-e à devoir réfléchir aux aménagements qui lui seraient utiles dans le cadre de sa formation. Il-elle devra les retranscrire dans sa demande.

Des étudiant-e-s présentant d'autres situations personnelles particulières et non médicales peuvent également prétendre à des aménagements. Pensons aux étudiants ayant le statut reconnu d'artiste ou de sportif de haut niveau. La H.E.L.B. I.P., très sensible aux situations particulières, désire aussi pouvoir considérer les cas d'étudiants parents.

Nous limiterons notre retour d'expérience dans cette publication 1/ aux seul-e-s étudiant-e-s en situation de handicap pour raison de santé ; 2/ aux missions décrétales #1, #2, #3, #4, #7, #8 et #9.

A. Le processus menant à l'identification des besoins de l'étudiant-e bénéficiaire

L'identification des besoins doit dépasser le simple lien théorique avec les problèmes de santé. Comme le précise Lebeer (Lebeer, 2022), il faut se détacher d'une approche biomédicale, essentiellement basée sur les déficiences pour oser affronter le potentiel de la personne en situation de handicap. Oser une approche différente, plus dynamique et tenant compte du contexte semble incontournable.

A ce titre, nous nous inspirons, lors de nos entretiens avec l'étudiant-e, du Modèle Canadien du Processus de Pratique (M.C.P.P.) (Polatajko et al., 2013) et de la Mesure des Habitudes de Vie (M.Ha.Vie) (Fougeyrollas et al, 2003 ; RIPPH, 2022).

Cela permet d'entendre l'étudiant-e à l'égard de son rendement d'étudiant-e, des difficultés qu'il-elle expérimente (si besoin de les prioriser) et de sa satisfaction à l'égard de ce rendement. La satisfaction (ou l'insatisfaction) personnelle peut se confronter tantôt à la notion de réussite académique (contrainte extérieure incontournable à considérer dans un parcours d'étudiant-e), tantôt à des exigences personnelles et/ou imposées (par exemple par l'environnement proche). Gosselain et al (Gosselain et al., 2022) ont démontré l'intérêt d'écouter la parole de l'élève à l'égard de son parcours, de ses difficultés.

Selon le M.C.P.P., les premiers éléments à considérer sont le « contexte sociétal » et le « contexte de pratique ».

Ainsi, ce sont les décrets régissant l'enseignement supérieur inclusif et l'étendue de sa mise en pratique au sein de la H.E.L.B. I.P. qui cadrent la suite du processus.

Les premiers échanges faits avec l'étudiant-e demandeur-euse nous permettent de rappeler ce cadre et de l'accompagner dans la constitution de sa demande. Il s'agit de l'étape de « l'initiation du lien et l'établissement du contact ». Ces premiers échanges peuvent être limités à la présentation faite en début d'année académique à l'ensemble des étudiant-e-s ou être complétés par une ou des rencontres complémentaires. Dans certains cas, les premiers contacts sont faits avant même l'inscription officielle du-de la futur-e étudiant-e (par exemple lors d'activités d'informations telles que « le salon de l'étudiant »).

Une fois sa demande acceptée par les autorités académiques, l'étudiant-e demandeur-euse obtient le statut d'étudiant-e bénéficiaire.

Suivent alors les étapes « d'établissement des balises » et « d'évaluation et d'analyse ».

Le S.A.A. rencontre alors l'étudiant-e afin de l'entendre à l'égard de sa demande, et plus précisément à l'égard de ses difficultés, de ses besoins, des pistes et leviers facilitateurs qu'il-elle aurait déjà pu identifier et/ou expérimenter. Le S.A.A. veut permettre à l'étudiant-e d'être acteur-trice de son projet. Il s'agit de pouvoir considérer « le vécu » de l'étudiant-e et ses aspirations, bien au-delà de ce que l'on peut supposer et/ou observer d'un point de vue extérieur. Il s'agit donc bien de se préoccuper des réelles difficultés vécues par l'étudiant-e, avant même d'envisager de s'occuper de sa situation. Cette

préoccupation doit toutefois, malgré ses apparences empathiques et bienveillantes, ne pas laisser place (ou ne pas être la/une traduction) d'un *Syndrome du sauveur* (Krieger, 2012).

L'étudiant-e a dans de très nombreux cas déjà pu expérimenter, lors de son parcours scolaire précédent ou lors de toute autre occupation, des aménagements facilitant sa participation. Aussi, il semble tentant pour certain-e-s de ces étudiant-e-s de réitérer les mêmes demandes d'aménagements pour le cursus de formation dans lequel ils-elles se sont inscrit-e-s. Il apparaît dès lors indispensable de créer l'opportunité pour l'étudiant-e de pouvoir réfléchir, considérer et se positionner à l'égard de ses réels besoins actuels, et peut-être (si besoin) d'oser se détacher des aménagements déjà « reçus » (selon les propos entendus par le S.A.A. pour de nombreux étudiant-e-s) et expérimentés par le passé.

Cette phase d'évaluation et d'analyse est aussi le moment d'apprécier l'astreinte découlant des efforts quotidiens que l'étudiant-e développe pour atteindre son rendement. A cet égard, une collaboration plus approfondie avec le Service d'Aide à la Réussite (S.A.R.) de l'institution est envisagée.

B. Les réflexions menant à l'élaboration d'aménagements raisonnables pertinents

Il s'agit maintenant ensemble de « convenir des objectifs et du plan », étape suivante selon le M.C.P.P.

Pour ce qui relève des *objectifs*, les choses sont assez clairement définies par le contexte. Il s'agit de permettre à l'étudiant-e un programme académique équitable pour qu'il-elle ait les mêmes opportunités de réussite académique que les autres étudiant-e-s, en proposant si besoin des mesures particulières en ne perdant jamais de vue le profil de compétences visé par la formation.

Des aménagements raisonnables peuvent donc être proposés. Mais de quoi s'agit-il exactement ?

Un aménagement raisonnable est une mesure concrète permettant de réduire, autant que possible, les effets négatifs d'un environnement sur la participation d'une personne à la vie en société (FWB, 2022).

Le caractère raisonnable est apprécié sur la base du coût, de la fréquence et de la durée d'utilisation, des répercussions sur l'organisation, sur la personne en situation de handicap et sur l'environnement, sur l'absence d'alternatives équivalentes (UNIA, 2022). Le non-respect des normes préventives évidentes ou aux exigences légalement obligatoires (1), l'impact de l'aménagement sur la qualité de vie de l'élève ou de futurs autres élèves en situation de handicap est également à considérer dans la caractère raisonnable (Gallilex CFB, 2017 ; UNIA, 2019).

L'aménagement raisonnable répond à un problème individuel, ce qui le distingue de l'accessibilité (UNIA, 2022).

Pour ce qui relève du « *plan* », les choses se compliquent quelque peu.

Trop souvent la formation suivie par l'étudiant-e n'est considérée qu'au travers des seules activités de cours (en ce compris les examens et autres formes de travaux certificatifs), alors que pour beaucoup de formations, des stages doivent être effectués. L'enjeu des aménagements pour les étudiant-e-s en situation de handicap s'applique donc aussi aux stages et peut donc possiblement également impacter des partenaires extérieurs à la H.E.L.B I.P., comme les maîtres de stage. Pensons également aux mobilités internationales (de type Erasmus+ par exemple).

Nous allons donc considérer ensemble (S.A.A. et étudiant-e) le programme académique de l'étudiant-e (ce qu'il contient pour l'année académique en cours), les situations de handicap, les compétences visées par la formation, et les contraintes contextuelles. Comme énoncé plus haut, les représentant-e-s des directions et des formations sont impliqués pour cette étape. Une connaissance approfondie des enjeux du cursus de formation est en effet indispensable afin d'apprécier la pertinence des aménagements envisagés. La participation de ces personnes expertes de la formation peut parfois se traduire par la qualification de « non raisonnable » d'une demande faite pas l'étudiant-e bénéficiaire.

Mais cette participation peut aussi permettre, et c'est souvent le cas, la mise en avant de propositions d'aménagements non identifiées par l'étudiant-e.

Après avoir pu mettre en évidence avec l'étudiant-e ses différentes difficultés, ainsi que les solutions déjà envisagées, nous allons apprécier le vécu de l'étudiant-e à l'égard de ses expériences vis-à-vis des aides qu'il a déjà pu expérimenter. La logique de l'outil M.Ha.Vie (Fougeyrollas et al., 2003 ; RIPPH, 2022) nous guide dans cette étape. Permettre à l'étudiant-e de considérer les aides déjà connues, d'apprécier ce qu'elles lui ont apporté (ou lui apportent encore), et d'exprimer sa satisfaction à leur égard et à l'égard du résultat obtenu nous semblent des moments primordiaux pour pouvoir penser ensemble des aménagements sensés et pertinents, afin de les concevoir et définir un plan de mise en place.

La « *mise en œuvre de ce plan* » (étape suivante selon le M.C.P.P.) nécessite l'implication et la collaboration de tous les personnels de la H.E.L.B. I.P.

Au-delà des seul-e-s enseignant-e-s, il s'agit bien de considérer l'ensemble des acteurs-trices rencontré-e-s par l'étudiant-e durant son parcours académique.

Ainsi, dans certains cas il est nécessaire d'impliquer les personnels en charge du secrétariat lorsqu'il s'agit de faire passer des communications de manière particulière. Dans d'autres cas, les bibliothécaires sont également impliqué-e-s pour rendre accessible le travail de recherche en bibliothèque.

Nous ne pouvons pas oublier les partenaires extérieurs (comme les maîtres de stage) qui doivent être impliqués lorsqu'il s'agit d'identifier un lieu de stage pouvant accueillir un-e étudiant-e présentant des situations de handicap.

La mise en œuvre du plan est décrite dans un Plan d'Accompagnement Individualisé (P.A.I.).

Ce plan est contresigné par le R.I.E.I., la direction (ou son-sa représentant-e) et l'étudiant-e.

Ce P.A.I. est valable pour une année académique entière et peut être modifié en cours d'année si besoin.

L'étudiant-e introduira une nouvelle demande pour l'année suivante, son programme de cours (et singulièrement son contenu) étant logiquement différent chaque année.

C. Une appréciation des objectifs atteints.

Considérer si les objectifs fixés sont atteints relève d'un processus d'appréciation continue. Ainsi, les aménagements décrits et mis en place ne sont pas la fin du processus. Nous accordons une importance particulière au suivi de la demande de l'étudiant-e.

Dans cette phase, que nous rapprochons de l'étape intitulée « *faire le suivi et adapter* » dans le M.C.P.P., nous gardons contact avec chaque étudiant-e afin de nous assurer du bon suivi de la mise en application du contenu du P.A.I.

Une procédure d'appréciation de ce suivi a été mise en place au travers de l'utilisation d'un questionnaire (formulaire Google forms) envoyé à chaque étudiant-e après chaque session d'examen. Outre ces moments plus formels, nous restons également disponibles pour rencontrer et entendre chaque étudiant-e qui le désire (par exemple pour nous faire part de difficultés de mise en œuvre de son P.A.I., ou encore d'une évolution de sa situation qui demanderait la mise en place de nouveaux aménagements).

Pour l'étape « *évaluation des résultats* », les bulletins des étudiant-e-s sont bien entendu des éléments à consulter. Mais d'autres éléments doivent être considérés.

Nous accordons également de l'importance à faire apprécier par chaque étudiant-e l'utilité des aménagements qui ont été définis. Ainsi, nous les sensibilisons à envisager leur « *rendement* »

d'étudiant » effectif (par rapport à celui qui est souhaité) et leur « *satisfaction* » à l'égard de ce qui a été leur rendement.

Le S.A.A. étant un service mis à disposition des étudiant-e-s, il n'y a pas de procédure systématisée de mesure du rendement et de la satisfaction qui soit mise en place. Ces mesures sont envisagées avec les étudiant-e-s preneurs

D. Quelques chiffres et quelques résultats

a. nombre d'étudiant-e-s concerné-e-s

Pour l'année académique 2019-2020, sur une population étudiante de 2863 unités, 48 étudiant-e-s (soit 1.67%) ont introduit une demande. Seules 46 d'entre elles ont été appréciées comme recevables et ont débouché sur la rédaction d'un P.A.I.

Pour l'année académique 2020-2021, sur une population étudiante de 3023 unités, 52 étudiant-e-s (soit 1.72%) ont introduit une demande (soit une augmentation de 8%). Seules 47 d'entre elles ont été appréciées comme recevables et ont débouché sur la rédaction d'un P.A.I.

Pour l'année académique 2021-2022, sur une population étudiante de 3255 unités, 82 étudiant-e-s (soit 2.5%) ont introduit une demande (soit une augmentation de 57% par rapport à l'année précédente). Seules 62 d'entre elles ont été appréciées comme recevables et ont débouché sur la rédaction d'un P.A.I. (soit une augmentation de 31.9 % par rapport à l'année précédente).

Entre les années académiques 2019-2020 et 2021-2022, l'augmentation de la population globale d'étudiant-e-s au sein de la H.E.L.B. I.P. est de 13.7 %. L'augmentation d'étudiant-e-s ayant introduit une demande est de 70.8%, et le nombre d'étudiant ayant obtenu un P.A.I. est lui en augmentation de 34%.

b. aménagements

Pour ce qui concerne l'année académique 2021-2022, les divers aménagements octroyés sont repris dans le tableau 1 :

Pour les examens	réurrence	Pour les cours	réurrence
utilisation d'un ordinateur	9	utilisation d'un ordinateur	4
utilisation d'autres dispositifs qu'un ordinateur	11	utilisation d'autres dispositifs qu'un ordinateur	5
place spécifique dans la classe d'examen	3	place spécifique en classe	1
temps supplémentaire	41	accès à des supports de cours complets digitaux	7
local dédié	34	accès à des supports de cours complets imprimés	2
présence de l'accompagnateur pédagogique	2	mise à disposition des supports de cours en début de quadrimestre	4
participation d'un organisme extérieur	1	accès à des supports de cours aux contenus non protégés	1
questionnaires mis en page de manière particulière	15	tolérance à l'égard d'absences pour raisons médicales	2
modalité écrite vers modalité orale quand c'est possible	7	tolérance à l'égard de retards pour raisons médicales	1
tolérance à l'égard des fautes d'orthographe et de syntaxe	12	tolérance à l'égard de sorties de la classe de cours	4
tolérance à l'égard de sorties de la classe d'examen (avec surveillance)	4	tolérance à l'égard de changements de positions durant les cours	2
tolérance à l'égard de changements de positions durant les examens	4	allègement de programme	1

tolérance à l'égard d'absences à une épreuve	1	utilisation d'un ascenseur	3
réorganisation d'une épreuve quand c'est possible	3	Étudiant accompagnateur pour disposer de notes complètes	3
utilisation d'un ascenseur	1	choix préférentiel d'un lieu de stage	3
		enregistrement des séances de cours avec accord de l'enseignant	3
		modification du programme en cours d'année si la situation médicale l'exigeait	1

Tableau 1 : relevé et récurrence des aménagements proposés

Des aménagements ont été prévus tant pour accompagner les étudiant-e-s durant les cours que durant ses sessions d'examens. Certain-e-s étudiant-e-s ont une demande unique (1 seul aménagement), d'autres ont des demandes multiples.

Notons qu'une même demande est parfois appréciée de manière différente et ne débouche donc pas toujours sur l'octroi d'aménagements. Ainsi, selon les contraintes contextuelles locales (différentes pour chaque formation), les étudiant-e-s qui bénéficient d'un temps supplémentaire pour les examens se retrouvent dans un local dédié ou dans un auditoire avec tou-te-s les autres étudiant-e-s.

Un autre exemple illustrant cela est celui de la mise à disposition des supports de cours complets. Pour des mêmes compétences visées, la méthode pédagogique utilisée par l'enseignant-e peut justifier la non mise à disposition de ces supports alors qu'une autre méthode pédagogique le permettrait.

Il a fallu aussi à quelques reprises intervenir auprès d'acteurs-trices extérieur-e-s à l'école pour les aménagements. Ainsi, un accompagnateur pédagogique a été impliqué lors de la session d'examens ; nous avons collaboré avec un organisme extérieur pour rendre accessible des questionnaires d'examens pour un-e étudiant-e présentant une déficience visuelle importante ; des partenaires de stages spécifiques ont été identifiés.

Quelques demandes n'ont pas débouché sur l'octroi d'un aménagement (demande d'un-e étudiant-e d'être « relance-é » et « remotivé-e » plusieurs fois par examen ; demande d'un-e étudiant-e de systématiquement être prévu-e en 1ère place pour les examens oraux ; demande d'un-e étudiant-e d'être dispensé-e du dessin de graphes ; demande d'un-e étudiant-e de n'avoir qu'une seule question imprimée par feuille d'examen). Ces refus ont été motivés en considérant les compétences visées par les examens respectifs, en considérant les aspects pratiques et/ou par souci d'équité entre tou-te-s les étudiant-e-s.

c. rendement et satisfaction

Plusieurs étudiant-e-s, malgré leurs résultats académiques mitigés, nous ont fait part de leur ressenti d'un rendement personnel amélioré.

Pour plusieurs étudiant-e-s, nous avons pu relever une satisfaction augmentée à l'égard de leurs résultats, et ce même si l'épreuve en question n'était finalement pas validée. Leur vécu durant la première session des aménagements accordés les a rassurés et leur permettra de mieux préparer la seconde session.

Un étudiant n'a vu ni son rendement ni sa satisfaction améliorés, et il a même abandonné ses études en cours d'année. Il s'est avéré que cet étudiant a cru que sa demande d'aménagements ouvrait la possibilité de diminuer les exigences à l'égard des compétences visées.

Ces quelques exemples ont pu être identifiés à la suite d'échanges avec les étudiant-e-s en question.

d. aménagements...raisonnables ?

Mais les résultats sont aussi à considérer en termes d'astreintes pour l'institution.

En effet, il ne s'agit pas uniquement de s'intéresser à l'étudiant-e, mais il s'agit aussi d'identifier les possibles difficultés rencontrées par chaque acteur-trice impliqué-e dans la mise en application des P.A.I.

A cette fin, un questionnaire (formulaire Google forms) est aussi envoyé aux coordinateurs-trices des sections, ainsi qu'aux secrétaires de section. Il peut arriver que le contenu d'un P.A.I. génère des surcharges de travail difficiles à gérer, des organisations trop compliquées à mettre en place. C'est aussi au travers de ces éléments qu'un aménagement peut devenir non raisonnable.

Ces expériences du coût des aménagements nous permettent d'envisager chaque année, dans un prisme de plus en plus averti des contraintes contextuelles locales, toutes les demandes des étudiant-e-s.

Les difficultés relevées dans la mise en œuvre des P.A.I. sont les suivantes : craintes de se tromper et de « dénaturer » les questions d'examen lors des étapes du changement de police pour les questionnaires ; nombre trop important de formats différents de questionnaires d'examen à mettre en page ; difficulté de disposer de suffisamment de personnes pour assurer une surveillance dans un local dédié ; matériel informatique défectueux mis à disposition.

Mais ces difficultés sont autant d'opportunités pour penser et prévoir les aménagements qui seront proposés à l'avenir. Ainsi, penser la création de situations d'apprentissages et d'examen selon les principes de la conception universelle des apprentissages serait probablement intéressant et pertinent.

E. Le S.A.A. et les compétences de l'ergothérapeute

Les « *missions et valeurs de l'ergothérapeute* » énoncées dans le Profil Professionnel de l'ergothérapeute (UPE, 2019) sont au nombre de 10.

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les missions déployées par le R.I.E.I. au sein du S.A.A. au regard 1° des missions selon le Profil Professionnel et 2° des missions décrétales du S.A.A.

Missions reprises dans le Profil Professionnel (UPE, 2019)	Missions principales déployées par le R.I.E.I. au sein du S.A.A. dans sa pratique selon le M.C.P.P.	Missions décrétales du S.A.A. (Gallilex CFB, 2014)
Conseiller	Oui, dès les activités de présentation de l'enseignement inclusif et de ses opportunités, selon les difficultés exprimées par l'étudiant-e sans pour autant entrer dans l'identification personnelle de possibles solutions à conseiller. Il s'agit plutôt d'éveiller l'étudiant-e aux facilitateurs potentiels. Cette mission est aussi considérée à l'égard des membres des personnels en recherche de pistes d'actions. Ici aussi, le conseil est large et « se limite » à un éveil réflexif.	Missions #1 et #2
Accompagner	Oui, durant l'entièreté du processus. Cet accompagnement peut se faire pour aider les étudiant-e-s demandeurs-euses pour constituer une demande recevable, mais aussi pour les aider à « devenir bâtisseur	Missions #1, #2, #3 et #8

	<p>de leur projet personnel ». nous restons présent pour lever d'éventuels obstacles aux aménagements octroyés.</p> <p>Cette mission est aussi considérée à l'égard des membres des personnels, par exemple lorsqu'un-e enseignant-e se dit perdu-e face à certains aménagements octroyés (qui sont parfois bousculant par rapport aux traditions de pratiques).</p>	
Soigner	Non, cette mission n'est pas visée par le processus	---
Coacher	<p>Oui, dans la mise en réflexion de l'étudiant-e à l'égard de ses besoins personnels, à l'égard de solutions que l'étudiant-e a déjà pu expérimenter et qu'il-elle envisage pour son parcours. L'étudiant est mis en place d'acteur central dans son projet académique.</p> <p>Cette mission est aussi investie auprès des membres des personnels le demandant.</p>	Missions #1, #2 et #3
Communiquer	<p>Oui, durant l'entièreté du processus. Cette mission est à considérer en lien direct avec la mission « manager ». Cette communication s'envisage selon différents médias, et implique différents acteurs-rices. Cette mission amène la possibilité d'une « rencontre avec tou-te-s et pour tou-te-s ».</p>	Missions #1, #2, #3, #4, #7, #8 et #9
Diagnostiquer	<p>Oui, mais uniquement lorsqu'il s'agit de l'appréciation du processus. Diagnostiquer les problèmes, les freins apparus est nécessaire afin de permettre une analyse et ensuite une potentielle amélioration du processus.</p>	Missions #1, #2, #7 et #8
Innover	<p>Oui, selon les cas et cela peut prendre place durant n'importe quelle partie du processus. Il peut s'agir d'innover dans la manière d'informer les étudiant-e-s, dans la manière d'envisager de nouvelles manières d'envisager des aménagements. Cette innovation est parfois à notre initiative personnelle, mais peut aussi être imposée par une évolution de</p>	Missions #1, #2, #3, #4, #7, #8 et #9

	contexte (par exemple lors d'une modification dans l'exercice d'une profession enseignée au sein de l'établissement). L'évolution constante de la population étudiante amène avec elle aussi des nouvelles demandes et de nouveaux besoins, eux aussi à l'origine de la nécessité d'innover.	
Manager	Oui, durant l'entièreté du processus que ce soit à l'égard de l'étudiant-e mais aussi de tou-te-s les acteurs-rices impliqué-e-s dans le S.A.A. et/ou de mise en place des aménagements proposés	Missions #1, #2, #3, #4, #7, #8 et #9
Chercher	Oui, la recherche de solutions est quotidienne dans un monde en perpétuelle évolution. Les besoins d'hier ne sont pas ceux d'aujourd'hui, et encore moins ceux de demain. Les profils différents d'étudiant-e-s sont autant d'opportunités à chercher. Les pratiques basées sur des preuves (evidence based practice) sont à cet égard parfois difficiles à trouver, mais doivent de toute manière être considérées avec leur contexte.	Missions #1, #2, #3, #4, #7, #8 et #9
Œuvrer à la qualité	Oui, lors des phases d'analyse des processus déployés, des objectifs atteints, de la détermination des obstacles et des possibles leviers facilitateurs. Cette mission est accomplie tant avec les étudiant-e-s qu'avec les membres des personnels.	Missions #1, #2, #3, #4, #7, #8 et #9

Le tableau repris ci-dessus met en évidence au travers d'exemples l'adéquation entre les missions pour lesquelles l'ergothérapeute est compétent-e et les missions décrétales du R.I.E.I.

Cela étant, au regard de cette comparaison, il nous semble que le Profil Professionnel de l'ergothérapeute n'est pas un outil suffisamment fin et spécifique pour pouvoir justifier l'absolue nécessité de faire intervenir un-e ergothérapeute dans ce processus. En effet, plusieurs des missions décrites dans ce profil ne sont génériquement pas spécifiques à l'ergothérapeute et à la pratique de l'ergothérapie. Ainsi, d'autres professionnel-le-s de santé reconnus peuvent prétendre à ces mêmes missions dans l'exercice de leur profession.

Osons tout de même affirmer que, de par sa vision moins « organo-centrée », sa compréhension des enjeux extérieurs à la Personne et son souci constant des concepts d' « agir occupationnel » et d' « adaptation occupationnelle », l'ergothérapeute est un acteur de choix dans la fonction de R.I.E.I.

Conclusion

L'enseignement inclusif est une réalité depuis de nombreuses années déjà dans l'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie Bruxelles. Des obligations décrétales existent et chaque établissement d'enseignement supérieur doit mettre en place des mesures d'adaptations permettant la participation d'étudiant-e-s en situation de handicap.

Le nombre d'étudiant-e-s faisant appel aux services du Service d'Accueil et d'Accompagnement de l'enseignement inclusif de la H.E.L.B. I.P. est en nette croissance, dépassant de loin le taux d'augmentation de la population estudiantine globale.

C'est avec notre expérience et nos compétences d'ergothérapeute, en nous appuyant sur le modèle canadien de pratique professionnelle, que nous avons rempli notre mission de référent institutionnel pour l'enseignement inclusif.

Au travers des accompagnements de plusieurs dizaines d'étudiant-e-s durant l'année académique 2021-2022, nous avons pu identifier une variété importante de mesures d'aménagements proposées, tant pour le déroulement des activités d'apprentissage que pour les examens.

Nous avons aussi pu nous rendre compte que ces mesures pouvaient représenter des difficultés pour certain-e-s acteurs-trices impliqué-e-s dans le processus.

Une analyse plus approfondie du « rendement d'étudiant » et de la « satisfaction » devrait être envisagée afin de compléter l'approche qualitative de notre démarche.

Du fait de ses compétences professionnelles, l'ergothérapeute est très certainement un acteur nécessaire, voire indispensable, dans ces missions d'identification des besoins, d'identification de possibles facilitateurs et de leur mise en place, d'analyse des objectifs atteints, et de coordination de l'entièreté de chaque projet individualisé.

Bibliographie

Académie de recherche et d'enseignement supérieur (2019). *Enseignement supérieur inclusif : Cadre législatif relatif aux aménagements raisonnables*. Récupéré sur https://www.ares-ac.be/images/agenda/Enseignement-suprieur-inclusif_Cadre-legislatif-aux-amenagements-raisonnables_C.Van-Basselaere.pdf

Association belge pour les enfants en difficulté d'apprentissage (2020). *Enseignement supérieur*. Récupéré sur <https://www.apeda.be/scolarite/enseignement-superieur/>

Fédération Wallonie-Bruxelles (2022). *Les aménagements raisonnables*. Récupéré sur <http://www.enseignement.be/index.php?page=27781&navi=4888#:~:text=Sur%20base%20de%20cette%20ratification,am%C3%A9nagements%20raisonnables%20dans%20l'enseignement,>

Fédération Wallonie-Bruxelles (2022). *Qu'est-ce qu'un aménagement raisonnable*. Récupéré sur <http://www.enseignement.be/index.php?page=27781&navi=4888#amenagement>

Fédération Wallonie-Bruxelles (2016). *Egalité des chances*. Récupéré sur https://www.federation-wallonie-bruxelles.be/index.php?id=detail_article&no_cache=1&tx_cfwbarticlefe_cfwbarticlefront%5Baction%5D=show&tx_cfwbarticlefe_cfwbarticlefront%5Bcontroller%5D=Document&tx_cfwbarticlefe_cfwbarticlefront%5Bpublication%5D=1319&cHash=c25652050d1b6bcffd3dc70da16afc01#:~:text=L'am%C3%A9nagement%20raisonnable%20r%C3%A9pond%20%C3%A0,cadre%20de%20sa%20vie%20quotidienne

Fougeyrollas P., Noreau L., (2003) avec la collaboration de Beaulieu M., Dion S-A., Lepage C., Sévigny M., St Michel G., Tremblay J., Boisvert Y., Lachapelle Y, & Boucher N.. *MHAVIE version (4.0) adolescents, adultes, aînés, révisé en 2014*. Québec RIPPH.

Gallilex – communauté française de Belgique (2013). *Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études*. Récupéré sur https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/39681_029.pdf.

Gallilex - communauté française de Belgique (2014). *Décret relatif à l'enseignement supérieur inclusif*. Récupéré sur https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/39922_000.pdf,

Gallilex - communauté française de Belgique (2017). *Décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques*. Récupéré sur https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/44807_000.pdf .

Gosselain J., Mazzone S., Nader-Grosbois N., Paroel de l'élève sur son parcours d'intégration et implications pour son autodétermination, ANAE, 2022, vol177, pp245-253

Haute Ecole Libre de Bruxelles Ilya Prigogine (2022). *Offre de formation*. Récupéré sur <https://www.helb-prigogine.be/>

Krieger Marilyn J. (2012). *Le syndrome du sauveur : se libérer de son besoin d'aider les autres*, Eyrolles.

Lebeer J., Un autre regard sur le potentiel de l'enfant en vue de l' »inclusion scolaire : évaluation dynamique des besoins, ANAE, 2022, vol177, pp232-244

Magerotte G., Paquot D., Coenen J-P., les débuts hésitants de l'école inclusive en Fédération Wallonie-Bruxelles, ANAE, 2022, vol177, pp159-172

Nations Unies (2022). *Convention relative aux droits des personnes handicapées et Protocole facultatif*. Récupéré sur <https://www.ohchr.org/fr/instrumentsmechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>,

Polatajko, H.J., Craik, J., Davis, J.(2013). Chapitre 9. Présenter le Modèle canadien du processus de pratique (MCP). Dans E.Townsend et H. Polatajko. *Habiliter à l'occupation : faire avancer la perspective ergothérapeutique de la santé, du bien-être et de la justice par l'occupation*. (2e éd.). versions française traduit par N. Cantin. Ottawa , ON : CAOT publications ACE. pp.269-289

Réseau international sur le processus de production du handicap (2022). *Mesure des Habitudes de vie*. Récupéré sur <https://ripph.qc.ca/documents/mhavie/quest-ce-que-la-mhavie/#:~:text=La%20Mesure%20des%20habitudes%20de,d'%C3%A9tudes%2C%20quartier>

UNIA (2022). *Que sont les aménagements raisonnables ?* Récupéré sur <https://www.unia.be/fr/domaines-daction/enseignement/que-sont-les-amenagements-raisonnables>

Union Professionnelle des Ergothérapeutes (2019). *Profil professionnel de l'ergothérapeute*. Récupéré sur <https://www.ergo-upe.be/?q=node/1821>

UNIA (2019). *À l'école de ton choix avec un handicap Les aménagements raisonnables dans l'enseignement*. Récupéré sur https://www.unia.be/files/Documenten/Publicaties_docs/1386UNIA_brochure_EcoleHandicap-FR-AS.pdf

Wallonie-Bruxelles Enseignement (2022). *Elèves à besoins spécifiques*. Récupéré sur <https://www.wbe.be/ressources/ressources-pedagogiques/outils-pedagogiques/eleves-a-besoins-specifiques/>