REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

Liberté éducative et équité : du niveau systémique aux acteurs

DIRECTION :
TABATHA CARTON, UNIVERSITÉ DE MONS, BELGIQUE
DÉBORA PONCELET, UNIVERSITÉ DU LUXEMBOURG, LUXEMBOURG

Volume 13, numéro 1
2026

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI
CO-DIRECTEUR-ÉDITEUR : WILLY LAHAYE

***

©RICS - ISSN 2292-3667

Université de Sherbrooke

L'INCLUSION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN EUROPE : DIRECTIVES EUROPÉENNES, QUELS CHOIX LÉGISLATIFS NATIONAUX ?**

ELISE BOSSUT, UNIVERSITÉ DE MONS, BELGIQUE[1]
TABATHA CARTON, UNIVERSITÉ DE MONS, BELGIQUE
CHARLES GLINEUR, UNIVERSITÉ DE MONS, BELGIQUE
ELINE LEJEUNE, UNIVERSITÉ DE MONS, BELGIQUE
ELENA GIANOULTSIS, UNIVERSITÉ DE MONS, BELGIQUE
PIERRE HIGNY, UNIVERSITÉ DE MONS, BELGIQUE
WILLY LAHAYE, UNIVERSITÉ DE MONS, BELGIQUE

RÉSUMÉ

Cette étude explore la mise en œuvre des directives européennes relatives à l'inclusion scolaire et sociale dans l'enseignement supérieur au sein de sept États membres : Belgique, France, Espagne, Allemagne, Pologne, Italie et Finlande. Inscrite dans une démarche qualitative et exploratoire menée dans le cadre du projet REUNICE, elle analyse 24 textes législatifs européens et nationaux à l'aide du cadre AAAQ (Availability, Accessibility, Acceptability, Quality), en se concentrant sur la dimension de l'accessibilité financière, sociale, informationnelle, physique et administrative. Les résultats révèlent une forte hétérogénéité dans la transposition des directives, reflétant la diversité des contextes nationaux et des priorités politiques. Cette variabilité souligne les défis liés à l'harmonisation européenne. L'étude présente néanmoins des limites méthodologiques, notamment l'absence d'analyse empirique, ouvrant la voie à de futures recherches sur les effets concrets de ces politiques sur les parcours étudiants.

Mots-clés : Inclusion scolaire et sociale, accessibilité dans l'enseignement supérieur, directives européennes, adaptation législative nationale, outil d'évaluation AAAQ.

[1] **Adresse de contact** : elise.bossut@umons.ac.be

****Pour citer cet article** :

Bossut, E., Carton, T., Glineur, C., Lejeune, E., Gianoultsis, E., Higny, P. et Lahaye, W. (2026). L'inclusion dans l'enseignement supérieur en Europe : directives européennes, quels choix législatifs nationaux ? *Revue internationale de communication et socialisation, 13*(2), 4-19.

©RICS - ISSN 2292-3667

1. INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE

Si l'expansion de l'enseignement supérieur a permis l'entrée de groupes d'étudiants jusqu'alors exclus, notamment en raison de leur origine ou de leur destin social, elle ne garantit pas pour autant une égalité réelle en matière d'accès, de parcours et de réussite académique, en raison de barrières économiques, sociales et culturelles persistantes (Brière et al., 2025 ; Salmi, 2022). Dans ce contexte, l'inclusion dans l'enseignement supérieur se définit comme une approche visant à créer un environnement éducatif où chaque étudiant, quelle que soit sa singularité, peut non seulement accéder aux études, mais aussi bénéficier de conditions d'apprentissage adaptées à ses besoins, favorisant ainsi sa réussite (Veidemane et al., 2021 ; Angenot, 2021).

Les dynamiques de l'inclusion dans l'enseignement supérieur s'éclairent davantage lorsqu'on les inscrit dans une perspective plus large, à la fois historique et institutionnelle. En effet, le concept d'inclusion s'est progressivement étendu, dans les politiques éducatives européennes notamment, à l'ensemble des niveaux d'enseignement, et s'est enrichi de dimensions sociales, économiques et culturelles. L'inclusion scolaire et sociale est ainsi devenue un enjeu majeur au sein de l'Union européenne, traduisant une évolution notable dans la manière de concevoir la participation des individus aux espaces éducatifs et sociaux. Selon Bouquet (2015), le concept d'inclusion recouvre deux formes contrastées : ségrégative, lorsqu'elle repose sur des dispositifs spécialisés distincts des circuits éducatifs communs, et intégrative, lorsqu'elle cherche à accueillir tous les apprenants au sein des parcours généraux, en adaptant ces derniers à la diversité des besoins. Si cette distinction demeure pertinente, l'usage tend aujourd'hui à valoriser une acception plus positive et globale du terme, associée à la promotion de l'équité, de l'insertion sociale et de la participation active des individus (Bouquet, 2015 ; Tremblay & Loiselle, 2016).

Dans le champ éducatif en particulier, cette évolution se traduit par un passage d'un modèle médical du handicap, centré sur la déficience et justifiant des dispositifs ségrégatifs, à un modèle fondé sur l'interaction entre l'individu et son environnement (Geurts et al., 2020). Cette perspective anthropologique met l'accent sur les transformations structurelles pour rendre les systèmes éducatifs inclusifs (Tremblay & Loiselle, 2016 ; Tremblay, 2015a ; Rousseau et al., 2017 ; Geurts et al., 2020).

À l'échelle internationale, l'éducation inclusive est reconnue comme un droit fondamental, inscrit dans des documents officiels tels que la Déclaration de Salamanque (1994) et la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) de 2006. Cette dernière souligne l'importance d'assurer l'accès à l'éducation pour tous, sans discrimination, en promouvant une éducation de qualité à tous les niveaux (UNIA, 2016). Les directives européennes, telles que celles adoptées lors des forums ministériels de Bologne, renforcent cet engagement, en appelant à des systèmes d'enseignement supérieur inclusifs, interconnectés et résilients (Carcassone et al., 2023 ; 5e Forum politique de Bologne, 2018 ; Rome ministérial communiqué, 2020).

Les dernières directives de l'UE concernant l'inclusion dans l'enseignement supérieur datent de 2017 et se concentrent sur plusieurs axes principaux, dont l'accessibilité aux études supérieures (Commission européenne, 2017). Ces recommandations, mises à jour à plusieurs reprises, s'inspirent notamment de l'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (ONU, 2003). Elles mettent l'accent, entre autres, sur l'amélioration de l'accessibilité pour un public étudiant diversifié, un défi toujours d'actualité. En effet, en 2024, le Parlement européen souligne dans ses stratégies prioritaires la nécessité de « rendre l'enseignement supérieur accessible au plus grand nombre, plus ouvert, et d'en accroître la dimension d'intégration sociale » (Parlement européen, 2024, prg 2.C.).

Dans le même sens, les rapports de l'UE, effectués cinq ans plus tard au sujet de l'inclusion dans l'enseignement supérieur, montrent des disparités significatives au sein des pays membres. Malgré les engagements et les initiatives de l'UE en faveur de l'inclusion dans l'enseignement supérieur, des disparités persistent, notamment quant à l'accès et à la réussite des étudiants issus de groupes défavorisés (Eurydice, 2022). Le rapport d'Eurydice

(2022) évoque cette problématique et souligne que l'enseignement supérieur est censé être un vecteur de mobilité sociale. Pourtant, de nombreux étudiants compétents se voient exclus des systèmes d'enseignement supérieur en raison de leur situation socio-économique, de leur parcours éducatif ou encore du manque de dispositifs de soutien adaptés (EEES, 2015, cité par Eurydice, 2022). La Commission européenne (2022b) fait également état de cette situation, en notant que bien que l'Europe offre un enseignement supérieur relativement accessible par rapport au reste du monde, des groupes défavorisés, tels que les minorités ethniques, les personnes en situation de handicap et celles issues de milieux socio-économiques défavorisés, demeurent sous-représentés dans les établissements d'enseignement supérieur. Dès lors, l'accès aux études supérieurs et leur achèvement se révèlent inégalitaires (Eurydice, 2022).

La mise en œuvre des directives européennes en matière d'inclusion dans l'enseignement supérieur demeure un processus complexe, en raison de multiples obstacles structurels et politiques. Parmi ceux-ci figurent l'absence de consensus sur les publics concernés, le manque de données comparables entre les pays membres, ainsi que l'hétérogénéité des cadres nationaux (Salmi & D'Addio, 2020). Cette diversité s'explique notamment par la marge de manœuvre législative accordée à chaque État membre, qui adapte les directives européennes à ses priorités et contextes institutionnels (ONU, 2003 ; Demeuse et al., 2008 ; Bernard, 2021). Il en résulte des écarts significatifs dans l'interprétation et la mise en œuvre des principes d'inclusion, notamment en matière d'accessibilité dans l'enseignement supérieur (Carcassonne et al., 2023).

Dans ce contexte, la présente recherche vise à analyser les choix législatifs effectués par différents États membres de l'Union européenne, afin de comprendre de quelle manière les orientations européennes en matière d'inclusion scolaire et sociale sont traduites dans les politiques nationales du supérieur. Plus précisément, la question de recherche posée est la suivante : comment les pays membres de l'UE traduisent-ils, dans leurs politiques éducatives et législatives, les directives européennes relatives à l'inclusion dans l'enseignement supérieur, en particulier en termes d'accessibilité ?

Pour y répondre, une étude exploratoire fondée sur une analyse documentaire des textes législatifs nationaux a été menée. À partir d'une catégorisation déductive des orientations issues des directives européennes, un cadre thématique d'analyse a été élaboré afin d'apporter des éléments de réponse à la question de recherche ci-dessus. Cette démarche repose sur le cadre conceptuel AAAQ (Availability, Accessibility, Acceptability, Quality), dont seule la dimension de l'accessibilité a été mobilisée, conformément aux priorités définies par la Commission européenne dans ce contexte. Le corpus comprend vingt-quatre textes législatifs européens et nationaux issus de sept pays membres de l'Union européenne (Belgique, France, Espagne, Allemagne, Pologne, Italie et Finlande).

2. CADRE CONCEPTUEL

2.1 Au niveau européen

L'éducation inclusive n'est en réalité qu'un sous-ensemble de l'inclusion sociale, il aide à la réalisation de ce dernier (UNESCO, 2020). Lors du sommet de Göteborg en novembre 2017, il a été conclu que l'éducation représentait « l'une des clefs de la construction de sociétés inclusives et cohésives » (European Commission, 2022, p.13). Cette enquête, réalisée par la Commission européenne en 2022, met également en avant que si l'enseignement tertiaire accroit sa représentation de publics sous-représentés, cela peut également avoir comme impact de « diminuer les prestations sociales, d'améliorer les résultats en matière de santé et d'augmenter la participation de la communauté » (p.14). À ce sujet, les dernières stratégies de l'UE datent de 2017 et sont subdivisées en plusieurs volets, dont la dimension de l'accessibilité, considérée comme l'un des axes prioritaires. De plus, l'UE accorde une attention particulière à améliorer les adaptations permettant de rendre les études supérieures plus accessibles à un public étudiant diversifié (Commission européenne, 2017).

2.2 Mise en œuvre de ces politiques au niveau national

Les dispositifs favorisant l'inclusion sociale au sein des établissements d'enseignement supérieur sont nombreux et, dans certains cas, peu visibles pour les étudiants et le personnel, acteurs principaux de ces établissements (Anjard, 2022). Les actions entreprises pour promouvoir l'inclusion des publics sous-représentés ne se limitent pas à des bénéfices sociaux immédiats. En effet, elles génèrent un sentiment accru d'appartenance parmi les individus touchés, créant ainsi un environnement où chacun se sent accueilli et soutenu, indépendamment de son parcours personnel. Cette atmosphère positive contribue non seulement à la satisfaction individuelle, mais elle favorise également un engagement plus profond au sein de l'enseignement supérieur (Anjard, 2022 ; Geurts et al., 2020). De plus, Gino et Coffman (2021) soulignent que la diversité, tant sur le plan des origines que des perspectives, stimule la créativité et conduit à des innovations importantes.

Les directives de l'UE ont pour obligation d'être transposées dans les législations nationales de chaque État membre (Commission européenne, s. d.). Une fois publiées, les États disposent d'un délai fixé par la Commission pour intégrer ces directives dans leurs lois nationales. Cependant, la manière dont elles sont transposées peut varier d'un pays à l'autre. En 2022, la Commission a publié des rapports nationaux pour chaque État membre afin d'analyser les systèmes d'éducation et de formation à l'échelle de l'UE, ainsi que les progrès accomplis dans la réalisation des objectifs communs définis dans le cadre de la coopération européenne en matière d'éducation et de formation (Commission européenne, 2022). La consultation de ces rapports met en évidence des différences notables en matière d'application des directives européennes entre les pays membres, et ce notamment en matière d'inclusion scolaire et sociale au sein des établissements d'enseignement supérieur (Eurydice, 2022).

Au-delà des objectifs déclarés en matière d'inclusion, le fonctionnement institutionnel de l'Union européenne joue un rôle déterminant dans la mise en œuvre et l'orientation de ces politiques. La Commission européenne, organe exécutif de l'Union, dispose d'un pouvoir d'initiative législative et d'un rôle central dans la définition des priorités politiques, y compris dans le domaine de l'éducation et de la formation. Cependant, cette position dominante fait régulièrement l'objet de critiques quant à son manque de légitimité démocratique. En effet, contrairement au Parlement européen, la Commission n'est pas élue au suffrage universel direct ; ses membres sont désignés par les États membres, et les consultations publiques qu'elle mène, bien que nombreuses, restent souvent techniques et peu accessibles à la société civile (Héritier, 2007). Ces critiques renvoient à ce que certains auteurs appellent le "déficit démocratique" de l'Union (Follesdal & Hix, 2006), c'est-à-dire l'écart entre le pouvoir décisionnel des institutions européennes et la participation effective des citoyens dans ces processus.

Dans ce contexte institutionnel, les dynamiques de lobbying prennent une importance particulière. Le lobbying européen, notamment à Bruxelles, est une activité structurée et reconnue par l'Union elle-même à travers le Registre de transparence. Toutefois, les acteurs industriels et financiers y occupent une place prédominante, disposant de ressources considérables pour influencer les orientations politiques. Dans le domaine de l'éducation, cette influence se manifeste notamment à travers les grandes entreprises du numérique et de la formation (par exemple, Microsoft, Google for Education, Pearson ou Blackboard), qui participent activement aux groupes de travail, aux consultations publiques et aux partenariats européens. Ces acteurs contribuent à la promotion d'une vision de l'éducation centrée sur la compétitivité économique, l'innovation technologique et la formation de la main-d'œuvre, parfois au détriment d'une approche plus sociale et inclusive (Williamson, 2016).

Ainsi, bien que les discours européens insistent sur l'inclusion et la cohésion sociale, les rapports de force entre acteurs économiques, politiques et éducatifs tendent à orienter les politiques vers des objectifs de performance et d'adaptation au marché du travail. Cette tension entre valeurs sociales et intérêts économiques constitue un élément clé pour comprendre la mise en œuvre concrète des politiques éducatives européennes et leurs variations nationales.

3. MÉTHODOLOGIE

Cette recherche est cofinancée par l'alliance universitaire européenne EUNICE et par le projet REUNICE, réunissant sept universités situées en Belgique, France, Espagne, Allemagne, Pologne, Italie et Finlande**.** Elle adopte une perspective exploratoire, visant à analyser la manière dont ces États membres de l'Union européenne traduisent, dans leurs cadres législatifs nationaux, les directives européennes relatives à l'inclusion dans l'enseignement supérieur, avec une attention particulière portée à la dimension de l'accessibilité**.**

3.1 Corpus documentaire

Le corpus documentaire de cette recherche est composé de textes législatifs européens et nationaux relatifs à l'inclusion dans l'enseignement supérieur. L'ensemble de ces textes a été recensé par un cabinet d'avocats basé à Mons (en Belgique) et mandaté dans le cadre du projet REUNICE (Bartholomeeusen, 2024). Il comprend, d'une part, les principales directives européennes en vigueur sur cette thématique, et d'autre part, 24 textes législatifs nationaux issus des sept pays membres du projet REUNICE. Un tableau synthétique unique (cf. tableau 1 à la page suivante) présente l'ensemble du corpus. La sélection des textes repose sur une analyse juridique combinant une approche verticale et horizontale : verticale, en ce qu'elle s'appuie sur les instruments internationaux et européens fondateurs du concept d'inclusion (Convention relative aux droits des personnes handicapées, Convention européenne des droits de l'homme, Charte sociale européenne, droit primaire et secondaire de l'Union européenne) et horizontale, car elle prend en compte la marge d'interprétation laissée aux États membres dans la mise en œuvre nationale de ces principes, notamment dans l'enseignement supérieur. Les textes nationaux retenus incluent ainsi les constitutions et lois relatives à l'inclusion ou à l'enseignement supérieur dans chacun des sept pays membres étudiés.

3.2 Cadre d'analyse : l'accessibilité dans l'approche AAAQ

Cette recherche mobilise le cadre d'analyse AAAQ, un outil issu du champ des droits humains, développé notamment par les Nations unies (ONU, 1999b) et enrichi par des institutions comme le Comité pour la protection des droits de l'enfant (CPMS, 2023) et l'UNICEF (s.d.). Ce cadre, conçu pour évaluer la mise en œuvre concrète de droits fondamentaux dans divers secteurs, repose sur quatre dimensions interdépendantes : la disponibilité (availability), l'accessibilité (accessibility), l'acceptabilité (acceptability) et la qualité (quality). Dans le cadre de cette étude, seule la dimension de l'accessibilité a été retenue, en raison de la priorité émise par l'Union européenne à son sujet (Commission européenne, 2017).

L'accessibilité est comprise comme le niveau d'accès effectif aux ressources, services ou dispositifs mis à disposition des étudiants, en tenant compte de leur diversité de profils et de besoins. Elle s'appuie sur des principes fondamentaux des droits humains tels que la non-discrimination, la participation et la responsabilité (The Danish Institute for Human Rights, s.d.). Dans cette recherche, l'accessibilité se décline en plusieurs dimensions complémentaires. Tout d'abord, l'accessibilité financière renvoie aux contraintes économiques liées à l'enseignement supérieur, telles que les frais d'inscription ou la disponibilité d'aides financières, et fait écho à la directive européenne préconisant la gratuité progressive de l'enseignement (article 13 du PIDESC). L'accessibilité sociale couvre les enjeux liés à l'égalité des chances, à l'équité et à la lutte contre les discriminations. L'accessibilité de l'information concerne, quant à elle, la manière dont les contenus pédagogiques et administratifs sont communiqués et rendus compréhensibles pour tous les publics. À cela s'ajoute l'accessibilité physique, qui interroge l'adaptation des infrastructures, ainsi que l'accessibilité administrative, relative aux procédures d'inscription, de suivi et d'accès formel aux aménagements spécifiques.

Tableau 1. Description du corpus analysé

	Textes	**Dernières actualisations**	
Europe	La Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) – articles 5,13, 24, 28	2011	
	La Convention européenne des droits de l'homme – articles 2, 14	2010	
	La Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant – article 28(c)	2002	
	La Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne – article 26	2012	
	Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC) – article 13	2025	
	La Charte sociale européenne – articles 10,15	2022	
Pays	**Textes**	**Dernière actualisation**	**Application nationale**
Belgique[2]	La constitution – article 10,11,22b,24	2024	OUI
	Décret relatif à l'enseignement supérieur inclusif pour les étudiants en situation de handicap – Article 2,3,9,15	2019	NON (FWB)[1]
	Décret relatif à la lutte contre certaines formes de Discrimination – Article 3,4,5	2008	NON (FWB) [1]
	Code flamand de l'enseignement supérieur – Article 2.117 ; 2.118 ; 2.276 parg.3 ; 2.221,parg1, 19° ; 2.222	2014	NON (CF) [1]
France	La constitution – article 1, 34, 72-3, préambule	2024	OUI
	Le Code de l'Education – article L111-1 ; L111-2 ; L312-4 ; L112-1 ; L131-1 ;L112-2 ;L112-4 ; L123-4-2 ; L613-1 ; L123-2 ;L712-2	2022	OUI
Allemagne	La Loi fondamentale de la République fédérale d'Allemagne (p.18) – Article 3	2012	OUI
	Convention relative aux droits des personnes handicapées – Article 1, 4, 7	2002	OUI
	La loi-cadre fédérale sur l'enseignement supérieur – Section 2,16,34	2019	OUI
	la Loi générale sur l'égalité de traitement – Section 1,2,3	2022	OUI
Pologne	La constitution – article 32, 70	2021	OUI
	La Loi sur l'enseignement supérieur et les sciences – article 11,7	2018	OUI
	La Loi sur la garantie des droits des personnes handicapées – article 6,10,14	2019	OUI
Espagne	La Constitution - article 27,49, 9.2, 14	2024	OUI
	Loi générale sur les droits des personnes handicapées et leur inclusion sociale – article 18,19,20,21,22,23	2013	OUI
	Loi 3/2020 – article 1,2,4,75, Disposition 36	2020	OUI
	Loi 2/2023 – article 18,37	2023	OUI
Italie	La Constitution – article 3, 34	2021	OUI
	Loi 104/1992 – article 12, 13,16,	1992	OUI
	Loi 170/2010 – article 5	2010	OUI
Finlande	La Constitution – article 6,16	2011	OUI
	Loi 558/2009 – article 2,8,37a,41a	2009	OUI
	Loi 932/2014 – article 4,26,31	2014	OUI
	Loi 1325/2014 – article 1,5,6,8,15	2014	OUI

[2] En Belgique, la structure fédérale et les compétences des communautés (flamande, wallonne et germanophone) entraînent des variations dans l'application des lois. Chaque communauté peut adapter ou ne pas appliquer certaines législations (www.belgium.be).

3.3 Méthode d'analyse

L'analyse repose sur une démarche qualitative fondée sur une grille de catégorisation thématique (Paillé et Mucchielli, 2016). Dans un premier temps, une catégorisation déductive est appliquée aux textes issus des directives européennes en matière d'inclusion dans l'enseignement supérieur. Les articles recensés sont classés selon les différentes sous-dimensions de l'accessibilité identifiées dans le cadre d'analyse à savoir : l'accessibilité financière, sociale, de l'information, physique et administrative. Cette opération vise à construire un outil d'analyse (cf. figure 1) utilisée par la suite comme cadre de référence pour l'examen des législations nationales.

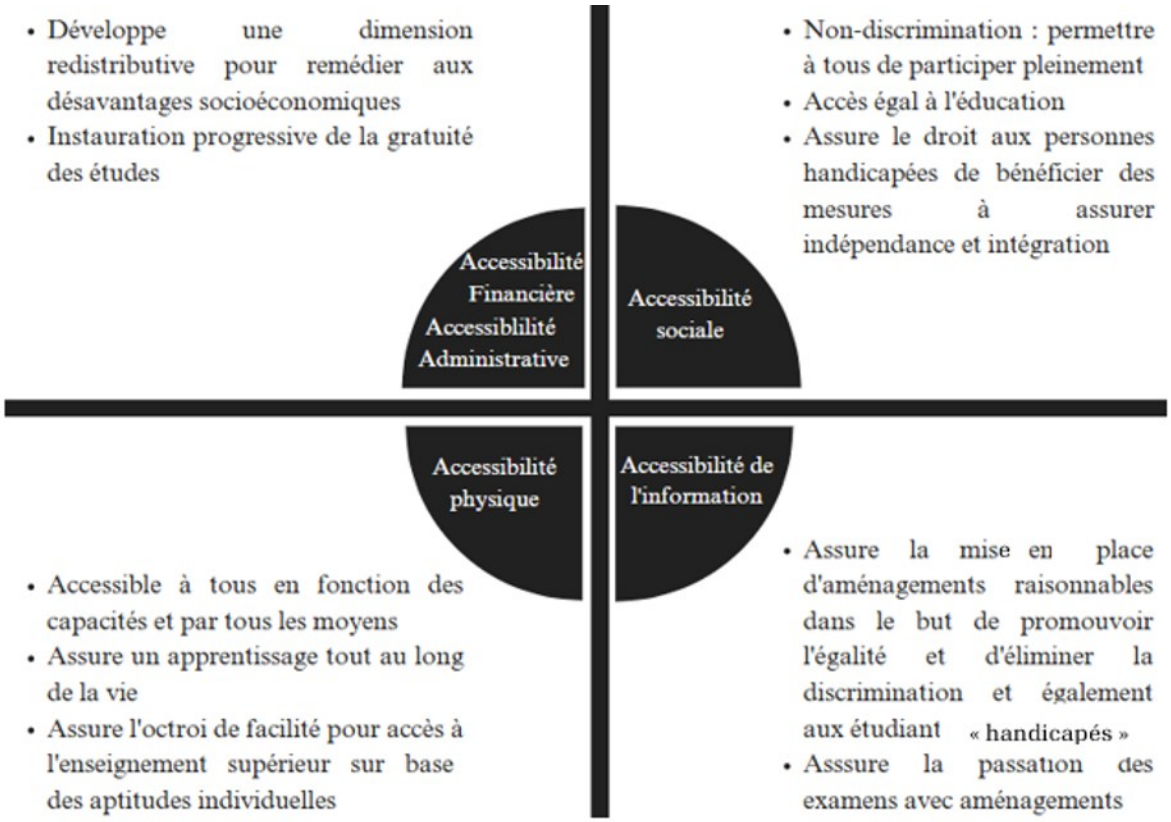


Figure 1. Droit contraignant européen dans les dimensions de l'accessibilité (AAAQ)

Dans un second temps, une analyse de contenu thématique est conduite sur les textes législatifs nationaux afin d'identifier les formes de transposition des directives européennes ainsi que les approches spécifiques mobilisées par les États membres. Cette analyse repose directement sur l'outil de catégorisation élaboré à partir des textes européens (cf. figure 1), qui sert de grille d'analyse opérationnelle pour l'examen des corpus nationaux. Chaque article de loi est ainsi analysé en fonction des sous-dimensions de l'accessibilité identifiées, permettant d'évaluer dans quelle mesure les principes énoncés au niveau européen sont intégrés, adaptés ou redéfinis à l'échelle nationale.

4. RÉSULTATS

Les résultats présentés constituent un extrait d'une étude plus vaste menée dans le cadre d'une thèse de doctorat. L'analyse révèle des divergences dans la manière dont les pays transposent les directives européennes en matière d'accessibilité dans l'enseignement supérieur. Ces divergences sont présentées autour de deux axes : la conditionnalité nationale dans **la transposition** des directives et **l'approche** législative adoptée, qu'elle soit holistique ou basée sur des critères spécifiques (cf. figure 2).

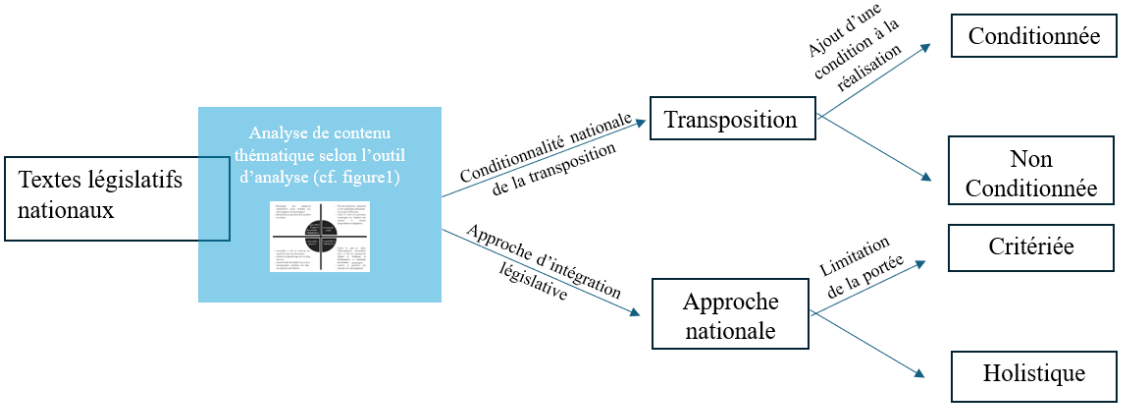


Figure 2. Schéma d'analyse

4.1 La transposition des directives européennes

La première partie de l'analyse lors du traitement des données s'axe d'une part sur la transposition des directives européennes. En effet, la distinction entreprise ici se marque par le conditionnement qui peut être défini par la demande d'une exigence pour que l'application de la directive européenne se produise. Au sein des textes législatifs nationaux, certaines directives européennes peuvent être inchangées ou conditionnées en fonction de plusieurs variables appartenant par exemple au contexte singulier national.

L'exemple sélectionné pour illustrer ces pôles est la directive européenne sur l'accessibilité de l'information en ce qui concerne la passation des examens avec aménagement. Dans cet exemple, une partie des textes de lois dans les pays analysés a intégré cette directive sans modification, affirmant explicitement dans leurs textes de lois qu'ils garantissent « la passation des examens avec aménagements » pour tous les étudiants concernés (France, Belgique, Pologne, Espagne, Allemagne). Cette transposition est effectuée sans condition complémentaire aux directives européennes, avec pour illustration le cas français où :

« Pour garantir l'égalité des chances entre les candidats, des aménagements aux conditions de passation des épreuves orales, écrites, pratiques ou de contrôle continu des examens ou concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur, rendus nécessaires en raison d'un handicap ou d'un trouble de la santé invalidant, sont prévus par décret. » (L'article L112-4 du Code de l'Education français).

La Finlande et l'Italie, en revanche, ont une transposition conditionnée, en ajoutant des critères propres au contexte national. Dans certains cas, ces conditions sont d'ordre académique ; par exemple, en Italie, l'application de la directive requiert l'accord des professeurs des matières concernées pour les aménagements des examens :

« Le traitement individualisé prévu aux paragraphes […] en faveur des étudiants handicapés est autorisé pour la réussite aux examens universitaires avec l'accord de l'enseignant de la matière […] » (L'article 16 prg 5 de Loi 104/1662 italienne).

D'autres pays, comme la Finlande, introduisent des conditions liées à la sécurité ou à la faisabilité logistique, précisant que les aménagements doivent être réalisables sans compromettre l'organisation générale des examens (L'article 37a de la Loi 558/2009 finlandaise).

4.2 L'approche législative nationale

D'autre part, l'autre dimension de l'analyse concerne l'approche nationale, qui varie selon la démarche nationale adoptée pour transposer les directives européennes. L'analyse révèle deux pôles ; une approche holistique ou une approche plus fragmentée, nommée critériée, fondée sur des critères spécifiques. Une approche holistique vise à intégrer les directives de manière large et inclusive, englobant l'ensemble des aspects de l'accessibilité dans le cadre législatif. En revanche, une approche critériée segmente l'application des directives en fonction de paramètres bien définis, limitant leur portée à des normes précises.

En reprenant l'exemple des aménagements pour la passation des examens, certains textes nationaux (France, Finlande et Italie) ajoutent des clauses critériées, mentionnant par exemple que :

« […] Les modalités de ce contrôle tiennent compte des contraintes spécifiques des étudiants accueillis au titre de la formation continue. Elles sont adaptées aux contraintes spécifiques des étudiants ou personnes bénéficiant de la formation continue présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé ou en état de grossesse. Elles doivent être arrêtées dans chaque établissement au plus tard à la fin du premier mois de l'année d'enseignement et elles ne peuvent être modifiées en cours d'année.» (L'article L613-1 du Code de L'Education français).

Au niveau européen, la France transpose la directive européenne en matière d'adaptation des examens (cf. Figure 1), cependant la transposition non-conditionnée est effectuée avec un critère administratif propre à la nation. L'approche critériée pour la passation des examens avec aménagement est également adoptée par d'autres pays comme la Finlande ou encore l'Italie.

Cependant pour la Pologne, l'Allemagne, l'Espagne et la Belgique, concernant l'approche nationale de cette directive en particulier, elle se veut holistique ; sans critère particulier d'inclusion et d'application à la mise en place d'aménagements pour la passation des examens.

« […] Les examens seront adaptés aux caractéristiques du handicap du candidat » (L'article 20 de la Loi générale sur les droits des personnes handicapées et leur inclusion sociale espagnole).

« […] le droit aux aménagements raisonnables en vue d'améliorer l'accessibilité des étudiants bénéficiaires doit clairement apparaître dans […] les modalités de passation des épreuves d'évaluation » (L'article 3-1 du Décret belge relatif à l'enseignement supérieur inclusif pour les étudiants en situation de handicap).

4.3 Le croisement entre transposition européenne et approche nationale

La matrice ci-dessous (cf. figure 3) propose une vue d'ensemble des résultats obtenus en croisant les deux axes d'analyse, à savoir la transposition des directives européennes et l'approche législative nationale, selon les différents types d'accessibilité relevés dans les textes de lois propres à l'enseignement supérieur. Chaque cellule de la matrice représente la situation spécifique d'un pays.

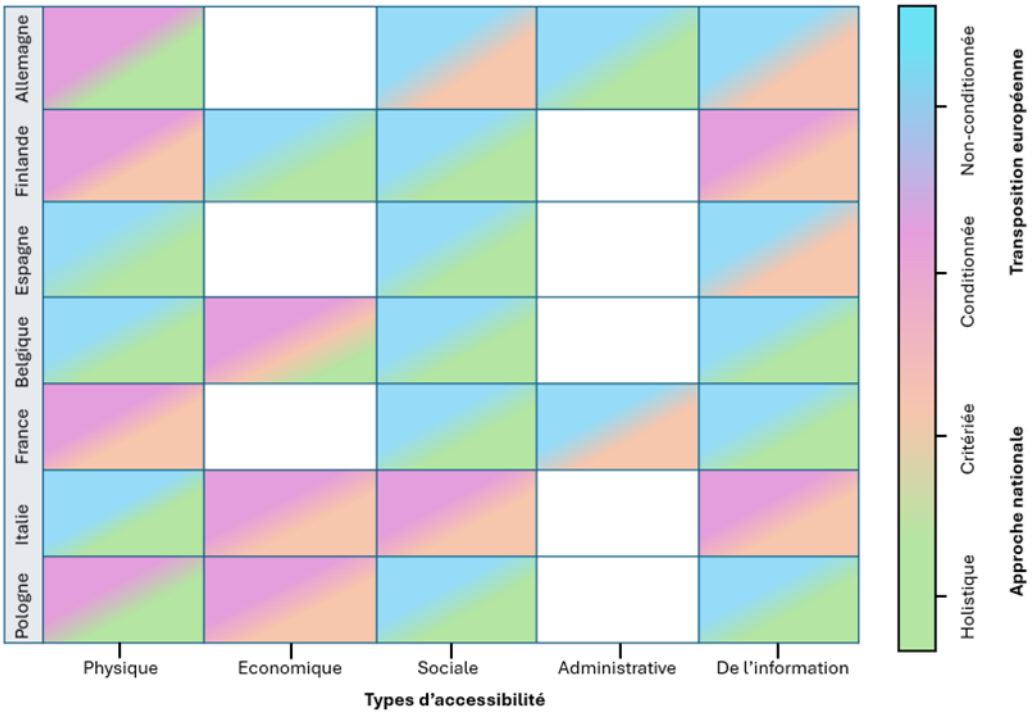


Figure 3**.** Matrice de croisement des analyses

Les couleurs permettent de visualiser les combinaisons entre la transposition (conditionnée ou non conditionnée) et l'approche nationale (holistique ou critériée). Les cellules où plusieurs couleurs se croisent révèlent les combinaisons spécifiques des deux axes d'analyse. Par exemple, une cellule avec un dégradé de bleu et vert indique une transposition non conditionnée combinée à une approche holistique pour un type d'accessibilité donné. Les cellules blanches indiquent que certains pays ne disposent d'aucune mesure législative spécifique, dans les textes analysés, pour le type d'accessibilité concerné.

Bien que certains pays, comme la Belgique ou la Pologne, semblent privilégier des approches plus récurrentes, par exemple avec une tendance à adopter une approche nationale holistique (en vert), aucun schéma uniforme ne se dégage de manière systématique au niveau national. En effet, la matrice montre clairement que l'approche adoptée varie sensiblement selon le type d'accessibilité considéré. Un pays peut ainsi opter pour une transposition non-conditionnée (bleu) dans le domaine de l'accessibilité physique, tout en appliquant une transposition conditionnée (mauve) pour l'accessibilité économique.

La Belgique présente un cas particulier dans cette matrice, avec certaines cases affichant trois couleurs distinctes. Cette diversité est due à la structure institutionnelle du pays, où les compétences législatives en matière d'accessibilité dans l'enseignement supérieur sont déléguées aux différentes communautés (flamande, francophone et germanophone). Ainsi, chaque communauté peut adopter sa propre approche, ce qui explique cette superposition de couleurs illustrant une cohabitation d'approches différentes au sein d'un même pays.

5. DISCUSSION

Cette analyse a pour objectif d'apporter des éléments de réponse à la question de recherche suivante : « Comment les pays membres de l'UE mettent-ils en œuvre leurs choix législatifs et éducatifs en réponse aux directives de

l'UE concernant l'inclusion scolaire et sociale dans l'enseignement supérieur, notamment en termes d'accessibilité ? ». De manière générale, les résultats révèlent une diversité marquée dans la transposition des directives européennes sur l'inclusion dans l'enseignement supérieur et dans les stratégies nationales adoptées. La distinction entre ces deux dimensions a permis d'analyser les défis soulevés par l'intégration de l'accessibilité dans les systèmes d'enseignement supérieur des États membres de l'UE.

En premier lieu, l'absence de schéma type dans la matrice des politiques d'inclusion et d'accessibilité au sein de l'enseignement supérieur des pays analysés (cf. Figure 3) révèle la diversité des stratégies adoptées par les États membres. Cette pluralité témoigne avant tout d'un manque d'homogénéité dans l'application des directives de l'UE, malgré l'existence d'un cadre commun. Ce constat met en évidence le rôle des adaptations contextuelles qui influencent les choix des pays (ONU, 2003 ; Demeuse et al., 2008 ; Bernard, 2021). Ainsi, chaque État membre, en fonction de ses priorités nationales, de son contexte socio-économique, de son système éducatif préexistant et de son cadre législatif, a développé des réponses spécifiques aux exigences européennes en matière d'accessibilité dans l'enseignement supérieur. Ce constat est également souligné par Mons (2007) qui mentionne « […] le fait que des politiques éducatives en apparence identiques peuvent aboutir à des résultats divergents, dans des contextes différents. » (p.422). Cette hétérogénéité ne se manifeste pas de manière uniforme selon les dimensions de l'accessibilité. L'analyse révèle que les dimensions sociales par exemple la participation communautaire, les politiques de non-discrimination ou le soutien institutionnel à la diversité sont généralement mises en œuvre de manière plus holistique et non conditionnée dans la plupart des pays étudiés. À l'inverse, les dimensions physiques et économiques de l'accessibilité présentent des approches beaucoup plus variables, souvent dépendantes des ressources nationales et des priorités politiques locales.

De manière plus approfondie, Ebersold et Cabral (2016) soulignent que les politiques d'accessibilité varient considérablement en fonction des contextes nationaux, reflétant ainsi les priorités et les ressources disponibles dans chaque pays. Ainsi, il apparaît que lorsque l'on examine des directives spécifiques à l'accessibilité (par exemple, l'accessibilité physique, administrative et économique), les approches divergent d'un pays à l'autre. Un État qui opte pour une approche holistique et une transposition non conditionnée des mesures d'accessibilité physique pourrait suivre une approche totalement différente pour l'accessibilité administrative ou pour le soutien économique des étudiants. Cette variabilité démontre qu'aucune approche nationale n'est appliquée uniformément à toutes les dimensions de l'accessibilité. Cela reflète la complexité des réalités locales et des priorités politiques, ainsi que la diversité des défis rencontrés selon les types d'aménagements requis. Cette absence de modèle fixe rend l'analyse comparative complexe, mais souligne aussi la flexibilité des systèmes nationaux pour adapter leurs réponses aux besoins spécifiques des étudiants et aux caractéristiques de chaque directive.

Cette diversité dans la transposition des textes européens peut être interprétée de manière ambivalente. D'un côté, elle met en lumière une limite structurelle du fonctionnement de l'Union : en laissant aux États membres une large marge d'interprétation, la Commission européenne s'expose à des écarts importants dans la mise en œuvre de ses orientations, ce qui peut fragiliser la cohérence des politiques d'inclusion au niveau continental (Majone, 1998). De l'autre, cette flexibilité représente aussi l'un des fondements du projet européen, reposant sur le principe de subsidiarité et la valorisation de la diversité nationale. Elle permet aux États d'intégrer les politiques communes dans des cadres sociaux, culturels et éducatifs variés, renforçant ainsi leur légitimité et leur efficacité contextuelle (Scharpf, 2002).

En ce sens, le fonctionnement institutionnel de l'Union européenne oscille en permanence entre harmonisation et autonomie, entre la recherche d'une convergence politique et la reconnaissance des particularismes nationaux. Cette tension illustre l'un des défis centraux de la construction d'une Europe politique : parvenir à articuler une gouvernance commune avec le respect des souverainetés nationales, notamment dans des domaines aussi sensibles que l'éducation et la cohésion sociale.

À ce stade, il est évident que le contexte national est un facteur déterminant expliquant les variations dans la transposition des directives législatives (Mons, 2007 ; Ebersold & Cabral, 2016 ; ONU, 2003 ; Demeuse et al., 2008 ; Bernard, 2021). Toutefois, au sein des résultats interprétés, il est possible de constater des transpositions ou approches nuancées et peu similaires au sein d'un même pays. Au regard de ce qui vient d'être évoqué ainsi que de la littérature consultée, il est possible de formuler l'hypothèse que ces variations vont au-delà du contexte national et dépendent donc du type d'accessibilité visé dans l'analyse qui est caractérisé par une transposition et une approche qui lui est singulière.

Les différences observées entre États membres semblent également pouvoir s'expliquer par des spécificités nationales de culture éducative, de législation sur le handicap et d'organisation du système d'enseignement supérieur. Par exemple, en Finland, bien que l'inclusion soit un objectif affirmé, des études montrent que la mise en œuvre reste partielle, notamment en raison de ressources limitées ou d'un flou législatif (Jahnukainen et al., 2023). Ce type d'exemple illustre que l'écart entre principes et pratiques varie d'un pays à l'autre, et que l'analyse des politiques d'inclusion dans l'enseignement supérieur doit tenir compte à la fois des choix législatifs et des contextes institutionnels, historiques et culturels.

Cependant, bien que cette variation permet une meilleure adaptation aux besoins locaux, elle peut aussi entraîner des disparités en termes d'accès et de soutien notamment pour les étudiants en situation de handicap (Ebersold & Cabral, 2016). Pour l'UE, cela soulève une question essentielle : comment encourager une harmonisation effective tout en respectant la diversité des contextes nationaux ? Une des hypothèses de réponse serait que les directives européennes pourraient être renforcées par des lignes directrices plus précises, tout en laissant toujours aux États une flexibilité mesurée pour adapter les modalités d'application selon leurs besoins locaux.

L'analyse a également permis de constater que les choix législatifs des États membres influencent non seulement l'accessibilité, mais également d'autres dimensions de l'outil AAAQ[1], tels que l'adaptabilité, l'acceptabilité ou encore la dotation. En effet, ces décisions affectent la capacité des systèmes éducatifs à s'adapter aux besoins divers des apprenants (adaptabilité), la manière dont les contenus et formats d'enseignement sont perçus par les étudiants (acceptabilité), ainsi que la dotation en ressources, c'est-à-dire la disponibilité des établissements, les conditions d'apprentissage et la formation des enseignants. Cela souligne l'importance d'une approche cohérente pour garantir à chaque étudiant une éducation de qualité, conformément aux principes définis par l'ONU (1999b). Afin de mesurer les effets de ces facteurs sur les parcours étudiants et, particulièrement, sur leurs choix éducatifs, il semble essentiel d'envisager de futures recherches se concentrant sur l'évaluation comparative des politiques d'inclusion dans divers pays de l'UE, en examinant non seulement les cadres législatifs, mais aussi leur mise en œuvre concrète au sein des établissements d'enseignement supérieur.

6. CONCLUSION

Cet article a permis de soulever les divers défis rencontrés par les États membres de l'Union européenne dans la mise en œuvre des directives européennes concernant l'inclusion scolaire et sociale à travers l'accessibilité dans l'enseignement supérieur. L'étude repose sur une analyse qualitative fondée sur une grille de catégorisation thématique (Paillé & Mucchielli, 2016). Dans un premier temps, une catégorisation déductive a été appliquée aux textes issus des directives européennes selon cinq sous-dimensions de l'accessibilité : financière, sociale, informationnelle, physique et administrative. Dans un second temps, une analyse de contenu thématique a été menée sur les textes législatifs nationaux afin d'identifier les formes de transposition de ces directives et les approches propres à chaque État membre.

Les résultats obtenus révèlent une grande diversité dans les stratégies de transposition législative et les approches nationales adoptées pour intégrer les principes d'inclusion et d'accessibilité. Cette variabilité des pratiques, en

fonction des contextes nationaux et des priorités locales, souligne non seulement la flexibilité offerte par les directives européennes, mais aussi les disparités persistantes entre les pays membres. Comme l'indiquent Ebersold et Cabral (2016), ces politiques d'accessibilité varient considérablement selon les priorités et les ressources disponibles dans chaque pays, ce qui peut entraîner des disparités dans l'accès et le soutien des étudiants. Ainsi, cette diversité peut, certes, permettre une meilleure adaptation aux réalités locales, mais soulève également des interrogations sur l'harmonisation des pratiques pour garantir une égalité d'accès à l'enseignement supérieur pour tous les étudiants, notamment ceux en situation de handicap (Demeuse et al., 2008 ; Bernard, 2021 ; Eurydice, 2022 ; Mons, 2007).

Toutefois, cette étude présente certaines limites. D'abord, le corpus documentaire ne couvre pas l'ensemble des textes législatifs existants : il repose sur une sélection réalisée par un cabinet d'avocats mandaté dans le cadre du projet REUNICE, selon des critères indépendants du chercheur. Cette contrainte restreint potentiellement la représentativité des documents analysés. Ensuite, le codage et l'interprétation des textes ont été réalisés par un seul chercheur, ce qui peut introduire un biais subjectif malgré le recours à une grille systématique. Par ailleurs, l'analyse s'est limitée au contenu législatif sans évaluer la mise en œuvre concrète des mesures d'accessibilité ni leurs effets sur les parcours étudiants. Enfin, les législations nationales évoluant continuellement, les résultats doivent être compris dans un contexte temporel spécifique.

Les résultats de cette analyse, bien que révélateurs, sont partiels et doivent être interprétés dans une perspective plus large. Ce travail constitue un extrait d'une étude plus approfondie menée dans le cadre d'une thèse, qui se concentre sur l'analyse des implications concrètes de ces pratiques législatives ainsi que sur l'expérience des étudiants dans l'enseignement supérieur. Une évaluation comparative des politiques d'inclusion sociale en Europe, intégrant l'analyse de leur mise en œuvre concrète, permettrait d'approfondir la compréhension de leur impact sur les parcours étudiants.

7. RÉFÉRENCES

Angenot, L. (2021, soutenance entre le 30 août et le 7 septembre 2021). *Comment les étudiants suivis par le service inclusion de la Haute École Libre Mosane vivent-ils leur scolarité dans l'enseignement supérieur ?* [Mémoire de master non publié, Université de Liège]. MatheO. https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/13426

Anjard, J.-Y. (2022). *Aménagements pédagogiques pour les étudiants en situation de handicap dans une université française : des discours, des pratiques, des situations : une contribution pour une pédagogie inclusive à l'université* [Thèse de doctorat, Université de Bordeaux]. HAL. https://theses.hal.science/tel-03989887/document

Bartholomeeusen, A. (2024). *La notion d'inclusion dans l'enseignement supérieur en Europe.* Document non publié, Université de Mons.

Bernard, P. (2021). La lutte contre le décrochage scolaire en Europe : une politique de la formation professionnelle. *Éducation et Sociétés, 46*(2), 95-109. https://doi.org/10.3917/es.046.0095

Bouquet, B. (2015). L'inclusion : approche socio-sémantique. *Vie sociale, 11*(3), 15-25. https://doi.org/10.3917/vsoc.153.0015

Brière, S., Pulido, B., Beguerie-Goddaert, C. et Stockless, A. (2024). Enjeux et défis liés aux démarches d'inclusion : que peut nous apprendre l'expérience du milieu universitaire au Canada ? *Revue*

canadienne d'enseignement supérieur/Canadian Journal of Higher Education, 55(1), 85-104. https://doi.org/10.47678/cjhe.v1i1.190231

Carcassonne, M., Chauvel, S., Farges, G., Frouillou, L., Marquez, C., Szerdahelyi, L. et Tenret, E. (2023). « Qui trop embrasse, mal étreint » ? Ambiguïtés et limites des politiques de diversité dans l'enseignement supérieur en France et en Espagne. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (22), 97-126. https://doi.org/10.4000/cres.6410

Child Protection Minimum Standards (CPMS) Working Group. (2023). *Availability, Accessibility, Acceptability and Quality Framework*. https://alliancecpha.org/en/technical-materials/availability-accessibility-acceptability-and-quality-framework

Commission européenne. (2017). *Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions : Une nouvelle stratégie de l'UE en faveur de l'enseignement supérieur* (SWD/2017/164 final).

Commission européenne. (2020). *Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions : Une vague de rénovation pour l'Europe - Verdir les bâtiments, créer des emplois, améliorer la vie* (COM/2020/625 final).

Commission européenne. (2022a). *Communication from the Commission on a European Strategy for Universities*. https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-01/communication-european-strategy-for-universities-graphic-version.pdf

Commission européenne. (2022b). *Education and Training Monitor 2022*. Publications Office of the European Union. (COM/2022/700 final).

Commission européenne. (2022c). *Erasmus+ Programme Guide 2022 (version 2)*. https://erasmus-plus.ec.europa.eu/fr/document/erasmus-programme-guide-2022-version-2

Conférence ministérielle européenne pour l'enseignement. (2018, 25 mai). *Communiqué de Paris*. *European Higher Education Area and Bologna Process*. http://ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/PARIS_FINAL%20COMMUNIQUE_Traduction%20FR.pdf

Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J. (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome I*. ENS Éditions. https://doi.org/10.4000/books.enseditions.1318

Ebersold, S., & Cabral, L. S. A. (2016). Enseignement supérieur, orchestration de l'accessibilité et stratégies d'accompagnement. *Éducation et francophonie, 44*(1), 134-153.

European Accessibility Act 2025 : vers une Europe encore plus accessible - Belgian Web Accessibility. (2024, 22 janvier). https://accessibility.belgium.be/fr/actualites/european-accessibility-act-2025-vers-une-europe-encore-plus-accessible

European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, Parveva, T., Motiejunaite, A., & Noorani, S. (2022). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe 2022: Overview of major reforms since 2015*. Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2797/479169

European Higher Education Area and Bologna Process. (2018, 25 mai). *Déclaration du cinquième « Forum politique de Bologne »*. Conférence ministérielle européenne pour l'enseignement.

Follesdal, A., & Hix, S. (2006). *Why There is a Democratic Deficit in the EU: A Response to Majone and Moravcsik.* Journal of Common Market Studies, 44(3), 533–562.

Geurts, H., Duvivier, S., & Derobertmasure, A. (2020). L'inclusion en Fédération Wallonie-Bruxelles : Textes de loi et pratiques de classe, quel dialogue ? *Spirale - Revue de recherches en éducation, 65*(1), 183-193. https://doi.org/10.3917/spir.651.0183

Gino, F., & Coffman, K. (2021). Unconscious Bias Training That Works: Increasing awareness isn't enough. Teach people to manage their biases, change their behavior, and track their progress. *Harvard Business Review, 99*(5), 114+.

Héritier, A. (2007). *Explaining Institutional Change in Europe.* Oxford University Press.

Jahnukainen, M., Hienonen, N., Lintuvuori, M., & Lempinen, S. (2023). Inclusion in Finland: Myths and realities (pp. 401-415). In M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko, & S. Sindelar (Eds.), Finland's Famous Education System: Unvarnished Insights into Equity and Quality (TUNICRIS-julkaisut [22072]). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_25

Lansade, G. (2021). Dans les coulisses de l'inclusion scolaire : D'une inclusion sans condition à une inclusion différenciée. *La Nouvelle Revue - Éducation et société inclusives, 89-90*(2), 47-63. https://doi.org/10.3917/nresi.090.0047

Majone, G. (1998). *Europe's "Democratic Deficit": The Question of Standards.* European Law Journal, 4(1), 5–28. https://doi.org/10.1111/1468-0386.00040

Mons, N. (2007). L'évaluation des politiques éducatives. Apports, limites et nécessaire renouvellement des enquêtes internationales sur les acquis des élèves. *Revue internationale de politique comparée, 14*(3), 409-423. https://doi.org/10.3917/ripc.143.0409

OCDE. (2021). *Regards sur l'éducation 2021 : Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE. https://doi.org/10.1787/5077a968-fr

Organisation des Nations unies. (1999). *Le contenu du droit à l'éducation*. Commission des droits de l'homme UN Doc. E/CN.4/Sub.2/1999/10.

Organisation des Nations unies. (2003). *Droit à l'éducation : Portée et mise en œuvre*. Conseil social et économique. ED-2003/WS/73.

Parlement européen. (2024). *Enseignement supérieur | Fiches thématiques sur l'Union européenne*. https://www.europarl.europa.eu/factsheets/fr/sheet/140/enseignement-superieur

Rome Ministerial Communiqué. (2020, 19 novembre). *European Higher Education Area and Bologna Process*. https://ehea2020rome.it/storage/uploads/5d29d1cd-4616-4dfe-a2af-29140a02ec09/BFUG_Final_Draft_Rome_Communique-link.pdf

Rousseau, N., Point, M., Desmarais, K., & Vienneau, R. (2017). Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire : les conclusions d'une métasynthèse. *Revue canadienne de l'éducation, 40*(2), 1-29.

Salmi, J., & D'Addio, A. (2020). Policies for achieving inclusion in higher education. *Policy Reviews in Higher Education*. https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1835529

Scharpf, F. W. (2002). The European social model: Coping with the challenges of diversity. Journal of Common Market Studies, 40(4), 645–670.

Tremblay, P. (2015). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation, 70-71*(2), 51-65.

Tremblay, S., & Loiselle, C. (2016). Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique. *Éducation et francophonie, 44*, 9-23. https://doi.org/10.7202/1036170ar

UNESCO. (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation - Inclusion et éducation : TOUS, SANS EXCEPTION*. UNESCO.

UNIA. (2016). *Convention relative aux droits des personnes handicapées. Observation générale n° 4 sur le droit à l'éducation inclusive*. https://www.unia.be/fr/articles/le-comite-des-nations-unies-clarifie-le-droit-a-lenseignement-inclusif

Veidemane, A., Kaiser, F., & Crăciun, D. (2021, 21 juillet). *Inclusive higher education access for underrepresented groups: It matters, but how can universities measure it? Social Inclusion*, 9(3), 44–57. https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4163

Williamson, B. (2016). Digital education governance: An introduction. *European Educational Research Journal, 15*(1), 3–13. https://doi.org/10.1177/1474904115616630