

Les enseignants du collégial sont-ils inclusifs ?

Carole B La Grenade, Ph.D.



7 novembre 2017

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et de son auteure.

Dépôt légal — Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2017

Dépôt légal — Bibliothèque et Archives Canada, 2017

ISBN 978-2-89058-051-0.

Projet PA2014-019

Titre du projet : Les enseignants du collégial sont-ils inclusifs ?

Auteure : Carole B La Grenade, Collège Montmorency

Mots-clés : Étudiants en situation de handicap, accommodements, enseignants, représentations sociales, conception universelle pour l'enseignement

Résumé

Au cours des quinze dernières années, le nombre d'étudiants présentant des troubles d'ordre neurologique ou des troubles de santé mentale admis au cégep a considérablement augmenté. La loi oblige les établissements d'enseignement à déployer des services afin que les étudiants qui bénéficient d'un diagnostic puissent poursuivre leurs études en toute équité. Cette situation relativement nouvelle interpelle les enseignants qui se voient confrontés à des défis pour lesquels ils ne sont pas nécessairement préparés. En effet, la formation spécifique en éducation n'est pas requise pour enseigner au collégial. De plus, les services actuellement offerts sont essentiellement orientés vers les étudiants. Pourtant, plusieurs recherches démontrent que le processus d'inclusion des étudiants en situation de handicap ne peut se réaliser sans la participation des enseignants (Lombardi, Murray et Dallas, 2013).

La présente étude a été effectuée dans huit établissements d'enseignement collégial répartis sur le territoire québécois. Dans un premier temps, les enseignants ont été sondés sur leur degré d'accord avec des stratégies pédagogiques inspirées du modèle de la conception universelle pour l'enseignement (Scott, McGuire et Shaw, 2003). Dans un deuxième temps, des enseignants ont été recrutés parmi les répondants au sondage pour participer à une entrevue sur leur expérience d'enseignement en contexte d'inclusion d'étudiants présentant des déficiences non visibles comme des troubles de santé mentale, des troubles de langage, etc. L'analyse de ces entrevues a permis de dégager les représentations sociales que ces enseignants se créent de leur travail auprès d'étudiants aux profils diversifiés dont les caractéristiques peuvent être parfois atypiques.

Les résultats des analyses statistiques indiquent que la formation en pédagogie, l'âge et le nombre d'années d'expérience et la formation antérieure sont des facteurs qui influencent l'ouverture à une approche pédagogique marquée par la flexibilité et l'ouverture à la diversité. L'analyse des représentations sociales, effectuée à partir d'un échantillon théorique de dix-neuf entrevues, a permis de faire ressortir d'autres facteurs. Ainsi, les enseignants qui ont des perceptions positives à la fois des étudiants en situation de handicap et de leurs propres capacités à relever les défis de l'inclusion sont plus ouverts que leurs collègues aux propositions du sondage. Il en va de même des enseignants qui ont des valeurs d'ouverture, d'universalisme et de bienveillance. Enfin, les enseignants qui affichent des valeurs et des perceptions positives sont également ceux qui sont les plus enclins à utiliser des stratégies qui favorisent l'inclusion.

Le présent rapport est contenu en partie dans une thèse de doctorat réalisée dans le cadre du programme de psychopédagogie (Université de Montréal) et portant le titre suivant :

**REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES ENSEIGNANTS
ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES EN CONTEXTE D'INCLUSION
DES ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP NON VISIBLE AU COLLÉGIAL**

Cette thèse a été déposée en mai 2017 et soutenue avec succès devant jury à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, le 6 novembre 2017.

La recherche doctorale et cette recherche sont un seul et même projet. Le présent rapport retient du texte de la thèse tous les éléments qui peuvent être pertinents pour la diffusion de la recherche auprès d'un lectorat averti et l'appropriation de ses conclusions par le milieu collégial.

Coordonnées de la chercheuse :

Carole B La Grenade, département de français et de littérature

Collège Montmorency

475, boulevard de l'Avenir, Laval H7N 5H9

carole.lagrenade@cmontmorency.qc.ca

Table des matières

Résumé	ii
Liste des tableaux	viii
Liste des figures	ix
Sigles et acronymes	x
Dédicace.....	xi
Remerciements	xii
Avant-propos	1
Introduction	2
Chapitre 1 : Problématique	5
1.1 Contexte général.....	5
1.1.1 Contexte historique général	5
1.1.2 L'accueil et l'encadrement des ÉSH dans les cégeps	9
1.1.3 Synthèse de cette section	13
1.2 Organisation des services adaptés dans les cégeps.	13
1.2.1 Le modèle des limitations fonctionnelles.	13
1.2.2 Le modèle systémique	14
1.3 Impact des ÉSH sur la tâche d'enseignement au collégial.....	17
1.4 Synthèse du chapitre et question de recherche.....	22
1.4.1 État des lieux	22
1.4.2 Un regard social	25
1.4.3 Question de recherche	25
Chapitre 2 : Cadre théorique et conceptuel	26
2.1 Les concepts d'inclusion et de personne en situation de handicap	26
2.1.1 Définition de l'inclusion	26
2.1.2 Le handicap, la situation de handicap, la situation de handicap non visible	28
2.3 Inclusion des étudiants en situation de handicap	34
2.3.1 Qu'est-ce que ça signifie ?	34
2.3.2 Continuum de l'intégration scolaire au postsecondaire	38
2.2.3 Synthèse de cette partie	40
2.3 La conception universelle appliquée à l'éducation	40
2.3.1 Mise en contexte	40
2.3.2 Le modèle de la conception universelle de l'enseignement (CUE)	43
2.4 La théorie des représentations sociales	45
2.4.1 La représentation et la représentation sociale	45

2.4.2 Le modèle structural	48
2.4.3 Perspective adoptée pour cette étude	50
2.5 Synthèse du chapitre et objectifs de recherche	56
Chapitre 3. Méthodologie de la recherche	59
3.1 Exorde	59
3.2 Nature et épistémologie de la recherche	59
3.2.1 Une approche mixte	59
3.2.2 Orientation épistémologique	61
3.3 Échantillonnage	62
3.3.1 Recrutement et portrait des répondants au questionnaire-sondage	63
3.3.2 Recrutement et portrait des participants à l'entrevue	64
3.4 Instruments	66
3.4.1 Le questionnaire-sondage	66
3.4.2 Partie 3 du questionnaire : Test d'associations sémantiques	70
3.4.3 L'entrevue	72
3.5 Méthodes d'analyse des données	75
3.5.1 Les données émanant du questionnaire	75
3.5.2 L'analyse des représentations sociales	75
3.6 Résumé des instruments et des méthodes d'analyse des données	78
3.7 Considérations éthiques	79
Chapitre 4 : Les résultats	81
4.1 Exorde	81
4.2 Les échantillons	81
4.2.1 Portrait des répondants au sondage	81
4.2.2. Portrait des participants à l'entrevue	84
4.3 Résultats des parties 1 et 2 du questionnaire	85
4.3.1 Les perceptions	85
4.3.2 Les pratiques : résultats de l'ensemble des répondants	88
4.3.3 Regard sur les résultats obtenus par les dix-neuf participants dont l'entrevue a été analysée	92
4.4 Analyse et interprétation des résultats liés aux perceptions et aux pratiques	97
4.4.1 Les perceptions	97
4.4.2 Les pratiques	97
4.5 Résultats des tests d'associations sémantiques et de centralité	101

4.5.1 Test d'associations sémantiques	101
4.5.2 Test de centralité	102
4.6 Les représentations sociales : présentation des entrevues.....	104
4.6.1 Synthèse des entrevues	104
4.6.2 Noyau et périphérie de la représentation de l'enseignement en contexte d'inclusion des ÉSHNV	106
4.6.3 Noyau et périphérie de la représentation de l'encadrement en contexte d'inclusion des ÉSHNV	110
4.6.4 Noyaux et périphéries des représentations de l'évaluation en contexte d'inclusion des ÉSHNV	115
4.7 Les représentations sociales : analyse des résultats	121
4.7.1 Tenir compte de la diversité	121
4.7.2 Investir une relation d'aide	125
4.7.3 Assurer l'équité	127
4.7.4 Assurer la gestion	130
4.7.5 Synthèse de cette partie	132
4.8 Existe-t-il un lien entre représentation et pratique ?	135
4.8.1 Rappel des résultats	136
4.8.2 Analyse des résultats	137
4.9 Synthèse de ce chapitre	139
Chapitre 5 : Discussion	142
5.1 Caractéristiques sociodémographiques et CUE.....	142
5.2 Les représentations sociales	146
5.2.1 L'équité	148
5.2.2 La gestion	150
5.2.3 Le respect de la diversité	151
5.2.4 La relation d'aide	153
5.2.5 Synthèse de cette partie	154
Chapitre 6 : Apport, perspectives et limites de cette recherche	158
6.1 L'apport de cette recherche	158
6.2 Les limites de cette recherche	159
6.2.1 L'échantillon	159
6.2.2 Hypothèses sur les représentations sociales émanant d'un plus grand échantillon	160
6.2.3 L'ouverture sur certains aspects de l'expérience personnelle avec des personnes en	

situation de handicap non visible	161
6.3 Prospectives	162
6.3.1 Formations, informations et collaboration	162
6.3.2 Restructuration du questionnaire sur les pratiques inspirées du modèle de la CUE	165
6.4 Synthèse de ce chapitre	169
Conclusion	170
Médiagraphie	173
Annexes	i
Annexe I : Modèle de services du MERST (2013)	i
Annexe II : Les sept principes de la conception universelle des lieux et des objets	ii
Annexe III: « Assessing Teaching Practices based on Principles of Universal Design for Instruction© », Chaturvedi (2010)	iii
Annexe IV : Sondage	v
Annexe V : Canevas d’entrevue	xxi
Annexe VI : Test de centralité et résultats généraux	xxiii
Annexe VII : Les 7 bonnes pratiques	xxv
ANNEXE VIII : Items du questionnaire classés selon les principes de la CUE	xxvi
Annexe IX : Procédure de validation du questionnaire (version abrégée)	xxix
Annexe X Classement des items du sondage selon les facteurs issus de l’analyse des composantes principales	xxxii

Liste des tableaux

Tableau I Continuum de l'intégration scolaire des ÉSH au postsecondaire (B La Grenade et Trépanier, 2017)	39
Tableau II Trois modèles de la conception universelle appliquée à l'éducation comparés aux principes de la conception universelle des lieux et des objets	42
Tableau III Exemples de valeurs d'universalisme et de bienveillance	53
Tableau IV Tableau synthèse des caractéristiques dominantes des répondants au sondage	64
Tableau V Tableau synthèse des caractéristiques dominantes des participants aux entrevues analysées	65
Tableau VI Résultats du test d'associations sémantiques, deuxième étape	72
Tableau VII Démarche de collecte et d'analyse des données	79
Tableau VIII Synthèse des situations rencontrées par les enseignants	83
Tableau IX Perception quant à l'alourdissement de la tâche	86
Tableau X Synthèse des perceptions comparées : répondants au sondage/ participants aux entrevues.....	87
Tableau XI Moyenne et écart-type par item et par facteur.....	89
Tableau XII. Tendances à être plus favorables aux propositions	90
Tableau XIII Tendances à être moins favorables à certaines propositions.....	91
Tableau XIV Différences statistiquement significatives	92
Tableau XV Propositions du sondage liées à l'enseignement	94
Tableau XVI Propositions du sondage liées à l'évaluation	96
Tableau XVII Poids de chaque thème (fréquence x pondération de l'ordonnancement)	102
Tableau XVIII Synthèse du test de centralité	103
Tableau XIX Synthèse des entrevues.....	105
Tableau XX Profils et caractéristiques des participants à l'entrevue et score au sondage	136

Liste des figures

Figure 1 Comparaison du nombre d'étudiants en situation de handicap visible et non visible	11
Figure 2 Le continuum motivationnel des valeurs de Schwartz (1992)	52
Figure 3 Les étapes de la démarche de recherche	60
Figure 4 Affiliation CCSI des collèges sollicités.....	63
Figure 5 Population sondage/entrevue pour chaque collège	65
Figure 6 Résultats comparés items enseignement : répondants au sondage/participants à l'entrevue	93
Figure 7 Représentation sociale de l'enseignement en contexte d'inclusion des ÉSHNV	107
Figure 8 Représentation sociale de l'encadrement en contexte d'inclusion des ÉSHNV	111
Figure 9 Représentations sociales de l'évaluation en contexte d'évaluation des ÉSHNV (équité)...	117
Figure 10 Représentations sociales de l'évaluation en contexte d'évaluation des ÉSHNV (gestion)	118
Figure 11 Temps du travail des enseignants	166

Sigles et acronymes

ADA: *American Disabilities Act*

CAPRES : *Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur*

CAST: *Center for Applied Special Technology*

CCSI : *Centre collégial de soutien à l'intégration*

CDPDJ : *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (Québec)*

CEGEP : *Collège d'enseignement général et professionnel*

CI : *Charge individuelle (de travail)*

CPÉR : *Comité plurifacultaire de l'éthique de la recherche (Université de Montréal)*

CPU : *Conception pédagogique universelle (voir UID)*

CSÉ : *Conseil supérieur de l'éducation (Québec)*

CUA : *Conception universelle de l'apprentissage (voir UDL)*

CUE : *Conception universelle de l'enseignement (voir UDI)*

(É) HDAA : *(Élève(s)) handicapé(s) ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*

ÉÉSH : *Étudiante(s) ou étudiant(s) en situation de handicap*

ÉSH : *Élève(s) en situation de handicap*

ÉSHNV : *Étudiant(s) en situation de handicap non visible*

FECQ : *Fédération étudiante collégiale du Québec*

FNEEQ : *Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec*

IDEA : *Individuals with Disabilities Education Act Amendments*

MDH-PPH : *Modèle écosystémique du développement humain- processus de production du handicap*

ONU : *Organisation des Nations unies*

OQLF : *Office québécois de la langue française*

PIÉA : *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages*

TA : *Trouble(s) d'apprentissage*

TDA(H) : *Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité*

TSM : *Trouble de santé mentale*

TSA : *Troubles du spectre de l'autisme*

UDI: *Universal Design for Instruction (voir CUE)*

UDL: *Universal Design for Learning (voir CUA)*

UID : *Universal Instructional Design (voir CPU)*

UNESCO : *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture)*

UQAM : *Université du Québec à Montréal*

Dédicace

Je dédie cette recherche à toutes ces étudiantes et tous ces étudiants combattifs et résilients qui ont fait de moi une meilleure personne, en particulier, Vincent-Xavier V.-B (où que tu sois) et César O.

Remerciements

Toute ma gratitude va à la direction du Collège Montmorency : à la directrice des études, Madame France Lamarche, qui a cru en moi et en ce projet ; au directeur des affaires étudiantes et des services à la communauté, Monsieur Yves Carignan, qui m'a permis de mener à bien cette recherche dans des conditions exceptionnelles.

Je remercie ma direction de recherche à l'Université de Montréal, les professeurs Nathalie Trépanier et Bruno Poellhuber pour leur soutien et la confiance qu'ils m'ont témoignée tout au long du processus. Je remercie également les professeurs Mélanie Paré et Josiane Robert, de l'Université de Montréal, France Beauregard, de l'Université de Sherbrooke et Geneviève Bergeron, de l'Université du Québec à Trois-Rivières pour leurs conseils éclairés.

Ont également contribué à cette recherche à titre d'assistantes de recherche, de consultantes ou d'aide technique Lia Roy, Shannen Vezeau et ma collègue doctorante Dan Than Duong Thi. Pour leur soutien à la fois moral et professionnel, je salue bien bas la formidable équipe du service d'aide à l'apprentissage du Collège Montmorency à laquelle j'ai eu le plaisir de me joindre pendant quatre ans. Je remercie également Renaud Bellemare, directeur adjoint et Johanne Bergeron, conseillère pédagogique au service du développement pédagogique et de la recherche du Collège Montmorency.

Il va sans dire que ma gratitude va à tous ces enseignants qui ont pris le temps de remplir le sondage et de participer aux entrevues.

Enfin, à vous, mes inestimables ami-e-s et ma très chère famille, vous tous qui m'avez aidée à terminer ce parcours qui m'a paru parfois sans fin... merci.

Avant-propos

Les enseignants du collégial sont-ils inclusifs? Le titre bref de ce rapport a certainement le mérite d'être clair, mais la réponse, elle, ne peut pas s'exprimer en trois lettres : oui ou non. Ce sont les préoccupations quotidiennes auxquelles nos collègues immédiats et nous-même avons été confrontés qui ont constitué le ferment notre démarche. Rapidement, nous avons réalisé qu'il existe un danger à vouloir tirer des conclusions générales d'une expérience personnelle. Le risque de transposer ses perceptions et ses préjugés est élevé, surtout avec un sujet aussi sensible que l'inclusion. Nous avons donc choisi de nous inscrire dans une démarche rigoureuse de recherche dans le cadre du programme de doctorat au département de psychopédagogie de l'Université de Montréal. Ce rapport reprend, dans ses grandes lignes, le texte de la thèse.

Aussi curieux que cela puisse paraître, ce n'est qu'au terme de notre parcours que nous avons vraiment pris conscience de ce que signifie réellement pour nous l'inclusion scolaire au postsecondaire. Bien sûr, il y a cette belle et grande idée d'un espace éducatif accueillant et stimulant... mais qui est contre la vertu? Il peut paraître aussi choquant aujourd'hui au Québec de se dire contre l'égalité des hommes et des femmes ou l'intégration des minorités visibles et culturelles que d'affirmer que l'on est en désaccord avec la présence d'étudiants en situation de handicap à tous les niveaux scolaires. Cependant, quand on aborde les moyens envisagés pour favoriser l'inclusion, les réticences s'expriment.

Ainsi, nous avons réalisé que pour nous, ce ne sont pas les paroles qui portent un discours promouvant l'inclusion qui nous interpellent, mais bien les moyens entrepris au quotidien pour y arriver. Nous voyons l'inclusion des étudiants en situation de handicap comme un processus qui part de l'acceptation des mesures adaptées prescrites par la loi pour ceux qui présentent un diagnostic, à leur inclusion pleine et entière en classe grâce à des pratiques pédagogiques qui favorisent l'expression de la diversité et à des équipes de soutien multidisciplinaires dédiées tant aux enseignants qu'aux étudiants. Entre ces deux pôles, peuvent émerger une multitude de solutions convenant au contexte de la classe, aux représentations des enseignants et à l'engagement des étudiants.

Introduction

La question de l'inclusion est devenue, ici comme ailleurs, un enjeu important, car les personnes en situation de handicap et leur famille sont très fortement touchées par la pauvreté (Office des personnes handicapées du Québec, 2009). Malgré les lois et les règlements en vigueur, la possibilité pour elles de mener un train de vie à la mesure de leurs capacités est encore très difficile. Or, parmi les avenues qui s'offrent à eux, il y a l'éducation, car celle-ci est une des clés de la réussite sociale (Henaff, Lange et Martin, 2009), ainsi qu'un facteur de « protection contre les vicissitudes de la vie » (Eserbold, 2009). Déjà révolutionnaire en-soi, le cégep, cette création purement québécoise, a permis à nombre de personnes d'accéder aux études postsecondaires, puis d'occuper un travail mieux rémunéré et plus valorisant que celui de leurs parents (Fortin et Havet, 2004).

Au cours des dernières années, les cégeps ont connu une augmentation importante du pourcentage d'étudiants en situation de handicap (ÉSH). Depuis 2006, cette croissance est particulièrement marquée grâce à la reconnaissance, par le législateur, des déficiences non visibles, c'est-à-dire les divers troubles d'apprentissage ou de l'attention dus à une déficience neurologique, ou les troubles de santé mentale. Si dans la population en général, il est admis qu'une personne qui présente une déficience physique puisse bénéficier d'accommodements qui lui permettront de poursuivre des études dans les meilleures conditions, l'inclusion des déficiences non visibles dans la définition de la situation de handicap ne fait pas consensus dans le monde de l'éducation : on s'interroge sur les accommodements censés assurer l'équité, sur l'augmentation de la tâche qu'ils entraînent, sur la pertinence des diagnostics et ainsi de suite (FECQ, 2012).

Au fil de son développement, l'école québécoise, à l'instar de la société qu'elle dessert, s'est ouverte aux diversités et s'est imprégnée des grands courants pédagogiques du monde occidental. Le modèle de services offert aux étudiants en situation de handicap au Québec assure leur droit d'accès à l'éducation et au respect de leur dignité. En 2013, une restructuration du modèle appelle à une plus grande implication des enseignants dans le

processus d'inclusion de cette population. Cependant, les conditions actuelles ne semblent pas idéales pour les enseignants, car l'arrivée massive d'étudiants bénéficiant de mesures spéciales dans leurs classes ne s'accompagne pas des ressources nécessaires en matière de soutien technique ou de formation (Comité national de rencontre, 2013). De plus, les informations spécifiques sur ces étudiants sont rarement partagées par les intervenants, car ceux-ci sont tenus, par la loi et par les règles de leurs ordres professionnels, à respecter la confidentialité des dossiers.

Les enseignants se trouvent donc confrontés à une situation relativement nouvelle qu'ils ne contrôlent pas, mais qui a des incidences directes sur leur gestion de classe, sur leurs stratégies pédagogiques, bref, sur leur tâche (FNEEQ, 2014, 2016). Si plusieurs ÉSH bénéficient de mesures adaptées, certains préfèrent ne pas s'en prévaloir et peuvent éprouver, de ce fait, des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (Davies, Schelley et Spooner, 2013). Les mesures adaptées entraînent souvent des tracasseries administratives ou posent des problèmes de conscience aux enseignants qui craignent de ne pas traiter l'ensemble de leurs étudiants de manière équitable. Une bonne proportion des enseignants du collégial n'ont jamais suivi de formation en pédagogie et ne sont pas préparés à adapter leurs stratégies pédagogiques pour tenir compte des caractéristiques des ÉSHNV (Ducharme et Montminy, 2012). Malgré tout, selon les syndicats enseignants, leurs membres aimeraient avoir un contrôle plus serré des accommodements consentis, car ils estiment être les mieux placés pour détecter d'éventuels conflits entre les exigences de certaines adaptations et l'atteinte des objectifs ou la démonstration des compétences attendues dans leur programme (FNEEQ, 2016).

Il existe bien une proposition prometteuse émanant des recherches américaines, la conception universelle appliquée à l'éducation. Cette approche, encore peu connue au Québec, a été développée ces dernières années afin de réaliser l'inclusion tout en contournant les écueils du modèle par accommodements. La conception universelle appliquée à l'éducation repose sur des principes de flexibilité, d'équité, de tolérance et d'accessibilité, favorise la communication participative des apprenants entre eux et avec leurs enseignants (Silver,

Bourke et Strehorn, 1998 ; Scott, McGuire, Shaw, 2001 ; Rose, Harbour, Johnston, Daley, Agarbanell, 2006).

Le concept d'inclusion et le modèle social du handicap impliquent à la fois un engagement idéologique, pédagogique et pratique de la part de tous les acteurs du milieu collégial, à tous les niveaux d'intervention. Comme il s'agit d'une situation relativement nouvelle qui interpelle l'ensemble des enseignants, que la situation est discutée à plusieurs niveaux, qu'elle suscite des échanges d'opinions, stigmatise des stéréotypes, que les enjeux sont idéologiques, nous avons choisi de l'étudier à la lumière de la théorie des représentations sociales. Plus précisément, nous avons tenté de voir s'il existe des liens entre les représentations sociales des enseignants et leur adhésion ou leur rejet de pratiques pédagogiques inspirées par l'un des modèles de la conception universelle appliquée à l'éducation.

Ce rapport comporte six chapitres. Après avoir présenté la problématique de recherche et son cadre conceptuel et théorique, nous consacrons les chapitres suivants à la démarche de recherche : le processus méthodologique qui a guidé notre travail, l'analyse et l'interprétation des données que nous avons collectées en lien avec les objectifs établis à la fin du chapitre 3. Afin d'assurer de ne pas imprégner nos analyses de nos propres représentations sociales, nous avons procédé en plusieurs étapes de codification des entrevues : nous sommes entrée dans les verbatim en respectant des balises théoriques et conceptuelles très strictes, nous avons établi des matrices conceptuelles et nous avons triangulé ces résultats avec des données statistiques. Les derniers chapitres discutent des résultats obtenus à la lumière des éléments de la problématique et soulignent l'apport de cette recherche, ses limites et ses perspectives.

Chapitre 1 : Problématique

1.1 Contexte général

1.1.1 Contexte historique général

À la suite du rapport d'enquête sur l'éducation commandé par le gouvernement de Jean Lesage en 1962, communément appelé *Rapport Parent*, l'éducation au Québec a été fondamentalement repensée et modifiée. Le texte du rapport est clair : « Les écoles de la province de Québec doivent donc être accessibles à chaque enfant, sans distinction de croyance, d'origine raciale, de culture, de milieu social, d'âge, de sexe, de santé physique ou mentale. » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec [1963], p.69). Québec s'est alors doté d'un ensemble de lois et de mesures favorisant l'intégration scolaire des enfants dits handicapés (Thibert, 1979 ; Horth, 1998).

Avant la Révolution tranquille, la scolarisation des enfants présentant une déficience physique ou mentale au Québec était d'abord et avant tout la responsabilité de la famille. La plupart du temps, celle-ci gardait l'enfant reclus à la maison, considérant que dans sa situation, l'école était inutile ; la famille pouvait aussi confier l'enfant à des établissements spécialisés dirigés par des communautés religieuses. Dans le cas d'enfants « exceptionnels » jugés « retardés pédagogiques », ceux-ci étaient sous la responsabilité du département de l'Instruction publique, dirigé, également, par les communautés religieuses. À cette époque, on pose un regard médical sur l'enfant différent et l'on cherche la source de cette différence dans une pathologie physique ou mentale (Duval, Lessard et Tardif, 1997). Plusieurs d'entre eux seront internés dans des hôpitaux psychiatriques dans lesquels, s'ils reçoivent quelque formation, celle-ci ne se résumera qu'au strict minimum.

La commission dirigée par monseigneur Parent a orienté sa réforme des structures et des programmes de l'éducation en se guidant sur trois idées phares :

1. un enseignement centré sur l'enfant ;
2. une pédagogie favorisant « le respect de l'intelligence, des dons créateurs et de

l'esprit de recherche »¹ ;

3. le remplacement des établissements d'enseignement secondaire existants par des institutions polyvalentes, afin d'assurer « une solide formation de base et une culture générale » (Rocher, 2008, p.10).

Les grands changements impulsés par la Commission Parent ne concernent pas uniquement les ordres d'enseignement primaire et secondaire, mais également le postsecondaire. En effet, lui-même fruit de cette exceptionnelle réflexion sur l'état de l'éducation au moment de la Révolution tranquille, le collège d'enseignement général et professionnel (cégep) a été un levier d'intégration pour une frange non négligeable de la jeunesse québécoise jusqu'alors exclue des établissements d'enseignement supérieur (Dassylva, 2008 ; Rocher, 2008).

Les cégeps ont été créés en 1967, lors de la 28^{ième} législature de l'Assemblée nationale du Québec, par le Bill 21² ou *Loi des collèges d'enseignement général et professionnel* (Beaudin, 2011). Le cégep constitue une structure unique au Québec, pont entre le secondaire et les études universitaires, unissant à la fois la formation générale de base, la formation préuniversitaire et la formation technique complète et ce, dans les règles de la gratuité scolaire en cours dans tous les établissements publics des ordres d'enseignement primaire et secondaire (Dassylva, 2008 ; Rocher, 2008).

Au moment où la Commission royale d'enquête sur l'enseignement menait ses travaux, il existait une offre diversifiée d'établissements d'enseignement postsecondaire : les écoles normales (formant les instituteurs et institutrices), les écoles d'infirmières affiliées directement aux hôpitaux, les instituts de technologie, les écoles d'agriculture et les instituts familiaux. D'autres établissements postsecondaires (comme l'École des hautes études commerciales ou l'École polytechniques) reçoivent des élèves qui ont complété leur douzième année (Proulx, Charland et Lucier, 2009). Cependant, c'est le cours classique, offert presque

¹ *Rapport de la Commission royale sur l'enseignement pour la province de Québec*, cité dans Rocher (2008), p.10.

² Le terme anglais « Bill » sera francisé en 1968 par le terme « projet de loi » (Beaudin, 2011)

uniquement dans des établissements religieux privés, qui constitue la voie d'accès privilégiée à l'université. En 1957, il existe cinquante-sept collèges classiques pour garçons, vingt-huit pour filles (Charland, 2005). À cette époque, le cours classique a une durée de huit ans et se sépare en trois segments : quatre ans d'études secondaires, deux ans d'études collégiales et deux ans d'études universitaires menant au baccalauréat ès art délivré par l'établissement universitaire affilié (soit l'Université de Montréal, soit l'Université Laval) (Proulx *et coll.*, 2009).

En somme, bien que variée, l'offre est plutôt marquée par la confusion et n'aide pas du tout l'intégration aux études supérieures des jeunes filles, des jeunes issus des classes défavorisées ou de ceux vivant en régions éloignées (Proulx *et coll.*, 2009). Dans le deuxième volume de son rapport, la *Commission* propose de regrouper ces différents établissements, de créer un nouveau niveau d'enseignement et de faire passer à un total de onze ans la scolarité des deux ordres d'enseignement précédents. (Beaudin, 2011). D'abord appelé « institut », ce nouvel ordre aura l'avantage d'uniformiser le titre du diplôme, le nom des programmes et de proposer une formation commune en littérature et en philosophie, que l'on emprunte la voie préuniversitaire ou la voie des études techniques.

«D'une manière plus concrète, les commissaires accordaient à ce projet plusieurs avantages de grande importance pour les jeunes. Il allait permettre à un plus grand nombre de jeunes de poursuivre des études plus longtemps ; il leur accordait une période particulièrement utile d'orientation scolaire et professionnelle, leur offrant la possibilité de passer du préuniversitaire au professionnel et inversement [...] il recherchait pour tous un meilleur équilibre entre la formation générale et la spécialisation.» (Rocher, 2008, p.14).

Alors que jusqu'aux années 1960, rares étaient les élèves québécois qui allaient au-delà de la septième année d'école, la démocratisation du système scolaire qui suivra la Révolution tranquille permettra à un plus grand nombre de terminer le secondaire et même d'accéder aux études supérieures. Selon la Fédération des cégeps (2012), le taux d'accès aux études collégiales atteint 61 % des finissants du secondaire en 2009, alors qu'il n'était que 16 % dans les années 1960.

Avant les années 1960, soit avant la Révolution tranquille, le paradigme médical et l'idéologie religieuse catholique dominaient le champ des interventions auprès des enfants présentant des différences marquées par rapport à la norme : « [le] normal et l'anormal se définissent alors mutuellement. L'enfant "exceptionnel" est celui dont le QI est plus faible que celui de l'élève "normal". » (Duval *et coll.*, 1997, p.312) Cependant, comme l'indiquent ces auteurs, les mesures quantitatives étaient accompagnées d'une évaluation qualitative « dont l'interprétation scientifique n' [était] pas toujours rigoureuse. » (Duval *et coll.*, 1997, p.312) Dans les années 1950, les instruments de mesures sembleront plus performants, et on distinguera les enfants dont le retard mental est tel qu'ils sont considérés comme irrécupérables et pour lesquels on se doit de développer des programmes spéciaux, des enfants qui présentent des difficultés légères et un rendement en deçà de leurs capacités réelles.

Avec la sécularisation et la démocratisation du système d'éducation et du système de santé du Québec, avec le développement d'un champ d'études universitaires consacré aux difficultés d'apprentissage et d'adaptation scolaire (l'orthopédagogie), l'intervention ciblée en fonction des difficultés ou des troubles identifiés permet d'intégrer un plus grand nombre d'enfants en difficulté en classe ordinaire, lesquels seront sortis sporadiquement de leur groupe pour recevoir l'aide de spécialistes. Par conséquent, il y aura moins d'enfants exclus du système scolaire. Ainsi, comme leurs camarades qui ne présentent aucun trouble ou difficulté particulière, bon nombre d'élèves en situation de handicap pourront accéder aux études supérieures grâce au fait qu'ils auront reçu plus de services dans leur parcours scolaire. (Thibert, 1979).

En effet, au cours des années 1960 à 1980, les services adaptés prendront forme peu à peu, privilégiant les interventions spécialisées et individualisées. En 1971, la Commission Castonguay-Nepveu enquête, entre autres, sur la situation des personnes handicapées au Québec et constate que ceux-ci vivent trop souvent dans la marginalité et l'indigence (Castonguay et Nepveu, 1972). Cette prise de conscience provoquera de grands bouleversements dans l'offre de services en santé et, dans sa foulée, mènera le monde de

l'éducation à une refonte en matière d'adaptation scolaire, favorisant l'intégration en classe ordinaire des enfants présentant une déficience physique ou mentale, quand les conditions le permettent. Ceci a eu pour effet d'ouvrir la voie aux études postsecondaires à plusieurs d'entre eux et ainsi, certains de ces jeunes jusqu'alors exclus pourront intégrer le cégep.

1.1.2 L'accueil et l'encadrement des ÉSH dans les cégeps

Le réseau des établissements d'enseignement collégial a accueilli des ÉSH dès l'ouverture des premiers cégeps en 1967, rarement plus d'une trentaine par année au début, ce nombre augmentera considérablement avec l'instauration des services adaptés dans les années 1980 (Raymond, 2012 ; Ducharme et Montminy, 2012), à l'image de l'offre proposée dans les établissements postsecondaires américains (Ashmore et Katnitz, 2014). En 1975, le Québec se dote de la *Charte des droits et des libertés de la personne* qui a préséance sur toutes les autres lois : elle assure à la personne handicapée le droit de se prévaloir d'accommodements raisonnables, elle interdit toute discrimination ou tout harcèlement à son égard. Par accommodement raisonnable, le législateur entend :

«un moyen utilisé pour faire cesser une situation de discrimination fondée sur le handicap, la religion, l'âge ou tout autre motif interdit par la Charte [...] L'accommodement peut signifier qu'on aménage une pratique ou une règle générale de fonctionnement ou que l'on accorde une exemption à une personne se trouvant dans une situation de discrimination» (Ducharme et Montminy, 2012).

La *Charte* a certainement contribué à l'émergence de nouveaux groupes au sein de la population étudiante traditionnelle.

Suivant le courant nord-américain (FECQ, 2012), des services seront offerts aux ÉSH dans les cégeps dès le début des années 1980. En 1982, le ministère de l'Éducation structurera les services. Pour assurer la régionalisation, caractéristique fondamentale et historique des cégeps³, le gouvernement confie à trois collèges la coordination des services : le cégep du

³ Une autre caractéristique du cégep est qu'il a été conçu pour s'ancrer dans la réalité régionale du Québec. D'ailleurs, des sept premiers établissements à voir le jour en 1967, cinq sont situés en région (Chicoutimi, Jonquière, Rouyn, Rimouski, Hull) et deux en banlieue de Québec (Limoilou et Sainte-Foy). Quelques mois plus tard, les deux premiers cégeps de l'île de Montréal reçoivent leurs lettres patentes : Maisonneuve et Ahuntsic (Dassylva, 2008).

Vieux Montréal pour l'ouest du Québec, le cégep Sainte-Foy pour l'Est, et le Collège Dawson pour les collèges anglophones. En 1992, Québec dépose le *Programme d'accueil et d'intégration des étudiants handicapés au collégial* par lequel le ministère s'engage à financer, à certaines conditions, l'accès aux études collégiales à toutes les personnes en situation de handicap (Ducharme et Montminy, 20102).

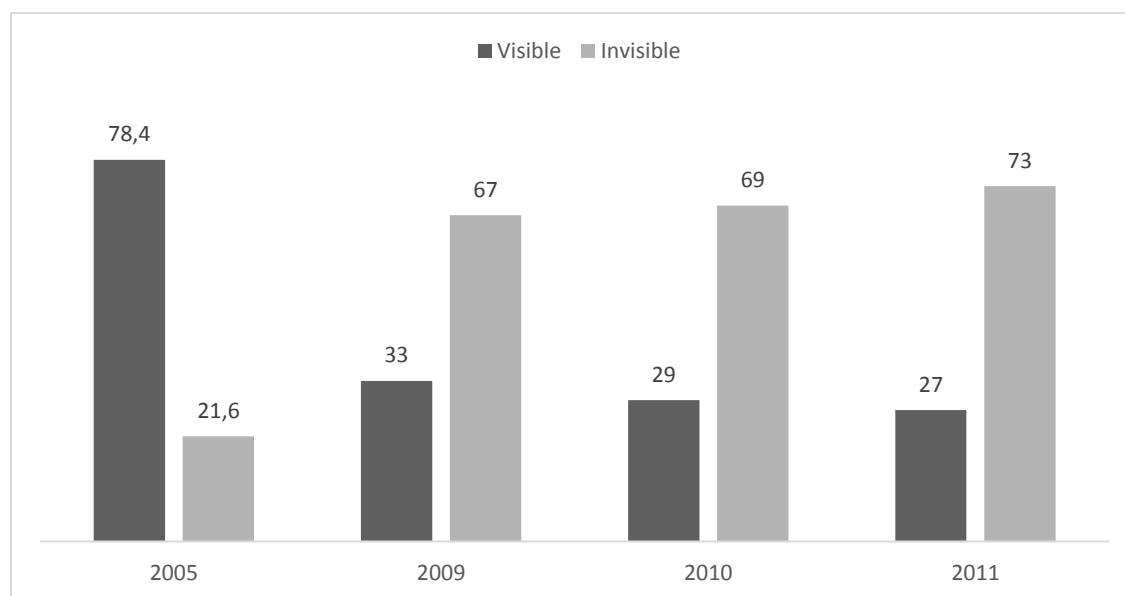
En fait, ce sont avant tout les lois générales protégeant les personnes en situation de handicap qui prévalent :

- D'abord l'article 10 de la *Charte* qui protège le droit « à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférences fondées sur [...] le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap » (Publications Québec, 2016, Chapitre I.1, par.10) ;
- la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale (adoptée en 1978, mise à jour au premier décembre 2012) (Publications Québec, 2016) ;
- la Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et de la protection des renseignements personnels qui protège les informations sur les individus (Publications Québec, 2016).

Depuis 2006, les collèges incluent dans leur offre de services les besoins des étudiants présentant des troubles d'apprentissage, des troubles neurologiques et des troubles de santé mentale — soit les déficiences non visibles — aux fins d'accommodements. Des données provenant de la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN, 2014) indiquent que les ÉSH représentaient 3 % de l'ensemble des étudiants en 2011 et que ce pourcentage a doublé pour atteindre près de 6 % en 2014. Par ailleurs, des statistiques fournies par les deux cégeps francophones désignés, rapportées dans l'avis de la CDPJ (Ducharme et Montminy, 2012, p.21) montrent que de 2005 à 2009, le nombre d'étudiants en situation de handicap est passé de 860 à 4309, soit cinq fois plus.

Cela étant établi, le revirement de la proportion des déficiences non visibles par rapport aux déficiences plus traditionnelles est vraiment frappant. En ce qui concerne le nombre d'étudiants en situation de handicap non visible au postsecondaire, les mêmes statistiques attestent qu'il s'est considérablement accru, passant de 186 en 2005, à 2143 en 2009. D'autres données, illustrées dans la figure 1, indiquent qu'en 2005, les ÉSHNV comptaient pour 21,6 % des étudiants en situation de handicap bénéficiant de services dans les cégeps. En 2009, les proportions sont inversées et les ÉSHNV représentent désormais 67 % de l'ensemble des étudiants en situation de handicap, en 2010, 71 % et en 2011, 73 % (Fédération des cégeps, 2012)⁴.

Figure 1 Comparaison du nombre d'étudiants en situation de handicap visible et non visible



Cette augmentation s'explique, entre autres, par tout le travail fait en amont par les spécialistes qui détectent plus efficacement les troubles chez les enfants, par les services offerts dans les écoles primaires et secondaires aux élèves présentant une déficience non visible, par les lois et les règles de financement qui soutiennent les ordres d'enseignement qui

⁴ Il en va de même dans les universités québécoises où des statistiques récentes confirment que le nombre d'étudiants présentant un handicap non visible a aussi augmenté de manière exponentielle, passant de 1996 en 2007-2008 à 2269 en 2012-2013 (Bergeron et coll., 2013).

précèdent le postsecondaire (Bergeron, Ducharme, Fortin et Vézina 2013). Durant l'année scolaire 2015-2016, il y avait 14304 étudiants inscrits aux services d'aide aux ÉSH de l'ensemble des établissements du réseau collégial à l'automne 2015 et 14058 à l'hiver. Là-dessus, environ 11% présentaient un trouble neurologique, 72% un trouble d'apprentissage et 10% un trouble de santé mentale⁵

En définitive, même si des lois assurent le droit aux accommodements permettant l'égalité des chances, on remarque que les ÉSH ne sont pas sur la même ligne de départ que leurs collègues au début de la course pour le diplôme d'études collégiales ou universitaires, entre autres parce que la spécificité de leurs difficultés entraîne une perception faussée de leur implication dans leurs études (Fichten et coll., 2006 ; Guimond et Forget, 2010). Par exemple, les enseignants peuvent penser que l'étudiant n'a pas sa place au collégial, qu'il ne fait pas de réels efforts, que l'aide qu'il reçoit est en fait un privilège. Cette constatation est encore plus forte quand on examine le parcours des étudiants qui présentent une déficience non visible, tels que les troubles neurologiques ou de santé mentale entraînant des troubles d'apprentissage ou de comportement. Comme précisé précédemment, l'étudiant doit s'assurer lui-même que ses droits sont respectés lorsqu'il franchit le seuil des études postsecondaires, ce que beaucoup d'entre eux ne font pas. Plusieurs auteurs consultés font état de ces épreuves (Adams et Holland 2006 ; Shawn, 2007 ; Rupert, Hemming et Connors, 2010 ; Hong, Haefner et Slekár, 2011) et des conséquences néfastes qui en découlent. Pourtant, une étude publiée en 2012 par un groupe de chercheurs québécois (Fichten *et coll.*, 2012) indique qu'il existe peu de différences dans l'accès à l'emploi des étudiants finissants d'un programme technique au collégial, qu'ils soient en situation de handicap ou non ; il en va de même pour l'admission à l'université des étudiants de programmes préuniversitaires qui choisissent de poursuivre leurs études après le cégep.

⁵ Clientèle collégiale des Services adaptés de l'Est et de l'Ouest. Compilation des services et accommodements donnés aux étudiants en situation de handicap 2015-2016. Document inédit.

1.1.3 Synthèse de cette section

Bref, le rapport de la commission dirigée par monseigneur Parent a ouvert le système d'éducation supérieur québécois à bon nombre de citoyens qui en avaient été jusque-là exclus pour des raisons sociales, financières ou autres. Ainsi, dès leur fondation, les cégeps ont admis des étudiants en situation de handicap, mais les conditions facilitant leur intégration n'ont été mises en place qu'au début des années 1980, suivant ainsi le courant des droits des personnes en situation de handicap en Amérique du Nord.

Au milieu des années 2000, le gouvernement québécois reconnaît aux étudiants présentant un diagnostic de troubles d'apprentissage ou de troubles de santé mentale, que nous désignons ici comme les étudiants en situation de handicap non visible (ÉSHNV), le droit aux accommodements. Rapidement, le nombre d'ÉSHNV dépassera la cohorte des étudiants en situation de handicap présentant des déficiences traditionnellement reconnues, comme les déficiences motrices.

1.2 Organisation des services adaptés dans les cégeps.

Le terme « modèle de services » réfère à un ensemble de directives qui précise les besoins et le soutien qui sera offert à un étudiant (Trépanier et Paré, 2010) auquel on a diagnostiqué une incapacité reconnue par l'instance pourvoyeuse de services, en l'occurrence, le ministère de l'Éducation. Dans les ordres d'éducation primaire et secondaire, l'offre de services s'étend également aux enseignants, mais actuellement, celle-ci ne s'adresse qu'aux étudiants dans l'ordre collégial.

1.2.1 Le modèle des limitations fonctionnelles.

Le *Programme d'accueil et d'intégration des étudiants handicapés au collégial* constitue le modèle de services proposé par le gouvernement du Québec. Tous ceux qui sont en situation de handicap et qui répondent aux critères d'admission peuvent se prévaloir d'un financement, à la condition qu'ils soient inscrits à temps plein ou à temps partiel, qu'ils présentent une évaluation diagnostique établie par un professionnel reconnu (médecin ou psychologue) et qu'ils remplissent le *Plan individuel d'intervention*, un formulaire administratif qui sert de base

au plan de services. Chaque demande est considérée individuellement : le financement de certains accommodements relève directement du ministère, d'autres sont gérés par les collèges en fonction du budget annuel accordé (Ducharme et Montmigny, 2012). Cela dit, tous les accommodements ne sont pas associés à un investissement financier : le temps additionnel aux examens, l'aménagement des horaires, par exemple. Les services offerts actuellement dans les collèges reposent essentiellement sur les accommodements fournis sur la base d'un diagnostic.

Dans ce modèle, les enseignants ne sont pas considérés comme des agents d'intervention. Il s'agit d'un problème crucial, car plusieurs recherches, rapports et avis sur la question de l'accueil et de l'inclusion des étudiants en situation de handicap que nous avons consultés insistent sur la portée de l'enseignant dans ce processus (Conseil supérieur de l'éducation 2010 b, Hall, 2007 ; Chaturvedi, 2010 ; Ducharme et Montminy, 2012 ; Lombardi *et coll.*, 2013). Le Conseil supérieur de l'éducation (2010 b) souligne l'importance de communiquer les informations pertinentes à toutes les parties engagées auprès des étudiants en situation de handicap qui accueillent ces étudiants dans leur classe, dont les enseignants du collégial. Le *Conseil* recommande à la ministre alors en poste d'ajuster les sommes versées aux établissements afin qu'ils puissent répondre aux besoins des ÉSH ; il lui demande également d'encourager la recherche. Il recommande aux collèges d'adapter leurs politiques en fonction des besoins de ces étudiants, de sensibiliser leurs enseignants et de les former pour qu'ils puissent ajuster leurs pratiques. Il semble donc que la formation des enseignants du collégial et leur implication dans le processus d'inclusion constituent des aspects critiques de l'accueil des ÉSH au collégial.

1.2.2 Le modèle systémique

En février 2013, le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie propose un modèle de services aux étudiants en situation de handicap non visible préconisant désormais une mobilisation des différents agents d'intervention au sein de l'établissement collégial, incluant le personnel enseignant (voir Annexe I). Cette modification est le fruit d'une réflexion concernant les étudiantes et étudiants

présentant une déficience non visible (Wolforth et Roberts, 2010 ; St-Onge, Tremblay et Garneau, 2010), mais surtout des recommandations de la *Commission des droits de la personne et de la jeunesse* (Ducharme et Montminy, 2012). Dans ce modèle, le ministère favorise les actions concertées répondant aux besoins immédiats d'un étudiant en difficulté.

Pour motiver le changement, on évoque le fait que les ÉSHNV au collégial sont de jeunes adultes et qu'ils doivent être traités comme tels :

- l'ordre d'enseignement collégial n'est pas obligatoire ;
- à l'orée du marché du travail, ces étudiants doivent développer leur autonomie ;
- plusieurs ne souhaitent pas être identifiés comme « handicapés⁶ » ;
- leurs parcours sont variés : certains ayant reçu des services antérieurement, d'autres ayant réussi à manœuvrer pendant toutes leurs études jusque-là sans recourir aux services adaptés, quelques-uns découvrant leurs difficultés ou leurs déficiences menant à la situation de handicap au moment où ils sont engagés dans leurs études collégiales.
- Enfin, en écho aux travaux de Wolforth et Roberts (2010), de Bonnelli, Ferland-Raymond et Campeau (2010) et de St-Onge *et coll.* (2010), le ministère admet que les ÉSHNV peuvent bénéficier d'une offre de services plus souple, basée sur les besoins de l'ensemble des acteurs impliqués : les étudiants, cela va de soi ; le personnel des établissements, incluant les enseignants ; les instances administratives ; des partenaires externes, au besoin.

L'approche basée sur les besoins se déploie dans quatre sphères : l'organisation des services ; l'évaluation diagnostique de la déficience et des besoins éducatifs ; le financement ; la reddition de comptes. Le ministère parle ici des responsabilités partagées entre les différents partenaires gravitant autour du noyau ministériel : les autres ministères, les organismes et associations. Ensuite, l'établissement d'enseignement peut recourir à ses partenaires locaux

⁶ Terme utilisé dans le document ministériel. En ce qui nous concerne, nous privilégions le mot « déficience » pour des raisons qui seront expliquées au prochain chapitre.

et régionaux, en particulier s'il s'agit d'un petit collège avec peu de ressources à l'interne.

Jusqu'alors, l'organisation des services était décentralisée, néanmoins rattachée à trois collèges désignés : le collège du Vieux Montréal, le collège de Sainte-Foy et le collège Dawson. Le modèle proposé en 2013 donne plus d'autonomie aux établissements afin de répondre aux besoins propres de leur population, ce qui implique que la plus grande part du financement est désormais allouée à chaque établissement à partir de l'étude de sa situation singulière et non sur une base régionale ou réseau. Par ailleurs, chaque établissement est requis de déployer les ressources obtenues pour couvrir l'ensemble de ses besoins ; en ce sens, la reddition de compte permet de vérifier si les moyens entrepris correspondent aux besoins exprimés par l'ensemble des intervenants de chaque établissement. L'évaluation diagnostique est toujours requise, mais il n'est pas clair ce que le ministère entend par « évaluation des besoins éducatifs ». Enfin, le document ne développe pas sur le rôle attendu de l'enseignant dans le modèle, outre le fait qu'il doit collaborer avec les autres services.

En bref, les rapports et les avis publiés sur la question de l'accueil et de l'intégration des étudiants en situation de handicap soulignent l'importance de l'enseignant dans ce processus (Hall, 2007 ; Chaturvedi, 2010 ; Ducharme et Montminy, 2012 ; Lombardi *et coll.*, 2013). Les mêmes études reconnaissent néanmoins que les enseignants ne sont pas appuyés dans les modèles jusque-là en vigueur, car ceux-ci mobilisent, avant tout, les conseillers et les directions des services adaptés et reposent essentiellement sur la reconnaissance médicale de la déficience, comme une pathologie individuelle à laquelle on prescrit une solution individuelle. Sans surprise, l'enseignant y est peu interpellé, en ce sens qu'il se doit de respecter les mesures d'accommodement, sans plus (Bonnelli *et coll.*; 2010 ; Wolforth et Roberts, 2010; Ducharme et Montminy, 2012). Maintenant, on lui demande de s'impliquer, mais on ne précise pas comment, dans quelle mesure ou avec quel appui.

Un autre argument qui milite en faveur d'une plus grande implication des enseignants dans le processus d'inclusion des ÉSH est le fait que les services adaptés sont de plus en plus débordés par le nombre d'étudiants requérant des accommodements (Embry, Parker, McGuire et Scott, 2005). De là l'idée de modifier la façon d'enseigner et d'évaluer les

apprentissages pour permettre au plus grand nombre de réussir dans les meilleures conditions. Une des avenues proposées par la recherche américaine suggère une conception des stratégies pédagogiques alliant diversité, souplesse et ouverture : il s'agit de la conception universelle appliquée à l'éducation. La conception universelle appliquée à l'éducation reprend les principes du design et de l'architecture favorisant un environnement inclusif pour les personnes en situation de handicap physique, et les stratégies pédagogiques inclusives qui pourraient permettre une diminution du recours aux accommodements pour ÉSH, voire leur disparition.

En bref, le modèle de services qui permet l'intégration des ÉSH dans les collèges est fondé sur le diagnostic médical et repose presque entièrement sur les conseillers en service adapté. Bien que le ministère ait proposé des modifications au modèle en 2013, le rôle de l'enseignant y est mentionné sans être précisé. Avec l'augmentation sensible du nombre des ÉSH et plus particulièrement d'ESHNV aux études supérieures en Amérique du Nord, de nouvelles propositions ont émergé. L'adoption et l'adaptation, par le milieu de l'éducation, des principes du design universel pour la conception des lieux et des objets est une solution qui intéresse de plus en plus, car elle propose d'impliquer davantage les enseignants dans le processus d'intégration tout en soulageant les services adaptés qui peinent à répondre aux demandes sans cesse croissantes.

1.3 Impact des ÉSH sur la tâche d'enseignement au collégial

Les études québécoises sur l'inclusion des ÉSH publiées entre 2006 et 2012 se penchent davantage sur les étudiants que sur les enseignants. Ainsi, les études antérieures à 2012 décrivent les situations de handicap les plus courantes, les difficultés qu'elles impliquent et les mesures les plus efficaces pour les pallier (Mimouni et King, 2007 ; Fichten *et coll.*, 2006 ; Fichten *et coll.*, 2012 ; Wolforth et Roberts, 2010 ; St-Onge *et coll.*, 2010 ; Bonnelly *et coll.*, 2010 ; Guimond et Forget, 2010). Depuis 2012, les chercheurs se sont intéressés de plus en plus à l'impact de la présence croissante des ÉSH sur la vie professionnelle des enseignants.

En 2012, un sondage a été mené par un regroupement de représentants des

fédérations syndicales d'enseignants⁷ et de représentants de la partie patronale⁸ (Comité national de rencontre, 2013). Il sondait uniquement les enseignants qui avaient eu au moins un étudiant avec accommodement dans un de ses groupes à l'automne 2011. 748 questionnaires ont été analysés. La majorité des répondants cumulaient plus de dix années d'expérience en enseignement ; les femmes ont été plus nombreuses (65 %) à se prêter à l'exercice. Les résultats indiquent que les éléments suivants étaient considérés comme problématiques par les répondants :

1. la préparation de documents d'évaluation à remettre d'avance aux services adaptés ;
2. la recherche d'informations supplémentaires sur les ÉSH auprès des services adaptés ;
3. la préparation de consignes sur les travaux et les échéanciers d'examens remis aux ÉSH toutes les semaines ;
4. l'organisation des cours en fonction de la difficulté de certains ÉSH à travailler en équipe.

Dans leurs commentaires, plusieurs répondants soulignaient l'importance de l'information et de l'appui fournis par les services adaptés ; quelques-uns souhaitaient une meilleure concertation avec ces services. Un certain nombre indiquaient combien la planification, l'organisation et les prestations de cours étaient alourdies ou ralenties par la présence d'ÉSH. Plus du tiers des commentaires portaient sur l'encadrement des ÉSH à l'extérieur du cours, certains d'entre eux indiquant que ces rencontres étaient fastidieuses. Enfin, un bon nombre s'interrogeaient sur la gestion des évaluations, le principe d'équité et la surveillance des examens lorsque ceux-ci se déroulaient sous la supervision des services adaptés.

⁷ Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec-Confédération des syndicats nationaux, Fédération des enseignantes et des enseignants de cégep-Centrale des syndicats du Québec

⁸ Fédération des cégeps et ministère de l'Enseignement supérieur.

Malgré tout, les résultats statistiques indiquent que la grande majorité des répondants ne voient aucun impact, ou un impact minime sur leur charge de travail en ce qui concerne la planification et l'organisation des activités (80 %), les prestations de cours et l'encadrement en classe (75 %). Par contre, seulement 60 % des répondants considèrent que la présence d'ÉSH a peu d'impact lors de l'évaluation des travaux et des examens et 62 % sur l'encadrement à l'extérieur de la classe.

Dans une recherche menée auprès des enseignants du postsecondaire de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean, Dion (2013) arrive à la conclusion que les enseignants connaissent assez bien les troubles d'apprentissage, qu'ils ne voient pas vraiment de problèmes à ce que les ÉSH poursuivent des études collégiales et qu'ils ne se sentent pas inconfortables en présence des ÉSH, sauf les étudiants présentant un trouble de santé mentale. Les enseignants se soucient néanmoins des effets que les accommodements peuvent avoir sur l'équité entre les ÉSH et ceux qui éprouvent des difficultés, mais qui n'ont pas de diagnostic ; ils s'inquiètent des embûches que ces étudiants pourraient rencontrer lorsqu'ils chercheront un emploi dans leur domaine une fois leurs études terminées. Enfin, l'encadrement des ÉSH à l'extérieur des cours et les tracasseries administratives liées à la gestion des examens en dehors des salles de classe constituent une augmentation de la tâche des enseignants, selon les répondants.

Par ailleurs, cette recherche a permis de faire ressortir que les enseignants – surtout les femmes – s'investissent sur le plan émotif auprès de ces étudiants :

«Les participants ont toutefois de la difficulté à connaître les limites de leurs interventions et ils craignent parfois en faire trop pour soutenir et encadrer ces étudiants au risque d'en venir à étiqueter ces derniers devant leurs pairs» (Dion, 2013, p.155).

La chercheuse souligne que le temps — que ce soit la gestion du temps liée aux accommodements, le temps accordé aux individus ou le temps requis pour modifier des interventions pédagogiques — est au cœur des préoccupations des répondants.

En 2015, une équipe de l'UQAM (Dubé, Dufour, Chénier et Meunier, 2016) a mené une étude auprès de 237 enseignants de cinq établissements d'enseignement collégial afin « d'examiner les croyances, les attitudes et le sentiment d'efficacité personnelle d'enseignants

du collégial à l'égard des étudiants ayant des besoins particuliers ». Leurs résultats révèlent que les enseignants ont des conceptions et des attitudes « assez positives des droits de l'homme » ; « plutôt neutres » quant aux modalités d'inclusion des étudiants à besoins particuliers ; « légèrement positives » des responsabilités inhérentes à la reconnaissance et au respect du droit à l'éducation de ces étudiants.

L'étude montre que les répondants qui ont discuté et étudié les droits de l'homme lors de leur parcours universitaire sont plus positifs que les autres répondants à l'égard des modalités d'inclusion des étudiants ayant des besoins particuliers. Il existe également une différence entre les croyances et les attitudes des femmes et des hommes, celles-ci étant plus positives que leurs collègues masculins par rapport aux modalités d'inclusion. Ce résultat sur la disparité homme/femme va dans le même sens que Dion (2013) évoquée ci-dessus. Par contre, les répondants masculins ont un sentiment d'efficacité personnelle global (SEP) plus élevé que leurs collègues femmes.

Par ailleurs, les répondants ayant moins de cinq années d'expérience ont un SEP plus bas que ceux qui ont cumulé plus de onze années d'expérience. Les chercheurs remarquent qu'un contact fréquent et des expériences positives créent un SEP plus élevé. Ils en concluent que l'accompagnement des enseignants est indispensable pour les aider à « relever les nombreux défis face aux étudiants ayant des besoins particuliers. » (p.167).

Un document de la FNEEQ (2014) suggère une parenté entre la situation actuelle au collégial et celle vécue par les enseignants des ordres d'enseignement qui précèdent. On y évoque « un impact sur la charge de travail des enseignants du primaire et du secondaire » (FNEEQ, 2014, p.10). À cet égard, Duval *et coll.* (1997) expliquent que les conditions difficiles vécues par les enseignants du primaire et du secondaire dans les années 1980 ne sont pas dues seulement à l'intégration d'un grand nombre d'élèves HDAA, mais elles sont davantage liées à la baisse des investissements dédiés aux services spéciaux qui devaient accompagner l'intégration et à la « prolétarianisation » des services adaptés, souvent confiés à des techniciens en éducation spécialisée plutôt qu'à des professionnels comme des orthopédagogues ou des psychoéducateurs.

En 2016, la FNEEQ publie le *Guide concernant la population étudiante en situation de handicap (EESH)*. Dans ce guide, il est établi que les enseignants sont tenus de respecter les accommodements « dans les limites de la convention collective » et que de leur côté, les collèges se doivent de donner aux enseignants les moyens nécessaires lorsque l'accommodement dépasse cette limite. On y souligne l'importance d'une bonne communication des informations qui pourraient aider les enseignants à tenir compte des spécificités de certains ÉSH dans leurs interventions pédagogiques afin d'être préparés à de probables situations de crise : « Les enseignants devraient être informés des impacts de la maladie sur les plans interpersonnel et communicationnel dans le cas d'un élève atteint d'un problème de santé mentale pouvant influencer, selon l'expertise médicale, sa façon de réagir à certains gestes ou paroles à son égard. » (p.32)

Or, une autre étude récente (St-Onge et Lemyre, 2016) a été menée auprès de 232 enseignants dans seize établissements d'enseignement collégial afin d'examiner l'attitude et les besoins des enseignants à l'égard des étudiants qui présentent un trouble de santé mentale. Tout comme Dion (2013) et Dubé *et coll.* (2016), les chercheurs ont noté une différence significative entre l'attitude des hommes et des femmes, ces dernières « offrant davantage de mesures ». Les chercheurs expliquent cette différence par « les rôles sexuels typiquement valorisés par la société » (p.189). Les répondants plus jeunes sont plus favorables que leurs aînés au recours à des mesures externes. Par contre, les enseignants les plus expérimentés sont ceux qui offrent le plus de mesures dans leurs classes, idem pour les enseignants qui ont des connaissances sur les troubles de santé mentale. Par ailleurs, ceux qui ont suivi une formation en milieu de travail démontrent une attitude favorable à l'égard des troubles de santé mentale. Pour ces chercheurs, la formation, que ce soit celle acquise en milieu universitaire ou celle transmise en milieu de travail, a un effet positif sur l'attitude des enseignants du collégial à l'égard de l'inclusion des étudiants présentant un trouble de santé mentale.

Enfin, une recherche participative menée dans un collège privé explore l'impact des ÉSH sur la tâche des enseignants. Cette recherche vise d'abord à décrire les savoirs pratiques

des six participants, puis de décrire « le processus d'apprentissage collectif et les stratégies de formation soutenant l'amélioration des pratiques au collégial » (Bergeron et Marchand, 2015, p.27). Dans leur article, les chercheuses rapportent les résultats liés au premier objectif. Il ressort que les exigences curriculaires du collégial, le manque de formation des enseignants, l'emploi du temps déjà chargé en cours de session et la perception des capacités des étudiants présentant des troubles d'apprentissage à réussir rendent plus difficile leur travail auprès de cette population.

En conclusion, jusqu'à tout récemment, les recherches se sont surtout penchées sur le sort des ÉSHNV : les obstacles qu'ils doivent surmonter, les services dont ils ont besoin, leurs caractéristiques, mais peu s'intéressaient à l'impact de l'augmentation du nombre de ces étudiants sur les enseignants. Or, les recherches et les études publiées depuis 2012 sur la situation des enseignants du collégial en contexte d'inclusion des ÉSHNV ont permis de comprendre que l'impact est modulé selon la formation ou l'expérience de travail, le soutien du milieu, les connaissances théoriques ou intimes des troubles ou des droits reconnus aux ÉSHNV.

1.4 Synthèse du chapitre et question de recherche

1.4.1 État des lieux

En bref, l'offre de services aux étudiants en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial du Québec est fondée sur une approche plutôt normative qui consiste à donner des accommodements aux étudiants qui répondent à des critères précis, dans la mesure où ces étudiants en font la demande. La Commission des droits de la personne et de la jeunesse souhaite que des changements soient apportés au modèle existant afin de tenir compte de la transition du secondaire à l'ordre collégial, des besoins multiples de la population collégiale actuelle, de l'appui aux enseignants et de leur formation afin qu'ils prennent la place qui leur revient dans le processus. Le Conseil supérieur de l'éducation a également formulé des recommandations dans ce sens. Le ministère a partiellement répondu à ces appels par le modèle de services 2013.

Concrètement, les enseignants sont obligés de respecter les accommodements qui sont dévolus aux ÉSH par la loi ; cependant, étant donné la nature même de l'acte d'enseigner et le modèle de services proposé par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie du Québec (2013), les enseignants sont incités à aller au-delà de la simple acceptation d'un état de fait et à ajuster leurs interventions pédagogiques afin de rejoindre réellement cette population de plus en plus nombreuse. La situation est paradoxale, car d'un côté, le ministère demande aux enseignants de tenir compte de la diversité dans leur enseignement et leurs évaluations mais de l'autre, il maintient des règles de normalisation comme la cote de rendement au collégial (cote R)⁹ et l'épreuve uniforme de français¹⁰.

Force est de constater que dans le monde de l'éducation, par souci d'égalité ou de performance, il existe une tradition bien ancrée d'exclusion de l'élève différent (Prudhomme, Vienneau, Ramel et Rousseau, 2011). Pour s'éveiller à la différence, les enseignants doivent puiser dans leurs valeurs profondes ; ils doivent avoir la volonté réelle de changer leur façon d'enseigner (Hall, 2007). L'enseignement est l'acte de transmettre des savoirs et de faire apprendre¹¹. Au cégep, on demande à l'enseignant de pratiquer dans un domaine bien précis, celui dans lequel il est spécialiste et pour lequel il a obtenu un titre universitaire (Comité paritaire, 2008). À l'embauche, on n'exige pas de lui une formation attestée en pédagogie ; tout au plus vérifie-t-on ses connaissances du milieu collégial, sa capacité de communiquer adéquatement à l'oral et à l'écrit, sa compréhension des règles de base de l'évaluation¹². Alors que dans les ordres d'enseignement précédents, les enseignants doivent

⁹ « [la cote R est] un indicateur de la position [d'un] étudiant en fonction de la note obtenue dans son groupe (la cote Z) et un indicateur de la force relative de ce groupe. Ainsi, en plus de retenir tous les avantages de la cote Z, la cote de rendement au collégial ajoute à celle-ci une correction en permettant de tenir compte des différences initiales entre les groupes. » Conférence des recteurs et des principaux d'universités du Québec, 2013, p.6. Repéré à <http://www.crepuq.qc.ca/>, le 2017/02/28

¹⁰ L'Épreuve uniforme de français consiste en la rédaction, en quatre heures trente minutes, d'une dissertation critique d'une longueur moyenne de 900 mots portant sur un sujet littéraire au choix parmi trois propositions. L'évaluation comporte trois critères (fonds, forme et qualité de la langue) qui doivent tous être réussis. La réussite de l'ÉUF est obligatoire pour l'obtention du diplôme d'études collégiales.

¹¹ Selon Legendre (2005, p.596), enseigner est l'acte de « communiquer un ensemble organisé d'objectifs, de savoirs, d'habiletés et/ou [sic] de moyens, et prendre les décisions qui favorisent au mieux l'apprentissage d'un sujet dans une situation pédagogique. »

¹² Repéré à <http://www.emploi-cegep.qc.ca/fr/faq.html>, le 2013-12-01

tous détenir un brevet d'enseignement octroyé après la réussite de cours universitaires en pédagogie et certains d'entre eux ont été spécifiquement formés en adaptation scolaire.

En pratique, dans son quotidien, l'enseignant du collégial est appelé à intervenir auprès de classes composées désormais d'ensembles d'étudiants caractérisés par leur diversité, parmi lesquels se trouvent les étudiants en situation de handicap visible et non visible. Des recherches récentes indiquent que les enseignants au postsecondaire sont souvent démunis quand vient le moment d'aider plus spécifiquement les ÉSHNV, car ils n'ont aucune formation en adaptation scolaire (Chaturvedi, 2010 ; Rupert *et coll.*, 2010).

Certes, la proposition de la conception universelle appliquée à l'éducation jette un regard nouveau sur les pratiques pédagogiques qui favoriseraient l'inclusion de la diversité tout en diminuant le recours aux accommodements, mais cette approche est encore peu connue au Québec. Pour leur part, les syndicats d'enseignants du collégial déplorent le manque de ressources à la disposition de leurs membres pour affronter le changement de paradigme et craignent une répétition des problèmes survenus dans les ordres primaire et secondaire lors de l'intégration en classes ordinaires d'élèves en situation de handicap.

D'un modèle pédagogique traditionnel ne nécessitant que des tables, des chaises, un tableau noir et des bâtons de craies pour diffuser le contenu, un modèle dans lequel les enseignants sont les producteurs du savoir et les étudiants, les récepteurs quasi passifs, on est passé à un modèle qui demande aux enseignants de s'afficher sur de multiples plateformes, de gérer les besoins particuliers de tout un chacun, d'adapter leur enseignement, etc. L'inclusion, qu'il s'agisse d'inclusion sociale au sens large ou d'inclusion scolaire, comme dans cette recherche, interpelle plusieurs acteurs à plusieurs niveaux. Il s'agit d'un défi social et politique, mais également idéologique, voire moral, qui touche à la fois le système et l'individu.

1.4.2 Un regard social

Par conséquent, dans cette recherche, nous souhaitons tourner notre regard vers les enseignants afin de comprendre les représentations qu'ils se créent lorsqu'ils sont confrontés aux défis pédagogiques que posent l'inclusion des ÉSHNV. Selon Moscovici (1976) les représentations se conçoivent au cœur même du quotidien de l'activité humaine et sociale, participant à la fois à la compréhension symbolique du monde, aux communications avec les membres d'une même communauté et à la consolidation d'une identité sociale et culturelle. Les idées (ou représentations) que se forment les enseignants conduiront chacun à comprendre un objet, à s'identifier par rapport au groupe et à l'objet, à communiquer à propos de l'objet et à réagir de manières précises, entendues par sa communauté. L'inclusion des étudiants en situation de handicap non visible est une préoccupation pressante des enseignants et le propos de nombreux échanges. Il s'agit d'un objet social qui interpelle les valeurs, les perceptions, les expériences, voire les pratiques en cours du groupe social formé des enseignants de cégep.

1.4.3 Question de recherche

Quels liens existe-t-il entre les représentations que les enseignants du collégial se créent de l'inclusion des étudiants en situation de handicap non visible et leur degré d'accord avec les pratiques réputées inclusives de la conception universelle de l'enseignement ?

Chapitre 2 : Cadre théorique et conceptuel

Dans ce chapitre, nous établirons le cadre théorique et conceptuel de notre recherche qui consiste à étudier les liens qui existent entre la conception que se font les enseignants du collégial de l'inclusion des étudiants en situation handicap non visible et leur degré d'accord avec les pratiques réputées inclusives de la CUE. À cette étape du processus, il est important de mettre au clair des concepts clés de notre réflexion : la situation de handicap, l'inclusion au postsecondaire, la conception de stratégies pédagogiques à portée universelle pour favoriser l'inclusion, la théorie des représentations sociales.

2.1 Les concepts d'inclusion et de personne en situation de handicap

2.1.1 Définition de l'inclusion

L'inclusion est un concept sociétal (Ersersold, 2009). Dans les sciences sociales, ce concept se définit souvent par rapport à son contraire, c'est-à-dire l'exclusion (Hansen, 2012). Envisager l'inclusion nécessite de s'engager dans un processus qui permet d'abord d'identifier les groupes exclus, ensuite d'évaluer leurs besoins, enfin de déterminer les moyens à mettre en œuvre pour briser l'exclusion. Le processus est aussi tributaire du contexte sociopolitique et économique dans lequel il est activé (Ainscow et Sandill, 2010). Pour l'illustrer plus largement, prenons l'exemple de l'inclusion sociale des nouveaux arrivants dans une société donnée. L'inclusion sociale consiste en la participation pleine et entière à la société, c'est-à-dire au fait d'exercer des pouvoirs considérés fondamentaux (Lebrun, 2009) :

- le pouvoir de consommer (pouvoir d'achat),
- celui de travailler (participation à la production),
- celui de voter (participation à la vie politique).
- Enfin, celui de faire partie d'un réseau, d'un groupe significatif sur le plan social.

Or, l'individu exclu est celui qui ne peut exercer ces pouvoirs ; celui dont l'identité même se construit sur l'image de la marginalité.

L'intégration constitue donc un aspect de l'inclusion. Si l'intégration signifie plutôt l'acceptation des normes culturelles de la société d'accueil, alors « ce processus est porteur d'un rapport de forces asymétriques qui peut amener à réduire l'intégration à une simple assimilation du modèle social en vigueur dans un pays » (Lebrun, 2009, p.9) donc à une forme d'acculturation. On pourrait pousser le raisonnement de Lebrun au cas des personnes sans domicile fixe, exclues de la société par le fait que leur pouvoir de consommation est pratiquement réduit à néant, leur accès au travail quasiment nul, leur droit de vote inopérant (car ils n'ont pas d'adresse fixe). L'intégration des migrants ou de tout autre groupe d'individus exclus ne doit pas être une acculturation, mais plutôt un processus qui permet « la reconnaissance des apports variés des uns et des autres dans un espace donné » (Fortin, 2000, p.19). Tout individu en voie d'intégration doit être invité à devenir partie prenante de la société d'accueil, faute de quoi, le processus d'inclusion est un échec.

Ainsi, on se doit de distinguer intégration et inclusion : alors que l'intégration est le fait d'accueillir des personnes ou des groupes dans une société donnée, l'inclusion consiste à favoriser la participation pleine et entière des personnes accueillies dans cette société. Le terme *inclusion* mène naturellement au terme *diversité*. En effet, selon le deuxième sens du mot qui apparaît dans le dictionnaire *Le Petit Robert* (2010, p. 1301), *inclusion* signifie un « élément inclus dans un milieu de nature différente ». Bref, *inclure* implique intégrer un « objet » à l'intérieur d'un autre « objet » et opérer, en quelque sorte, une fusion d'entités distinctes qui conserveront leurs propriétés et créeront ainsi un nouvel « objet ». L'inclusion s'avère donc une idéologie qui reconnaît la diversité comme partie constitutive de la collectivité, « [bouleversant] les représentations dominantes de ce qui fait la société et des schèmes d'appartenance qui fondent la société » (Eserbold, 2009, p. 79).

Les milieux scolaires sont des microcosmes de la société : les processus d'intégration et d'inclusion sociales s'y reproduisent à l'échelle. En d'autres termes, le milieu d'accueil prend la responsabilité des moyens qui seront offerts aux personnes exclues ou en voie d'être intégrées pour devenir des membres actifs et il reconnaît à ces personnes leurs particularités. C'est en ces termes que s'exprime le Conseil supérieur de l'éducation :

« [...] l'école ou la classe qui intègre des élèves s'attend à ce qu'ils s'adaptent : elle ne remet pas en question son mode de fonctionnement. Par contre l'école ou la classe qui inclut des élèves cherche à mettre en place des conditions d'apprentissage différentes, qui répondent à tous les types de besoins.» (Conseil supérieur de l'éducation, 2016, p.31)

Dans cette recherche, nous nous intéressons à l'inclusion scolaire de personnes en situation de handicap au niveau postsecondaire. Plus particulièrement, nous souhaitons évaluer l'impact des personnes qui vivent une situation de handicap au collégial à cause de déficiences non visibles. Déjà, nous supprimons de notre discours les expressions « personnes handicapées », personnes « souffrant d'un handicap » que nous avons remplacées par « personne en situation de handicap ». Ce choix s'appuie sur la perspective sociologique dans laquelle nous nous situons. Avant d'aborder de front la question de l'inclusion en milieu scolaire, nous souhaitons définir clairement ce que nous entendons par étudiant en situation de handicap.

2.1.2 Le handicap, la situation de handicap, la situation de handicap non visible

Il existe différents modèles qui permettent de définir les personnes en situation de handicap. Citons d'abord le *modèle des limitations fonctionnelles* qui a cours présentement dans les établissements d'enseignement postsecondaire québécois. Dans ce modèle, l'environnement est considéré comme handicapant, mais c'est à la personne qui subit les inconvénients qu'il revient d'aller chercher l'aide dont elle a besoin. Par ailleurs, cette aide lui sera accordée si elle peut faire la démonstration que sa déficience conduit à une incapacité qui l'empêche d'intégrer le cours normal des activités. Selon Evans (2008, p.13), cette approche crée une dynamique avilissante pour la personne en demande et une position de pouvoir du côté de ceux qui distribuent les accommodements : « Attitudinally, those providing accommodations may believe that they are doing the student a favor and may convey pity, condescension, or contempt for being asked to provide these services. »

Le *modèle des limitations fonctionnelles* place de facto les ÉSH dans la marginalité et leur laisse le fardeau de se conformer aux normes environnantes. Ceux-ci doivent réclamer les accommodements qui leur permettront de poursuivre leurs études ; les établissements

d'enseignement, eux, sont tenus, de les fournir. Le principe « sans discrimination ni privilège » adopté par le gouvernement du Québec dans tous ses textes concernant l'intégration des personnes en situation de handicap dans les réseaux postsecondaires implique que les accommodements ne sont pas là pour pallier les difficultés scolaires, mais bien pour outiller l'étudiant afin qu'il rencontre les normes du niveau collégial. On n'est donc pas dans un paradigme d'inclusion, mais dans un paradigme d'intégration orientée vers les critères normatifs ; on tend non pas à reconnaître les différences comme part intégrante de l'identité, mais bien à les niveler.

À l'opposé, dans le *modèle social*, on considère la situation de handicap comme un problème relevant de la marginalisation sociale de la différence. Notre étude se situe dans cette perspective, ce qui nous amène à utiliser l'expression « étudiant en situation de handicap » (ÉSH) plutôt qu'« étudiant handicapé ou présentant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation » (ÉHDAA).

Dans ce modèle, le terme « handicapé » ne revêt pas une connotation péjorative, mais il se rattache plutôt à son sens dénoté et figuratif d'« état de surcharge appelée à être compensée » (*Le Petit Robert*, 2010, p.1213). Ici, « handicap » ne peut être dissocié du substantif « situation » qui suggère un événement circonstanciel. On ne parle plus d'individu handicapé, mais d'un individu se trouvant dans une situation de handicap. En conséquence, on n'envisage pas le « handicap » comme une caractéristique personnelle découlant d'une condition médicale donnée, mais bien d'une situation circonstancielle émanant de l'interaction entre les caractéristiques d'une personne et un environnement qui permet ou qui freine sa participation sociale. On pourrait également utiliser l'expression « situation handicapante ». La personne n'est pas tenue responsable de sa situation de handicap, laquelle n'est pas nécessairement présente dans toutes les sphères de ses activités.

Evans (2008) aborde deux approches qui resituent la perspective de la personne en situation de handicap par rapport à la société dans laquelle elle évolue. D'une part, le *modèle de construction sociale* stipule que la source du handicap est la société elle-même qui se construit sur des normes rigides. Plutôt que d'attribuer à une minorité le fardeau de se

conformer, on considère que la société, dans son ensemble, est tributaire du bien-être de chacun de ses membres, quelle que soit leur condition (Shakespeare et Watson, 1997 ; Barnes, 2007). Cependant, cette approche ne tient pas compte de l'expérience intime de la personne en situation de handicap, son identité qui se forge à partir des caractéristiques qui la distinguent de la norme (Fougeyrollas, 2002 ; Evans, 2008 ; Paré, Fougeyrollas et Chartier, 2013).

Le *modèle de la justice sociale*, d'autre part, tient compte à la fois des considérations externes, des facteurs de risque et de protection de la personne en situation de handicap dans la société dans laquelle elle évolue et de ses caractéristiques personnelles, son identité :

«The social justice perspective also considers the interaction of impairment with other social identities, such as gender, sexual orientation, or ethnicity, as well as the environmental contexts in which individuals find themselves and the specific nature of their impairments; in this way, individuals are viewed as multidimensional and unique. » (Evans, 2008, p.15).

Il s'agit d'un modèle écosystémique tel que proposé par la théorie bioécologique du développement de la personne de Bronfenbrenner (1977).

Suivant la théorie de Bronfenbrenner, l'individu est en mesure d'affronter ou non les bouleversements qui s'imposent au cours de son existence selon les tensions (facteurs de risques ou de protection) intrinsèques et extrinsèques de son environnement. Bronfenbrenner et Evans (2000) expliquent que le développement de l'être humain est un ensemble de processus qui s'inscrivent dans la durée et se complexifient en cours d'évolution. Ces processus, activés par les interactions de l'individu avec son environnement, sont appelés *processus proximaux*. Ils varient selon les caractéristiques de la personne et selon celles de son environnement. De ces processus proximaux résultent les compétences ou le dysfonctionnement de l'individu. Par compétence, les auteurs entendent les connaissances, les capacités, les habiletés à affronter l'environnement ; le dysfonctionnement réfère aux difficultés inhérentes à l'individu qui a du mal à se mesurer aux aléas de la vie. Rien, cependant, n'est figé ou désespéré : l'individu, sa communauté, la société sont en constant mouvement et interaction et même du chaos, peuvent émerger des compétences.

Le *modèle de la justice sociale* se rapproche du modèle retenu par l'Office des personnes handicapées du Québec, soit le *Modèle du développement humain –processus de production du handicap* (MDH-PPH), (Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, Côté, St-Michel, 1998). Il s'agit d'un modèle écosystémique qui prend en compte l'interaction entre l'individu et la société dans laquelle il évolue tout au long de sa vie. Le MDH-PPH considère le handicap comme une situation conjoncturelle liée à un obstacle qui empêche une personne présentant une déficience de participer entièrement à la société. Par déficience, on entend « un degré d'atteinte anatomique, histologique ou physiologique d'un système organique. » (Fougeyrollas *et coll.*, 1998, p.36). Le modèle tient compte des facteurs environnementaux qui faciliteront ou freineront cette personne. Il considère également les aptitudes de cette personne, qui l'aideront à aller de l'avant ou, à contrario, l'amèneront à reculer face à l'obstacle. Selon Fougeyrollas et ses collaborateurs (1998, p.38), « l'aptitude est la dimension intrinsèque d'un individu en regard de l'exécution d'une activité physique ou mentale » ; l'incapacité est « le degré de réduction d'une aptitude ». Quant au facteur environnemental, il le définit comme « une dimension sociale ou physique qui détermine l'organisation et le contexte d'une société ». L'interaction des facteurs personnels et des facteurs environnementaux permettront à la personne de tenir le rôle qui lui est normalement dévolu dans la société ou, à l'opposé, l'empêcheront de tenir ce rôle, donc la placeront en situation de handicap.

Ainsi, contrairement au *modèle de la construction sociale* dans lequel il incombe à la société d'aplanir l'obstacle, le MDH-PPH tient aussi compte des facteurs personnels dans l'affranchissement de la situation de handicap. Paré *et coll.* (2013) insistent sur l'importance de considérer le développement psychologique de la personne en situation de handicap comme celui de n'importe quel être humain, soulignant « qu'une fois le processus évolutif de [son] développement complété, [la personne en situation de handicap peut] se réaliser au-delà de [ses] diversités et de [ses] richesses » (p.54).

Une personne en situation de handicap n'est donc pas une personne essentiellement diminuée socialement à cause de sa déficience, mais une personne qui peut être exclue, à un moment de sa vie, qui pourra cependant réintégrer la place qui lui revient grâce aux mesures

politiques, sociales et organisationnelles qui seront mises en place et aux ressources personnelles dont elle dispose. Nous proposons donc la définition suivante :

Situation de handicap : la situation de handicap est une condition produite par l'interaction de facteurs environnementaux et personnels qui excluent momentanément une personne d'une participation sociale pleine et entière conforme à ce qui est normalement attendu pour elle.

Dans cette perspective, l'enseignant fait partie des facteurs environnementaux qui peuvent soit aider, soit freiner l'étudiant en situation de handicap dans sa participation sociale et contribuer ainsi à le placer en situation de handicap. C'est dans cette optique que nous situons le terme «étudiant en situation de handicap».

Pourquoi créer une distinction entre une situation de handicap vécue par une personne ayant une déficience motrice, visuelle ou intellectuelle et une situation de handicap vécue par une personne qui présente une déficience neurologique ou psychologique ? Les déficiences motrices sont généralement acceptées comme un fait incontestable par le personnel et les étudiants des établissements postsecondaires (Guimond et Forget, 2010). Toutefois, la perception des déficiences qui ne se voient pas est beaucoup plus négative (Kranke *et coll.*, 2013). Trop souvent, l'étudiant qui présente un trouble d'apprentissage est perçu comme quelqu'un qui manque de volonté, ne fait pas d'effort, ne possède pas les capacités cognitives requises pour poursuivre de ses études, etc. (Adams et Holland, 2006; Shawn, 2007 ; Hong *et coll.* 2011 ; Parker, Field, Hoffman, Sawilowsky et Rolands, 2011). Par ailleurs, les étudiants qui présentent un trouble de santé mentale ou un trouble autistique, par leur comportement parfois erratique ou surprenant, créent un inconfort chez certains enseignants qui peuvent alors se sentir incompetents (Guimond et Forget, 2010 ; St-Onge, *et coll.*, 2010 ; Dion, 2013).

Puisqu'ils considèrent que le terme « handicapé » revêt une charge extrêmement péjorative, les Américains parlent plutôt de « disability » (déficience ou incapacité) : « a physical or mental impairment that substantially limits one or more major life activities [...]; a record or history of such an impairment [...]; or being regarded as having a disability [...]»¹³.

¹³ ADAAA-121102(1) citée dans Grossman, 2014, p.6

Les déficiences dites non visibles regroupent, selon les auteurs, les troubles d'apprentissage, le trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité, les troubles du spectre de l'autisme, les autres troubles neurologiques ou de santé mentale, de même que des maladies chroniques comme l'asthme ou le diabète. Les articles anglo-saxons portant sur la question recourent indistinctement aux termes suivants : « invisible disabilities » (Mullins et Pride, 2013), « unseen disabilities » (Rupert *et coll.*, 2010), « non-apparent disabilities » (Schelly, Davies et Spooner, 2011 ; Kranke *et coll.*, 2013), « nonvisible disabilities » (Lombardi *et coll.*, 2013), « hidden disabilities » (Wolf et Thierfeld-Brown, 2014), « invisible impairments » (Riddell et Weedon, 2013).

Au Québec, on utilise le terme « trouble invisible » ou « handicap invisible » (CAPRES, 2013, Association *Handi-capable*¹⁴, Audiologie et orthophonie Canada¹⁵), « population émergente », mais plus généralement l'énumération suivante : trouble d'apprentissage, trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité et trouble de santé mentale. D'ailleurs, l'énumération est bien plus souvent utilisée dans les textes de tous ordres que l'expression « trouble invisible ». Quant à « population émergente », cette appellation relève du fait que la reconnaissance des troubles invisibles aux fins de financement est venue plus tard dans l'offre de services au collégial et que les personnes présentant ces troubles constituent une population distincte dans les milieux d'enseignement postsecondaire. Cette reconnaissance est en phase avec les définitions de la déficience proposées par des organismes internationaux et étatiques (Ducharme et Montminy, 2012 ; CAPRES, 2013). La définition proposée par l'Office des personnes handicapées s'inscrit tout à fait dans la mouvance internationale :

« L'Office des personnes handicapées du Québec précise que le concept d'incapacité inclut généralement une large gamme d'incapacités de nature physique (audition, vision, parole, mobilité, agilité, douleur, etc.) ou de nature non physique (liées à des problèmes de santé mentale, à une déficience intellectuelle, à un trouble envahissant du développement, à des problèmes d'apprentissage ou de mémoire) pouvant être de niveau de gravité ou de durée variable, potentiellement cumulatives, stables ou évolutives dans le temps, cycliques, allant parfois même jusqu'à disparaître complètement pendant un certain temps. » (Bonnelli et coll., 2010, p.4).

¹⁴ <http://handi-capable.net/handicaps-physiques-invisibles>

¹⁵ http://www.oac-sac.ca/search-results?caslpa_search=handicap%20invisible

Précisons que l'expression que nous avons choisi d'utiliser dans cette recherche — situation de handicap non visible — est un raccourci, car elle définit une situation de handicap causée par une incapacité relevant d'une déficience invisible, à l'opposé des déficiences qui peuvent être décelées à l'œil nu ou à l'oreille. La reconnaissance des besoins particuliers des ÉSHNV s'est imposée à la suite de la publication de nombreuses recherches démontrant l'importance d'admettre les troubles d'apprentissage, le TDA/H, les TSA et les troubles de santé mentale comme autant de barrières à un réel accès aux études supérieures (Fichten *et coll.*, 2006 ; Mimouni et King, 2007 ; Dubé et Sénécal, 2009 ; Wolforth et Roberts, 2010 ; Bonnelly *et coll.*, 2010).

Nous proposons donc la définition suivante :

Situation de handicap non visible : situation de handicap causée par un trouble neurologique ou de santé mentale ou toute autre déficience ou incapacité qui ne comporte pas de manifestations extérieures apparentes.

2.3 Inclusion des étudiants en situation de handicap

2.3.1 Qu'est-ce que ça signifie ?

Il n'est pas facile de définir avec précision ce qu'est l'inclusion scolaire. Dans une logique d'inclusion sociale des personnes en situation de handicap, la société se doit de faire sa part afin d'aplanir tout obstacle à leur participation pleine et entière aux activités sociales qui les concernent (Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J., St-Michel, G., 1998 ; Evans 2008). Il en va de même du microcosme qu'est le monde scolaire à tous les niveaux, car l'exclusion des personnes en situation de handicap du système scolaire ordinaire peut entraîner leur exclusion de la société, en diminuant considérablement leur pouvoir de travailler et, par conséquent de consommer ou même en les privant d'un réseau social.

Un document préparé en 2015 par Helena Towle, pour le *Centre canadien des politiques alternatives*, présente les définitions provinciales et territoriales de l'inclusion

scolaire qui ont cours actuellement au Canada¹⁶. On y note trois grandes tendances :

1. L'inclusion consiste à placer un élève en classe ordinaire, quelles que soient ses caractéristiques ou ses difficultés (Colombie-Britannique, Saskatchewan, Ontario, Québec, Terre-Neuve et Labrador, Territoires du Nord-Ouest, Yukon) ;
2. L'inclusion est un ensemble de pratiques et de stratégies pédagogiques qui permet de garder des enfants présentant des caractéristiques différentes dans les classes ordinaires (Île-du-Prince-Édouard) ;
3. L'inclusion est une philosophie et l'ensemble des pratiques qui en découlent (Alberta, Manitoba, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Nunavut).

Ces tendances se retrouvent dans les lectures que nous avons recensées pour cette recherche. Par contre, s'il s'agit d'une prémisse majeure avancée dans plusieurs articles consultés, ces tendances ne viennent jamais seule. Ainsi, aucun auteur n'écrit que l'inclusion n'est qu'une philosophie. Ceux qui l'affirment évoquent également les pratiques inclusives que ce système de pensée inspire (Booth et Ainscow, 2002 ; Ducharme et Montminy, 2012 ; Braunsteiner et Lapidus, 2014 ; Hick, Kershmer et Farrell, 2009 ; Florian, 2015 ; Tremblay, 2012 ; Prud'homme *et coll.*, 2011 ; Ainscow et Sandill, 2010 ; Liasidou, 2014.)

Les auteurs qui présentent l'inclusion comme étant d'abord le fait de mettre un élève différent dans une classe ordinaire ne font pas l'économie des moyens qui doivent être entrepris pour arriver à ces fins (Vienneau 2002 ; Grenier 2007 ; Lacroix et Potvin, 2009 ; Hwang et Evans 2011 ; Madriaga, Hansen, Kay et Walker, 2011 ; Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur 2013 ; Fortier, 2013 ; Plaisance et Schneider 2013 ; Eserbold, 2015).

Pour d'autres auteurs, l'inclusion est d'abord et avant tout l'ensemble des moyens et des stratégies pédagogiques mis en œuvre pour permettre l'expression de la diversité et la réussite des étudiants présentant des profils atypiques (Higbee *et coll.*, 2010 ; Bernacchio, *et coll.*, 2007 ; Artilles et Kosleski, 2016,). Leurs définitions de l'inclusion se rapprochent de celles proposées par les auteurs qui tablent surtout sur le processus ou le continuum qui permet de

¹⁶ L'éducation est de juridiction provinciale ou territoriale au Canada, non pas de juridiction fédérale.

passer de l'intégration simple à l'inclusion de la diversité (Beauregard et Trépanier, 2010 ; Prud'homme *et coll.*, 2013 ; Bonvin, Ramel, Curchod-Ruedi, Albanese et Doudin, 2013).

Eserbold (2009) discute du concept d'inclusion scolaire en regard des personnes en situation de handicap, le rapportant aux principes de justice sociale, en l'occurrence, à l'évolution du modèle individuel et médical du handicap, vers un modèle social « refusant l'exclusion des personnes qui présentent une déficience au profit de leur acceptation dans leur différence. » (p.71). Pour qu'il y ait inclusion à l'école, par exemple, il faut qu'il y ait un bouleversement des rapports sociaux désormais fondés sur une coopération « perpétuellement à construire » (p.79) de tous les membres individuels et collectifs de la société. Selon cette logique, la société doit s'extirper du paradigme normatif qui consiste à tout mettre en œuvre pour effacer la différence, afin de redéfinir ses structures pour permettre l'affirmation de la diversité. Dans le cadre de notre exposé, nous pensons à la fusion des caractéristiques de tous les étudiants, quels qu'ils soient : dans un environnement inclusif, ils ne forment qu'un seul groupe constitué d'individus aux caractéristiques diversifiées.

En 1994, la conférence mondiale sur l'éducation et des besoins spéciaux, tenue sous l'égide de l'UNESCO à Salamanque en Espagne, a mené à une déclaration commune de tous les participants, jetant ainsi les bases de l'école inclusive. Tel que stipulé au point 2 :

« [...] les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous ; en outre, elles assurent efficacement l'éducation de la majorité des enfants et accroissent le rendement et, en fin de compte, la rentabilité du système éducatif tout entier. » (p.ix)

Même si la *Déclaration de Salamanque* concerne les ordres d'enseignement que l'on considère comme obligatoires, soit le primaire et le secondaire, l'esprit de la lettre peut très bien être élargi au postsecondaire.

Les règles d'admission au collégial, comme dans n'importe quel établissement d'enseignement postsecondaire, impliquent certaines exigences quant au parcours scolaire antérieur. Au Québec, toute personne qui répond à ces exigences doit être admise sans

discrimination, conformément à la *Charte des droits et liberté de la personne* et aux autres lois corolaires. L'intégration des personnes en situation de handicap doit être assurée par les mesures adaptées qui leur permettront de réussir leurs études dans les meilleures conditions. Dans son *Rapport sur l'État et les besoins de l'éducation 2014-2016* (Conseil supérieur de l'éducation, 2016), le Conseil écrit qu'un système d'éducation inclusif doit s'adapter à ceux qu'il reçoit plutôt qu'imposer une règle suprême à ses étudiants. L'école inclusive s'oppose à l'école normative, comme l'expriment très clairement les chercheuses Bergeron, Rousseau et Leclerc (2011 p.90), référant à Booth et Ainscow (2002) :

«L'école inclusive est tout le contraire d'une école statique où toutes les règles de fonctionnement, les rôles et les registres de réussite sont immuables. L'école inclusive est aussi l'antithèse d'une école où l'on tente de faire d'une personne ayant des défis particuliers une personne comme les autres.»

Pour certains chercheurs en éducation, comme pour les sociologues spécialistes de l'immigration, l'inclusion fait partie du processus d'intégration : elle en est, en quelque sorte, l'aboutissement (Legendre, 2005 ; Thomazet, 2006 ; Lacroix et Potvin, 2009 ; Beauregard et Trépanier, 2010). Paré (2011) envisage l'intégration scolaire comme un ensemble de services diversifiés, allant de la scolarisation en milieu quasi ségrégué, à l'inclusion totale d'un élève en situation de handicap ou en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire, avec tous les services qui répondent à ses besoins spécifiques. Le modèle d'inclusion présenté par Labonté et Trépanier (2010) précise que dans une école inclusive, chaque élève fait partie d'une communauté ; celle-ci, animée par ses valeurs d'équité et de respect de la diversité, fait tout en son pouvoir pour assurer la réussite de tous les élèves. Pour être réellement inclusif, un établissement d'enseignement postsecondaire se doit aussi de développer des structures d'aide souples, ancrées dans la réalité quotidienne et s'adressant tant aux ÉSH qu'aux enseignants.

Au cours des dernières années, des recherches américaines dédiées à l'inclusion au postsecondaire se sont beaucoup intéressées au rôle du corps professoral dans ce processus (Bernacchio, Ross, Washburn, Whitney, Wood, 2007 ; Izzo, Murray et Novack, 2008 ; Davies, Schelly et Spooner, 2013). On s'est interrogé sur les stratégies pédagogiques qui

dépassent la simple application des règles concernant les mesures adaptées et qui peuvent favoriser l'inclusion. D'abord, parce que les mesures adaptées ne suffisent pas, comme nous l'avons mentionné déjà à plusieurs reprises, mais également parce que l'inclusion ne concerne pas uniquement les étudiants en situation de handicap, mais l'ensemble de la diversité.

Cette mosaïque se compose d'étudiants plus âgés que la moyenne, de ceux qui cumulent études et responsabilités familiales, d'étudiants issus de l'immigration et qui ne maîtrisent pas très bien la langue d'usage, etc. Les études américaines mentionnent les écarts entre la culture dominante et celles de groupes minoritaires importants de la société, comme les hispanophones (Bodo et Fox, 2003). Dans cette perspective, on trouve au Québec les groupes formés de personnes issues de l'immigration récente, comme les Haïtiens ou les Maghrébins (Dorais, 2011 ; Ouedraogo, 2011) ; les groupes constitués d'étudiants issus des premières nations, dont les cultures et les traditions s'écartent du modèle dominant (Richard, 2011). Enfin, le marché du travail aujourd'hui réclame des travailleurs plus scolarisés, ce qui amène aux études postsecondaires des étudiants dits de première génération qui n'auraient peut-être jamais poursuivi leurs études au-delà du secondaire (Bonin, 2008 ; Groleau, Doray, Kamanzi et Murdoch, 2010 ; Conseil supérieur de l'éducation, 2016). Si cette diversité constitue une richesse, elle représente aussi un défi important pour les enseignants.

2.3.2 Continuum de l'intégration scolaire au postsecondaire

Nous avons vu à la section précédente que l'inclusion sociale consiste à la fois à admettre et à valoriser la diversité, puis à reconnaître le rôle et les responsabilités de la société d'accueil dans le processus qui permet de (re)donner aux exclus la possibilité d'exercer des pouvoirs fondamentaux. La société d'accueil doit assurer un équilibre entre la cohésion sociale et la diversité. Pour qu'il y ait une dynamique inclusive, il faut reconnaître l'individu dans sa pluralité et ne pas tenir pour acquis que la différence est nécessairement problématique. Le modèle social du handicap considère qu'une personne en situation de handicap ne doit pas être globalement marginalisée à cause de sa déficience, car on doit envisager toutes les situations de la vie courante, des moments où elle est en incapacité comme des moments où elle fonctionne comme tout le monde. Les incapacités qui entraînent la situation de handicap

pourront être palliées par les ressources personnelles dont elle dispose et par des mesures politiques, sociales et organisationnelles.

Si on comprend bien où commence le processus d'inclusion, il n'est pas clair jusqu'où il doit mener, surtout au collégial, alors que les programmes qualifient les étudiants pour les études universitaires ou pour le marché du travail. Nous proposons donc, à l'instar de Beauregard et Trépanier (2010), un continuum de l'intégration scolaire au collégial dont le point de départ est l'intégration des ÉSH selon le modèle des limitations fonctionnelles qui a cours actuellement dans les établissements d'enseignement postsecondaire québécois, et le point d'arrivée serait un modèle de services multidisciplinaires (enseignants, intervenants, conseillers pédagogiques, etc.) favorisant l'inclusion.

Ainsi, dans ce modèle, un enseignant qui admet les accommodements impartis à un étudiant et qui n'y fait jamais obstacle est considéré comme engagé dans le processus d'intégration de l'ÉSH. L'enseignant qui modèle son enseignement selon les principes de la conception universelle appliquée à l'enseignement, celui qui adopte des pratiques de différenciation pédagogique ou qui s'inscrit dans une dynamique interprofessionnelle – comme dans le cadre d'un plan d'intervention – cet enseignant, donc, se situe à la fin du processus d'inclusion. C'est ce que nous illustrons ci-dessous dans le tableau I

Tableau I Continuum de l'intégration scolaire des ÉSH au postsecondaire (B La Grenade et Trépanier, 2017)

• Reconnaissance de la déficience par un diagnostic médical • Accommodements individualisés permettant au mieux de maintenir l'étudiant dans sa classe	→	• Étudiants, avec déficience ou pas, scolarisés dans leur milieu naturel • Services multidisciplinaires impliquant des spécialistes et un professeur, lequel utilise des stratégies pédagogiques favorisant l'inclusion dans sa classe, selon les principes de la conception universelle appliquée à l'éducation
---	---	---

2.2.3 Synthèse de cette partie

En bref, l'inclusion nécessite d'admettre la diversité comme partie constituante de la société. Ceci est vrai également pour l'inclusion scolaire qui implique de tout mettre en œuvre pour que l'élève différent soit accueilli et reconnu avec ses différences et non forcé de se conformer à un modèle unique. En ce qui concerne les personnes en situation de handicap, le fait de reconnaître que le handicap est une condition circonstancielle causée par des facteurs environnementaux et personnels permet de mieux se situer par rapport au rôle de chacun dans le processus d'inclusion. Dans une perspective inclusive, ce n'est pas seulement à la personne en situation de handicap, en l'occurrence l'étudiant, que revient le fardeau de s'intégrer, mais bien aussi à l'ensemble de la communauté d'accueil qui devra mettre en place les conditions favorables à son inclusion.

Bien sûr, comme nous l'avons vu précédemment, des mesures adaptées peuvent être mises en place pour atténuer voire faire disparaître la situation de handicap. L'enseignant a certainement un rôle à jouer sur le plan pédagogique, car les accommodements ne suffisent pas toujours. Au cours des dernières années, plusieurs articles ont proposé une approche fondée sur la flexibilité, l'ouverture à la différence des enseignants, la collaboration et la coopération entre les apprenants (Pliner et Johnson, 2004) que nous désignons sous l'appellation « conception universelle appliquée à l'éducation ». Ainsi que nous l'avons mentionné au chapitre précédent, il s'agit d'une proposition qui s'adresse aux enseignants afin de diminuer, voire d'annuler, le recours aux accommodements. C'est à partir d'un de ces modèles que nous tenterons d'évaluer le degré d'ouverture à l'inclusion des répondants à notre sondage.

2.3 La conception universelle appliquée à l'éducation

2.3.1 Mise en contexte

La conception universelle de pratiques et de stratégies pédagogiques visant l'inclusion a été directement inspirée des travaux en design et en architecture du « Center for Universal Design » de la « University of Northen Carolina ». Le design universel se caractérise par le fait

que l'objet est initialement conçu pour être accessible ; il n'est pas transformé après coup pour le devenir. Par exemple, si un bâtiment obéit aux principes du design universel, ses plans prévoient déjà une entrée de plain-pied ; à l'opposé, dans le cas d'un accommodement, une rampe d'accès sera ajoutée à l'édifice pour permettre aux personnes à mobilité réduite d'y accéder, après qu'on eût constaté une lacune. Les trois principaux modèles que l'on retrouve dans les articles de recherche publiés au cours des vingt dernières années sont les suivants : la conception universelle de l'apprentissage (CUA)¹⁷, la conception pédagogique universelle (CPU)¹⁸ et la conception universelle de l'enseignement (CUE)¹⁹.

Notre recension²⁰ des écrits sur la question nous permet de constater qu'il existe une grande communauté d'esprit entre le concept d'inclusion et la conception universelle appliquée à l'éducation. Pour notre étude, nous retiendrons l'approche CUE, dont l'énoncé des principes est plus complet que le modèle de la CPU et plus concret que le modèle de la CUA. Le tableau de la page suivante compare les trois modèles mentionnés (CUA, CPU et CUE) et les sept principes de la conception universelle des lieux et des objets²¹. La colonne de gauche reprend les sept principes de la conception universelle en design et en architecture. Les bandes en différentes nuances de gris rappellent les trois principes de la CUA : le moyen pour « reconnaissance », le plus sombre pour « stratégies » et le plus clair pour « affect ». La colonne du centre présente les sept principes communs des modèles de la CUE et de la CPU. Enfin, les deux derniers principes en bas à droite du tableau sont inspirés de Chickering et Gamson (1987) et sont uniques au modèle de la CUE.

¹⁷ Universal Design for Learning

¹⁸ Universal Instructional Design

¹⁹ Universal Design for Instruction

²⁰ Parmi les documents publiés en anglais ou en français qui sont répertoriés dans les moteurs de recherche, nous en avons sélectionné cent quatorze qui nous apparaissaient pertinents dans le cadre de notre travail. Ceux-ci se répartissent en trois catégories. D'abord, les articles théoriques qui présentent l'un ou l'autre des modèles, en tout ou en partie. Ensuite, des documents (articles ou rapports) qui présentent des recherches empiriques. Enfin, des guides qui servent à l'implantation de l'un ou l'autre des modèles. Dans cette catégorie, nous pouvons également inclure les sites WEB d'établissements d'enseignement et de groupes de développement présentant une documentation pertinente et des outils concrets destinés au personnel enseignant ou aux conseillers en mesures adaptées.

²¹ Office des transports du Canada <https://www.otc-cta.gc.ca>. Repéré le 2014-02-23.

Tableau II Trois modèles de la conception universelle appliquée à l'éducation comparés aux principes de la conception universelle des lieux et des objets

	Conception universelle des lieux et des objets	CPU	Conception universelle de l'enseignement (CUE)
1		Usage équitable	
	L'objet ou l'espace doit être réalisable et utile.	Matériel pédagogique accessible sur différentes plateformes	
2		Usage flexible	
	L'objet ou l'espace doit répondre à la diversité en termes de préférence et de capacité.	Différentes stratégies d'enseignement et d'évaluation	
3	Utilisation simple et intuitive	Stratégies claires et directes	
	L'objet ou l'espace doit être facile d'utilisation ou d'accès peu importe l'expérience, les connaissances, les capacités linguistiques ou le niveau de concentration de l'utilisateur	Clarté dans les prestations de cours et mêmes critères pour le matériel pédagogique utilisé	
4		Utilisation perceptible et intuitive	
	Les informations quant à l'utilisation de l'objet ou l'accessibilité de l'espace doivent être accessibles, peu importe les capacités sensorielles de l'utilisateur.	Matériel pédagogique tenant compte des limitations sensorielles	
5		Tolérance pour l'erreur	
	Réduction maximale des risques d'accidents ou d'erreurs à l'usage.	Rythme de cours et d'évaluation adapté et évaluations formatives ; utilisation de matériel électronique permise lors de certaines évaluations	
6		Économie d'efforts physique	
	Usage ou accessibilité facile et confortable de l'objet ou de l'espace créant un minimum de fatigue physique.	Aménagement de la classe, de la remise des travaux et des communications tenant compte des limitations physiques et sensorielles	
7		Utilisation appropriée de l'espace	
	L'objet ou l'espace sont de taille et de dimension convenant à l'usage et adaptés à la diversité des usagers	Organisation des lieux de cours maximisant la communication et l'accessibilité au contenu de cours audio et visuel. Zones sans-fil accessible et espace requis pour chiens d'assistance ou fauteuil roulant.	
8		Communauté d'apprentissage	
		Environnement éducatif qui favorise la communication entre l'enseignant et les étudiants et entre les étudiants entre eux.	
9		Climat favorable	
		Environnement propice à l'apprentissage et ouvert à la diversité	

Les modèles de la CPU et de la CUE orientent clairement les stratégies pédagogiques des enseignants. Le modèle de la CPU puise plutôt dans l'essence sociale du concept architectural, en tentant de changer l'environnement de la classe de telle sorte que l'« autre » devienne « soi » et qu'aucun étudiant ne soit exclu (Pliner et Johnson, 2004 ; Hackman, 2008). La conception universelle de l'enseignement (CUE) se présente comme un ensemble de propositions organisationnelles auxquelles les enseignants peuvent avoir recours quand les accommodements ne suffisent pas, étant donné le nombre exponentiel d'étudiants en situation de handicap non visible dans les établissements d'enseignement postsecondaire (Scott *et coll.*, 2003).

Rappelons que par « universel », on n'entend pas une pédagogie unique et générale tentant d'embrasser tous les styles d'apprenants, mais bien une pédagogie souple permettant une expérience d'apprentissage enrichissante pour chacun, quelles que soient ses particularités (Pliner et Johnson, 2004 ; Rose *et coll.*, 2006 ; Edyburn, 2009 ; Chaturvedi, 2010 ; Paré, 2011). Concevoir une pédagogie de manière universelle implique donc une grande flexibilité de la part des enseignants qui devront emprunter des chemins variés afin de répondre aux besoins individuels d'une diversité d'élèves (Bergeron *et coll.*, 2011). La diversification des enseignements et des modes d'évaluation qui est commune aux trois approches a pour conséquence directe de réduire considérablement le recours aux accommodements qui sont souvent mal perçus par les enseignants (Silver *et coll.*, 1998 ; Pliner et Johnson 2004 ; Hall, 2007 ; Shinn et Orfiest, 2012). Enfin, peu importe l'approche, toutes favorisent le recours au TIC dans la préparation des cours, en salle de classe et même au moment des évaluations, étant donné les grandes possibilités qu'elles offrent quant à la création et à la diffusion de matériel pédagogique polyvalent (Hall, 2007 ; Edyburn, 2009 ; Shinn et Orfiest, 2012).

2.3.2 Le modèle de la conception universelle de l'enseignement (CUE)

Le modèle de la CUE a été développé à l'Université du Connecticut dans la foulée des travaux de Silver *et coll.*, (1998). D'abord, Scott, McGuire, Shaw et leur équipe ont effectué une recension de tous les écrits sur l'inclusion au postsecondaire et d'entrevues menées

auprès des enseignants, des ÉSH et des professionnels des centres d'aide de quatre campus de cette université d'état. Ensuite, les chercheurs ont construit leur propre cadre sur quatre sources documentaires : des documents sur la CUA de CAST, les guides d'inclusion préparés pour les niveaux d'enseignement précédents (K -12 aux ÉU) par CAST (1999) et par le *National Center to Improve the Tolls for Educators*, enfin, les *Sept principes de bonnes pratiques en enseignement postsecondaire de premier cycle*²² de Chickering et Gamson. Puis, ils ont procédé à l'implantation du modèle dans une centaine de classes et enfin à l'évaluation de l'expérience.

Le modèle CUE est constitué de neuf principes : les sept principes de la CPU et l'ajout de deux principes propres à l'éducation et directement liés aux principes de Chickering et Gamson évoqués ci-haut (la communauté d'apprentissage et le climat propice à l'apprentissage) (Scott et coll., 2003 ; Barile, Nguyen, Havel et Fichten, 2012). Dans cette recherche, nous avons utilisé un questionnaire issu d'une thèse de doctorat américaine (Chaturvedi, 2010) que nous avons adapté à la réalité québécoise. En ce faisant, nous cherchons à voir quels sont les principes que les enseignants sont prêts à suivre ou les pratiques avec lesquelles ils se montrent le plus d'accord

Il existe des facteurs qui amènent certains à accepter de bonne grâce d'actualiser leurs pratiques pédagogiques, alors que d'autres s'y refusent. Nous avons choisi d'étudier la question sous l'angle des représentations sociales que les enseignants du collégial se créent de l'inclusion des ÉSHNV, car le phénomène s'y prête bien. Comme nous l'avons établi dans la problématique, la présence d'un nombre appréciable d'ÉSHNV dans les établissements d'enseignement collégial est un phénomène assez récent. Il préoccupe les organisations d'enseignants et fait par conséquent l'objet de discussions dans le groupe qui tente de circonscrire collectivement son rôle, ses droits et ses besoins en regard de l'inclusion de ces étudiants. Les recherches menées dans la perspective théorique des représentations sociales s'intéressent à ce type de problèmes.

²² Traduction libre. Voir annexe VII pour l'énoncé de ces principes.

2.4 La théorie des représentations sociales

2.4.1 La représentation et la représentation sociale

Les représentations sociales ne sont pas un grand livre dans lequel le sujet ira puiser des règles de conduite : une représentation sociale est un système organisé, partagé, produit collectivement et socialement utile (Rateau et Lo Monaco, 2013). Il s'agit d'un ensemble d'idées construites, intégrées dans la pensée du groupe. La problématique que soulève l'inclusion des étudiants en situation de handicap non visible correspond à cette définition.

Une représentation est une image que l'on se fait d'un concept ou d'une chose que l'on ne voit pas. Il y a donc dans ce mot l'idée de l'absence, de la reprise (par le préfixe *re*) et de l'image (par le radical *présent*) : c'est-à-dire que l'on permet au sens d'accéder à un objet réel ou conceptuel par la pensée. À l'origine, le substantif [représentation] est dérivé du substantif féminin latin [repræsentario] qui désigne l'action de mettre sous les yeux. Le mot est d'abord employé dans le sens très concret « de porter un document à la connaissance de quelqu'un ». Puis, il glisse vers un sens plus figuratif dès le XVe siècle en signifiant « l'action de rendre présent à l'esprit, à la mémoire, au moyen d'une image, d'une figure ou d'un signe » (*Dictionnaire historique de la langue française*, 2012, p.3041).

Denis (2011, p.799) définit la représentation comme une « entité de nature cognitive reflétant, dans le système mental d'un individu, une fraction de l'univers extérieur à ce système ». Plus loin, il précise que « pour la psychologie cognitive, les représentations sont des modèles intériorisés que le sujet construit de son environnement et de ses actions sur cet environnement ». Ce que nous retenons au départ est que la représentation est une image mentale dynamique, une sorte d'hypotypose qui confère un sens à des objets de l'univers d'un sujet. Si l'on y ajoute l'adjectif « social », on suggère automatiquement l'idée d'un partage dans un environnement structuré (société). De son côté, M.-L Rouquette (2011, p. 800-801) définit la représentation sociale comme une « [façon] de faire localement et momentanément partagée au sein d'une culture, qui permet de s'assurer l'appropriation cognitive d'un aspect du monde et de guider l'action à son propos ».

La théorie des représentations sociales, telle qu'on la connaît aujourd'hui, a été développée par le psychologue social Serge Moscovici dans une étude publiée en 1961 sur l'image de la psychanalyse dans la société française : *La psychanalyse, son image et son public*. Pour Moscovici, les représentations sociales sont des systèmes qui fonctionnent selon une logique qui leur est propre. Celles-ci se construisent et se transmettent par la communication, elles permettent conséquemment au sujet, en l'occurrence le groupe, de se construire un discours et une manière de communiquer qui lui sont spécifiques. Elles ne sont pas une image figée d'un ensemble disparate de faits sociaux, mais une structure active par laquelle le sujet intègre, pour ainsi dire, l'objet :

«L'objet est inscrit dans un contexte actif, mouvant, puisqu'il est partiellement conçu par la personne ou la collectivité en tant que prolongement de leur comportement et n'existe pour eux qu'en tant que fonction des moyens et des méthodes permettant de le connaître» (Moscovici, 1976, p.46)

On s'éloigne donc de la stricte interprétation iconique de l'objet pour emprunter la voie de la transformation allégorique de l'objet par le sujet.

Nos lectures nous ont permis de comprendre que les représentations, qu'elles soient sociales ou individuelles, n'émergent pas du néant, mais se forment à partir d'autres représentations, d'attitudes, de l'idéologie (Jodelet, 2008 ; Viaud, 2003 ; Gamby-Mas, Spadoni-Lemes et Mariot, 2012). « Les représentations sociales sont portées par l'interaction réelle ou symbolique entre individus, et n'existent qu'au travers de la construction du sens commun. » (Mugny, Souchet, Codaccioni et Quimzae, 2008, p.224). Rateau et Lo Monaco (2013) réfèrent à la « pression à l'inférence » (nécessité de comprendre) et au « phénomène de focalisation » (nécessité de sélectionner parmi les informations qui circulent).

Parmi les conditions préalables à la constitution d'une représentation, il y a l'interaction nécessaire entre les individus, celle-ci menant à la construction d'un sens commun (Mugny *et coll.*, 2008). Les représentations sociales émergent de la communication et y contribuent à la fois (Moscovici, 1976 ; Jodelet, 1989). La dispersion de l'information sur un fait inédit provoque une « activité cognitive intense » pour affronter l'objet nouveau (Palmonari et Doise, 1986). Les représentations sociales se construisent alors à travers la communication sociale, c'est-à-

dire la « triangulation Ego-Alter-Objet », proposée par Moscovici (1984). S'impose ici un sujet agissant, caractérisé par une identité, une mémoire collective (Viaud, 2003), une histoire (Jovchelovitch, 2012) et des émotions (Jodelet, 2008) ; un sujet qui sera interpellé par un objet socialement défini, discuté, sur lequel existent, par conséquent, des échanges (Moscovici, 1976).

Depuis l'étude précepte de Moscovici sur la psychanalyse, on s'entend sur le fait que la représentation sociale se forme à l'issue de deux processus concomitants et dialectiques : l'objectivation et l'ancrage. Le premier implique une sélection et un ordonnancement des informations qui semblent pertinentes dans le contexte ; le deuxième consiste à rattacher ces nouvelles données à des réseaux de significations préexistantes pour leur donner un sens.

L'objectivation

L'objectivation est un processus qui permet de filtrer l'information qui circule sur un objet et de l'organiser de manière à ce qu'elle devienne une image mentale concrète sur laquelle le groupe pourra échanger. Par exemple, Moscovici (1976) a remarqué que les communistes et les catholiques français de l'étude précitée retenaient seulement certains éléments de la théorie psychanalytique et en escamotaient d'autres pourtant fondamentaux : ainsi ont-ils retenu les notions d'inconscient et de complexe, mais ont omis totalement la libido (Moscovici, 1976, p.489).

L'ancrage

Le deuxième processus à l'œuvre dans la genèse d'une représentation est l'ancrage. Si le processus d'objectivation crée l'objet, l'ancrage lui donne une valeur explicative, un sens commun au groupe ; il permet d'attacher l'inédit à ce qui est déjà connu (Moscovici, 1976). L'ancrage permet les communications signifiantes sur l'objet. Il est tributaire des perceptions, des opinions, des attitudes. L'ancrage peut également se traduire par des pratiques partagées.

Suivant le processus suggéré par Blin (1997, cité par Moisan, 2010, p.31) les enseignants de cégep confrontés à l'inclusion des ÉSHNV chercheront l'information à la fois sur l'inclusion, sur les déficiences non visibles ou sur les conséquences d'une situation de

handicap sur le parcours de l'étudiant et sélectionneront à partir « de critères culturels et normatifs » qui leur sont propres. Ensuite, ils se formeront des images concrètes de ces objets (inclusion et ÉSHNV). Enfin, la représentation ainsi créée sera naturalisée.

2.4.2 Le modèle structural

Dans la section précédente, nous avons discuté du contenu de la représentation. Cependant, il ne suffit pas de déterminer le contenu d'une représentation pour affirmer, par exemple, que les groupes x et y partagent la même représentation d'un phénomène α . Abric (1976) pose l'idée qu'une représentation s'articule dans un double système : central et périphérique.

D'abord, une représentation sociale est constituée d'un système central composé d'un très petit nombre d'éléments qui font consensus dans le groupe et qui partagent un certain nombre de propriétés symboliques, saillantes et interdépendantes ; ces éléments constituent le noyau de la représentation. Autour de ce noyau gravitent des éléments périphériques qui contribuent, dans cette perspective théorique, à donner un sens à la représentation et à sa circulation dans les communications du groupe.

Le noyau

Le noyau central est lié au processus d'objectivation décrit par Moscovici (1976). Celui-ci mentionne un « noyau figuratif » dans lequel se trouvent des éléments choisis, ordonnancés et décontextualisés. Il précise que le noyau figuratif est constitué d'un « contenu actif servant à diriger la conduite et à donner un sens aux événements » (Moscovici, 1976, p.21). Dans la proposition d'Abric (1994), le noyau détient la propriété de constituer l'élément le plus stable de la représentation, il a une fonction génératrice et une fonction organisatrice : c'est par lui que se crée une représentation ; c'est lui qui « détermine la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation. » (Abric, 1994, p.22). Qui plus est, « l'objet est totalement défini par le noyau central de la représentation sociale. » (Flament, 1994, p.47). Par conséquent, le repérage du noyau est fondamental dans l'étude de la représentation sociale et dans sa mise en perspective avec d'autres représentations. Si on voulait changer une

représentation sociale, il faudrait en modifier le noyau. Or, c'est justement l'imperméabilité du noyau, sa stabilité et son caractère consensuel qui garantissent, d'une certaine façon, le pouvoir cohésif et identitaire du groupe (Gamby-Mas *et coll.*, 2012). Ce rapport entre l'identité et la représentation sociale remonte aussi loin que Durkheim qui, en 1895, associe « représentation collective » et identité, en écrivant qu'elles reflètent la manière dont le groupe « se pense dans ses rapports avec les objets qui l'affectent » (cité dans Cohen-Scali et Moliner, 2008, p.4).

Le noyau central est constitué de valeurs et de normes (Abric, 2005). L'expérience vécue est fondamentale dans le processus de formation d'une représentation sociale (Jodelet, 2006). Par expérience, nous entendons tant l'histoire personnelle d'un individu que celle du groupe auquel il appartient ; nous pensons à l'histoire récente, un ensemble de faits vécus et connus inscrit dans la mémoire individuelle ou collective (Jodelet, 1989 ; Abric, 2003 ; Viaud, 2003 ; Jovchelovitch, 2012).

Le système périphérique

Les éléments périphériques sont en lien direct avec ceux du noyau central et se trouvent plus ou moins près du centre. « Ils constituent en effet l'interface entre le noyau central et la représentation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation. » (Abric 1994, p.25). Si le noyau central peut être associé au processus d'objectivation, le système périphérique, lui, est associé au processus d'ancrage. Flament (1995, cité dans Rateau et Lo Monaco, 2103) lui attribue les fonctions suivantes :

- **Adaptation au contexte** : les éléments du système périphérique sont plus sensibles au contexte externe.
- **Personnalisation de la représentation** : les éléments du système périphérique permettent aux individus du groupe d'adapter leur conduite, tout en partageant avec l'ensemble une même représentation d'un objet.
- **Protection du noyau** : comme le système périphérique est plus souple et admet certains changements contextuels, il garde intact le noyau.

Alors que l'étude du noyau central permet de saisir une représentation préexistante, l'étude du système périphérique peut fournir un indicateur fiable quant à la formation d'une nouvelle représentation ou à l'abandon d'une représentation au profit d'une nouvelle, sous l'influence d'évènements sociaux excentrés. Étant donné la définition de valeurs que nous adoptons pour cette recherche (voir plus bas), nous postulons que ce sont les valeurs individuelles qui s'expriment dans le système périphérique alors que les valeurs collectives et sociales sont plutôt rattachées au noyau.

2.4.3 Perspective adoptée pour cette étude

Dans cette recherche, les représentations sociales sont étudiées dans la perspective du modèle structural, qui met à l'avant-plan l'analyse de la structure des représentations, orientant l'analyse du contenu. Comme toute entreprise structuraliste, celle-ci vise la simplification et la généralisation. Il s'agit « d'une modélisation statistique de ce qu'est, en moyenne, cette [représentation sociale] chez les membres d'un groupe [...] [qui] ne correspond à aucune représentation sociale [...] en particulier parmi les membres de la population étudiée. Il s'agit plutôt d'une abstraction de ces différentes versions. » (Chartier, 2010, p.58).

Tout au long de cette étude, nous avons distingué trois moments du travail de l'enseignant en nous concentrant sur ce qu'ils signifient précisément en contexte d'inclusion des ÉSHNV. Cette catégorisation est inspirée du sondage du comité paritaire (2013) sur les effets de la présence des ÉSH au collégial que nous avons présenté au chapitre 1. Elle correspond également à notre expérience terrain comme enseignante chercheuse rapportée dans Trépanier (2015). Enfin, mais dans une moindre mesure, notre propre expérience de plus de trente ans d'enseignement au collégial n'y est pas étrangère :

1. L'acte d'**enseigner**, dans lequel nous incluons la préparation de cours, le matériel et l'interaction en classe avec les étudiants ;
2. Les différentes étapes qu'implique le fait d'**évaluer** : c'est-à-dire la forme des évaluations, les consignes et les exigences, les conditions de passation des examens ou

des rédactions sur table, la correction ;

3. L'interaction avec les étudiants en dehors de la salle de classe, ou plus précisément tout ce que le fait d'**encadrer** demande en termes de disponibilité, de temps.

Les représentations sociales que nous avons dégagées suivent cette même logique. Les questions auxquelles elles répondent pourraient s'exprimer comme suit :

1. Comment vous représentez-vous le fait d'enseigner à des groupes où se trouvent des étudiants en situation de handicap non visible ?
2. Comment vous représentez-vous le fait d'encadrer des étudiants en situation de handicap non visible ?
3. Comment vous représentez-vous le fait d'évaluer des étudiants en situation de handicap non visible ?

Le contenu des représentations sociales est composé des croyances et des attitudes (les valeurs et les pratiques conscientes qui en découlent) ; de l'expérience de travail (le vécu, le quotidien, les liens avec les collègues et les instances, la gestion des examens, la formation, etc.) ; des perceptions.

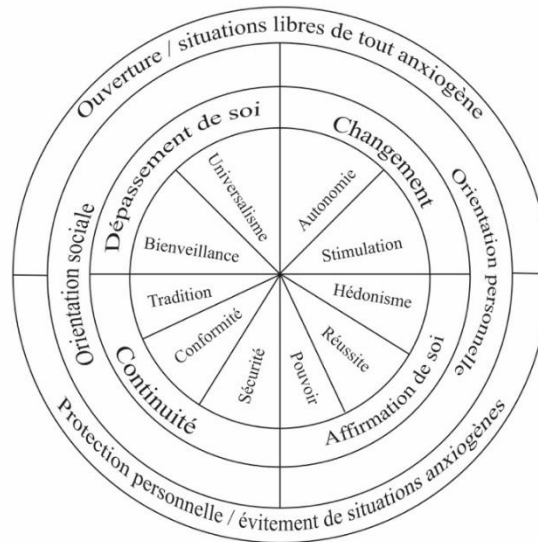
Les valeurs

Les valeurs sont à la fois individuelles et sociales. Schwartz et Cieciuch (2016, p.107) reprennent ainsi la définition de valeurs élaborée par Schwartz dans ses travaux antérieurs : les valeurs sont liées à des émotions ; elles réfèrent à des objectifs qui motivent l'action ; elles transcendent des actions spécifiques et des situations ; elles servent de mesure standard pour évaluer un objet quelconque (une personne, une règle, un événement) ; elles forment un système hiérarchique relativement solide ; leur impact est rarement conscient ; organisées dans un système bipolaire, elles guident les actions et les attitudes. Enfin, les chercheurs précisent que les valeurs sont fondamentales, alors que les attitudes, plus concrètes, sont contextuelles et tributaires des valeurs qui les guident.

La figure ci-dessous illustre le continuum des valeurs de Schwartz. Les valeurs à gauche

du cercle sont d'ordre social, alors que celle à droite sont d'ordre individuel. Les valeurs dans la partie supérieure du cercle sont ouvertes et ne présument aucune situation qui puisse entraîner de l'anxiété. Les valeurs qui se situent dans la partie inférieure du cercle sont plutôt déclenchées en contexte de menace à l'intégrité de la personne ou du groupe.

Figure 2 Le continuum motivationnel des valeurs de Schwartz (1992) ²³



Pour cette analyse, nous avons classé les valeurs selon le continuum circulaire de Schwartz (Cieciuch, Schwartz et Davidov, 2015). Comme nous le verrons plus loin, les catégories dominantes qui émanent des entrevues analysées sont d'une part, le dépassement de soi, d'autre part, la continuité. Les deux grandes valeurs qui relèvent du dépassement de soi sont l'universalisme (engagement envers la justice, l'équité, la protection d'autrui ; acceptation de la différence) et la bienveillance (engagement envers le bien-être d'autrui²⁴). Dans les entrevues, cela se traduit par des énoncés comme ceux-ci :

²³ cité dans Schwartz et Cieciuch et Davidov 2015, p.110

²⁴ Schwartz réfère au bien-être des membres de son propre groupe, mais nous avons extrapolé en considérant les étudiants comme faisant partie du microsystème des enseignants.

Tableau III Exemples de valeurs d'universalisme et de bienveillance

Universalisme

- Reconnaître, voire préférer la diversité
- Respecter l'intégrité de la personne
- Favoriser l'éducation supérieure pour tous
- Mettre de l'avant l'équité des chances

Bienveillance

- Heureux de voir que ces personnes sont au cégep
- Être d'accord avec l'inclusion, c'est-à-dire ne mettre personne à part
- Fournir les ressources pour que l'ÉSH puisse réussir

Par ailleurs, les deux grandes valeurs qui relèvent de la continuité sont la conformité (ordre, résistance au changement) et la sécurité (préservation des règles déjà en place, stabilité). Ajoutons à ces dernières la tradition (acceptation, voire défense de la culture dominante), une valeur minoritaire dans cette population. Ces valeurs s'expriment surtout par la volonté de promouvoir l'intégration plutôt que l'inclusion. Elles apparaissent également dans la préoccupation mainte fois exprimée voulant que les accommodements ne préparent pas du tout au marché du travail.

Tout à fait à l'opposé de la continuité, il y a l'ouverture au changement qui produit un effet d'autonomie et de stimulation chez certains enseignants. L'autonomie s'exprime dans la recherche de solutions positives communes avec les collègues ; la stimulation est objectivée par la satisfaction d'en savoir plus, d'en faire plus, de relever positivement les défis que posent ces étudiants. Certains évoquent alors le fait de « *devenir un meilleur prof* », « *de vouloir changer pour devenir plus inclusifs* ». En bref, comme nous le verrons au chapitre 4, les valeurs exprimées par la grande majorité des enseignants qui ont participé aux entrevues témoignent de leur ouverture à l'autre, leur souci de l'autre et leur engagement dans le changement.

Les perceptions

Dans le classement de nos données, nous avons fait une distinction entre « expérience » et « perception ». Dans une perspective philosophique, Nadeau (1999, p.479) définit la perception comme étant l'esprit ou la conscience qui se représente des objets extérieurs ; percevoir, poursuit-il « suppose des hypothèses ». Ainsi, la perception participe à la connaissance, voire est en elle-même une forme de connaissance.

Selon Bréchet et Gigand (2015) : « l'accès à la réalité, donc à la connaissance, advient

en même temps que l'existence au monde. » (p.123) Pour eux, la perception relève d'une dynamique ternaire dans laquelle se jouent simultanément des forces attractives et des antagonismes. Son champ d'opération processuel serait à la fois partiel, partial et parcellaire : partiel, car la perception ne constitue qu'une partie de la réalité dans laquelle se situe le sujet ; partial, car il s'agit d'une interprétation de cette réalité que le sujet fait par rapport à lui-même ; parcellaire, car la réalité du sujet n'est qu'une partie d'une réalité beaucoup plus large qui est, pour lui, non définie, voire inconnue. Le processus de perception s'inscrit dans les relations dynamiques qui se créent entre les trois invariants constitutifs de la perception soit l'incomplétude, l'autoréférence et l'indétermination. Si l'expérience en tant que telle relève de l'incomplétude (ou la réalité partielle) et de l'indétermination (ou la réalité parcellaire), la perception, telle que nous l'entendons dans cette étude, se rapporte à l'autoréférence (ou réalité partielle).

L'expérience

Dans cette étude, nous pensons à l'expérience en termes de situations objectives que les enseignants vivent concrètement dans leur quotidien, ce que l'inclusion des ÉSHNV leur impose. Selon Nadeau, l'expérience est la « conscience que l'être humain a de son environnement ». Plus précisément, l'expérience de sens commun est « [un] événement ou [une] situation de la vie quotidienne que tout être humain peut vivre : fait simple qui peut être perçu directement, immédiatement par tout être normal » (Nadeau, 1999, p.231). C'est dans l'expérience quotidienne que les enseignants vont chercher les informations leur permettant de comprendre la situation qu'ils vivent et c'est également au fil de leur quotidien qu'ils échangeront avec leurs collègues sur leurs perceptions des ÉSHNV et qu'ils décideront de leurs pratiques. Jodelet (2006, p.24) évoque ce lien entre activité quotidienne et expérience :

« l'expérience vécue renvoie toujours à une situation locale concrète ; elle est une forme d'appréhension du monde par les significations qu'elle y investit ; elle comporte des éléments émotionnels qui engagent les subjectivités particulières ; elle est mise en forme dans son expression et sa conscientisation par des codes et des catégories de nature sociale ; elle est le plus souvent analysée à partir de la rencontre intersubjective impliquant un fond de savoirs et significations commun ; elle réclame l'authentification par les autres ; elle a des fonctions pratiques dans la

vie quotidienne, renvoyant au mode d'existence des sujets dans leur réalité concrète et vivante.»

Bien sûr, le fait de livrer en entrevue telle expérience plutôt que telle autre atténue déjà l'effet d'objectivité. Comme l'écrit Abric (2003, p.13) : « Il n'existe pas de réalité objective ; toute réalité est représentée [...] et reconstruite dans un système sociocognitif ». En fait, reprenant l'argumentaire de Bréchet et Gigand (2015), nous considérons le récit de l'expérience comme partielle, due à l'accès limité que le sujet a de son propre environnement et parcellaire, focalisé sur le quotidien du sujet dans sa classe, dans son département et dans son établissement d'enseignement. Il n'existe donc pas vraiment de différence entre l'expérience et la perception sinon que la perception participe de l'expérience.

Les pratiques

Les pratiques découlent à la fois des valeurs, de l'expérience et des perceptions. Selon Beauregard (2006, p.550), « les pratiques sont un ensemble ou un système de comportements reconnus socialement et qui peuvent différer d'un groupe à l'autre ». Comme l'a écrit Abric (2003, p.14, 19) : « Les pratiques sociales sont largement orientées par les représentations sociales, car représentations sociales et pratiques sont indissociablement liées [...] les représentations guident et déterminent les pratiques et ces dernières agissent en créant ou en transformant des représentations sociales. » Si les enseignants conçoivent des représentations sociales négatives de l'inclusion des ÉSHNV, nous posons l'hypothèse qu'ils ne pourront pas répondre aux exigences de l'inclusion. Cependant, il est possible que ce ne soit pas l'inclusion qui soit en jeu, mais les moyens ou l'absence de moyens proposés pour y parvenir, donc d'exercer des pratiques favorisant l'inclusion.

En bref, la problématique que soulève l'inclusion des étudiants en situation de handicap non visible réunit toutes les conditions de formation d'une représentation sociale. En effet, nous constatons qu'il s'agit d'un phénomène relativement nouveau (environ une dizaine d'années) auquel les enseignants sont confrontés. Les représentations sociales qu'ils conçoivent de ces étudiants et de ce phénomène leur permettent de se situer et d'agir en fonction de leur groupe. Les enseignants vont d'abord puiser dans leur expérience récente ou

lointaine (Jodelet, 2006 ; Ramel 2015), ils se tourneront également vers leurs pairs pour comprendre cette nouvelle situation. Sommairement, alors que l'objectivation opère un triage de l'information sur un objet afin de ne conserver que ce qui apparaît essentiel, l'ancrage permet d'expliquer cette information en fonction du contexte et des connaissances préalables auxquelles elle se rattache. Une représentation sociale est un ensemble d'idées construites, intégrées dans la pensée du groupe.

2.5 Synthèse du chapitre et objectifs de recherche

Dans ce chapitre, nous avons présenté le cadre général qui nous permettra de répondre à notre question de recherche. En bref, même si la société valorise idéologiquement l'inclusion et qu'elle la favorise par des lois d'accès à l'égalité, le tout ne peut prendre effet si l'enseignant n'est pas prêt à respecter le droit à la différence jusque dans sa pratique : il ne s'agit pas d'apprendre des trucs, des notions, des théories, mais de faire siennes les valeurs de l'inclusion, comme l'exprime Thomazet (2006, p.25) :

«Une école réellement inclusive [...] est dépendante de la capacité de l'école – et donc de ses enseignants à mettre en place une différenciation pédagogique – et à être innovants. Croire qu'une démocratisation de l'école consiste à donner à tous l'enseignement qui a jusqu'ici convenu à un petit nombre de privilégiés autrefois, c'est condamner des élèves à affronter des contenus et des modes d'enseignement auxquels, pour des raisons personnelles, sociales ou familiales, ils ne sont pas préparés.»

Si on examine l'environnement de l'enseignant dans une perspective écosystémique, on se rend compte que les processus proximaux en jeu impliquent l'enseignant en tant que membre d'un sous-groupe social bien déterminé, son département ; vient ensuite l'ensemble de ses collègues dans son établissement d'enseignement, puis les autres professionnels et bien sûr, les étudiants. L'enseignant est entraîné dans les bouleversements sociaux et politiques qui ont amené l'intégration d'un nombre important d'étudiants vivant des situations de handicap dans ses classes : il s'agit d'un phénomène évolutif de la société dont nous avons abordé la genèse dans la problématique.

En reprenant ainsi les quatre principes d'Edler (1974), comme le font Bronfenbrenner

et Evans (2000), nous observons l'enseignant confronté à la nouvelle réalité d'étudiants hors normes. Cette situation est partagée par d'autres individus qui se situent dans l'environnement immédiat de l'enseignant ; les liens sociaux et historiques qu'il entretient avec ces individus ou ces groupes, les échanges qu'il établit au sujet de l'inclusion des ÉSHNV l'influencent nécessairement. Ainsi, l'enseignant choisit ses stratégies par rapport à ses caractéristiques personnelles et à ses interactions avec les individus qu'il côtoie dans son environnement immédiat, dont les ÉSHNV. C'est à ce moment qu'il se crée des représentations ou qu'il adopte des représentations qui circulent dans son milieu. Cependant, comme le proposent Bronfenbrenner et Evans (2000), ce qu'il est à un moment précis de son histoire n'est pas figé, car il demeure en processus de changement tout au long de son existence (en l'occurrence, son parcours professionnel). Enfin, les choix de l'individu produiront des changements historiques et sociaux. En conséquence, les représentations conduiront chacun à comprendre un objet, à s'identifier par rapport au groupe et à l'objet, à communiquer à propos de l'objet et à réagir de manières précises, entendues par sa communauté.

Abrie (1994) attribue quatre fonctions aux représentations sociales :

1. Elles permettent aux membres d'un groupe d'acquérir de nouvelles connaissances pour affronter de nouvelles situations.
2. Elles permettent de renforcer l'identité du groupe et, par conséquent, de tenir le rôle de gardien des valeurs communes au groupe.
3. Elles ont une fonction prescriptive : c'est-à-dire qu'elles guident les membres du groupe dans l'action.
4. Enfin, elles justifient les actions du groupe.

Cela établi, ce n'est pas parce qu'on partage une représentation qu'on l'interprète tous de la même façon. Les éléments de la périphérie viendront nuancer l'interprétation du noyau de la représentation selon les valeurs, les perceptions et les expériences individuelles de chaque membre du groupe.

Il est important de bien cerner la conception que se font les enseignants des enjeux de

l'inclusion des ÉSHNV afin d'établir les conditions qui leur permettront de tenir le rôle d'agent qui est leur dévolu dans le modèle de services. Ainsi, en cherchant à déterminer la structure des représentations sociales des enseignants à l'égard de l'inclusion des ÉSHNV, nous voulons également déterminer les liens sociodynamiques qui existent entre des sous-groupes formés sur la base de caractéristiques sociodémographiques telles que l'âge, le sexe, le nombre d'années d'expérience, le milieu professionnel, etc.

Plus précisément, nos objectifs de recherche sont les suivants :

- 1) Déterminer le degré d'accord des enseignants avec des propositions de pratiques pédagogiques inclusives au postsecondaire, modélisées par les principes de la *Conception universelle pour l'enseignement* (CUE).
 - a) Établir le lien possible entre les perceptions des répondants de l'inclusion des ÉSHNV et certaines données sociodémographiques.
 - b) Examiner les liens entre l'adhésion ou le rejet des principes de la CUE et certaines données sociodémographiques comme la discipline d'enseignement, l'expérience d'enseignement l'âge, et la formation disciplinaire ou pédagogique.
- 2) Cerner les représentations sociales que se forment les enseignants à l'égard de l'inclusion des ÉSHNV :
 - a) Préciser la structure et le contenu des représentations sociales dominantes sur l'inclusion des ÉSHNV dans la population visée ;
 - b) Préciser la nature des liens entre ces représentations sociales et les pratiques pédagogiques favorisant l'inclusion des ÉSHNV.

Chapitre 3. Méthodologie de la recherche

3.1 Exorde

La problématique de recherche relate les défis rencontrés par les enseignants du collégial depuis l'arrivée en grand nombre d'étudiants en situation de handicap, particulièrement ceux qui se trouvent en situation de handicap non visible. Nous avons vu que les défis s'expliquent, entre autres, par les lacunes du modèle de services fondé sur les accommodements consentis sur la base d'un diagnostic médical, parce que ceux-ci ne sont pas toujours suffisants. Puis, les difficultés rencontrées par les enseignants sont inhérentes aux enseignants eux-mêmes : en effet, il est démontré que la grande majorité d'entre eux restent d'abord et avant tout des spécialistes de contenu, qui enseignent comme on leur a enseigné (Ménard, Legault et Dion, 2012) et qui sont peu ou pas formés aux interventions pédagogiques auprès d'étudiants en situation de handicap (Davies *et coll.*, 2013).

Dans ce chapitre, nous présentons la démarche méthodologique que nous avons entreprise afin de répondre aux objectifs de la recherche énoncés au chapitre précédent. Après avoir établi l'enjeu et le type de recherche, nous donnerons un aperçu des procédures de collecte des données, de la description des participants que nous avons recrutés et des instruments que nous avons utilisés. Puis, nous présentons les méthodes d'analyse et nous terminons par les considérations d'ordre éthique.

3.2 Nature et épistémologie de la recherche

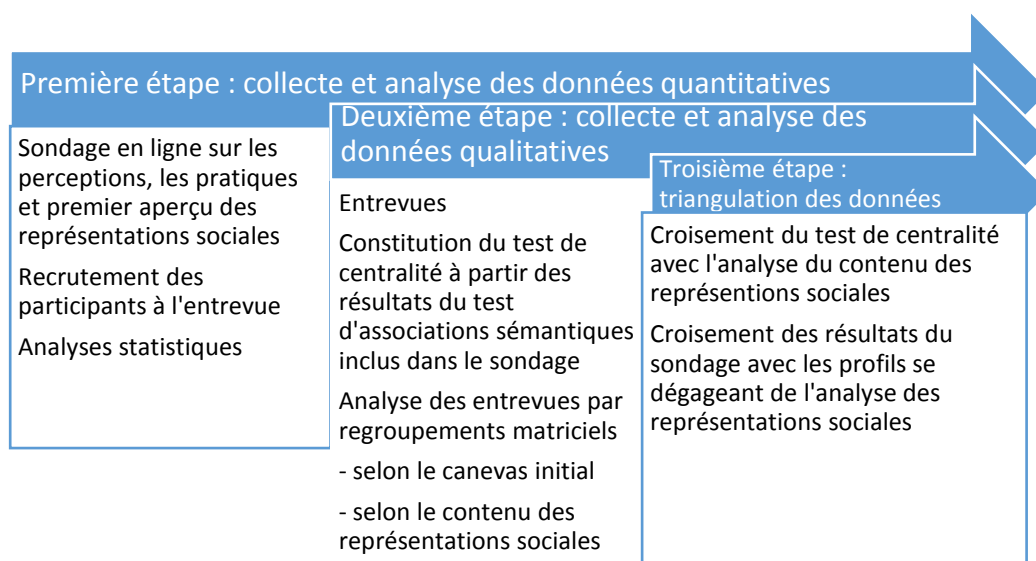
3.2.1 Une approche mixte

La présente étude est une recherche descriptive-corrélacionnelle et interprétative (Savoie-Zajc, 2011) qui se propose de saisir et de définir les représentations que partagent des enseignants du collégial à l'égard de l'inclusion des ÉSHNV dans leur classe et d'explorer les liens entre l'utilisation de pratiques pédagogiques qui favorisent l'inclusion et les représentations sociales. La recherche descriptive-corrélacionnelle consiste à déterminer et à

décrire les relations qui existent entre des variables dans le but d'établir lesquelles sont réciproquement liées (Fortin et Ducharme, 1996). La recherche interprétative cherche « à mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience » (Savoie-Zajc, 2011, p.120). Cette recherche est de type exploratoire, privilégiant une approche a posteriori (Pourtois, Desmet et Lahaye, 2006).

Dans cette recherche, nous avons utilisé une méthode mixte qui implique la collecte et l'analyse de données quantitatives et qualitatives (Creswel, Shope, Plano-Clark et Green, 2006). Cette approche est motivée par les objectifs de recherche. En effet, l'objectif 1b) consiste à déterminer le degré d'accord d'enseignants du collégial avec un ensemble de propositions de pratiques inspirées du modèle de la CUE, ce qui appelle à une mesure statistique. De plus, afin de cerner les représentations sociales, nous avons choisi de recourir à différentes méthodes requérant, entre autres, l'utilisation de données statistiques qui nous ont guidée dans l'analyse du contenu des entrevues. Il s'agit plus précisément d'une recherche dans laquelle les données quantitatives ont servi à préciser l'orientation des entrevues et leur analyse, donc une recherche dans laquelle la dimension quantitative a un rôle auxiliaire (Morse et Cheek, 2014). La figure ci-dessous fournit un aperçu des étapes de la démarche de recherche :

Figure 3 Les étapes de la démarche de recherche



3.2.2 Orientation épistémologique

Nous adoptons une position épistémologique historico-herméneutique (Van der Maren, 1996), puisque nous nous interrogeons sur un processus imposé par la société et par les instances politiques aux enseignants du collégial : nous souhaitons observer l'implication de ce processus dans l'environnement proximal des enseignants et en comprendre les répercussions sur les enseignants eux-mêmes. Selon Crahay (2006), « l'herméneutique postule qu'il faut avoir compris le tout pour comprendre les parties ; le *tout* étant – dans la sphère de l'humain – profondément social c'est-à-dire culturel et historique. » (p.37)

Comme le précise Anadòn (2006) la recherche qualitative/interprétative « met en valeur la subjectivité dans la compréhension et l'interprétation des conduites humaines et sociales. » (p.15) Van der Maren (1996), pour sa part, précise que, « [la] recherche en éducation est aussi orientée par les conceptions de l'éducation [... elle] n'est pas indifférente aux valeurs qui sont impliquées par la conception, sinon par l'idéologie pédagogique du chercheur. » (P.358) Nous menons une recherche dans notre propre milieu professionnel : ce sont les préoccupations quotidiennes auxquelles nos collègues immédiats et nous-même avons été confrontés qui ont constitué le ferment de notre démarche.

L'orientation pédagogique privilégiée par cette recherche est la conception universelle pour l'enseignement (CUE) reposant sur des principes de flexibilité, d'équité, de tolérance, d'accessibilité et de communicabilité. Ce concept a été développé afin de pallier les lacunes des accommodements offerts aux étudiants en situation de handicap, particulièrement en situation de handicap non visible (Hall, 2007 ; Chaturvedi 2010). Nous aimerions voir comment les enseignants du collégial se situent par rapport à ces principes.

En ce qui concerne l'étude des représentations sociales, celle-ci peut prendre différentes orientations, mais toutes reposent sur l'analyse du discours (Abric, 2005). Cette analyse doit transcender l'expression des opinions et des perceptions individuelles, bien que ces dernières sont prises en compte dans l'identification des représentations. Nous avons privilégié une approche anthropologique, plutôt qu'une approche expérimentale (Abric, 2005 ; Moisan 2010). En d'autres termes, les compilations statistiques orientent l'analyse du

contenu du discours et lui sont subordonnées.

3.3 Échantillonnage

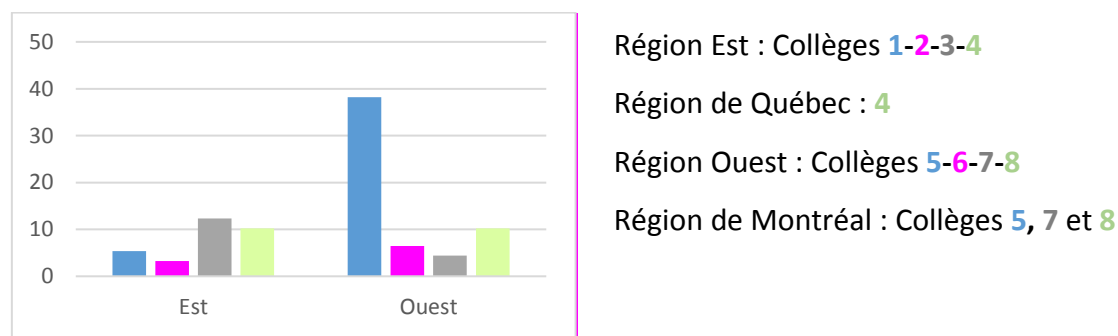
Notre terrain d'investigation est constitué de collèges répartis un peu partout sur le territoire québécois. Nous avons contacté par courriel la direction des études de treize collèges : deux ont refusé parce que leurs enseignants avaient déjà été sollicités pour d'autres projets semblables ; deux n'ont pas répondu à notre demande ; enfin, nous n'avons pas poursuivi le processus de certification éthique dans un établissement, faute de temps. Parmi ceux qui ont accepté, se trouvent trois établissements d'enseignement collégial francophones publics de Montréal et de sa région immédiate, un collège francophone public de la ville de Québec et quatre établissements publics excentrés, dont un bilingue.

En choisissant notre terrain d'investigation, nous avons misé sur la représentativité. D'abord, les quatre établissements des deux grandes agglomérations urbaines du Québec accueillent des populations étudiantes fortement diversifiées issues de différents milieux socio-économiques, d'origines linguistiques et ethnoculturelles variées, quelques-uns provenant des autres régions du Québec, attirés par les techniques offertes uniquement dans certains établissements. En ce qui concerne les quatre cégeps excentrés, nous avons choisi des établissements de régions assez éloignées les unes des autres, présentant des caractéristiques propres. Dans ces collèges, la diversité ne résonne pas de la même manière que dans les grandes agglomérations urbaines, le tissu social est différent. D'une région à l'autre, la réalité socio-économique présente une image distincte : on y accueille des étudiants dits de première génération de diplômés, des jeunes issus des communautés autochtones, des travailleurs au chômage en quête d'un nouveau profil d'emploi, pour ne mentionner que ces exemples.

Dans le premier temps de la recherche, la population déterminée (échantillon aléatoire par grappe) (Howell, 2008) est constituée par l'ensemble des enseignants des collèges désignés. La taille de cette population est présentement inconnue mais, en tenant compte du nombre d'étudiants inscrits dans chaque établissement, elle est estimée à environ $n \approx 3000$.

Le tableau ci-dessous montre la distribution des collèges selon leur affiliation à l'un des deux centres collégiaux de soutien à l'intégration (CCSI) : celui de l'Ouest du Québec (Montréal, Lanaudière, Laurentides, Outaouais, Abitibi, Montérégie) ou celui de l'Est (Québec, Gaspésie, Saguenay-Lac-St-Jean, Côte-Nord, Centre-du-Québec, Estrie). Les collèges de l'Ouest sont ceux qui ont fourni le plus de participants.

Figure 4 Affiliation CCSI des collèges sollicités



3.3.1 Recrutement et portrait des répondants au questionnaire-sondage

Nous avons distribué un questionnaire-sondage par voie électronique dans les huit collèges en avril 2015, puis nous avons fait deux rappels. L'envoi comprenait une lettre explicative et un lien pour le sondage déposé sur la plateforme Survey Monkey²⁵. Afin d'entrer dans le sondage, les répondants devaient lire le formulaire de consentement et en approuver le contenu. Un espace permettait à ceux qui souhaitaient recevoir une copie électronique du formulaire signée par la chercheuse d'indiquer leur adresse courriel.

Pour une population d'environ 3000 enseignants, nous avons obtenu 206 réponses. 186 répondants sont vraiment entrés dans le sondage ; 15 ont été éliminés, en cours d'exercice, parce qu'ils ne l'ont pas complété. Dans un premier temps, nous avons recueilli des données provoquées (Van der Maren, 1996) qui nous ont permis de dresser un portrait des pratiques inclusives des enseignants. Nous cherchions également à établir une première

²⁵ Annexe IV

évaluation du noyau central des représentations sociales à l'égard de l'inclusion et des ÉSHNV.

Tableau IV *Tableau synthèse des caractéristiques dominantes des répondants au sondage*

Collèges	8
N	186
Femmes	62,1%
Hommes	33,9%
Tranche d'âge dominante	31 à 40 ans
Nb. d'années d'expérience (+)	7 à 15 ans
Plus haut diplôme obtenu	maitrise
Formation pédagogie	48,9%
Formation sur les TA ou TS	33,9%
Filiation disciplinaire	
• Préuniversitaires	31%
• Techniques	42%
• Formation générale	27%

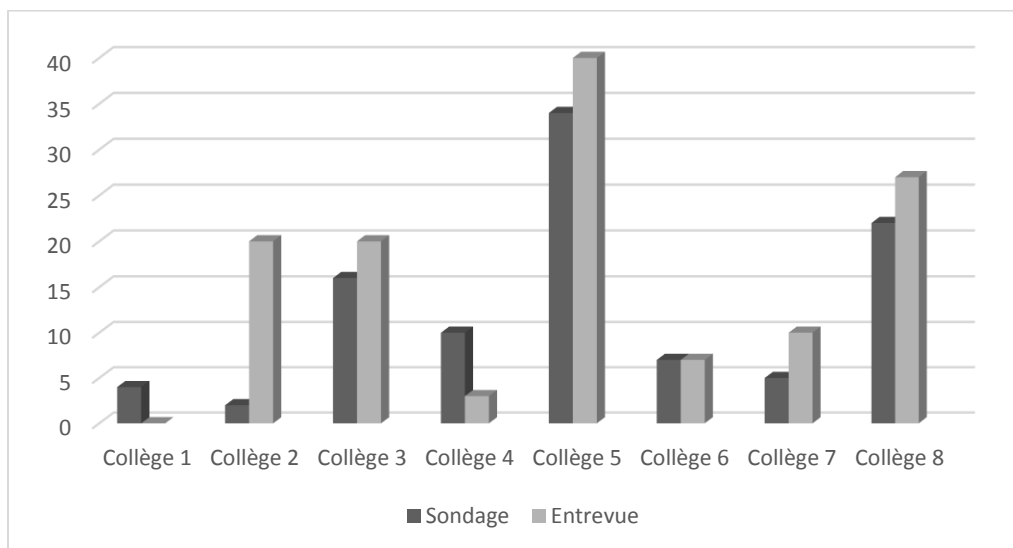
En bref, les femmes sont plus nombreuses que les hommes à s'être pliées à l'exercice. La majorité des répondants ont entre 31 et 40 ans et cumulent moins de quinze années d'expérience en enseignement collégial. Près de la moitié des répondants ont une formation en pédagogie, le tiers ont suivi une formation sur les troubles d'apprentissage ou de santé mentale. Enfin, les répondants se répartissent assez également entre les enseignants de la formation technique, ceux de la formation générale et ceux de la formation préuniversitaire.

3.3.2 Recrutement et portrait des participants à l'entrevue

À la fin du sondage, nous avons sollicité la participation de volontaires à l'entrevue. Pour accepter d'être recontacté, il suffisait de laisser son adresse courriel. 88 répondants se sont montrés intéressés à ce moment-là. Nous les avons tous contactés à trois semaines d'intervalle entre le 1er et le 29 février 2016 et nous avons envoyé un courriel de relance une semaine après le premier envoi²⁶. Nous avons entrepris une démarche inductive au cours de laquelle nous nous sommes entretenue avec trente personnes par téléphone ou en personne.

²⁶ Voir annexe V

Figure 5 Population sondage/entrevue pour chaque collège



La distribution des répondants penche toujours plus du côté des établissements de l'Ouest. Aucun enseignant du collège 1 ne s'est manifesté, alors que les collèges 5 et 8 sont toujours ceux qui comptent le plus de participants. Enfin, les répondants du collège 2 ne comptaient que pour un tout petit pourcentage au moment du sondage, leur pourcentage est néanmoins plus élevé à l'entrevue.

Tableau V Tableau synthèse des caractéristiques dominantes des participants aux entretiens analysés

Collèges	7
<i>n</i>	19
Femmes	47,4 %
Hommes	52,6 %
Tranche d'âge dominante	31 à 40 ans (46,4 %)
Nb d'années d'expérience (+)	7 à 15 ans (52,6 %)
Plus haut diplôme obtenu	maîtrise (63 %)
Formation pédagogie	63 % (48,9 % pour l'ensemble des répondants au sondage)
Formation sur les TA ou TS	37 % (33,9 % pour l'ensemble des répondants au sondage)
Filiation disciplinaire	
• Préuniversitaires	42 %
• Techniques	21 %
• Formation générale	37 %

Bien que nous ayons mené 30 entrevues, des limites de temps et de budget nous ont contrainte à la transcription de 19 entrevues. Un échantillonnage théorique a été constitué afin de conserver, tant que faire se peut, des représentants de tous les groupes sociodémographiques identifiés dans la première partie de l'étude (échantillonnage stratifié proportionnel [Fortin, 1996]). Nous avons atteint la saturation des données après 19 entrevues. En proportion, nous avons retenu plus d'entrevues de participants masculins afin d'équilibrer le fait qu'ils sont toujours moins nombreux à prendre la parole dans ce genre d'exercice. Sinon, on peut dire que l'échantillon théorique des entrevues analysées est rigoureux puisqu'il correspond à peu de chose près à l'échantillon aléatoire des répondants au sondage (Leray, 2008).

3.4 Instruments

3.4.1 Le questionnaire-sondage

Dans la première partie de l'étude nous avons recueilli des données quantitatives permettant d'obtenir une description statistique de la population concernée par notre question de recherche. Pour cette partie, nous avons procédé à partir d'un questionnaire-sondage dont le thème central est la pratique pédagogique et le thème sous-jacent, la conception universelle pour l'enseignement. Le questionnaire est divisé en trois parties : une première servant à recueillir des informations sociodémographiques et des données concernant les perceptions générales des répondants sur l'inclusion des ÉSHNV ; une deuxième portant sur les pratiques pédagogiques inspirées du modèle de la CUE ; une troisième permettant d'obtenir un premier aperçu des représentations sociales. Les pistes d'investigation qui se trouvent dans le questionnaire correspondent au cadre conceptuel de la recherche (Boudreault et Cadieux, 2011).

Partie 1 : Informations sociodémographiques, questionnaire sur les perceptions

Cette première partie comporte trente questions réparties en deux sections : une section permettant de recueillir des informations générales sur le profil des répondants ; une autre permettant de saisir certaines perceptions des répondants sur l'inclusion des ÉSHNV.

Partie 2 : sondage sur les pratiques inspirées de la CUE

La deuxième partie du questionnaire cherche à sonder le degré d'accord des enseignants avec des pratiques favorisant l'inclusion des ÉSHNV. Pour ce faire, nous avons choisi d'utiliser un questionnaire non validé issu d'une thèse doctorat portant sur les effets de l'utilisation du modèle de la CUE pour les étudiants en situation de handicap au postsecondaire (Chaturvedi, 2010)²⁷. L'instrument original comprend 25 items pour lesquels les répondants doivent donner leur niveau d'accord sur une échelle de type Likert à quatre positions. Les items du sondage proposent des pratiques inspirées des neuf principes de la CUE. Dans sa recherche, Chaturvedi a utilisé deux versions de l'instrument, comprenant grosso-modo les mêmes questions : l'une s'adressant aux étudiants en situation de handicap, l'autre, à leurs enseignants. Son projet était d'évaluer si la mise en œuvre des principes du modèle de la CUE était effective et, dans les cas où elle l'était, si elle s'avérait satisfaisante.

Comme le sondage n'a pas été validé et que les énoncés qu'il contient sont très simples, nous avons procédé nous-même à la traduction. Nous avons retiré l'item 5 de son questionnaire – *I teach using the lecture format most of the time* – parce qu'il ne s'agit pas d'une pratique conforme aux principes de la CUE. Nous avons ajouté trois items, pour arriver à trois propositions par principe ; il s'agit des items 33, 35 et 59 concernant le respect de la diversité, la collaboration entre les étudiants et l'évaluation du cours en fin de session. Enfin, nous avons utilisé une échelle de type Likert à 5 positions : « totalement en désaccord », « plutôt en désaccord », « ni d'accord ni en désaccord », « plutôt en accord », « totalement d'accord ». Selon Demeuse (2008, p.213) : «Le nombre des modalités possibles peut varier (généralement de 3 à 7), mais correspond le plus souvent à un nombre impair de manière à ménager une modalité relativement neutre ou non polarisée au centre de l'échelle».

Le tableau à l'annexe VIII permet de visualiser tous les items du questionnaire et les principes de la CUE auxquels ils sont associés. Cela dit, les pratiques suggérées dans le sondage ne sont pas nécessairement liées au concept d'inclusion ni intrinsèques au modèle de la CUE ;

²⁷ Voir Annexe II

elles se retrouvent dans d'autres contextes et plusieurs font déjà partie des pratiques enseignantes courantes de ces dernières années. Voici, en quelques mots, l'orientation de chaque principe.

- **PRINCIPE 1 : USAGE ÉQUITABLE**

Le principe 1 porte sur une conception de l'enseignement utile et accessible à tous, sans exception. Les trois pratiques suggérées, en bref, consistent à ce que l'enseignant mette son propre matériel (captation audiovisuelle, diaporama) en ligne, disponible pour les étudiants en dehors des heures de cours et différencie ses interventions afin de tenir compte du rythme d'apprentissage et des modes d'apprentissage privilégiés par les individus.

- **PRINCIPE 2 : USAGE FLEXIBLE**

Le principe 2 met de l'avant la diversité des approches : varier ses stratégies d'enseignement ; offrir la possibilité de choisir parmi différentes propositions pour une même évaluation (par exemple, une présentation orale ou un examen écrit). Dans le même esprit, procéder à l'évaluation de son enseignement en cours de session, ce qui implique que l'on est prêt à l'ajuster à tout moment pour satisfaire les besoins exprimés par les étudiants.

- **PRINCIPE 3 : USAGE SIMPLE ET INTUITIF**

Afin de simplifier l'énoncé de ses attentes, le principe 3 suggère de fournir aux étudiants le maximum d'information sur une évaluation, c'est-à-dire la forme qu'elle prendra et la façon dont elle sera corrigée. Il implique également la transmission de ressources complémentaires telles que des sites Web, des articles, des forums de discussion afin d'aider les étudiants à mieux apprendre la matière du cours.

- **PRINCIPE 4 : INFORMATION ACCESSIBLE À TOUS**

Le principe 4 est directement lié au matériel pédagogique disponible pour les étudiants. Le matériel sera accessible : par sa forme et son contenu d'abord, convenant au niveau de

scolarité des étudiant ; par le fait qu'il puisse être accessible sur différentes plateformes ensuite, donc numérisés, au besoin.

- **PRINCIPE 5 : TOLÉRANCE À L'ERREUR**

L'idée de ce principe est de pouvoir apprendre de ses erreurs sans que celles-ci aient trop d'incidences sur le résultat final. Il faut toujours avoir en tête que l'étudiant est en processus d'apprentissage, qu'il peut apprendre de ses erreurs, donc lui permettre d'essayer, de se reprendre et de se corriger.

- **PRINCIPE 6 : EFFORT PHYSIQUE MINIMAL**

Le principe 6 porte sur l'économie d'efforts physiques ; il est lié à l'aménagement de l'espace, surtout pour les personnes qui présentent une déficience physique ou motrice en favorisant, entre autres, l'usage de l'ordinateur dans les communications avec les étudiants.

- **PRINCIPE 7 : AMÉNAGEMENT DE L'ESPACE PHYSIQUE**

Le principe 7 propose aux enseignants de se soucier du confort physique des étudiants afin que ceux-ci puissent bénéficier au maximum de leur expérience d'apprentissage.

- **PRINCIPE 8²⁸ : COMMUNAUTÉ D'APPRENANTS**

Le principe 8 concerne l'esprit d'échange et les communications ouvertes qui doivent prévaloir entre tous les acteurs d'un groupe-classe, y compris l'enseignant.

- **PRINCIPE 9 : CLIMAT D'APPRENTISSAGE**

Le principe 9 reprend littéralement un des principes de « bonnes pratiques » proposées par Chickering et Gamson (1987). Il vise à instaurer un climat d'émulation et de respect au sein de la classe.

²⁸ Les principes 8 et 9 sont inspirés des travaux de Chickering et Gamson (1987) sur les stratégies de rétention des étudiants de premier cycle universitaire aux États-Unis ; ils sont strictement liés à l'enseignement.

Cette hétérogénéité des propositions vient du fait que les moyens pour favoriser l'inclusion de la diversité sont complexes et variés. En effet, en plus des principes architecturaux développés par le Center for Universal Design (North Carolina State University), les chercheurs Scott, McGuire et Shaw ont également été influencés par l'article de Chickering et Gamson (1987) : *Seven Principles of Good Practices in Undergraduate Education*. Ces principes sont issus d'une réflexion collective de chercheurs en éducation et de professeurs d'université réunis, en 1986, sous l'égide de la Johnson Fondation et de l'American Association for Higher Education, dans une conférence au sommet visant à réfléchir à une véritable réforme du premier cycle du postsecondaire (Chickering et Gamson, 1999). Si les « Sept principes » visent surtout la rétention des étudiants au premier cycle universitaire et l'augmentation du taux de réussite des étudiants en général, la conception universelle de l'enseignement s'intéresse plutôt à la rétention des étudiants issus de la diversité, particulièrement les étudiants en situation de handicap.

Validation du questionnaire sur les pratiques

Dans sa thèse, Chaturvedi (2010) ne mentionne nulle part que le questionnaire qu'elle a conçu a été soumis à une procédure de validation. En ce qui nous concerne, nous avons procédé selon les règles : la démarche est expliquée en annexe.²⁹ Rappelons que le recours à la CUE dans cette recherche est un moyen de jauger du degré d'accord des enseignants avec des pratiques qui favorisent l'inclusion et non une fin en soi.

3.4.2 Partie 3 du questionnaire : Test d'associations sémantiques

La troisième partie du questionnaire propose aux répondants un court test d'associations sémantiques de termes liés à l'inclusion et aux déficiences non visibles menant à une situation de handicap. Cette étape avait pour but de préparer les entrevues de la deuxième partie de la recherche et de fournir un premier aperçu des représentations sociales des enseignants.

Le test d'associations sémantiques, ou évocation hiérarchisée Vergès (2001), est une

²⁹ Voir Annexe IX

méthode qui consiste à donner au répondant un mot inducteur et à lui demander de produire un nombre x de mots ou d'expressions qui lui viennent spontanément à l'esprit. Il s'agit de la phase d'association libre. Pour éviter que les répondants ne trouvent le questionnaire trop long, cette partie était facultative. Nous avons néanmoins obtenu 92 réponses (sur 186 répondants), donc un nombre assez élevé d'occurrences. Les situations proposées ont trait à l'enseignement, à l'encadrement et à l'évaluation : trois dimensions du travail de l'enseignant que nous allons conserver tout au long de notre recherche.

Dans une deuxième étape, nous avons regroupé les mots et expressions sous dix thèmes qui ressortent de l'analyse lexicale du premier tableau, c'est-à-dire que nous avons regroupé les mots ou expressions en champs lexicaux (mots ou expressions qui se rapportent à la même idée), quelle que soit leur catégorie grammaticale. Ainsi, des mots ou expressions comme «problème», «épuisant», «c'est plus difficile», «énergivore», «défi», «compliqué», «inconfort», etc., ont été regroupés sous le thème «situation difficile». Voici la liste des thèmes qui ressortent de l'analyse de l'ensemble des réponses au test d'association sémantique : pédagogie adaptée ; situation difficile ; relation d'aide ; équité ; tâche ; perception de l'étudiant ; qualités de l'enseignant ; situation normale ; temps ; situation positive. Nous avons ensuite déterminé la fréquence d'apparition de l'occurrence et la position choisie par les répondants.

Afin de déterminer le poids de chaque thème, nous avons réparti la fréquence en fonction de l'ordre d'importance et nous avons pondéré les résultats. Puis, nous avons multiplié la fréquence par la pondération de l'ordonnancement. Ce résultat nous fournit un premier aperçu statistique du noyau des représentations sociales que les enseignants se créent en regard de l'inclusion des ÉSHNV, que ce soit en situation d'enseignement, d'évaluation ou d'encadrement.

Tableau VI Résultats du test d'associations sémantiques, deuxième étape

Thèmes	Fréquence	Rang 1	Rang 2	Rang 3	Rang 4	Rang 5
Pédagogie adaptée	120	22	32	39	17	10
Situations difficiles	105	20	33	26	12	9
Relation d'aide	85	41	15	14	10	5
Équité	92	29	33	20	7	3
Tâche	100	20	33	26	12	9
Perception de l'ÉÉSHNV	95	21	21	27	14	12
Qualités de l'enseignant	87	23	14	26	14	10
Situation normale	51	24	8	13	3	3
Temps	54	13	14	16	6	5
Situation positive	47	15	11	11	6	4

Ainsi, le croisement des deux informations, c'est-à-dire la saillance et l'ordonnement, donne un bon aperçu statistique du noyau des représentations sociales (Abric, 2005). Le noyau est constitué des termes les plus fréquemment mentionnés et dont le rang est élevé en termes d'importance ; la première périphérie comprend les termes les plus importants, mais plus bas dans l'ordre d'importance ; la deuxième périphérie comprend les termes qui sont les moins évoqués et qui figurent au bas de la liste d'importance. On peut ainsi poser l'hypothèse d'une ou de plusieurs autres représentations sociales conçues par des groupes minoritaires au sein de la population étudiée (Abric, 2005)

3.4.3 L'entrevue

Selon notre devis, dans le deuxième temps de la recherche, les enseignants qui ont répondu au questionnaire et accepté de poursuivre l'expérience devaient être répartis en trois groupes (échantillon stratifié) à partir des réponses au questionnaire et au test d'associations sémantiques : ceux qui sont tout à fait ouverts à l'inclusion, ceux qui ne le sont pas du tout et ceux qui présentent un point de vue nuancé. Comme aucun enseignant totalement fermé à l'inclusion n'a manifesté d'intérêt pour l'entrevue, nous avons contacté indifféremment tous ceux qui ont répondu favorablement à notre demande d'entrevue. Nous désignerons désormais comme «participants» les répondants au sondage qui ont accepté de participer à

l'entrevue.

Le test de centralité

Avant l'entrevue, nous avons d'abord effectué un test de centralité qui est constitué d'une liste d'items correspondant aux thèmes résultant du test d'associations sémantiques. Les participants pouvaient faire le test en ligne ou ils y répondaient de vive voix, au moment de l'entrevue.

Rapportée dans Abric (2005), cette méthode, qui permet de déterminer le noyau central de la représentation, a été préalablement proposée par Abric et Vergès (1994, cité dans Abric 2005). Désignée sous l'appellation *Test d'indépendance au contexte*, la méthode consiste à demander, pour chaque item d'une liste dressée à l'issue d'une démarche préalable³⁰, si le participant considère que cet item est caractéristique ou non de l'objet de la représentation. Le choix de réponses proposé par Abric (2005) nous semble plus souple, car on demande au répondant d'indiquer si l'item est « tout à fait », « peut-être » ou « pas du tout caractéristique » de l'objet. Un calcul de la saillance et de la fréquence permet de confirmer les éléments centraux des représentations.

Le test de centralité propose des énoncés regroupés dans les trois catégories que nous avons retenues pour analyser nos entrevues, c'est-à-dire enseigner, encadrer et évaluer. Il comprend 27 énoncés, soit neuf énoncés par situation. Pour chaque énoncé, l'enseignant devait dire si la situation lui semblait « tout à fait », « plus ou moins » ou « pas du tout » caractéristique de son travail en contexte d'inclusion des ÉSHNV³¹. Par exemple :

- Est-ce que l'implication émotive de l'enseignant est caractéristique de l'encadrement d'un ÉSHNV au collégial ?
- Est-ce qu'adapter son évaluation est caractéristique de l'évaluation d'un ÉSHNV au collégial ?

³⁰ Dans cette recherche, la démarche préalable est le test d'associations sémantiques

³¹ Test et résultats complets en Annexe VI

- Est-ce qu'être confronté aux difficultés de l'étudiant est caractéristique de l'enseignement à ÉSHNV au collégial ?

Nous avons par la suite calculé le score pour chaque question en attribuant 2 points pour « tout à fait » et 1 point pour « plus ou moins ». Puis, suivant la méthode d'Abric (2005), nous avons évalué le pourcentage des répondants qui ont répondu « tout à fait » pour déterminer le poids de chaque réponse.

L'entrevue

Nous avons ensuite procédé à l'entrevue semi-dirigée portant sur la perception du rôle de l'enseignant en tant qu'agent dans le processus d'inclusion des ÉSHNV. Au total, nous avons fait trente entrevues, par téléphone ou en personne, entre le 21 février et le 11 mars 2016. Celles-ci ont été entièrement enregistrées avec l'accord préalable et explicite des participants. La durée des entretiens était en moyenne de trente minutes.

Les axes d'orientation de l'entrevue étaient l'expérience, l'évaluation et l'ouverture. Par expérience, nous entendons le travail quotidien de l'enseignant. Par évaluation, nous parlons d'abord ici de l'évaluation que l'enseignant fait de la qualité de ses interventions pédagogiques ; ensuite, des ressources dont il a besoin pour encadrer ses étudiants en difficulté ; enfin, de sa perception des capacités des étudiants en difficulté. Par ouverture, nous pensons à l'accueil que réserve l'enseignant aux politiques d'inclusion et aux changements que celles-ci imposent (en l'occurrence, les principes de la CUE)³². En d'autres mots, les questions visaient à faire ressortir les expériences concrètes et objectives des enseignants, les pratiques qu'ils mettent concrètement en avant ou celles qu'ils refusent d'appliquer, leur perception à la fois de leur quotidien, de leur capacité à travailler avec ces étudiants et de la capacité des étudiants eux-mêmes, leur opinion sur l'inclusion, son application et ses limites.

³² Voir canevas d'entrevue, Annexe VIII.

3.5 Méthodes d'analyse des données

3.5.1 Les données émanant du questionnaire

Toutes les données émanant du questionnaire ont été transférées dans un fichier EXCEL. L'analyse des données descriptives issues du questionnaire sur les pratiques inclusives des enseignants a été faite à l'aide du logiciel SPSS. Règle générale, nous avons appliqué des tests paramétriques pour échantillons indépendants dans le but de comparer les moyennes et l'écart-type pour les variables issues du questionnaire. Le regroupement en neuf variables issues du modèle de la CUE a été réduit à 8 variables au moment de l'analyse factorielle. Les postulats ont été vérifiés : nous avons été attentive à la différence de taille entre les groupes, à l'indépendance des observations, à l'égalité des variances, à la normalité, etc., pour nous assurer de la robustesse des tests.

En ce qui concerne les données issues de la partie sociodémographique, nous nous en sommes tenue aux tableaux descriptifs. L'analyse des données issues du questionnaire sur les pratiques inclusives nous permet de voir les principales tendances qui se dégagent et de confirmer ou d'infirmer les postulats selon les différents groupes.

Nous avons croisé chacune des variables indépendantes issues du questionnaire sociodémographique avec l'ensemble des sous-échelles. Nous avons tenu compte de la distribution de la courbe par rapport à la moyenne et à l'écart-type. Enfin, nous avons appliqué des analyses inférentielles des sous-échelles 2, 3, 5, 6 et 7 afin de vérifier le degré d'accord entre les groupes.

3.5.2 L'analyse des représentations sociales

L'analyse des représentations sociales a été effectuée avec l'approche structurale. Pour celle-ci, nous devons recourir à plusieurs techniques permettant de rendre compte de la construction bipartite (noyau et périphérie) de la représentation.

Abric (2005, p.62) propose une démarche en quatre étapes :

1. Le recueil du contenu de la représentation, qui peut se faire de différentes façons, permet

de dégager à la fois la fréquence d'un élément dans le discours (sa saillance) et l'importance qu'il revêt pour le sujet qui l'a exprimé.

2. Ensuite, si l'on cherche à cerner la représentation sociale d'un objet « sensible », c'est-à-dire pour lequel un sujet pourrait hésiter à se prononcer librement, Abric suggère d'investiguer la zone muette, le non-dit qui peut être dégagé, entre autres, par une technique de substitution (Flament et Milland, 2010) qui consiste à demander au sujet de se prononcer, puis de s'exprimer comme s'il était un autre, le citoyen moyen, par exemple. En ce qui nous concerne, nous avons intégré cette étape dans le questionnaire-sondage, mais l'analyse des résultats n'apportent rien d'éclairant.
3. Le chercheur passe ensuite à l'étape de l'identification des éléments centraux et des éléments périphériques en revenant sur les classifications et les analyses faites aux étapes précédentes. Ici, le chercheur peut avoir recours à différents types d'analyse statistique, comme l'analyse factorielle. Abric (2005) et Apostolidis (2003) insistent d'ailleurs sur l'importance d'utiliser une stratégie de triangulation méthodologique pour arriver à des résultats plus sûrs :

«[...] la triangulation est avant tout une stratégie inductive de recherche (partir d'un phénomène particulier et observé sur le terrain pour le décrire et le comprendre) se donnant pour objectif général de construire un savoir pertinent et consistant sur le phénomène à partir des différentes opérations de croisement sur les plans théorique, méthodologique et/ou de production des données.» (Apostolidis, 2003, p.16)

4. Enfin, le chercheur s'assure du contrôle de centralité en ayant recours à des techniques qui consistent à revenir sur les éléments identifiés comme centraux (en raison de leur fréquence et de leur saillance) et d'amener des sujets à les revalider. C'est ce que nous avons fait d'abord en évoquant les questions du test de centralité lors des entrevues.

Lors des entrevues, nous avons interrogé les participants sur leurs perceptions des caractéristiques des ÉSHNV et des accommodements dont ils bénéficient. Nous avons également abordé les perceptions qu'ils ont d'eux-mêmes en termes de compétences et de besoins. Enfin, nous avons discuté de leurs perceptions de l'inclusion en tant que telle : son impact sur la tâche et sa légitimité.

Nous avons également recueilli des informations sur leur expérience et leurs pratiques. Rappelons que nous distinguons expérience et perception en ce sens que l'expérience relève d'une réalité partielle et parcellaire et que la perception relève, elle, d'une réalité partielle (Bréchet et Gigand, 2015). Les pratiques, quant à elles, sont engagées dans une dynamique circulaire, à la fois déterminante dans la construction des représentations sociales et tributaire des représentations.

Procédures de codage des entrevues

Pour analyser nos données d'entrevues, nous avons transféré les 19 transcriptions dans le logiciel QDA-Miner. Puis, nous les avons codées avec un premier livre de codes, ce qui a donné un ensemble d'unités de sens. Nous avons procédé au contre-codage de dix entrevues, obtenant un accord inter juges de 72 %, ce qui est acceptable selon Van der Maren (1996). Puis, nous avons suivi la démarche proposée par Huberman et Miles (1991), c'est-à-dire que nous avons monté des matrices à groupements conceptuels pour chacun des métacodes. Ensuite, nous avons donc élaboré un deuxième livre de codes à partir, cette fois-ci, de notre cadre conceptuel. Avec le logiciel QDA Miner, nous avons recodé toutes les unités de sens préalablement identifiées en les associant au contenu des représentations sociales : les croyances et attitudes (les valeurs et les pratiques conscientes qui en découlent (13 codes)) ; l'expérience de travail (le vécu, le quotidien, les liens avec les collègues et les instances, la gestion des examens, la formation, etc. (8 codes)) ; les perceptions (des étudiants, de soi-même, de la tâche (8 codes)). Nous avons procédé à nouveau au contre-codage de cinq cas et obtenu un résultat inter juges de 81 %.

Procédure d'analyse des représentations sociales

Pour analyser les représentations sociales, nous avons suivi la méthode proposée par Abric (2003). Nous avons tenu compte de la fréquence des codes et de l'importance que leur accorde chaque participant. Nous avons triangulé ces résultats avec ceux du test de centralité. Cela nous a permis de déterminer le contenu des représentations et leur structure. Le noyau est constitué de ce qui est commun à tous les participants et qui ressort comme déterminant du test de centralité. Les périphéries sont constituées des éléments qui se distinguent pour

chaque cas en termes de saillance et de fréquence : les plus fréquents et les plus saillants, en première périphérie ; les moins fréquents, en deuxième périphérie. Bien que les éléments de deuxième périphérie apparaissent moins fréquemment dans le discours de l'ensemble des participants, ils sont néanmoins saillants et fréquents dans le discours de certains participants. L'organisation matricielle des unités de sens liées aux quatre composantes des représentations sociales nous a permis de dégager des profils de participants.

Liens entre les pratiques et les représentations

Nous avons examiné les résultats individuels obtenus par chaque participant à l'entrevue à la partie sur les pratiques du questionnaire en ligne et nous avons croisé ces résultats avec les unités de sens liées aux pratiques, puis au profil de chaque participant, le but étant d'examiner les liens entre les pratiques (rapportées, acceptées ou rejetées) et les représentations.

3.6 Résumé des instruments et des méthodes d'analyse des données

Le tableau ci-dessous permet de visualiser l'ensemble de la démarche de collecte et d'analyse des données.

Tableau VII Démarche de collecte et d'analyse des données

PREMIER OBJECTIF DE RECHERCHE		
Déterminer le degré d'accord des enseignants avec des propositions de pratiques pédagogiques inclusives au postsecondaire, modélisées par les principes de la Conception universelle pour l'enseignement (CUE).		
SOUS-OBJECTIFS	INSTRUMENTS DE COLLECTE	ANALYSES
Établir le lien possible entre les perceptions des répondants de l'inclusion des ÉSHNV et certaines données sociodémographiques.	Questionnaire adapté de Chaturvedi (2010) incluant un sondage sur les pratiques inspirées du modèle de la CUE	Tendances moyennes (Khi-2 peu fiable compte tenu de la disparité des groupes)
Examiner les liens entre l'adhésion ou le rejet des principes de la CUE et certaines données sociodémographiques comme la discipline d'enseignement, l'expérience d'enseignement, l'âge et la formation disciplinaire ou pédagogique.		Analyse paramétrique pour échantillons indépendants. -Test-T de Student pour les variables binaires (hommes/femmes ; formation en pédagogie / pas de formation en pédagogie...) -ANOVA à un facteur ou à deux facteurs (pour les autres variables)
DEUXIÈME OBJECTIF DE RECHERCHE		
Cerner les représentations sociales que se forment les enseignants à l'égard de l'inclusion des ÉSHNV :		
SOUS-OBJECTIFS	INSTRUMENTS DE COLLECTE	ANALYSES
Préciser la structure et le contenu des représentations sociales dominantes sur l'inclusion des ÉSHNV dans la population visée	Test d'associations sémantiques (Vergès, 2001 ; Abric. 2005)	Analyse par regroupement lexical et thématique. Calcul de la fréquence et de l'ordonnancement des thèmes
	Test de centralité (Abric, 2005)	Calcul pondéré des réponses afin d'identifier le noyau
	Entrevues semi-dirigées (Savoie-Zjac, 2009)	Analyse du contenu par codage et analyse matricielle.
Préciser la nature des liens entre ces représentations sociales et les pratiques pédagogiques favorisant l'inclusion des ÉSHNV.	Questionnaire (deuxième partie du sondage) et entrevues semi-dirigées	Triangulation des données quantitatives et qualitatives (participants à l'entrevue) (Apostolidis, 2005)

3.7 Considérations éthiques

Selon la *Politique de recherche sur les êtres humains* de l'Université de Montréal, nous avons obtenu la certification éthique du comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR). Le formulaire de dépôt de dossier était accompagné d'un résumé de 30 pages du devis de recherche, des documents attestant l'évaluation du devis par le département, des documents utilisés pour le recrutement des participants et du formulaire de consentement écrit (CPÉR, 2014, p.5). Toutes les informations concernant la recherche et le consentement libre et éclairé des participants ont été consignées dans le document utilisé pour le

recrutement au sondage, de même que dans celui s'adressant aux enseignants recrutés pour l'entrevue.

Nous avons dû obtenir une autorisation semblable de la part de quatre collèges qui ont participé à notre recherche. Afin de conserver la confidentialité des participants, les collèges dans lesquels ils ont été recrutés ne sont mentionnés que par un numéro et leur affiliation à l'un des CCSI.

Chapitre 4 : Les résultats

4.1 Exorde

Le présent chapitre est consacré à la présentation et à l'interprétation des données

Tout d'abord, nous rappelons brièvement le portrait de ceux qui nous ont fourni ces données, c'est-à-dire les enseignants des huit collèges participants. Nous passons ensuite à la présentation des données liées au premier objectif, soit : *déterminer le degré d'accord des enseignants avec des propositions de pratiques pédagogiques inclusives au postsecondaire, modélisées par les principes de la Conception universelle pour l'enseignement (CUE)*. Pour ce faire, nous nous attardons d'abord aux perceptions générales. Puis, les résultats émanant du sondage sur les pratiques inspirées du modèle de la CUE et l'analyse des résultats liées au premier objectif suivent.

Ensuite, nous présentons les données et les analyses qui nous permettent de remplir le deuxième objectif de cette recherche, soit : *cerner les représentations sociales que se forment les enseignants à l'égard de l'inclusion des ÉSHNV*. Nous avons progressé en procédant à la triangulation méthodologique (procédures quantitatives et qualitatives) et à la triangulation des données (tests et entrevues) (Apostolidis, 2003). Nous avons analysé les représentations sociales en les associant à trois dimensions du travail des enseignants : l'enseignement (la préparation du matériel pédagogique, la prestation en classe); l'encadrement (les interventions à l'extérieur de la classe); l'évaluation (la préparation des évaluations et les conditions de passation, la planification des critères d'évaluation.)

4.2 Les échantillons

4.2.1 Portrait des répondants au sondage

Comme indiqué au chapitre précédent, nous avons obtenu 206 réponses au sondage. 186 répondants sont vraiment entrés dans le sondage; treize ont été éliminés, en cours d'analyse, parce qu'ils ne l'ont pas complété.

- Les femmes sont plus nombreuses que les hommes à s'être pliées à l'exercice.
- La majorité des répondants ont entre 31 et 40 ans et cumulent moins de quinze années d'expérience en enseignement collégial.
- Dans cette population, près de la moitié des répondants sont détenteurs d'un diplôme de deuxième cycle universitaire (maîtrise ou DESS).
- Près de la moitié des répondants ont suivi une formation en pédagogie postsecondaire (par exemple, le microprogramme de Performa affilié à l'Université de Sherbrooke et offert directement dans les cégeps).
- Par ailleurs, près du tiers a déjà assisté à une formation sur les troubles d'apprentissage ou les troubles de santé mentale.
- La diversité des domaines d'enseignement desquels sont issus les répondants est représentative de l'ensemble des programmes offerts dans les établissements d'enseignement collégial : près de la moitié sont rattachés à un programme de la formation technique, le tiers à la formation préuniversitaire et les autres à la formation générale.

Cela établi, il ne faut pas comprendre que ces enseignants sont tous confinés à une tâche liée uniquement à leur département. Certains départements offrent à la fois la formation préuniversitaire et technique (administration, informatique, par exemple). Certains cours des programmes techniques sont donnés par des enseignants de la formation préuniversitaire (biologie dans les programmes de soins infirmiers ou horticulture ; psychologie dans le programme d'éducation à l'enfance, etc.) Les programmes de la formation générale (français langue et littérature, philosophie, langues modernes et éducation physique) sont destinés à tous les étudiants, qu'ils soient dans un programme préuniversitaire ou technique. Enfin, deux programmes de la formation générale (français langue et littérature, langues modernes) sont aussi responsables de programmes de formation préuniversitaire.

- Près de la moitié des répondants ont enseigné tant en formation préuniversitaire qu'en formation technique.

- Plus du tiers ont enseignés à des groupes homogènes dans leurs programmes respectifs. Très peu ont enseigné soit dans des groupes mixtes, c'est-à-dire formés d'étudiants provenant de tous les programmes confondus, soit dans des groupes de formation préuniversitaire seulement.
- Enfin, il y a adéquation presque parfaite entre les répondants qui sont rattachés à un département de formation technique et ceux qui ont reçu majoritairement des étudiants de formation technique.

Nous constatons que les participants à cette partie de l'étude ont répondu en toute connaissance de cause, puisque depuis 2006 (ou depuis le début de leur carrière, si celle-ci s'est amorcée après 2006), la grande majorité d'entre eux ont enseigné à des étudiants bénéficiant d'accommodements. Ils ont aussi reçu des étudiants qui présentent des difficultés d'apprentissage, mais qui ne bénéficient pas pour autant d'accommodements. Enfin, nous avons considéré les étudiants qui présentent des difficultés d'adaptation au groupe ou des difficultés de comportement : même si ces situations semblent moins fréquentes, 67,3 % des répondants ont indiqué qu'ils y ont déjà été confrontés. Enfin, nous avons demandé aux répondants s'ils estiment que les situations évoquées ci-dessus sont plus fréquentes qu'avant ? En ce qui concerne les ÉSHNV qui bénéficient d'accommodements, oui, absolument. Ils sont cependant moins nombreux à penser que les deux autres situations mentionnées précédemment soient plus fréquentes. Le tableau ci-dessous résume les réponses que nous avons obtenues.

Tableau VIII Synthèse des situations rencontrées par les enseignants

	Toutes les sessions	Souvent	Quelques fois	Ces situations sont-elles plus fréquentes maintenant ?
Enseigner à des étudiants avec accommodements	46,4%	29%	28,5%	Oui pour 83,9% des répondants
Enseigner à des étudiants en difficulté sans accommodements	9,1%	14,5%	67,2%	Oui pour 37,1% des répondants
Enseigner à des étudiants avec trouble d'adaptation ou de comportement	1,1%	2,2%	64%	Oui pour 17,2% des répondants

4.2.2. Portrait des participants à l'entrevue

Comme mentionné précédemment, avons mené 30 entrevues. Aux fins de l'analyse, nous avons formé un échantillon théorique en répartissant à peu près également les collèges, les disciplines et les participants selon leurs caractéristiques. Au total, nous avons transcrit et analysé dix-neuf entrevues.

- Variable « sexe » : Dans cette partie de l'analyse, nous avons nettement plus de représentants masculins (52,6 %) que pour l'ensemble des répondants au sondage (37 %) : c'est un choix que nous avons fait pour donner un poids égal à la parole des hommes qui sont toujours minoritaires à participer à ce genre d'exercice.
- Variable « âge » : La majorité des participants ont moins de quarante ans et comptent moins de quinze années d'expérience : les 41+ sont sous représentés, alors que les 31+ sont légèrement sur représentés. Néanmoins, la distribution est à peu près la même que pour l'ensemble des répondants au sondage.
- Variables « diplôme plus élevé », « formation en pédagogie postsecondaire », « formation sur les TA ou les TS : La majorité des participants à l'entrevue sont détenteurs d'une maîtrise et ils ont suivi une formation en pédagogie postsecondaire.
- Variable « composition des groupes enseignés » : Pour ce qui est de la filiation disciplinaire, les enseignants de la formation technique sont sous-représentés. Par contre, une bonne proportion de ceux qui enseignent à la formation préuniversitaire partage leur tâche entre des groupes d'étudiants qui préparent leur entrée à l'université et d'autres qui sont inscrits à une formation technique.

Tous les participants à l'entrevue ont reçu des ÉSHNV avec accommodements, la majorité très souvent, un grand nombre toutes les sessions, et tous estiment que la situation décrite est en augmentation. Pour ce qui est des étudiants éprouvant des difficultés sans pour autant bénéficier d'accommodements, selon les participants à l'entrevue, il y en a toujours quelques-uns, et cette situation est stable. Enfin, peu ont reçu des étudiants présentant des difficultés d'adaptation ou de comportement, et ceux qui ont répondu positivement ne croient pas que la situation est en augmentation.

4.3 Résultats des parties 1 et 2 du questionnaire

4.3.1 Les perceptions

Perceptions de l'ensemble des répondants au sondage

Nous nous sommes intéressée à certaines perceptions concernant l'inclusion des étudiants en situation de handicap non visible. Nous sommes donc partie des opinions, des stéréotypes qui ont cours dans notre milieu de pratique afin de sonder les enseignants. Pour cette partie de l'analyse, nous ne retiendrons que les tendances, car la disparité entre les groupes rend le test Khi-2 peu fiable. Néanmoins, notre intention est de croiser ces résultats avec les éléments déterminants qui ressortiront de l'analyse des entretiens.

Nous avons voulu savoir si, selon eux :

- Les ÉSHNV qui bénéficient d'accommodements ont leur place dans un cégep ;
- Les ÉSHNV ont les mêmes chances de réussite que leurs collègues ;
- Les accommodements qui leur sont octroyés sont un droit ou un privilège ;
- Les ÉSHNV augmentent leur charge de travail.

Dans l'ensemble, les enseignants estiment que les ÉSHNV ont leur place au cégep et qu'ils ont les mêmes chances de réussir leurs études que leurs collègues.

En proportion, les répondants qui ont suivi une formation sur les troubles d'apprentissage (80,6 %), qui détiennent un doctorat (90 %), qui sont plus âgés (85,7 %) et qui sont plus expérimentés (100 %) sont plus nombreux que leurs collègues à penser que les accommodements sont un droit. Ce sont les enseignants les plus jeunes qui sont le plus partagés sur la question : 52 % pensent qu'il s'agit d'un droit, 24 % pensent qu'il s'agit d'un privilège alors que 24 % ne peuvent se prononcer.

Enfin, 64% des répondants estiment que les ÉSHNV alourdissent «un peu» leur tâche. Ils sont beaucoup moins nombreux dans l'ensemble (soit 10%) à considérer que ces étudiants n'alourdissent pas du tout leur tâche, alors qu'à contrario, 26% de l'ensemble des répondants estiment, eux, que les ÉSHNV alourdissent beaucoup leur tâche. Le tableau ci-dessous permet de visualiser les différences les plus sensibles.

Tableau IX Perception quant à l'alourdissement de la tâche

	Beaucoup %	Un peu %	Pas du tout %
Ensemble des répondants	26	64	10
Hommes	23	61	16
Détenteurs d'un doctorat	20	80	0
Détenteurs d'un bac.	30	54	16
Âge 21-30	29	66	5
Âge 51-60	31	57	12
Expérience 0-7	33	64	3

Ainsi, les hommes sont partagés sur l'impact de la présence des ÉSHNV sur leur tâche : alors qu'ils sont moins nombreux que la moyenne à estimer que les ÉSHNV alourdissent beaucoup leur tâche, ils sont plus nombreux à penser que leur tâche n'est pas du tout altérée par la présence de ces étudiants. Les répondants plus jeunes et moins expérimentés, les détenteurs d'un doctorat offrent un portrait en négatif de celui que nous venons de brosser pour les hommes. En effet, ils sont, en proportion, plus nombreux que l'ensemble des répondants à percevoir que les ÉSHNV alourdissent beaucoup leur tâche et, à l'opposé, moins nombreux que leurs collègues à penser que les ÉSHNV n'alourdissent pas du tout leur tâche.

Les enseignants plus âgés et les détenteurs d'un bac. présentent des positions, disons, plus extrêmes et contrastées. Pour la grande majorité des répondants dont le diplôme le plus élevé est le bac. (80%), la présence de ces étudiants augmente un peu leur tâche, un écart de 15% avec la moyenne de l'ensemble des répondants. Pour les enseignants plus âgés, ils sont plus nombreux que l'ensemble des répondants à estimer que ces étudiants augmentent beaucoup leur tâche, mais aussi plus nombreux à répondre qu'ils n'alourdissent pas du tout leur tâche. Par conséquent, ils sont moins nombreux que la moyenne des répondants à considérer que les ÉSHNV alourdissent un peu leur tâche. Il semble que ce soit sur les enseignants les moins expérimentés que l'impact est le plus prégnant, car 33% d'entre eux estiment que la présence des ÉSHNV augmente beaucoup leur tâche contre 26% pour la moyenne de l'ensemble des répondants.

Les perceptions des participants à l'entrevue

En ce qui concerne les enseignants qui se sont porté volontaire pour l'entrevue, 93 % d'entre eux pensent que les ÉSHNV ont leur place dans un établissement d'enseignement collégial et qu'ils peuvent même obtenir des résultats scolaires au-dessus de la moyenne. La majorité des participants se sentent à l'aise avec les ÉSHNV. Ils estiment que les efforts consentis pour l'inclusion doivent être partagés de part et d'autre. Enfin, ils pensent que les ÉSHNV n'ont pas à être systématiquement réorientés vers d'autres programmes d'études.

Toutes proportions gardées, les participants à l'entrevue sont plus nombreux que les répondants au sondage à considérer que les ÉSHNV n'alourdissent pas du tout leur tâche. À l'opposé, ils sont un peu moins nombreux à estimer que les ÉSHNV alourdissent beaucoup leur tâche. Enfin, ils sont également plus nombreux à considérer que les accommodements sont un droit et moins à penser qu'il s'agit d'un privilège

Tableau X Synthèse des perceptions comparées : répondants au sondage/ participants aux entrevues.

	Entrevue %	Sondage %
Les ÉSHNV n'alourdissent pas du tout ma tâche	23	11
Les ÉSHNV alourdissent beaucoup ma tâche	20	26
Les accommodements sont un droit	83	73
Les accommodements sont un privilège	13	18

Déjà, nous considérons que les répondants au sondage étaient ouverts à l'inclusion des ÉSHNV au collégial ; nous constatons que ceux qui ont participé à l'entrevue présentent un profil inclusif encore plus appuyé. À cette étape, nous pouvons d'ores et déjà affirmer que les représentations sociales que nous avons identifiées sont partagées par des enseignants qui ne s'opposent pas à l'inclusion des ÉSHNV, voire qui s'y intéressent. Nous aurions souhaité recueillir les propos d'enseignants réfractaires à l'inclusion ou du moins fortement perturbés par la présence de ces étudiants dans leurs groupes, mais aucun ne s'est porté volontaire.

4.3.2 Les pratiques : résultats de l'ensemble des répondants

Dans cette partie de l'analyse, les variables dépendantes sont les huit facteurs qui ressortent de l'analyse factorielle, soit :

1. Aménagement de l'espace d'enseignement
2. Utilisation des nouvelles technologies
3. Expression de la parole des étudiants
4. Ouverture à la diversité
5. Attentes élevées de l'enseignant
6. Évaluation de l'enseignement par les étudiants
7. Matériel de cours accessible à tous
8. Usage simple et intuitif

Les variables indépendantes sont les regroupements sociodémographiques suivants :

- le sexe ; le groupe d'âge (5 groupes, de 20 à 60 ans et plus);
- les années d'expérience en enseignement collégial (4 groupes, de 1 à 31 années et plus);
- le plus haut diplôme obtenu; la formation en pédagogie postsecondaire;
- la formation sur les troubles d'apprentissage ou troubles de santé mentale;
- la composition des groupes le plus souvent enseignés (4 regroupements, technique, préuniversitaire, mixte, préuniversitaire ou technique).

Afin d'examiner les liens entre les caractéristiques sociodémographiques et les items du sondage, nous avons procédé à la vérification des postulats de base : échantillon aléatoire, taille de l'échantillon, normalité de la courbe et égalité des variances. Nous avons respecté une méthode d'échantillonnage stratifié par grappes, donc aléatoire : le premier postulat est respecté. La taille de l'échantillon est toujours >30 (170 à 173) : le deuxième postulat est également respecté.

Dans le but de voir s'il existe une différence statistiquement significative entre les variables binaires (homme/femme, formation en pédagogie postsecondaire ou non, formation sur les troubles d'apprentissage ou non) nous avons appliqué le test-T de *Student* ; pour les

autres variables indépendantes, nous avons appliqué l'ANOVA à un facteur, dans certains cas, l'ANOVA à deux facteurs ou des tests non paramétriques, au besoin.

Les répondants se sont montrés plutôt favorables avec les propositions du sondage avec un score moyen de 3,6 sur une échelle de 5 pour l'ensemble des réponses et un écart-type de 0,8. Le tableau ci-dessous permet de visualiser le score moyen et l'écart-type pour chaque facteur et pour chaque item :

Tableau XI Moyenne et écart-type par item et par facteur

Items			Facteurs		
M	S	Item	Facteur	M	S
2,5	0,8	51	1. Aménagement de l'espace	2,7	0,8
2,8	0,8	53			
2,5	1,3	34	2- Utilisation des nouvelles technologies	3,1	1,3
3,9	1,3	35			
3,3	1,4	36			
2,6	1,3	39			
2,7	1,4	44			
4,1	0,9	49			
2,8	1,3	55			
2,6	0,9	48	3-Expression de la parole des étudiants	2,5	0,8
2,6	0,9	50			
2,4	0,7	54			
3,7	1,1	33	4-Ouverture à la diversité	3,3	1,1
4,2	0,8	38			
2,2	1,2	45			
2,9	1,3	58			
4	0,8	56	5-Attentes élevées de l'enseignant	4,3	0,8
4,1	0,9	46			
4,4	0,7	57			
4,5	0,7	37	6-Évaluation de l'enseignement par les étudiants	4,3	0,8
4,2	0,9	59			
4	1	40	7- Matériel de cours accessible à tous	4,2	1
4,3	0,9	41			
4,6	0,6	42	8-Usage simple et intuitif	4,5	0,8
4,4	0,9	43			

Huit items recueillent la défaveur des répondants (moyenne inférieure à 2,7). L'item 45 pour lequel les répondants se sont montrés plutôt en désaccord ($M=2,2$) propose de faire preuve de flexibilité quant au délai prescrit pour la remise d'un travail. Nous remarquons l'écart-type de 1,2 point, ce qui suggère que certains répondants se sont dits tout à fait en

désaccord avec la proposition. Il est suivi de l’item 54 qui propose de favoriser l’interaction en classe.

À l’opposé, quatre items ont obtenu un score de $\pm 4,5$. L’item 42 qui semble recueillir l’approbation générale des répondants avec un écart-type de 0,6 point concerne la façon de transmettre les consignes d’une évaluation.

Les tendances

Le tableau ci-dessous présente les tendances favorables. Ainsi, on voit que l’ensemble des répondants se montrent favorables aux propositions regroupées dans le facteur 8 «usage simple et intuitif» qui portent sur les règles que l’enseignant établit au moment de la remise d’un travail ; par exemple, s’assurer que les étudiants comprennent très clairement la tâche qu’ils auront à exécuter en fournissant les consignes à l’oral et à l’écrit. Les répondants plus jeunes (21 à 40 ans) sont quant à eux plus favorables que leurs aînés aux propositions du facteur 4 «ouverture à la diversité» qui réunit des items comme la formation d’équipes qui tiennent compte de la diversité; les activités qui prennent en compte les parcours variés, les capacités et des rythmes de travail différents.

Enfin, les répondants les moins expérimentés ou ceux qui ont suivi une formation en pédagogie ou des formations sur les TS/TSM se montrent plus favorables aux propositions réunies sous le facteur 6 «évaluation de l’enseignement par les étudiants». Dans le modèle de la CUE, les pratiques inspirées de ce principe permettent à l’enseignant de prendre le pouls de la classe en cours de session et de favoriser la communication entre l’enseignant et ses étudiants.

Tableau XII. Tendances à être plus favorables aux propositions

Variables indépendantes	Variables dépendantes
Tous les répondants	USAGE SIMPLE ET INTUITIF (FACTEUR 8)
Groupe d’âge 41-50	AMÉNAGEMENT DE L’ESPACE PHYSIQUE
Expérience 16-30	(FACTEUR 1)
Groupes d’âge 21-30, 31-40	OUVERTURE À LA DIVERSITÉ (FACTEUR 4)
Expérience 0-7	ÉVALUATION DE L’ENSEIGNEMENT PAR LES
Formation en pédagogie	ÉTUDIANTS (FACTEUR 6)
Formations d’appoint sur les TA, TSM	

Certaines propositions recueillent plutôt le désaccord des répondants. Ainsi, le score moyen pour l'ensemble des répondants aux items réunis dans le facteur 3 «Expression de la parole des étudiants» est de 2,5 avec un écart-type de 0,8. Le facteur 3 regroupe des stratégies qui demandent à l'enseignant de favoriser la prise de parole des étudiants et d'encourager l'expression de la diversité. Par ailleurs, les répondants âgés de 51 à 60 ans et ceux cumulant entre 15 et 30 ans d'expérience se sont montrés moins favorables aux sept items regroupés sous le facteur 2 «utilisation des nouvelles technologies». Ces items sont très disparates et vont de propositions concernant l'utilisation du WEB pour déposer du matériel de cours (les captations vidéo du cours, les diaporamas, une version numérisée des textes à lire), en passant par des propositions sur l'utilisation de l'ordinateur pour transmettre une évaluation par voie électronique ou faire une évaluation en classe avec l'ordinateur, jusqu'aux propositions favorisant les échanges entre l'enseignant et ses étudiants sur les réseaux sociaux.

Tableau XIII Tendances à être moins favorables à certaines propositions

Variables indépendantes	Variables dépendantes
Tous les répondants	EXPRESSION DE LA PAROLE DES ÉTUDIANTS (FACTEUR 3)
Âge 51-60	UTILISATION DES NOUVELLES TECHNOLOGIES (FACTEUR 2)
Expérience 15-30	

Les différences statistiquement significatives

Nous présentons maintenant les résultats qui indiquent des différences statistiquement significatives entre des groupes d'enseignants selon leurs caractéristiques sociodémographiques (variables indépendantes). Ils sont résumés dans le tableau qui suit.

Tableau XIV Différences statistiquement significatives

Groupes plus favorables	Facteurs (variables dépendantes)	Groupes moins favorables
31-40 ans 8-15 expérience Formation en pédagogie	ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT PAR LES ÉTUDIANTS (facteur 6)	51-60 15-30 Pas de formation en pédagogie
0-7 expérience	ATTENTES ÉLEVÉES DE L'ENSEIGNANT (facteur 5)	15-30 expérience
21-30 âge	MATÉRIEL DE COURS ACCESSIBLE À TOUS (facteur 7)	51-60 âge

Nous constatons d'abord que les enseignants plus jeunes (31 à 40 ans), qui sont néanmoins installés dans la profession (8 à 15 années d'expérience) ainsi que les répondants qui ont une formation en pédagogie sont plus d'accord que leurs collègues plus âgés, plus expérimentés et qui n'ont pas de formation en pédagogie avec les propositions liées au facteur 6.

Nous voyons que les répondants peu expérimentés sont plus enclins que leurs collègues plus expérimentés à se dire d'accord avec les items liées au facteur 5 «attentes élevées de l'enseignant» proposant des stratégies favorisant le dépassement de soi chez les étudiants. Le facteur 5 compte trois items : favoriser les communautés d'apprenants à l'extérieur du cours ; proposer des activités d'évaluation formative allant au-delà des objectifs et des compétences du cours ; encourager les étudiants à se dépasser.

Nous constatons également que les répondants plus jeunes sont plus favorables aux propositions du facteur 7 «Matériel de cours accessible à tous» que leurs aînés. Par exemple, les items du facteur 7 suggèrent que le choix des manuels ou des lectures soit fondé sur leur accessibilité tant par leur forme que par leur contenu.

4.3.3 Regard sur les résultats obtenus par les dix-neuf participants dont l'entrevue a été analysée

Dans l'ensemble, les participants à l'entrevue ont obtenu des résultats moyens plus élevés ($M=4,1$) que l'ensemble des répondants du sondage ($M=3,6$). Pour six items, les résultats sont nettement plus élevés pour les participants à l'entrevue que pour l'ensemble de leurs collègues qui ont répondu au sondage ; deux items seulement vont dans le sens inverse.

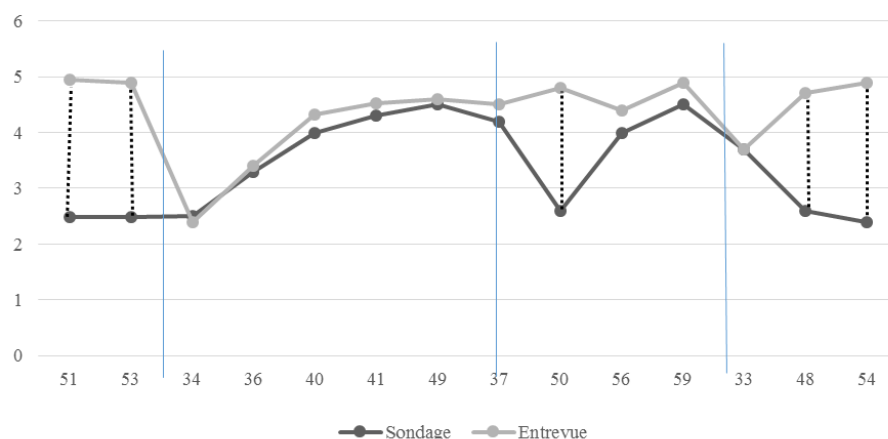
Six des items pour lesquels nous avons noté une différence importante sont liés à l'activité d'enseignement (items 48, 50, 51, 53, 54 et 34) ; un seul à l'activité encadrement et un dernier à l'activité évaluation.

Enseignement

Dans le sondage, 56 % des propositions portent sur des stratégies liées à l'enseignement : que ce soit les lieux d'enseignement, l'organisation du cours, le matériel pédagogique, les interactions entre les enseignants et les étudiants. Pourtant, comme nous le verrons au prochain chapitre, les participants ne se sont pas beaucoup exprimés sur les enjeux de l'inclusion des ÉSHNV en classe lors des entrevues. En fait, ils ont plutôt dit qu'en classe, ils ne voyaient généralement pas de différence entre les ÉSHNV et l'ensemble des étudiants, à moins que le comportement ne cause problème.

La figure 6 ci-dessous compare les résultats obtenus par l'ensemble des répondants au sondage en ligne (courbe noire) à ceux obtenus spécifiquement par les participants à l'entrevue (courbe grise). En général, les tendances suivent la même courbe, mais à cinq reprises, l'on note un écart important entre les réponses des participants à l'entrevue et celles de l'ensemble des répondants au sondage.

Figure 6 Résultats comparés items enseignement : répondants au sondage/participants à l'entrevue



Le tableau XIII (ci-dessous) rappelle les énoncés des propositions pour lesquelles il

existe une différence marquée des résultats. Dans chaque énoncé du facteur 1, l'écoute et la concentration sont clairement évoquées. Dans l'énoncé 53, il est également question d'améliorer l'interaction visuelle établie entre les étudiants, puis entre l'enseignant et sa classe. Nous estimons qu'il existe un lien qualitatif entre cette stratégie et l'énoncé 54 (facteur 3) « en classe, encourager les étudiants à interagir entre eux et avec moi ». Or, si nous observons le résultat moyen obtenu pour l'énoncé 54 (sondage, $M= 2,4$; entrevue, $M=4,9$), nous voyons que les écarts sont très similaires, c'est-à-dire que les répondants au sondage se montrent « plutôt en désaccord » avec l'énoncé, alors que les participants à l'entrevue sont « totalement d'accord » avec celui-ci.

Tableau XV Propositions du sondage liées à l'enseignement

Items	Facteurs	Propositions
I. AMÉNAGEMENT PHYSIQUE DES LIEUX		
51	1	Si les normes de l'édifice dans lequel je me trouve le permettent, favoriser l'écoute et la concentration en m'assurant que la température de la salle de classe est adéquate
53		Si les normes de l'édifice dans lequel je me trouve le permettent, favoriser l'écoute et la concentration en m'assurant que l'organisation physique de la classe permet à chaque étudiant de bien me voir et à moi, de bien voir tous mes étudiants
III. ORGANISATION DU COURS		
50	3	Varier les stratégies d'enseignement pendant la session, par exemple, présentation magistrale, table ronde ou séminaire, atelier pratique, etc.
IV. INTERACTIONS		
48	3	Favoriser l'expression et le respect des différences individuelles et la diversité des opinions dans ma classe
54	3	En classe, encourager les étudiants à interagir entre eux et avec moi

Les analyses statistiques présentées précédemment indiquent que le facteur 3 (items 48, 50 et 54) est celui qui obtient le score le plus bas du sondage avec des réponses moyennes se rapprochant de « plutôt en désaccord ». Il est celui qui propose des stratégies favorisant la prise de paroles des étudiants et la reconnaissance de la diversité. Or, les participants à l'entrevue se démarquent de l'ensemble des répondants du sondage, car ils se sont montrés en moyenne « tout à fait d'accord » avec ces propositions.

Alors que les répondants au sondage ont tendance à être « plutôt d'accord » avec les énoncés qui proposent des stratégies liées à l'organisation du cours comme telle, les participants à l'entrevue sont, pour leur part, presque « totalement d'accord » avec ces propositions. La différence la plus marquée est à l'énoncé 50 : « Varier les stratégies d'enseignement pendant la session, par exemple, présentation magistrale, table ronde, etc. » Si les répondants au sondage sont en moyenne plutôt en désaccord avec cet énoncé ($M = 2,6$), les participants à l'entrevue, eux, se montrent en accord quasi total ($M = 4,8$) avec la proposition.

Enfin, les participants à l'entrevue se sont montrés nettement plus ouverts aux propositions concernant l'interaction en classe que l'ensemble des répondants au sondage. Pour l'énoncé 33 « encourager la formation d'équipe de travail reflétant la diversité cognitive et culturelle des étudiants », les tendances sont similaires : $M=3,7$, c'est-à-dire « plutôt d'accord » avec un écart-type de 1,1 dans les deux cas. Par contre, il existe une différence marquante entre les réponses des deux groupes pour les énoncés 48 et 54 qui consistent à favoriser la prise de parole des étudiants en classe et l'expression de la diversité.

Encadrement

Il y a 0,7 point de différence entre le score moyen de l'ensemble des répondants du sondage ($M = 3,5$) et le score moyen des participants à l'entrevue ($M = 4,2$) pour les items liés à l'encadrement. Outre la proposition 38, les pratiques qu'elles suggèrent sont assez éloignées, d'une part, des témoignages livrés en entrevue et d'autre part, de la représentation sociale que se font les enseignants de l'encadrement des ÉSHNV, comme nous le verrons plus loin. Nous avons noté un écart important pour l'item 47, mais celui-ci ayant été éliminé au moment de la validation du questionnaire, nous ne pouvons en tenir compte.

Évaluation

Plusieurs propositions du sondage sont liées à l'évaluation. Le tableau ci-dessous rappelle les items soumis aux répondants :

Tableau XVI Propositions du sondage liées à l'évaluation

Items	Facteurs	Propositions
39	2	Pour une même évaluation, proposer aux étudiants une variété d'activités équivalentes telles que l'examen, le travail écrit, la présentation orale, le projet d'intégration, etc.
44	2	Autoriser l'usage de l'ordinateur en classe lors des évaluations
45	4	Être flexible quant au délai prescrit pour la remise d'un travail fait à la maison afin de permettre aux étudiants de le réaliser à leur propre rythme
42	8	Pour chaque travail ou chaque examen, fournir les consignes à l'oral et par écrit
43	8	Pour chaque travail ou chaque examen, fournir préalablement une grille d'évaluation claire et détaillée de telle sorte que les étudiants savent vraiment à quoi s'attendre
57	5	Avoir des attentes élevées à l'égard de l'engagement des étudiants et les encourager explicitement à donner le maximum d'eux-mêmes
35	2	Autoriser la remise d'un travail par voie électronique ou en format papier pour accommoder tous les étudiants
58	4	Donner la possibilité aux étudiants de réviser un travail après correction et de le soumettre à nouveau

L'item 39 concerne la forme de l'évaluation ; trois items portent sur le lien de conformité qui doit exister entre les demandes et les attentes de l'enseignant (42, 43 et 57) ; trois portent sur les conditions de réalisation de l'évaluation (45, 35 et 58). La plupart de ces propositions font appel à la flexibilité des enseignants (39, 45, 35 et 58).

La différence entre les réponses de l'ensemble des répondants et celles des participants à l'entrevue ne présente pas un écart important, bien que les répondants au sondage obtiennent, sept fois sur huit, un score inférieur à celui des participants à l'entrevue. Nous avons remarqué, cependant, que certains participants à l'entrevue ont fourni des réponses qui se situent sur ou sous la moyenne de l'ensemble des répondants au sondage pour les items 35 et 45 qui proposent d'être flexible sur le délai de remise ainsi que sur la possibilité de remettre son travail en version électronique ou en version manuscrite.

À l'opposé, les items 42, 43 et 57 qui portent sur la transparence des critères de

correction et sur les attentes de l'enseignant recueillent l'accord d'une grande majorité de répondants. L'examen des réponses individuelles des participants à l'entrevue nous indique que le score moyen est de 4,8 avec un écart-type d'environ 0,4.

4.4 Analyse et interprétation des résultats liés aux perceptions et aux pratiques

4.4.1 Les perceptions

Au sens commun du terme, la perception se réfère à l'expérience sensorielle, ce qui est perçu par les sens. En psychanalyse, la définition qui précède concerne la perception externe, alors que la perception interne – celle dont il est question dans cette étude – est en quelque sorte un regard partial sur l'environnement immédiat (Nadeau, 1999 ; Bréchet et Giguand, 2015). Il s'agit, selon Lacan (1968)³³, de la « connaissance que le moi possède de ses états et de ses actes par la conscience ».

Les résultats obtenus nous permettent de constater qu'il n'existe pas de différences marquantes entre les groupes sociodémographiques de notre échantillon en ce qui concerne les perceptions qu'ils peuvent nourrir à l'égard des ÉSHNV. En général, les répondants à ce sondage se sont montrés plutôt ouverts à l'accueil de ces étudiants, bien qu'ils soient nombreux à considérer qu'ils alourdissent un peu leur tâche.

4.4.2 Les pratiques

Les tendances

En examinant les résultats moyens par variable indépendante pour chaque facteur, nous constatons que l'écart entre les répondants les plus favorables aux propositions et ceux qui le sont moins n'est généralement pas très grand. Deux facteurs se démarquent : le facteur 3 qui porte sur l'expression de la parole des étudiants et le facteur 8, qui consiste à fournir de

³³ Cité dans Centre national de ressources textuelles et lexicales

l'information claire et précise au moment des évaluations ou en complément au contenu de cours.

Le facteur 3 recueille le moins d'adhésion de la part des répondants, avec des réponses moyennes se rapprochant de « plutôt en désaccord », 0,5 point sous la moyenne de l'ensemble des réponses du sondage. Il est celui qui propose des stratégies favorisant la prise de paroles des étudiants et la reconnaissance de la diversité. Étrangement, les propositions du facteur 6 qui misent aussi sur la prise de paroles des étudiants, dans un autre contexte, trouvent des échos favorables auprès des répondants. Le facteur 8 recueille un nombre important de réponses positives oscillant entre plutôt d'accord à tout à fait d'accord. Il propose des stratégies liées aux évaluations : la clarté des consignes et la divulgation de la grille d'évaluation avec les consignes du travail.

Nous remarquons que les répondants hommes ou femmes ont tendance à répondre de la même manière aux propositions du sondage. Il n'existe aucune différence statistiquement significative entre ces deux variables indépendantes, quel que soit le facteur.

En ce qui concerne les variables «âge» et «expérience», il est assez naturel que celles-ci fonctionnent de pair. Cela dit, plusieurs enseignants de niveau collégial arrivent dans la profession après avoir mené une carrière professionnelle ailleurs puisque, rappelons-le, il n'est pas nécessaire d'avoir une formation en pédagogie pour enseigner au cégep. Si la grande majorité des répondants dans la catégorie d'âge « 21 à 30 ans » appartiennent sûrement à la catégorie d'expérience « 0 à 7 ans », l'on trouve également quelques enseignants dans la quarantaine ou dans la cinquantaine en début de carrière. Nous avons noté certaines tendances intéressantes lorsque ces variables sont croisées avec les facteurs un, deux et quatre.

Ainsi, les enseignants âgés entre 41 et 50 ans et ceux cumulant entre 16 et 30 années d'expérience sont plus enclins à être d'accord avec les propositions du facteur 1 qui impliquent un aménagement physique de la salle de classe. Cette tendance est cependant très ténue. Nous posons l'hypothèse que cette tendance s'explique du fait que les moyens technologiques

ou les stratégies pédagogiques diversifiées étaient moins courantes au début de leur carrière et que ces enseignants se sont tournés vers les moyens très simples qui s’offraient à eux comme la disposition des pupitres pour favoriser l’interaction entre les étudiants.

Les enseignants âgés entre 51 et 60 ans et ceux qui ont entre 16 et 30 années d’expérience présentent un degré d’accord plus faible avec les propositions du facteur concernant l’usage des TIC (facteur 2) que l’ensemble de leurs collègues. Encore une fois, on peut poser l’hypothèse que la majorité des enseignants qui appartiennent à ces deux groupes ont traversé une bonne partie de leur carrière sans utiliser ces outils.

Enfin, ce sont les enseignants les plus jeunes et les moins expérimentés qui ont tendance à être les plus ouverts aux pratiques favorisant l’expression de la diversité (facteur 4). Cela peut s’expliquer par le fait que les enseignants plus jeunes ont été eux-mêmes confrontés à la diversité au cours de leurs études, ils sont peut-être eux-mêmes issus de la diversité alors que les enseignants plus âgés et plus expérimentés sont sûrement plus nombreux à avoir été formés dans des programmes où la tendance à l’uniformité étaient perçue comme la seule façon de départager ceux qui avaient la capacité de réussir, de ceux qui n’y avaient tout simplement pas leur place.

Nous avons tenu compte du plus haut diplôme obtenu par les répondants. Nous avons aussi regroupé les réponses des enseignants qui ont suivi une formation en pédagogie et ceux qui ont suivi des formations d’appoint sur les troubles d’apprentissage. Si certaines tendances se dessinent, les différences sont plutôt faibles et rarement statistiquement significatives. Le fait d’avoir une formation en pédagogie ou une formation spécifique sur les troubles d’apprentissage ou le trouble de santé mentale a une incidence sur l’ouverture des enseignants aux stratégies inspirées du modèle CUE pour trois facteurs sur huit, c’est-à-dire les facteurs 3, 4 et 6

Les différences statistiquement significatives

Des différences statistiquement significatives apparaissent dans les groupes d’âges et d’années d’expérience lorsque ces variables sont croisées avec les facteurs 5, 6 et 7. Il s’agit de

propositions visant le maintien élevé des attentes de l'enseignant à l'égard de ses étudiants (facteur 5), un ajustement à la classe en cours de session (facteur 6) et l'accessibilité au matériel du cours (facteur 7).

L'accessibilité au matériel du cours est pour la plupart du temps associée à la mise en ligne dudit matériel : pensons aux diaporamas ou aux textes numérisés pour la préparation des cours. Or, ces pratiques sont assez récentes et il nous semble normal que les enseignants plus jeunes qui en ont bénéficié comme étudiants soient plus enclins que leurs collègues plus âgés à y avoir recours. Pour les autres facteurs, les différences sont très ténues : les moyennes se situent entre 3,9 et 4,3 : nous n'avons pas de commentaires particuliers à faire sur ces résultats outre que les membres du groupe tendent tous vers le même avis.

L'ANOVA à deux facteurs nous a permis de départager les variables âge et expérience lorsque croisées avec les facteurs 5 et 6. Alors que l'âge est plus déterminant que l'expérience en ce qui concerne les différences intergroupes du facteur 5, l'expérience est plus déterminante que l'âge dans le cas du facteur 6. Encore une fois, en termes de résultats moyens, les différences ne sont pas très importantes. Elles peuvent s'expliquer par le niveau d'engagement des enseignants à l'égard de la nouveauté. Pourtant, l'aisance qui vient avec l'expérience devrait être une alliée quand arrive le moment de mettre en œuvre les propositions regroupées dans le facteur 6, surtout lorsqu'on suggère de procéder à des changements à l'organisation de son cours durant la session en fonction de l'évaluation qu'en font les étudiants.

Il existe une différence statistiquement significative pour les facteurs 3 et 7 en ce qui concerne la formation en pédagogie. En effet, les enseignants qui ont suivi cette formation sont plus favorables aux propositions qui favorisent l'expression de la diversité et l'accessibilité du matériel pédagogique. Nous pensons que la formation en pédagogie favorise la compréhension des processus d'apprentissage et l'impact positif d'un matériel pédagogique adapté et adéquat sur les étudiants.

4.5 Résultats des tests d'associations sémantiques et de centralité

4.5.1 Test d'associations sémantiques

En rappel, pour le test d'associations sémantiques, les répondants au sondage devaient inscrire trois à cinq expressions qui leur venaient spontanément en tête lorsqu'ils pensaient à « enseigner à des ÉSHNV », « encadrer des ÉSHNV » et « évaluer des ÉSHNV ». Les résultats obtenus sont présentés à la section 4.4.2.

La perception de l'étudiant (« voie de la facilité », « incompetence », « manque d'attention », « différence », « mauvais résultats », « manque d'autonomie »...) est plus négative que positive. Ex aequo arrive la perception que les enseignants ont d'eux-mêmes : « adaptation », « patience », « humanité », « altruisme », « respect », « empathie », « persévérance ». Nous constatons qu'à l'opposé des caractéristiques que les répondants attribuent aux étudiants, celles qu'ils s'attribuent à eux-mêmes sont nettement plus positives que négatives. La relation d'aide est directement associée aux qualités que les enseignants s'accordent et aussi un peu aux caractéristiques qu'ils associent aux étudiants : « écouter », « encourager », « responsabiliser », « soutenir », « diminuer le stress ou l'anxiété », « capter l'attention », « être à l'écoute », etc.

La tâche est évoquée par des mots et des expressions comme : « plus de travail », « ce n'est pas mon travail », « ça fait partie de mon travail », « tâche alourdie », « surcharge de travail », « disponibilité », « reconnaissance des professeurs ». Le temps est associé à la tâche : « manque de temps », « plus de temps », « organisation du temps », « temps supplémentaire », « temps limité », « ça prend plus de temps »...

Pour plusieurs répondants, enseigner, évaluer ou encadrer des ÉSHNV fait partie de l'ordre normal des choses : « ça va de soi », « ça ne me dérange pas », « c'est pareil », « c'est correct », « ce n'est pas un problème », « c'est normal », « comme tout le monde », etc. Pour certains, il s'agit d'une situation positive : « beau défi », « satisfaction », « plaisir », « heureux », « espoir », « bénéfique », « agréable », « utile », « stimulant »...

Enfin, nous constatons que l'aspect pédagogique arrive tout à fait en dernier avec des

termes ou expressions tels que « formatif », « méthodes d'enseignement », « adapter son enseignement », « plan d'intervention », « règles claires », « contact visuel », « rythme plus lent », « accommodements », « pauses fréquentes », « pédagogie différenciée », « matériel supplémentaire » et ainsi de suite.

Tableau XVII Poids de chaque thème (fréquence x pondération de l'ordonnancement)

Scores	Thèmes (situations)
3,4	Situations difficiles (<i>encadrer, enseigner</i>)
2,8	Équité (<i>évaluer</i>)
2,5	Perception de l'ÉSHNV (<i>encadrer, évaluer, enseigner</i>)
2,5	Qualités de l'enseignant (<i>encadrer, évaluer, enseigner</i>)
2,2	Relation d'aide (<i>encadrer</i>)
2,2	Tâche (<i>encadrer, évaluer</i>)
1,3	Temps (<i>encadrer, évaluer</i>)
0,8	Situations normales (<i>enseigner, encadrer, évaluer</i>)
0,7	Situations positives (<i>enseigner, encadrer, évaluer</i>)
0,5	Pédagogie adaptée (<i>enseigner</i>)

En bref, selon les résultats du test d'associations sémantiques, l'inclusion des ÉSHNV serait d'abord liée à des situations difficiles évoquées par des mots ou des expressions telles que « casse-tête », « épuisant », « perturbations », « énergivore », « exaspération », « défi », « malaise », « complexe », etc. L'équité arrive en deuxième position avec des termes comme « justice », « égalité », « trouver l'équilibre », « correction équitable », « trouver un juste milieu », « diversité » et ainsi de suite. Ces résultats nous ont permis d'élaborer le test de centralité que nous avons soumis aux enseignants que nous avons contactés pour l'entrevue.

4.5.2 Test de centralité

En rappel, le test de centralité proposait aux participants vingt-sept énoncés qu'ils devaient évaluer comme « tout à fait », « plus ou moins » ou « pas du tout » caractéristiques de l'évaluation, l'enseignement et l'encadrement en contexte d'inclusion d'ÉSHNV.

Le tableau XXVIII montre comment nous avons associé les réponses du test de centralité aux thèmes dégagés dans le test d'associations sémantiques (deuxième colonne à partir de la droite du tableau). La deuxième colonne à gauche intitulée « caractéristiques » reprend une partie du libellé de la proposition du test de centralité. Par exemple, « la non-

reconnaissance de la tâche est tout à fait caractéristique de l'encadrement en situation d'inclusion d'ÉSHNV ». La colonne de droite indique le pourcentage de répondants qui se sont dits tout à fait d'accord avec la proposition. Les situations qui ont été considérées les plus caractéristiques sont les suivantes : « soutenir », « rassurer », « défi » (pour encadrer) ; « justice », « équité », « gestion », « normal » (pour évaluer) ; « stressant », « confronté aux difficultés de l'ÉSHNV », « (s') adapter » (pour enseigner).

Tableau XVIII Synthèse du test de centralité

Situations	Caractéristiques	Rang/ Situation	Thèmes	% de répondants
Évaluer	Se préoccuper de la justice	1	Équité	93 %
	Assurer l'équité	2		92 %
Encadrer	Soutenir	1	Relation d'aide	89 %
	Rassurer			
	Non-reconnaissance de la tâche	3	Tâche	87 %
Évaluer	Gestion accrue	3	Tâche	87 %
	Situation normale		Situations normales	
Encadrer	Défi	4	Situations difficiles	85 %
			ou	
			situations positives	
Enseigner	Tenir compte de la diversité	1	Pédagogie adaptée	84 %
	Se confronter à leurs difficultés	2	Situations difficiles	80 %
Encadrer	Approche individualisée		Pédagogie adaptée	
	Grande disponibilité	5	Tâche	80 %
	Situation normale		Situations normales	
Enseigner	Adapter son enseignement	3		78 %
	Répéter	4	Pédagogie adaptée	75 %
	Varier ses stratégies	5		72 %
Évaluer	Assurer l'égalité	5	Équité	67 %
Encadrer	Implication émotive	8	Situations difficiles	67 %
Enseigner	Stressant	6	Situations difficiles	60 %
Évaluer	Planification accrue	6	Tâche	53 %
	Accommodement	7	Pédagogie adaptée	50 %
	Surcroît de travail		Tâche	
	Adapter ses évaluations	9	Pédagogie adaptée	46 %
Enseigner	Difficile	7	Situations difficiles	44 %
Encadrer	Lourd	9	Situations difficiles	40 %
Enseigner	Constater leur manque d'effort	8	Perception de l'ÉSH	29 %
	Planifier	9	Pédagogie adaptée	0 %

Nous constatons une différence frappante entre les données du test d'associations sémantiques émanant du questionnaire en ligne et les résultats du test de centralité proposé seulement aux personnes qui ont accepté de faire l'entrevue. Alors que dans le test d'associations sémantiques, « les situations difficiles », « l'équité » et « la perception plutôt négative des ÉSHNV » arrivent aux premiers rangs des préoccupations, les participants à l'entrevue considèrent que des énoncés liés à « l'équité », à « la relation d'aide » et à « la tâche » sont les plus caractéristiques du travail de l'enseignant auprès de cette population étudiante.

4.6 Les représentations sociales : présentation des entrevues

4.6.1 Synthèse des entrevues

Dans cette recherche, nous avons adopté un regard structuraliste sur les représentations sociales, c'est-à-dire que nous partons de la prémisse qu'elles sont formées d'un noyau et d'un système périphérique et que cette structure détermine l'interprétation du contenu. Le noyau de la représentation sociale contient les éléments stables, partagés par l'ensemble du groupe. Les éléments qui se trouvent en périphérie sont plus sensibles au contexte externe et admettent certains changements contextuels : ils permettent aux individus du groupe d'adapter leur conduite, tout en partageant avec l'ensemble une même représentation d'un objet. Selon Rateau et Lo Monaco (2013) l'étude du système périphérique peut donner de bonnes indications quant à la formation de nouvelles représentations ou à l'abandon de représentations existantes.

La triangulation des résultats du test de centralité avec l'analyse des dix-neuf entrevues nous a permis de dégager quatre représentations caractéristiques de l'enseignement, de l'encadrement et de l'évaluation en contexte d'inclusion des ÉSHNV : tenir compte de la diversité en classe ; s'impliquer dans une relation d'aide à l'extérieur de la classe ; lors des évaluations, assurer l'équité des propositions et gérer les conditions de passation des examens. Nous constatons que les participants à l'entrevue présentent tous, à divers degrés, une opinion favorable à l'intégration des ÉSHNV, par conséquent, les éléments positifs se

trouvent en première périphérie et sont partagés par un plus grand nombre d'enseignants de cet échantillon, alors que les éléments les plus négatifs des représentations se trouvent dans la deuxième périphérie et sont partagés par un plus petit nombre. Le tableau ci-dessous donne un aperçu des entrevues dont les points saillants sont regroupés selon le contenu des représentations sociales.

Tableau XIX Synthèse des entrevues

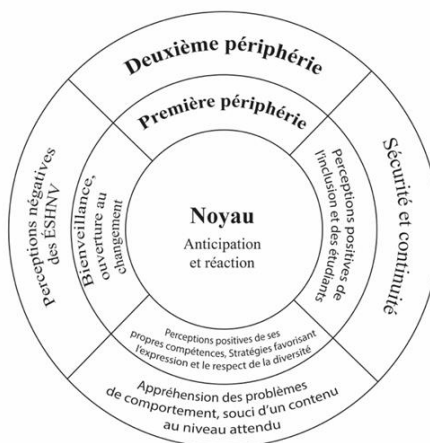
Expérience commune	Obligation d'accommoder ; liste des étudiants et leurs accommodements ; service adapté dédié principalement aux étudiants.
Expérience personnalisée	Informations complètes ou au contraire très succinctes, voire nulles, sur les diagnostics ; formations sur les TA/TSM offertes au collège ; formation acquise ailleurs ; soutien au collège (collègues, conseillers en service adapté ou autres) ; événements positifs ou négatifs vécus avec des ÉSHNV ; gestion des évaluations plus ou moins structurée.
Perceptions positives	Considérer que les ÉSHNV sont courageux, travailleurs ou comme les autres. Être ouvert, favorable à l'inclusion. Se sentir capable de composer avec les caractéristiques des ÉSHNV (avoir la sensibilité, la volonté ou la formation adéquate).
Perceptions négatives	Considérer que les ÉSHNV sont nécessairement plus faibles que les autres, que leurs difficultés l'emportent sur leur volonté. S'interroger sur le processus d'inclusion, sur l'effet des accommodements (est-ce juste et équitable ?). Sentir qu'on n'est pas capable de composer avec les caractéristiques des ÉSHNV (s'interroger sur la singularisation des approches, ne pas avoir la formation adéquate).
Valeurs favorables	Dépassement de soi (universalisme et bienveillance) : montrer la volonté d'aider l'étudiant, d'organiser ses interventions en fonction des difficultés rencontrées par l'étudiant ; se montrer sensible, compréhensif à l'égard de l'étudiant. Changement (autonomie) évoquer la possibilité de changer sa façon d'enseigner, d'évaluer ou d'encadrer en allant chercher l'appui ou la formation nécessaire.
Valeurs moins favorables	Continuité (tradition, conformité, sécurité) : s'interroger sur les accommodements ou ne s'en tenir qu'aux accommodements même si l'on se dit plus ou moins d'accord ; affirmer qu'on ne doit pas tenir compte des caractéristiques spécifiques des ÉSHNV, car cela contrevient aux objectifs des programmes ; manifester la crainte que les ÉSHNV n'atteignent pas les objectifs.

Pratiques en classe	Aucune pratique particulière pour les ÉSHNV ; différenciation ; enseignement explicite ; usage des TIC ; matériel pédagogique flexible et varié ; prise en compte des caractéristiques de certains ÉSHNV lors de la préparation du matériel pédagogique ou du contenu de cours
Pratiques hors classe	Aucune pratique particulière pour les ÉSHNV ; disponibilité accrue à l'extérieur de la classe ; prise en compte des caractéristiques de l'étudiant en encadrement individuel
Pratiques d'évaluation	S'en tenir aux accommodements prescrits ; allouer de facto plus de temps à tous lors des évaluations ; varier la forme des évaluations ; miser sur les évaluations formatives pour permettre un apprentissage graduel par essai/erreur ; permettre l'utilisation d'outils informatiques lors de l'évaluation.

4.6.2 Noyau et périphérie de la représentation de l'enseignement en contexte d'inclusion des ÉSHNV

Les participants à l'entrevue se sont tous montrés ouverts à l'inclusion en contexte de classe. Le sens qu'ils lui donnent et les limites qu'ils y voient sont liés au souci de ne brimer personne, tout en maintenant le niveau d'exigences des programmes collégiaux. Les moyens évoqués par les enseignants dans leurs entrevues réfèrent autant aux accommodements accordés dans un cadre légal, qu'aux pratiques qu'ils adoptent sur une base individuelle ou départementale. Cela dépend, en fait, des perceptions que l'enseignant a de ses propres compétences, de son milieu et de ses perceptions des ÉSHNV qu'ils côtoient. L'expérience directe dans le milieu influence également ses décisions.

Figure 7 Représentation sociale de l'enseignement en contexte d'inclusion des ÉSHNV



TENIR COMPTE DE LA DIVERSITÉ est caractéristique de l'enseignement en contexte d'inclusion des ÉSHNV. Le noyau de cette représentation se partage entre deux éléments : le premier est l'anticipation, c'est-à-dire, selon *Grand dictionnaire terminologique*, « faculté de construire à l'avance une production mentale ou un événement extérieur » ; le deuxième est la réaction, soit une réponse à un événement ou à une action opposée.

En ce qui concerne l'expérience, le niveau d'information sur les ÉSHNV communiqué aux enseignants, de même que la formation a des incidences sur l'anticipation. Objectivement, le nombre d'ÉSHNV que l'enseignant accueille dans ses classes dans une session a une influence certaine sur la représentation qu'il se fera de sa tâche.

Participant 77 : J'ai des collègues qui se sont retrouvés avec trois « Asperger » dans la même classe, sur un groupe de 25 : c'est immense ! [...] Personne ne s'est rendu compte, dans la création des groupes, qu'il y en avait trois dans la même classe, en plus les autres types de handicaps que tu peux avoir ?

Si cette information s'accompagne du diagnostic détaillé de chaque étudiant et que l'enseignant n'a pas la formation requise pour interpréter ce diagnostic, la situation anticipée peut se révéler pénible. Certains enseignants tentent d'anticiper les embûches que devront affronter ceux qui éprouvent un trouble de l'attention, qui ont un débit de lecture plus lent ou même qui peuvent être perturbés par des sujets qui seront abordés en classe : « *J'enseigne en*

éducation spécialisée, c'est sûr que parfois on parle de problématique de santé mentale. Ils peuvent être interpellés directement, personnellement » (Participant 121).

Le noyau de la représentation comporte également la réaction. Celle-ci réfère à des événements particuliers qui ont lieu en classe et auxquels l'enseignant doit répondre pour conserver la cohésion du groupe ou le bien-être des étudiants. Par exemple, la participante 59 relate son expérience avec une étudiante TSA qui répondait spontanément à toutes les questions qu'elle adressait à l'ensemble du groupe, enlevant toute possibilité aux autres étudiants de participer aux échanges. Ce comportement a eu des répercussions négatives sur la classe que l'enseignante n'a pu ignorer.

En ce qui concerne les valeurs et les pratiques, les enseignants qui adaptent leurs stratégies pédagogiques pour satisfaire la diversité sont animés par des valeurs de bienveillance, au sens de Schwartz, c'est-à-dire qu'ils vont chercher à améliorer le bien-être de leurs étudiants en rendant leurs cours plus accessibles. Ils sont également portés par des valeurs d'universalisme qui tendent à valoriser la diversité plutôt qu'à aplanir les différences.

En ce sens, certains privilégieront un enseignement fondé sur le modèle de la conception universelle adaptée à l'éducation. Des enseignants de programmes de sciences nature ont souvent mentionné l'enseignement explicite³⁴, particulièrement ceux qui enseignent à des groupes de programmes techniques. Ils construisent des leçons qui respectent les étapes de modelage de pratiques dirigées, puis de pratiques autonomes afin de s'assurer que les concepts abstraits sont bien intégrés de façon à être éventuellement transférés dans la pratique. Enfin, des participants sont ouverts à modifier le tir en cours de session et à changer leur façon de procéder en fonction du groupe, de sa dynamique et de ses particularités.

Quatre participants ont rapporté des pratiques liées à la préparation du matériel qu'ils utilisent en classe ou qu'ils distribuent aux étudiants. On a mentionné avoir en tête les particularités des étudiants présentant un déficit d'attention lors de la préparation des

³⁴ <https://www.taalecole.ca/litteratie/lenseignement-explicite/>, repéré le 2017/03/05.

diaporamas : s'assurer que les diapositives ne soient pas trop chargées ou que l'ensemble ne soit pas trop long.

Participant 77 : Au départ, je me suis dit que j'allais essayer d'alléger [les diapositives]. Parfois quand même, je vais avoir une diapositive ou deux qui sont lourdes, mais je les mets en contexte, je ne veux pas qu'ils angoissent, je vais les laisser longtemps, je les écris clairement. Puis, l'autre chose que je fais maintenant depuis à peu près une session et que je teste (je ne suis pas sûre de continuer dans cette voie-là), c'est de leur remettre les «PowerPoint» à l'avance. Donc je les mets sur [l'intranet], et ils peuvent les regarder en avance.

Un enseignant favorise la numérisation des textes au programme. Une autre prépare des versions commentées des textes à l'étude afin d'aider les étudiants qui éprouvent des difficultés de lecture.

Plusieurs ont évoqué l'utilisation de TIC en classe, que ce soit pour un support visuel lors des leçons, le téléviseur pour dynamiser l'interaction avec le groupe, etc. Certains permettront l'utilisation de l'ordinateur pour prendre des notes. Bien entendu, ces technologies ne sont pas à l'usage unique des ÉSHNV, mais certains enseignants pensent à eux quand ils préparent leur cours et choisissent ce type de matériel.

Un des participants à l'entrevue dira se servir de l'information qu'il reçoit sur ces étudiants en début de session pour orienter l'attention qu'il leur portera en cours de leçon :

Participant 64 : Quand je reçois les feuilles pour les étudiants qui ont des besoins particuliers [...] à ce moment-là, je surligne toujours leur nom sur la liste de présence et j'ai toujours un œil sur ces étudiants davantage que sur les autres. [...] je vais m'assurer que ces étudiants s'intègrent dans les discussions et s'ils ne s'intègrent pas, essayer de comprendre les raisons pour lesquelles ils ne s'intègrent pas.

Enfin, plusieurs participants ont mentionné le travail en équipe au cours duquel l'enseignant devra être particulièrement vigilant afin d'éviter les tensions inutiles, entre autres, en laissant la possibilité à ceux qui le désirent de compléter seuls l'exercice.

Les valeurs associées à l'élément « affronter les difficultés » sont d'une part, la sécurité et d'autre part, l'ouverture au changement. Pour certains enseignants, affronter les difficultés constitue un défi stimulant, pour d'autres qui affirment d'emblée ne pas avoir la formation requise, la bataille peut leur sembler perdue d'avance. Les enseignants qui refusent d'aller au-

delà des accommodements prescrits se soucient des traditions et cherchent à conserver une certaine stabilité protégée par les façons de faire qu'ils ont toujours connues et pratiquées :

Participant 128 : Pour moi, comme je n'adapte pas mes cours, je n'adapte rien pour eux [...] c'est le même [cours] pour tout le monde [...] parce que les ÉSH, s'ils doivent réussir, ils doivent réussir comme tout le monde : peut-être avec plus d'aide, plus de soutien, plus de mesures, mais ils doivent réussir la même chose... C'est le même diplôme.

En résumé, pour les enseignants rencontrés au cours de ces entrevues, TENIR COMPTE DE LA DIVERSITÉ demande d'anticiper cette diversité et nécessite de réagir au cas où l'on se trouverait confronté à des manifestations perturbantes en classe. Les enseignants qui anticipent positivement la diversité ont témoigné de perceptions positives des ÉSHNV. Ils sont animés par des valeurs d'universalisme et de bienveillance. Ceux qui l'anticipent plutôt négativement ont témoigné de perceptions plutôt négatives des étudiants, ils sont animés par des valeurs de continuité.

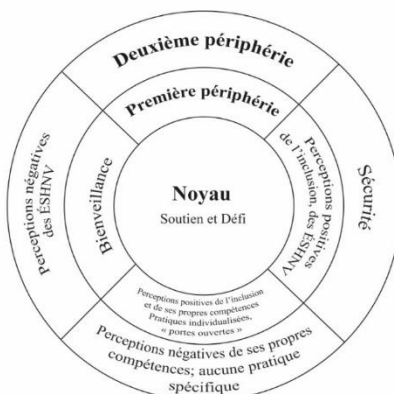
Nous remarquons cependant que les enseignants qui doutent de leurs propres capacités et qui sont moins ouverts au changement réagissent moins bien lorsque surviennent les problèmes. Par contre, ceux qui sont ouverts au changement, quelles que soient leurs perceptions des étudiants ou des accommodements, seront plus enclins à trouver des solutions qui leur permettront de conserver la cohésion groupe.

4.6.3 Noyau et périphérie de la représentation de l'encadrement en contexte d'inclusion des ÉSHNV

Pour les enseignants rencontrés en entrevue, la RELATION D'AIDE est ce qui définit le mieux l'encadrement des ÉSHNV. Des mots ou expressions liés à « situations difficiles » sont maintes fois apparus dans le test d'associations sémantiques du sondage. Chez les participants à l'entrevue qui ont complété le test de centralité, c'est plutôt « soutenir » et « rassurer » qui viennent au premier rang.

Deux éléments corrélatifs constituent le noyau de cette représentation : l'un implique la relation que l'enseignant entretient avec l'étudiant (soutenir) ; l'autre implique plutôt l'effet de cette relation sur l'enseignant (relever un défi).

Figure 8 Représentation sociale de l'encadrement en contexte d'inclusion des ÉSHNV



Soutenir, dans le sens de la relation d'aide, suppose amener l'étudiant à puiser dans ses forces pour contrer ses difficultés, ce dont témoigne le participant 191 : « *Par contre, quand j'interviens auprès d'un étudiant par rapport à un exercice, bien là je peux adapter mon approche à cet étudiant-là. C'est en fonction de la rencontre qu'on aura eu, donc ce qui l'aide, ce qui ne l'aide pas...* ». Relever un défi implique plutôt l'effet que cette relation a sur l'enseignant : ce défi sera stimulant ou décourageant selon que l'enseignant se sente outillé pour le relever ou non. Cet extrait de l'entretien avec la participante 31, une enseignante en soins infirmiers, illustre bien l'anxiété que peut créer dans certains contextes un étudiant présentant des difficultés importantes. Dans ce cas-ci, l'enseignante parle d'un étudiant qui a commis des erreurs graves en stage et qui a tenté de les camoufler. Le diagnostic de l'étudiant n'était pas connu de l'enseignante.

Participante 31 : partir avec des étudiants en stage, partir avec des étudiants qui ont de grandes difficultés [...] Partir avec sept [étudiants] en stage... Déjà là, avec sept qui arrivent dans la moyenne ou un petit peu plus faibles que la moyenne, c'est quelque chose ! Parce qu'on joue avec des vies humaines. En plus, partir avec un étudiant comme ça avec le ratio régulier, je vais te dire : c'est dangereux ! C'est dangereux pour les patients qu'on soigne, parce que là, je dois encadrer, je dois supporter, je dois surveiller — je ne sais pas comment le dire ? Cet étudiant-là a besoin de beaucoup plus d'encadrement que les autres, donc [je dois] laisser les autres beaucoup plus à eux-mêmes.

En ce qui concerne l'expérience relatée en cours d'entrevue, plusieurs participants rapportent, comme la participante 31, que les ÉSHNV demandent plus d'encadrement à

l'extérieur des heures de cours que leurs camarades. Pour certains d'entre eux, cette habitude est systématique. Ils veulent rencontrer leurs enseignants pour se rassurer quant à leur compréhension des leçons données en classe ou pour s'assurer de la qualité d'un travail : leur propre travail ou celui qu'ils ont réalisé en équipe.

Participant 20 : *C'est correct, c'est jusque que dès fois, tu sens que c'est l'anxiété qui fait qu'ils viennent. Tu as beau les rassurer, ils reviennent quand même. S'il y a trois sujets [parmi lesquels ils doivent en choisir un], ils vont choisir les trois sujets, ils vont venir te voir avec chaque sujet, ils vont se faire un plan pour chaque sujet...*

Le mot « anxiété » est celui qui apparaît le plus souvent dans le discours des enseignants. Que ce soit comme trouble diagnostiqué ou manifestation en comorbidité ou manifestation perçue par l'enseignant, l'anxiété a des répercussions sur la nature des relations qu'il développe avec l'étudiant : « *ceux qui ont des problèmes de troubles anxieux entre autres, eux vont plus avoir recours à beaucoup d'explication, plus d'encadrement de la part du professeur, pour se rassurer* » (Participant 92).

Il arrive que l'enseignant vive la demande comme une confrontation : « *pour l'encadrement, c'est sûr, c'est plus difficile. Cela a augmenté [...] c'est beaucoup à l'extérieur, dans l'encadrement à l'extérieur des classes puis dans les examens, les évaluations, ça a vraiment été un ajustement à faire* » (Participant 107). Puis il puisera dans ses ressources pour relever le défi et finalement être en mesure de soutenir son étudiant.

Participant 107 : *On a bien réussi à s'adapter à cette nouvelle clientèle-là dans nos disponibilités hors classe, le volet humain a une bonne importance avec ces étudiants-là [...] Je pense qu'on a une belle équipe et une belle présence. Tu sais, on a des beaux cas où ils sont toujours proches de notre bureau...*

On note que l'intervention du participant 107 réfère au travail de l'équipe d'enseignants qui se soutiennent les uns les autres, ce qui permet, comme il l'exprime, une meilleure adaptation aux besoins de ces étudiants qui semblent avoir, pour leur part, confiance en leurs enseignants.

En termes de valeurs, celles qui favorisent la relation d'aide sont reliées à la bienveillance, entre autres aborder l'étudiant avec sa sensibilité, se soucier de fournir les ressources pour que l'étudiant puisse réussir. À titre d'exemple, plusieurs enseignants ont dit favoriser des rencontres très tôt dans la session, dès qu'ils reçoivent les informations du

service d'aide aux ÉSH, afin d'établir une relation de confiance et de voir dans quelle mesure ils peuvent faciliter leur apprentissage.

Participant 191 : *Ne serait-ce que, lorsque je reçois le diagnostic d'un étudiant en situation de handicap, souvent je vais le rencontrer pour savoir s'il y a des choses qui sont particulièrement aidantes ou nuisibles pour [lui] dans l'apprentissage.*

Il ne suffit pas toujours d'avoir la volonté de soutenir adéquatement. En effet, plus de la moitié des enseignants rencontrés ont affirmé d'emblée ne pas avoir tout à fait les compétences pratiques ou les connaissances théoriques pour affronter les défis posés par les ÉSHNV. À cet égard, l'ouverture au changement peut inciter les enseignants à chercher les outils qui les aideront à bien encadrer leurs ÉSHNV. En général, les besoins exprimés par les enseignants qui se sentent moins compétents se résument à peu. La majorité des répondants qui n'ont pas accès au diagnostic de l'étudiant perçoivent cette information comme importante et souhaiteraient avoir un aperçu complet de la situation pour mieux intervenir. Quelques-uns aimeraient qu'on leur propose plus de formations.

Ceux qui ont des valeurs qui tendent plutôt vers la conformité s'appuieront sur leur expérience et s'en tiendront à un encadrement strictement scolaire sans tenter de s'attaquer directement à la situation de handicap : « *je vais l'aider à surmonter ces obstacles-là, mais je n'ai jamais adapté mon enseignement, mes évaluations pour ces personnes-là* » (répondant 128).

Si les enseignants ont été plutôt circonspects quand ils ont été interrogés sur les perceptions qu'ils avaient d'eux-mêmes, ils se sont montrés beaucoup plus loquaces quand nous les avons interrogés sur leurs perceptions des ÉSHNV. Certains contestent les capacités et la volonté des ÉSHNV : les capacités de réussir, de s'organiser ; leur volonté de s'impliquer réellement dans leurs études, de s'intégrer, entre autres dans le cadre des stages en milieu de travail. Or, les enseignants qui enseignent dans des techniques liées au travail auprès de populations vulnérables ont indiqué que la supervision de stages d'ÉSHNV était souvent problématique. Ils ont mentionné les troubles de santé mentale, l'anxiété, le trouble déficitaire de l'attention comme des conditions sollicitant plus d'encadrement. On a aussi rapporté que les erreurs ou les comportements erratiques de certains ÉSHNV leur ont fermé des milieux de

stage.

Participant 121 : *parfois les milieux de stage ne veulent plus prendre de stagiaire de notre cégep parce qu'ils ont eu des difficultés et parce qu'ils trouvent que cet étudiant-là a été nuisible à la clientèle, qui est une clientèle vulnérable, des jeunes de centres jeunesse [...] c'est sûr que parfois, ça nous pose problème à ce niveau-là.*

Une minorité de répondants ont fait part de perceptions positives soulignant le courage des ÉSHNV. Plusieurs enseignants sont d'avis que la réussite des ÉSHNV repose beaucoup sur leur investissement personnel, comme l'exprime la participante 180 : « *Donc, cela va beaucoup dépendre de la façon dont la personne handicapée s'investit, et si d'elle-même, elle prend les moyens d'apprendre. Son degré d'autonomie [...]* ». On souligne que les ÉSHNV qui sont conscients de leurs difficultés et qui ne font pas de mystère de leur déficience ont plus de chance de réussir. Enfin, la perception de l'encadrement par rapport à la tâche est plutôt partagée entre une situation jugée normale et une situation contribuant à l'alourdissement de la tâche.

En ce qui concerne les pratiques liées à l'encadrement, nous notons trois grandes orientations : les pratiques qui tendent à favoriser un encadrement spécifique, les pratiques d'encadrement ouvertes à tous et l'absence de pratique. Aucun enseignant rencontré en entrevue n'a affirmé qu'il refuse d'encadrer un ÉSHNV, mais tous ne souhaitent pas le faire en tenant compte de ses caractéristiques spécifiques.

Parmi les participants à l'entrevue, une faible minorité a affirmé ne rien faire de déterminé pour les ÉSHNV : on prend acte de leur présence, on respecte les mesures adaptées, mais on ne pratique aucune forme d'encadrement en lien avec les caractéristiques ou les difficultés des ÉSHNV. La majorité des participants, par ailleurs, pratiquent la « politique de la porte ouverte », c'est-à-dire qu'ils offrent plusieurs heures d'encadrement à leur bureau à l'extérieur des heures de cours. Si ces périodes sont ouvertes à tous, ils affirment qu'elles sont surtout occupées par les ÉSHNV, à qui elles sont très profitables. D'autres répondants parlent plutôt d'une attitude d'ouverture et d'accueil qu'ils adoptent à l'égard des étudiants de telle sorte que ces derniers se sentent à l'aise de consulter leur enseignant à l'extérieur de la classe. Ces enseignants insistent : l'ÉSH ne doit pas se sentir jugé, mais aidé. Enfin, quelques

enseignants ont développé des pratiques d'encadrement spécifiques pour les ÉSHNV.

Participant 117 : Une des techniques que j'utilise pour m'assurer de tous les voir en individuel, particulièrement quand ils sont en situation de handicap, parce que parfois ils ne sont pas diagnostiqués non plus, c'est vraiment l'idée de l'évaluation formative. C'est-à-dire que je leur donne un travail à faire et au lieu de leur donner une note finale, par exemple un travail qui est dû pour la 3e semaine, bien je leur donne une note à la 3e semaine, j'aurai généralement évalué de façon très sévère, mais tout au long de la session, ils peuvent refaire le travail autant de fois qu'ils veulent et ils peuvent toujours améliorer leur note et leur note finale va être donnée à la fin de la session.

Quelques-uns ont insisté sur les interventions visant à calmer l'anxiété (mots d'encouragement, écoute active). D'autres disent s'ajuster aux besoins individuels de ces étudiants. Quelques-uns iront jusqu'à reprendre des parties complètes de leçons préalablement données en classe.

En résumé, les enseignants qui sont animés par des valeurs de bienveillance auront plus tendance à offrir un encadrement sur mesure, alors que les enseignants qui s'inscrivent plutôt dans des valeurs de continuité s'en tiendront à un encadrement strictement lié à la matière enseignée. Encore une fois, l'ouverture au changement incitera un enseignant à chercher les informations ou l'appui lui permettant d'aller au-delà de l'encadrement lié à la matière enseignée.

4.6.4 Noyaux et périphéries des représentations de l'évaluation en contexte d'inclusion des ÉSHNV

Parmi les trois activités que nous avons observées, l'évaluation en contexte d'inclusion d'ÉSHNV est certainement celle qui préoccupe le plus les enseignants, car elle semble mobiliser beaucoup de temps et d'énergie. Des données recueillies sur l'évaluation des ÉSHNV se dégagent deux représentations : ÉQUITÉ et GESTION. Ces idées ressortent à la fois du test d'associations sémantiques (deuxième, et sixième positions) et du test de centralité (premier, deuxième, troisième, cinquième rangs).

Le noyau central de la première représentation (ÉQUITÉ) est formé de deux éléments qui semblent être indistinctement utilisés dans le discours des enseignants : se préoccuper de la justice, assurer l'équité. Ceci n'étonne pas, car au sens commun –et même si c'est faux –être

équitable est souvent synonyme d'être juste, synonyme d'appliquer le même traitement à tous.

Le noyau de la représentation GESTION est composé de deux éléments partagés par tous, mais dans des proportions différentes selon les éléments de la périphérie qui dominent : la planification et la contrainte. Cette représentation est intimement liée aux accommodements. Pour certains enseignants, la planification touche également la conception de l'outil d'évaluation, la correction et la rétroaction. Dans ce cas, la représentation est interreliée à d'autres représentations qui concernent les situations d'enseignement et d'encadrement. La contrainte s'exerce à différents degrés. L'obligation d'accommoder entraîne la contrainte, car elle nécessite une certaine planification et des tâches administratives. Pour certains, elle pourrait même créer une brèche dans la liberté professionnelle ; pour d'autres, la contrainte sera contournée par des stratégies pédagogiques inclusives. En ce qui concerne l'expérience proprement dite, tous les collègues sont tenus de communiquer aux enseignants l'information pertinente sur les mesures adaptées. Les participants à l'entrevue rapportent trois niveaux d'informations transmises par le service d'aide aux ÉSH de leur établissement. En général, l'information est envoyée en début de session, vers la deuxième semaine :

- Certains collègues transmettent le diagnostic complet de l'ÉSH et les mesures adaptées. Les enseignants qui rapportent cette expérience ne s'en plaignent pas.
- D'autres ne transmettent que les accommodements, accompagnés parfois des caractéristiques de l'étudiant. Hormis un participant, les enseignants qui reçoivent ce type d'informations souhaiteraient en savoir plus.
- Un très petit nombre de collègues vont communiquer le diagnostic complet des TSA ou des TDA, mais pour les autres diagnostics, seules les mesures adaptées sont transmises. Encore là, les enseignants désireraient en savoir plus.

Au cours des entrevues, les enseignants se sont montrés préoccupés par l'équité. Au moment des évaluations, la plupart d'entre eux s'en tiennent aux accommodements prescrits par le service d'aide aux ÉSH : « Déjà là, on a une règle très stricte dans notre département,

c'est aucune mesure adaptée ne va être offertes par l'enseignant, elle doit être approuvée par le service adapté. » (Participant 107). Il y a également les compétences et les objectifs prescrits par le devis ministériel qui restreignent, selon les enseignants, la possibilité de moduler les formes d'évaluation. Par exemple, en philosophie et en français, la rédaction d'une analyse ou d'une dissertation est obligatoire et l'étudiant doit démontrer qu'il maîtrise cette compétence.

Figure 9 Représentations sociales de l'évaluation en contexte d'évaluation des ÉSHNV (équité)

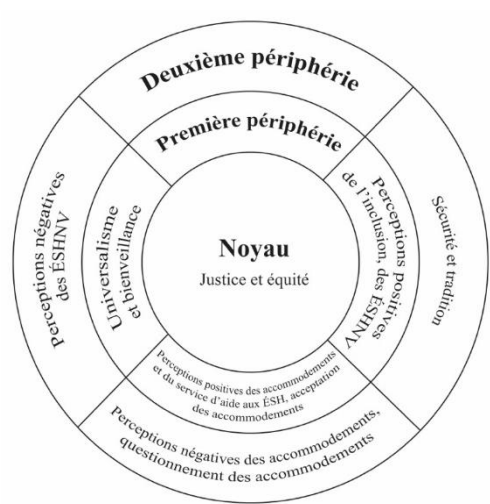
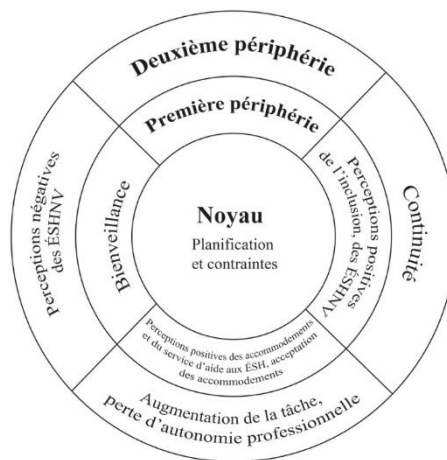


Figure 10 Représentations sociales de l'évaluation en contexte d'évaluation des ÉSHNV (gestion)



Pour contourner le problème, certains enseignants vont prendre soin de proposer également d'autres formes d'évaluation afin de compenser les difficultés de ceux qui présentent une faiblesse marquée à l'écriture due à un trouble du langage : « [...] j'essaie toujours d'avoir un certain pourcentage de l'évaluation qui est constitué, entre autres, de devoirs faits à la maison, d'exercices... et pour ça, les critères d'évaluation sont différents ». (Participant 59).

Plusieurs participants à l'entrevue se sont dits conscients que varier les formes d'évaluation, se montrer plus flexible quant au délai, cela peut aider les ÉSHNV. Le participant 117 intègre évaluation formative et évaluation sommative en ce sens qu'il permet aux étudiants de reprendre une évaluation déjà corrigée tant qu'ils le désirent : *« cela me permet de suivre avec eux leur progression, de leur faire remarquer ce qui va mieux, de leur faire remarquer ce qui leur reste à travailler et de travailler vraiment au niveau méta avec eux, en outre, toutes des compétences. »* La participante 180 travaille un peu dans le même sens : quand elle constate qu'un étudiant motivé a mis beaucoup d'effort dans un travail auquel il a omis une petite partie, elle va lui donner une chance de compléter ce qui manque. Ces deux enseignants présentent un profil de première périphérie avec des valeurs d'ouverture, des perceptions positives des étudiants et d'eux-mêmes.

Nous constatons que les pratiques liées à l'évaluation rapportées dans les entrevues

bénéficient à l'ensemble des étudiants. Ainsi, un enseignant qui va varier ses évaluations, qui va donner plus temps ou repousser un délai le fera pour tous les étudiants et non seulement pour les étudiants en situation de handicap.

Maintenant, voyons l'autre représentation, la GESTION, elle aussi directement rattachée aux accommodements. Pour la moitié des répondants, il n'y a tout simplement pas de différence en matière d'évaluation entre les étudiants qui bénéficient d'accommodements et ceux qui n'en ont pas, puisqu'il s'agit du même contenu. Que l'évaluation se déroule dans leur classe ou dans des locaux adaptés, qu'ils aient à se déplacer pour déposer ou aller récupérer les examens au service d'aide aux ÉSH de leur cégep, tout cela passe inaperçu puisqu'ils n'en parlent pas. Pour l'autre moitié, l'expérience d'évaluation est liée à une gestion accrue ou à une gestion différenciée : le respect des mesures pour les ÉSHNV lors des évaluations mobilise plus de temps ; de plus, certains types d'évaluation peuvent difficilement se faire à l'extérieur de la classe.

Lors des évaluations ou au moment de la supervision de travaux d'équipe, les témoignages recueillis évoquent deux types d'expérience. Certains rapportent une expérience plutôt neutre ou positive relatant des situations « normales » sans exclusion des ÉSHNV, sans détresse vécue de leur part. Cependant, rares sont ceux qui ne mentionnent que ce type d'expérience (trois sur 19). Dans notre compréhension, c'est un peu comme s'ils n'avaient jamais eu à faire une différence entre les ÉSHNV et les autres étudiants. À contrario, d'autres parlent d'expériences marquantes associées à certaines problématiques qui ne sont pas pour autant négatives. Ces expériences réfèrent plutôt à des moments où les enseignants ont été confrontés à des situations plus délicates ou particulières au cours desquelles ils ont dû intervenir d'une manière ou d'une autre pour dénouer une impasse.

À titre d'exemple, plusieurs participants ont évoqué l'anxiété d'ÉSHNV : une anxiété qui se manifeste au moment des évaluations (avant, pendant, après) ou lors de travaux d'équipe. Ils ont témoigné d'expériences d'exclusion d'étudiants différents lors des travaux d'équipe : l'étudiant exclu peut être effacé, agressif, hors propos ou même dégager des odeurs corporelles qui gênent les autres. Le rythme de travail peut aussi poser problème en équipe, si

un étudiant est plus lent que les autres ou s'il est peu coopératif.

Si des enseignants se montrent satisfaits de la procédure instaurée dans leur établissement, d'autres souhaiteraient avoir plus de contrôle sur cette partie de leur travail. Une seule participante a mentionné organiser son enseignement selon les principes du modèle de la CUA. Par contre, elle n'impose pas un mode alternatif de passation des examens : elle le souhaiterait, mais elle n'est pas en mesure de le mettre en place étant donné le modèle de services fondé sur le diagnostic actuellement en vigueur dans les collèges et la dynamique de son département (où les cours sont préparés en équipe).

Les valeurs que nous avons identifiées dans les témoignages des participants et qui sont en jeu dans la représentation de l'équité sont l'universalisme, la bienveillance, d'une part, la sécurité et la tradition, d'autre part. L'universalisme s'exprime par les témoignages dans lesquels les enseignants se réjouissent de la diversité qu'ils retrouvent dans leurs groupes, du souci qu'ils nourrissent à l'égard de la réussite de chacun dans les meilleures conditions. La bienveillance se perçoit davantage dans les moyens qu'ils vont employer pour assurer l'équité.

Les perceptions que les enseignants ont des étudiants peuvent moduler le sens de la représentation. Pour certains, comme le participant 117, il s'agit d'une situation normale : les accommodements vont de soi, car c'est dans la mission même des cégeps :

Participant 117 : [...] notre travail comme enseignant, si on revient aux racines, au Rapport Parent, c'est de s'assurer que tout le monde a sa place et que c'est un espace de nivellement des classes sociales, des différences [...] Cela est au cœur des missions des cégeps et il ne faut jamais perdre cela de vue parce que notre mission transforme l'idée de dispenser un enseignement, c'est d'offrir un milieu de vie aux étudiants, où peu importe le métier que font leurs parents, peu importe leur origine sociale, peu importe leurs contraintes physiques ou intellectuelles, ils sont supposés avoir une place dans cette institution-là et ce serait de faire notre travail à moitié de juste se centrer sur « est-ce que tout le monde a des bonnes notes », ça va au-delà de ça.

En général, les participants qui affichent des valeurs de sécurité perçoivent les caractéristiques des ÉSHNV comme problématiques, difficiles comme l'exprime le participant 191 :

C'est plus le problème de l'équité. Parfois, on se pose des questions comme enseignant, si finalement l'accommodement, qui est uniforme pour tout le monde,

qui dit que tous les étudiants bénéficient du temps et demi pour faire l'évaluation peu importe leur diagnostic [...] donc parfois, on se dit que ce n'est peut-être pas la façon qui est la plus équitable ou juste, parce qu'à certains égards, on se demande si ça ne favorise pas ces étudiants-là. Pas tous les étudiants, mais certains qui semblent finalement... réussir beaucoup mieux que ceux qui sont en classe.

Enfin, certains enseignants s'inquiètent que des étudiants pourraient recevoir une aide induite à laquelle ils n'auraient pas droit en classe ou, au contraire, pourraient être privés du soutien dont leurs collègues en classe pourront bénéficier :

Participant 64 : c'est important que le professeur soit présent s'ils ont des questions supplémentaires à lui poser durant l'évaluation. Ce n'est pas évident toujours d'aller avec la personne du [service d'aide aux ÉSH] déranger le prof au moment où il donne son cours pour poser ces questions-là. Donc, est-ce qu'il y aurait une réflexion à faire sur comment accommoder ces étudiants qui aimeraient à la fois être dans un endroit particulier, donc pas en classe, mais qui aimeraient en plus avoir une façon de pouvoir rester en contact avec leur professeur dans les moments où ils font l'évaluation ?

En résumé, l'évaluation en contexte d'inclusion des ÉSHNV est certainement l'aspect du travail de l'enseignant qui pose le plus problème. Évaluation et accommodements vont de pairs. Or, pour les enseignants qui témoignent de perceptions positives des ÉSHNV et qui sont animés par des valeurs d'universalisme et de bienveillance, les accommodements sont là pour assurer l'équité. Cependant, pour les enseignants qui doutent des capacités des ÉSHNV et qui sont animés par des valeurs de continuité, les accommodements peuvent paraître inéquitable. Les accommodements commandent également une certaine gestion : certains la trouvent normale ou même la contournent en proposant des adaptations qui s'approchent des principes de la conception universelle ; d'autres la trouvent contraignante et la vivent parfois comme une atteinte à leur liberté professionnelle.

4.7 Les représentations sociales : analyse des résultats

4.7.1 Tenir compte de la diversité

Pour les participants à l'entrevue TENIR COMPTE DE LA DIVERSITÉ est la représentation qu'ils se font de l'enseignement en contexte d'inclusion d'ÉSHNV, c'est-à-dire anticiper les situations particulières qui pourraient survenir ou réagir à chaud lorsqu'elles se produisent. La

représentation en contexte d'enseignement a été objectivée par 84 % des participants à l'entrevue. Celle-ci n'est pas ressortie clairement du test d'associations sémantiques, mais elle s'y est exprimée indirectement à travers d'autres préoccupations également associées aux situations « évaluer » et « encadrer ». L'anticipation peut prendre deux formes : soit que l'enseignant prépare ses cours en tenant compte des caractéristiques particulières des ÉSHNV, soit qu'il tente de prévoir les problèmes qui pourraient survenir quand il constate le nombre d'ESHNV qui sont inscrits dans ses groupes, ce qui peut avoir un impact différent selon si l'information qu'il reçoit comprend les diagnostics ou non. La réaction aux situations particulières est déclenchée lorsqu'un événement perturbateur vient modifier le cours normal de la classe. Ces événements ont des incidences plus ou moins importantes selon que l'enseignant a les compétences ou les connaissances pour les affronter ou non. Ils ont également moins de risque de se produire si l'enseignant a planifié ses leçons en tenant compte des ÉSHNV.

L'anticipation est nourrie des informations que les enseignants puisent dans leur milieu et partagent sur le sujet précis de la présence d'étudiants pouvant éventuellement présenter des difficultés en classe. Plusieurs cégeps offrent à leurs enseignants la possibilité d'explorer de nouvelles stratégies pédagogiques en proposant des formations ou des projets spécifiques. Par exemple, des enseignants se verront attribuer un espace dans leur horaire hebdomadaire afin de se réunir dans le cadre d'une communauté de pratique explorant la conception universelle de l'apprentissage. D'autres collèges mettent de l'avant des réflexions pédagogiques sur la classe active, la pédagogie inversée. Celles-ci ont lieu lors de journées pédagogiques, lors de formations non créditées ou dans le cadre de communautés de pratique. Bien entendu, cela implique que les enseignants soient motivés à participer à ces activités ou que la planification de leur horaire de travail le leur permet.

Entre collègues, l'expérience relatée par plusieurs en cours d'entrevue indique qu'on discute beaucoup, souvent informellement, au gré des conversations de bureau ou de couloir. Des participants évoquent l'entraide, le transfert d'expertise. Certains départements en font occasionnellement un point à l'ordre du jour de leurs réunions départementales, rehaussant

les échanges à un niveau plus formel.

Au cours des entrevues, plusieurs des participants ont dit recourir en classe à des pratiques adaptées convenant à la diversité : les adaptations choisies requièrent rarement des technologies compliquées ou des changements radicaux. Comme l’a fait remarquer la participante 77 pendant son entrevue : *« je pense que nous sommes quand même outillés, nous les profs, pour adapter, parce que c’est quelque chose qu’on doit faire, peu importe la session, peu importe le nombre d’étudiants »*. Cela dit, adapter spécifiquement pour les ÉSHNV au-delà des mesures spécifiques prévues par les intervenants du service d’aide aux ÉSH ne fait pas l’unanimité chez les participants, peut-être parce qu’ils ont l’impression de contrevenir au principe d’équité ou, comme l’illustre ce passage du *Guide concernant la population étudiante en situation de handicap* : *« offrir des services supplémentaires au-delà de ceux requis pour établir une égalité réelle entre les étudiants [... ce] serait comme tenir par la main une personne myope et portant des verres correcteurs. »* (FNÉEQ, 2016, p.9).

La perception que les enseignants nourrissent à l’égard des ÉSHNV constitue un élément clé de l’interprétation de la représentation. Au premier abord, les enseignants semblent être d’accord pour affirmer qu’enseigner à des ÉSHNV ne fait pas de différence. Ces étudiants ne posent pas plus de questions en classe, ils ne semblent pas plus perdus que les autres. Cependant, au fil de l’entretien, les dissemblances ressortent rapidement. La plupart des enseignants de notre échantillon qui ont une perception négative des étudiants qui présentent un diagnostic de TSA ou de TSM ont également une perception négative de leur compétence à intervenir auprès de cette population. Par contre, nous avons noté que les enseignants qui témoignent de perceptions très positives à l’égard des ÉSHNV ont pour la plupart suivi des formations d’appoint sur les troubles d’apprentissage ou une formation en pédagogie collégiale. Dans ce groupe, ils sont également plus nombreux à recourir à des pratiques pédagogiques inclusives en classe.

Par ailleurs, les ÉSHNV qui s’impliquent activement dans leur processus d’inclusion sont mieux perçus par leurs enseignants que ceux qui affichent un comportement passif ou revendicateur. Si en salle de classe, les étudiants qui présentent des troubles liés au langage

comme la dyslexie ou la dysorthographe ne se démarquent pas de leurs camarades, les étudiants qui présentent des caractéristiques autistiques, les hyperactifs/impulsifs, ceux qui affichent des comportements hors normes lors de leur prise de parole en classe ou en équipe (détachés, bruyants, agressifs, narcissiques...) ressortent du lot et peuvent déstabiliser. En général, les accommodements prescrits ont peu d'effet sur les situations dérangeantes qui peuvent survenir n'importe quand.

Ces expériences peuvent être vécues avec plus ou moins d'intensité selon que l'enseignant ait suivi ou non une formation sur les troubles d'apprentissage ou de comportement, par exemple lorsqu'un étudiant perturbe la classe par son comportement dysfonctionnel. Elles ont une influence directe sur l'anticipation : au sens que l'enseignant qui aura vécu une expérience difficile, ou qui en aura entendu parler dans son cercle immédiat, l'intégrera dans ses perceptions de l'ÉSHNV. Tout dépendant du soutien que les intervenants du service d'aide aux ÉSH offrent aux enseignants, il sera plus ou moins facile pour ces derniers de réagir de manière positive.

Enfin, l'anticipation peut être synonyme d'appréhension pour certains, de défi stimulant pour d'autres. Les éléments de la périphérie viendront teinter de manière positive ou négative la représentation. Le nombre d'ÉSH par groupe et la distribution de ceux-ci est une préoccupation pressante des syndicats d'enseignants et l'objet d'échanges au cours des négociations de la dernière convention collective des enseignants de cégep en 2015. Selon la FNEEQ (2016, p.20), une étude du comité paritaire menée en 2011 conclut qu'un seul étudiant avec un trouble grave peut avoir un impact important sur la tâche d'un enseignant. Les auteurs de cette étude poursuivent en s'interrogeant sur le rôle du collègue, eu égard à la répartition des étudiants nécessitant des « accommodements contradictoires », et terminent sur le constat que « de toute évidence, le collège doit reconnaître le besoin de compensation³⁵ pour [les enseignants]. » (FNEEQ, p.19-20)

³⁵ Le document réfère aux conventions collectives des ordres d'enseignement primaire et secondaire qui prévoient compensations financières pour les élèves excédentaires considérés en difficulté ou à risque (FNEEQ, 2016, p.19)

Il existe également des limites à ce qu'un enseignant peut offrir ou accepter comme mesures adaptées de son propre cru. Ainsi s'exprime la participante 121 qui anticipe en travaillant à rendre ses cours conformes au modèle de la conception universelle de l'apprentissage :

Participante 121 : Tu sais, je ne peux pas dire oui à tout ce que tu vas me demander parce que tu as telle ou telle caractéristique. Tu acceptes aussi d'être dans un grand TOUT qui est une classe avec des règles qui font un grand NOUS ; un NOUS où tout le monde est un peu dans le compromis. Qu'est-ce que tu veux que je te dise ? Tu sais, c'est ça le NOUS.

Cette participante ne refuse pas de tenir compte de la diversité, au contraire. Cependant, elle s'interroge sur cette propension qu'ont certains ÉSHNV à se singulariser en mettant de l'avant leurs caractéristiques individuelles. Dans son témoignage, elle évoque ces étudiants qui se créent des barrières en invoquant leur situation de handicap plutôt que de chercher à abattre ces obstacles en acceptant de participer à des solutions inclusives.

4.7.2 Investir une relation d'aide

Le concept de relation d'aide vient des milieux de la psychothérapie et du travail social. Inspirée des travaux de Carl Rogers, la relation d'aide met la personne aidée — ses caractéristiques, sa situation individuelle — au cœur des préoccupations de l'aidant au moment de l'interaction. Il s'agit d'une approche humaniste fondée sur la confiance aux ressources qu'un individu porte en soi et qui ne demandent qu'à être activées. (Alvez Tassinari, 2008). Cette approche prend aujourd'hui la forme d'une relation d'accompagnement asymétrique (les deux personnes n'ont pas le même statut), contractualisée (la relation est engagée dans un but prédéterminé), circonstancielle (elle est engagée dans un contexte bien précis), temporisée (elle est délimitée dans le temps) et « co mobilisatrice » (elle implique des changements de part et d'autre) (Foucart, 2005, p.111).

L'encadrement fait partie intégrante de la tâche enseignante, mais cet aspect s'est modifié au gré de la mosaïque culturelle et cognitive que constitue la population étudiante collégiale depuis quelques années. Ajoutons également les exigences plus pressantes en termes de réussite et d'obtention du diplôme exprimées par le ministère et les directions

d'établissement. L'encadrement requiert, au minimum, des moments de disponibilité à l'extérieur des heures de classe. Cependant, cet encadrement, lorsqu'il devient une relation d'aide, nécessite des connaissances, une ouverture et des attitudes qui dépassent généralement la stricte formation disciplinaire des enseignants de cégep.

Au moment de l'introduction de la formule de la CI³⁶, la convention collective ne faisait pas mention d'activités pédagogiques telles que « l'aide à l'apprentissage et l'encadrement des étudiantes et des étudiants afin d'améliorer leur réussite » (Comité paritaire, 2008, p.42). Or, toujours selon ce rapport, la notion d'encadrement a beaucoup évolué depuis. En effet, en 1976, les rencontres avec les étudiantes et les étudiants à l'extérieur de la classe étaient considérées comme des activités connexes non comptabilisées.

Il semble donc qu'encadrer, aujourd'hui, ne soit pas une extension naturelle du cours et de son contenu, mais qu'il faille user d'autres ressources pour mener l'étudiant à la réussite. Au cours des entrevues, nous avons remarqué que les enseignants sont tous très ouverts à aider leurs ÉSHNV hors classe, même si plusieurs affirment ne pas avoir les compétences requises pour aller au-delà de l'encadrement strictement lié à la matière du cours. Bien que les participants à l'entrevue aient majoritairement suivi une formation en pédagogie, ils sont nombreux à affirmer qu'ils ne sauraient pas faire la différence entre une difficulté d'apprentissage et un trouble d'apprentissage. Le portrait des enseignants qui ont participé à ce sondage indique qu'à peine 33,5 % ont assisté à des formations sur les troubles d'apprentissage. Néanmoins, même si plus de la moitié des enseignants rencontrés en entrevue ont affirmé d'emblée ne pas avoir tout à fait les compétences pratiques ou les connaissances théoriques pour affronter les défis posés par les ÉSHNV, l'ouverture au changement peut inciter les enseignants à chercher les outils qui les aideront à bien encadrer leurs ÉSHNV. À contrario, ceux qui ont des valeurs qui tendent plutôt vers la conformité s'appuieront sur leur expérience et s'en tiendront à un encadrement strictement scolaire sans tenter de s'attaquer directement à la situation de handicap.

³⁶ Charge individuelle aux fins du calcul de la tâche

La majorité de ceux qui s'estiment compétents pour s'investir dans une relation d'aide avec leurs ÉSHNV rapporte avoir suivi une formation universitaire en sciences de l'éducation ou des formations d'appoint dans leur collège ou ailleurs. Certains d'entre eux ont d'ailleurs déjà œuvré comme enseignants au primaire ou au secondaire. D'autres ont évoqué leur formation disciplinaire en psychologie, en psychoéducation, en travail social ou en nursing et une expérience de travail dans un milieu connexe pour expliquer qu'ils connaissent les problématiques liées aux troubles d'apprentissage, de santé mentale ou d'ordre neurologique qui entraînent des difficultés d'apprentissage ou de comportement.

Quelques-uns se perçoivent comme compétents pour des raisons autres que la formation institutionnalisée. Certains affirment qu'adapter fait partie intégrante du métier d'enseignant ; en ce sens, ils seraient « naturellement » compétents dans leur pratique. Ce sont les mêmes, grosso modo, qui ont suivi des formations d'appoint offertes dans leur collège. Enfin, deux participants ont fait allusion à leur expérience parentale avec leurs enfants dyslexiques, autistes ou présentant un trouble neurologique comme le trouble d'attention ou le syndrome Gilles-la-Tourette. Ceux-là se perçoivent comme compétents parce qu'ils ont côtoyé dans leur intimité des personnes qui vivent des situations semblables à leurs ÉSHNV.

Lorsque l'enseignant ne se sent pas compétent pour établir un rapport fondé sur la relation d'aide, soit parce qu'il estime ne pas avoir les aptitudes nécessaires ou parce qu'il n'a pas les informations pertinentes lui permettant de saisir la demande de l'étudiant, alors il peut interpréter cette forme d'encadrement comme un alourdissement de sa tâche.

4.7.3 Assurer l'équité

Le terme « équité » est présent dans presque tous les énoncés de la *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages* (PIÉA) des collèges³⁷. L'équité est assumée par la description institutionnelle des cours et des programmes. Les départements ont la responsabilité de s'assurer que les règles d'équité sont mises en pratique. Ces règles

³⁷ Afin d'éviter tout recoupement et préserver la confidentialité des enseignants qui ont participé à notre étude, nous nous sommes contentée de résumer les grandes lignes des PIÉA des collèges participants sans les nommer.

s'appliquent également à tout le processus d'évaluation : de l'élaboration de l'outil d'évaluation à sa correction, en passant par ses conditions de réalisation. On réfère souvent à l'équité pour mentionner que l'évaluation doit être balisée dans un cours portant le même numéro et dispensé par plus d'un enseignant ou par plus d'un département. L'équité en évaluation est respectée lorsque les exigences requises pour la réussite d'un cours sont équivalentes d'une personne à l'autre. La définition de l'équité en évaluation peut même aller jusqu'à inclure le principe des caractéristiques individuelles des étudiants et des caractéristiques particulières de certains groupes afin que l'établissement d'enseignement ne soit pas un lieu où les différences entraînent la discrimination.

Donc, les enseignants sont quand même soumis à une certaine définition de l'équité dans leur pratique, puisque la *politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages* a force de loi dans chacun des établissements. Comment se fait-il que le souci d'équité (ou de justice) se constitue en représentation dans le contexte d'inclusion des ÉSHNV ? Parce qu'intervient l'obligation d'accommoder (au septième rang des caractéristiques associées à l'évaluation des ÉSHNV) et que les déficiences qui entraînent les situations de handicap sont non apparentes, non visibles aux yeux des autres étudiants. En conséquence, l'accommodement crée vraisemblablement, pour certains, une classe à part d'étudiants qui bénéficient de mesures adaptées à leurs conditions au moment des évaluations.

Les accommodements qui reviennent le plus souvent sont le temps additionnel pour les évaluations en classe, l'usage de l'ordinateur avec correcteur au moment des rédactions, le droit de faire son évaluation dans une salle à part ou isolée, l'utilisation d'un logiciel prédicteur de mot et synthétiseur vocal (Comité Interordres, 2013). L'attribution de ces mesures est la responsabilité première des établissements, quoique les enseignants ont aussi une responsabilité en la matière, étant tenus de les respecter dans la limite où elles ne constituent pas une contrainte excessive (CDPDJ, 2012 ; FNEEQ, 2016), c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas d'un accommodement qui demanderait une modification des objectifs ou des compétences du cours.

En principe, l'accommodement ne change pas le parcours de l'étudiant et ne diminue

en rien, en termes d'objectifs et de compétences, les exigences auxquelles il est soumis ; par contre, il autorise d'autres voies pour les atteindre. Dans un document en ligne, le Cégep de Sainte-Foy (CCSI de l'Est) désigne ainsi les accommodements :

« Les accommodements sont des mesures palliatives, adaptatives et nécessaires pour permettre une intégration en douceur et pour soutenir les apprentissages lorsqu'un étudiant présente un trouble sensoriel, neurologique, moteur, organique, de santé mentale ou encore d'apprentissage. »

Philion, Bourassa, Lanaris et Pautel (2016, p.8) précisent que « l'obligation d'accommodement raisonnable ne signifie jamais qu'un établissement doive mettre en place un accommodement qui compromettrait l'atteinte des exigences académiques. »

Le souci d'équité et de justice constitue ce que les participants à cette étude considèrent comme étant le plus caractéristique de l'inclusion des ÉSHNV au moment d'évaluer, même si dans les entrevues, cette image ne ressort pas clairement. En fait, il semble que le principe d'équité soit pour plusieurs lié directement au principe d'inclusion ; les nuances se trouvent non pas dans le noyau de la représentation, mais dans sa périphérie. Au cours des entrevues, les questions suivantes ont souvent été évoquées :

- L'étudiant a-t-il vraiment besoin de ses mesures adaptées ?
- Comment expliquer qu'un étudiant qui figure au nombre des plus brillants de sa classe ait besoin de temps additionnel pour compléter son examen ?
- Est-ce que tous ne seraient pas meilleurs s'ils pouvaient se prévaloir des mêmes conditions ?

Ces questions sont tout à fait légitimes, car elles sont suscitées par une situation qui, à première vue, paraît tout à fait inéquitable. À force d'accommoder les ÉSHNV, quelques-uns se demandent si les évaluations auxquelles ils les soumettent sont valables. En réalité, ces questions ne se poseraient pas si les enseignants étaient plus au fait des conséquences de certaines déficiences, des situations de handicap et des effets palliatifs probants des accommodements sur ces situations.

4.7.4 Assurer la gestion

La gestion des accommodements lors des évaluations est à peu près la même dans tous les collèges : l'enseignant fait parvenir l'évaluation par courriel, par courrier interne ou via l'intranet de l'établissement ; le travail de l'étudiant est par la suite transmis par courrier interne ou récupéré par l'enseignant directement au service d'aide aux ÉSH. Généralement, l'étudiant a la responsabilité de réserver ses périodes d'examen au service d'aide aux ÉSH et de faire approuver cette réservation par son enseignant. Dans certains collèges, tout le processus se fait en ligne ; dans d'autres, la réservation et l'approbation sont consignées dans un formulaire. Enfin, nous déduisons du récit de certains enseignants que ce sont eux qui doivent se charger de réserver les périodes d'examens de leurs ÉSHNV et qu'ils doivent être joignables en tout temps pendant que l'étudiant réalise son travail.

Les enseignants ne sont pas tenus d'accommoder au-delà des mesures adaptées accordées par les conseillers aux ÉSH ou les autres intervenants du service d'aide aux ÉSH. Cependant, le respect des accommodements fait partie intégrante de leur tâche, notamment en vertu de l'article 10 de la charte québécoise des droits et des libertés de la personne citée au chapitre 1. Alors que cette obligation peut être ressentie comme contraignante par certains, elle se trouve tout à fait dans l'ordre normal des choses pour d'autres. Les modulations s'inscrivent dans la périphérie de la représentation.

Plusieurs enseignants ont le sentiment que gérer les accommodements alourdit la tâche : parce qu'il faut aller porter et chercher les documents, parce qu'il faut gérer les demandes des étudiants, parce qu'il faut être présents et joignables à tout moment. Comme tous n'ont pas une expérience positive avec le service d'aide aux ÉSH, ils ont l'impression qu'une partie de leur tâche est confiée à des gens inexpérimentés, incompetents ; les risques de plagiat sont plus élevés :

Participant 121 : Personnellement, je ne sais pas si c'est si favorable, il y a plein de monde [dans les salles d'examens], il fait chaud. Parfois, je me dis peut-être que [l'étudiant] serait mieux chez nous, dans ma classe [...] Ils ont de la misère à gérer cela [au service d'aide aux ÉSH] [...] Puis tu sais, les gens qui sont employés là, ce ne sont pas des enseignants, ce ne sont pas des spécialistes ou des professionnels, ce sont des gens... des agents administratifs avec beaucoup de bonne volonté, mais là,

ce n'est pas à eux qu'il faut demander de gérer les questions un peu plus litigieuses de « C'est ma feuille de notes... j'ai le droit à ceci, à cela... ».

Dans l'extrait qui précède, on constate que l'enseignante exprime des réticences, mais la valeur qui domine est certainement la bienveillance à l'égard de ses ÉSHNV et également à l'égard du personnel du service d'aide aux ÉSH. D'une part, elle serait prête à accommoder elle-même parce qu'elle est sensible à la situation des étudiants. D'autre part, elle est également prête à s'engager dans cette voie par mesure de conservation de son rôle d'enseignante et de sa responsabilité par rapport aux évaluations telles que définies dans la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages de tous les collègues.

Nous avons ensuite cherché à savoir si certains enseignants allaient au-delà des accommodements consentis dans un cadre légal au moment des évaluations. Or, il appert qu'une majorité des participants à l'entrevue estiment qu'ils dépassent les accommodements alors qu'une minorité s'en tient aux obligations légales. En périphérie, on retrouve les mêmes pratiques que dans la structure de la représentation de l'équité en évaluation. C'est-à-dire que certains enseignants se contentent de respecter les accommodements prescrits alors que d'autres tentent d'accommoder eux-mêmes en organisant leurs évaluations selon les principes de la CUE, par exemple : *« Il y a des étudiants pour qui j'ai fait l'examen à l'oral et c'était correct [...] j'ai fait cela sur mon temps de disponibilité »* (participante 180).

Ceux qui dépassent les accommodements le font, en général, pour tous les étudiants. Ainsi, ils accorderont à tous du temps supplémentaire ou l'usage de l'ordinateur portable en classe. Certains sont aussi ouverts à offrir des formes variées d'évaluation, mais encore une fois, cette offre sera faite à l'ensemble des étudiants, non seulement aux ÉSHNV. Il s'agit donc d'une microgestion des accommodements qui implique certaines négociations avec les ÉSHNV et le service aux ÉSH qui a la responsabilité de s'assurer que les droits des étudiants sont respectés. Pour l'enseignant, cette pratique a l'avantage de minimiser la dispersion des consignes d'examen et des travaux d'étudiants, en plus de conserver la cohésion du groupe ; pour l'étudiant, avoir son enseignant près de lui pour répondre à ses questions est un atout.

Ceux qui s'en tiennent aux accommodements ont exprimé parfois des doutes sur la

pertinence de telles mesures et se sont dits parfois agacés par les contraintes qu'elles imposent. Par conséquent, ils ont évoqué la difficulté d'intégrer des minitests dans les périodes de cours, ou bien ils ont affirmé ne pas être prêts à laisser tomber des critères de compétences qui leur semblent importants bien qu'ils n'apparaissent pas dans la description du cours :

Répondant 128 : bien adapter [...] Je ne sais pas... si un étudiant a plus de difficulté avec la mémorisation, si une évaluation demande plus de mémorisation, est-ce que je ne vais pas évaluer les mêmes notions d'une autre façon ? Pour moi, cet étudiant-là aura une moins bonne note. Parce que moi, quand je pense mon cours, je pense aussi en fonction du type d'évaluation pour que ça aille rejoindre une variété [de compétences] et la mémorisation... j'ai peut-être 10 % de mes évaluations qui portent sur des éléments qui doivent être mémorisés. S'ils ne sont pas capables de mémoriser, c'est ce 10 % qui va écoper, mais je ne vais pas modifier mon évaluation pour ces étudiants.

En bref, certaines contraintes très productives comme celles évoquées dans le témoignage ci-dessus, c'est-à-dire imposer des limites strictes pour compléter un examen, être capable de mémoriser des notions essentielles par l'étude, enfin, tout ce qui peut être un défi stimulant pour un étudiant qui ne présente aucune déficience peuvent se révéler des obstacles insurmontables pour un ÉSHNV. Les témoignages des participants nous laissent à penser que les informations parcellaires que ceux-ci reçoivent sur la situation des ÉSHNV ainsi que le manque de formation en pédagogie ou sur les TA/TSM peuvent expliquer leur résistance à modifier des pratiques qui s'avèrent néfastes pour certains ÉSHNV.

4.7.5 Synthèse de cette partie

Les représentations sociales que nous avons cernées s'inscrivent toutes sur le continuum de l'intégration que nous avons présenté à la section 2.3.2, c'est-à-dire que tous les participants admettent les accommodements et certains vont même au-delà. Les profils qui se dégagent de l'analyse des représentations sociales sont les suivants :

1. Perceptions positives des ÉSHNV, du soutien reçu au collège et de ses propres capacités ; expériences majoritairement positives ; valeurs de dépassement de soi et de changement dominantes ; pratiques rapportées favorisant l'inclusion (les participants 59, 117, 121, 140 et 180).

2. Perceptions positives des ÉSHNV, mais plus mitigées du soutien reçu au collège et de ses propres capacités ; expériences positives ou neutres ; valeurs de dépassement de soi dominantes, mais parfois valeurs de continuité ; peu de pratiques rapportées favorisant l'inclusion (les participants 15-20-31-64-92-107-134-172-).
3. Perceptions plutôt négatives des ÉSHNV, du soutien reçu au collège et de ses propres capacités ; expériences neutres ou négatives ; valeurs de continuité dominantes ; s'en tiennent généralement aux accommodements (les participants 57-182-191).
4. Perceptions plutôt négatives des ÉSHNV du soutien reçu au collège et de ses propres capacités ; expériences neutres ou négatives ; valeurs de continuité dominantes ; pratiques rapportées favorisant l'inclusion (la participante 77).
5. Perceptions positives des ÉSHNV, du soutien reçu au collège et de ses propres capacités ; expériences majoritairement positives ; valeurs de continuité dominantes ; s'en tient aux accommodements (le participant 106).
6. Perceptions assez négatives des ÉSHNV du soutien reçu au collège et de ses propres capacités ; expériences neutres ou négatives ; valeurs de continuité dominantes ; s'en tient strictement aux accommodements (le participant 128).

Les profils un et trois n'étonnent pas : il n'est pas surprenant que des perceptions positives et des valeurs favorables à l'inclusion mènent les enseignants à développer des pratiques qui vont dans le même sens. Il en va tout naturellement à l'opposé lorsque les valeurs et les perceptions ne sont pas favorables à l'inclusion, sans être, rappelons-le contre l'intégration des ÉSHNV. Les profils deux et quatre sont plus surprenants, car les enseignants semblent ouverts à l'inclusion ou, au contraire plutôt tournés vers l'intégration, mais leurs pratiques ne reflètent pas leurs perceptions et leurs valeurs.

Le profil cinq est associé à un participant qui a témoigné d'une belle ouverture à l'inclusion et à la présence d'ÉSHNV, mais qui ne semble jamais avoir eu l'obligation d'adapter son enseignement, qu'il qualifie de traditionnel, pour satisfaire les besoins de ces étudiants. Il

est à noter que ce participant possède une formation en pédagogie et plusieurs années d'expérience d'enseignement à l'ordre secondaire, en plus de son expérience au collégial.

Nous avons hésité à classer le participant 128 dans le profil trois ou dans un profil à part. Au final, en relisant l'entrevue de cet enseignant, nous avons l'impression que son adhésion aux principes d'inclusion est plutôt récente et qu'il devait avoir d'autres représentations des ÉSHNV. Les interventions de ce participant se classent toutes dans la deuxième périphérie. En cours d'entrevue il a dit avoir changé d'attitude à l'égard des mesures adaptées. Il affirme également qu'un mouvement vers l'inclusion ne doit pas être limité aux ÉSHNV.

— (CL) *Donc, c'est comme s'ils avaient des chances indues, finalement, par rapport aux autres...*

— (Répondant 128) : *Je me questionne, mais...J'ai eu des épisodes ici où j'étais outré. Maintenant, je reçois le papier [information sur les mesures adaptées du service d'aide à l'apprentissage], ils ont droit à ça, je réponds sur [l'intranet], puis ça ne m'appartient plus.*

— (CL) : *Est-ce que vous voulez dire que la façon dont on vous aborde, la façon dont le problème vous est amené est différent ou c'est vous qui avez changé votre façon de recevoir cette information-là, puis de gérer tout ça ?*

— (Répondant 128) : *C'est moi qui ai changé ma façon.*

Puis plus loin dans l'entrevue :

— (CL) : *Avec votre expérience, est-ce que vous seriez prêt à changer votre façon d'enseigner ou d'évaluer pour que votre classe soit plus inclusive ?*

— (Répondant 128) : *Si je peux comprendre que ça bénéficie à tout le monde, oui. Mais pas si ça bénéficie seulement aux étudiants en situation de handicap, [non]. Parce que parmi les étudiants qui ne sont pas en situation de handicap, il y en a qui sont plus ceci ou plus cela. C'est pour ça que j'essaie de varier mes évaluations. Mais si je le faisais, bien comme tout le reste, je le ferais pour tout le monde.*

Tous les participants admettent les accommodements, bon gré mal gré. Quelques-uns ont l'impression que le système scolaire et la société en général mettent trop l'accent sur les étudiants en difficulté au détriment des étudiants qui réussissent. Le milieu n'est pas clair, non plus, sur ce que signifie vraiment inclure, sur la façon d'inclure ; par exemple, les descriptions de cours, les objectifs et les compétences ministérielles sont-ils compatibles avec l'inclusion ? L'impression générale qui se dégage des témoignages entendus est qu'il existe des limites à l'inclusion à partir du moment où elle brime la liberté des autres étudiants ou la liberté professionnelle des enseignants.

4.8 Existe-t-il un lien entre représentation et pratique ?

L'objectif 2 b) consiste à préciser la nature des liens entre les représentations sociales que nous avons identifiées et les pratiques pédagogiques favorisant l'inclusion des ÉSHNV. Pour cette partie du chapitre, nous avons comparé les résultats obtenus au sondage en ligne par les participants dont les entrevues ont été analysées à ceux de l'ensemble des répondants au sondage. Nous avons également croisé ces résultats avec les représentations sociales présentées et analysées dans les sections 4.6 et 4.7 qui précèdent.

L'examen des moyennes par profil n'offre pas de contrastes très forts. Les participants correspondant au profil 1 ont obtenu le résultat moyen le plus élevé (4,2/5), comme le participant correspondant au profil 5 (4,2/5). Suivent ensuite le résultat des participants correspondant au profil 2 et 3 (4,1/5). Le résultat le plus bas est celui du participant 128 (3,7) qui précède immédiatement le score obtenu par la participante 77 (3,8) ; cela établi, leurs moyennes sont tout même au-dessus de la moyenne de l'ensemble des répondants au sondage (en rappel, 3,6/5).

4.8.1 Rappel des résultats

Le tableau suivant reprend les résultats que nous avons présentés à la section 5.6. Il ajoute cependant une nouvelle dimension, c'est-à-dire le profil qui correspond à chaque répondant.

Tableau XX Profils et caractéristiques des participants à l'entrevue et score au sondage

Répondants/ sexe	Âge 20+, 31+, 41+, 51+	Expérience	Formation pédagogie oui/non	Formation sur les T oui/non	+ haut diplôme	PROFIL	Pratiques rapportées en entrevue	Score sondage CUE
Profil 1								
59 F	51 +	16 – 30	oui	oui	bac.	1	- Annotations de textes -Évaluations diversifiées -Évaluations formatives progressives -Possibilité de reprendre un travail -Encadrement soutenu, écoute active -Cous CUA -S'adapter au groupe -Varier ses stratégies	4.2
117 H	21 +	0 – 7	oui	non	bac.	1		4.1
121 F	41+	8 – 15	non	non	ma.	1		4.3
140 H	31 +	0 – 7	oui	non	ma.	1		4.2
180 F	51 +	16 – 30	non	non	DESS	1		4.3
Profil 2								
15 H	31+	8-15	non	oui	ma.	2	-Évaluer les besoins lors d’une entrevue individuelle en début de session -S’ajuster à l’ensemble du groupe -Porter une attention particulière à l’ÉSHNV -Proposer des adaptations aux évaluations à l’ensemble de la classe	4.3
20 F	31 +	8 – 15	non	non	ma.	2		4
31 F	41 +	0 – 7	non	non	bac.	2		4
64 H	51 +	0 – 7	oui	non	ma.	2		3.8
92 F	41 +	16 – 30	oui	oui	bac.	2		4.4
107 H	31 +	8 – 15	oui	oui	bac.	2		4.2
134 F	21 +	0 – 7	oui	oui	ma.	2		4.1
172 H	31 +	8 – 15	oui	oui	ma.	2		4.4
Profil 3								
57 H	31 +	8 – 15	oui	non	ma.	3	Aucune adaptation	3.9
182 H	51 +	8 – 15	oui	non	bac.	3		4.2
191 F	31 +	8 – 15	non	oui	DESS	3		4.2
Profil 4								
77 F	31 +	8 – 15	oui	non	ma.	4	-Offre des accommodements en contexte de classe -Évaluations variées -Production de matériel de cours clair et adapté -Adaptation au groupe	3.8
Profil 5								
106 H	41 +	8 – 15	oui	non	ma.	5	Aucune adaptation	4.2
Profil 6								
128 H	51 +	16 – 30	non	non	ma.	3	Aucune adaptation	3.7

4.8.2 Analyse des résultats

Un des écarts importants que nous avons relevé entre l'ensemble des répondants et les participants à l'entrevue concerne l'item 54. Celui-ci suggère de favoriser les interactions en classe. Fait étonnant, aucun participant ne s'est exprimé en entrevue sur la qualité des interactions enseignant-étudiants en salle de classe outre dire que la majorité des ÉSHNV ne dérangent pas plus que les autres. L'examen du résultat moyen par profil indique qu'il n'y a pas de différence entre les participants : tous sont tout à fait d'accord avec la proposition 54.

On peut faire un lien entre la gestion des équipes de travail (traitée plutôt comme une forme d'encadrement ou d'évaluation) et l'énoncé 54. Les quelques participants qui ont rapporté des pratiques par rapport au travail d'équipe ont dit y assurer un équilibre des forces : intervenir en cours de route au besoin, faire en sorte que la communication entre les étudiants soit positive, ne pas forcer les étudiants qui ne le souhaitent pas à travailler en équipe.

En ce qui concerne les stratégies touchant le choix et l'utilisation du matériel pédagogique utilisé en classe ou diffusé hors classe, les participants à l'entrevue ont eu tendance à répondre à peu près de la même façon que l'ensemble des répondants avec un très faible écart de 0,1 point. En général, on s'est montré plutôt d'accord avec les énoncés. L'item 34, qui propose l'enregistrement audiovisuel et la mise en ligne des leçons, recueille plutôt la défaveur des répondants et encore plus celle des participants à l'entrevue. Un examen des réponses données par profil montre que les enseignants du profil 1 ont fourni des réponses disparates (écart-type de 1,3) passant de « tout à fait en désaccord » à « plutôt en accord ». Il semble ici que l'influence des perceptions individuelles des enseignants soit plus forte que celle des représentations sociales.

Les propositions 39 et 45 sont celles qui recueillent le score le plus bas du sondage : les répondants, qu'ils aient participé à l'entrevue ou pas, s'estiment « plutôt en désaccord » avec elles. En rappel, ces propositions suggèrent de proposer des formes variées pour une même évaluation et une flexibilité quant au délai prescrit pour la remise d'un travail. Les participants correspondant au profil 3 obtiennent un score plus bas que la moyenne générale; ils affichent tous des valeurs de continuité. Bien que les perceptions et les valeurs dont elle a témoigné en

cours d'entrevue se situent presque exclusivement en deuxième périphérie des représentations, la participante 77 s'est dit « tout à fait d'accord » avec la proposition 39. En cours d'entrevue, celle-ci a rapporté plusieurs stratégies pédagogiques qui peuvent réduire les situations de handicap. Nous constatons qu'il s'agit d'une enseignante assez jeune, néanmoins déjà bien implantée dans la profession et qui a suivi une formation en pédagogie.

Les propositions 39 et 45 posent un défi d'ordre organisationnel. La PIÉA impose un temps limite pour la remise des corrections : si tout un chacun choisit le moment où il est prêt à remettre un travail ou la forme de l'évaluation qui lui convient, il est vraiment difficile pour l'enseignant de planifier son emploi du temps. Ensuite, s'il propose des formes variées pour une même évaluation, l'enseignant doit s'assurer que l'une n'est pas plus exigeante que l'autre, que chacune évalue l'atteinte des mêmes objectifs ou la démonstration des mêmes compétences. Si nous observons l'ensemble des participants à l'entrevue, nous constatons que tous ceux qui ont suivi une formation en pédagogie obtiennent un score supérieur à la moyenne à la proposition 39 ; tout participant ayant suivi une formation sur les troubles d'apprentissage obtient un score supérieur à la moyenne à la proposition 45.

Pour terminer, les propositions 35³⁸ et 58 laissent les répondants perplexes. Il existe une grande disparité de réponses pour la proposition 35 qui va de « tout à fait d'accord » à « tout à fait en désaccord », avec un écart-type de 1,5. Certains participants par ailleurs assez ouverts aux propositions se sont dit tout à fait en désaccord avec celle-ci. En fait, ces enseignants ne donnent pas d'évaluations qui se prêtent à ce type de pratique (devoirs à la maison). La proposition 58 est assez audacieuse puisqu'elle suggère de donner la possibilité aux étudiants de réviser un travail après correction et de le soumettre à nouveau. Or, les enseignants qui accommodent déjà leurs étudiants en proposant des mesures personnelles, par exemple, favoriser le maintien en classe des ÉSHNV pendant les évaluations en leur proposant des accommodements personnels, ont tous répondu être « plutôt en désaccord » avec cette proposition. Nous avançons l'hypothèse d'explication suivante : puisqu'ils vont déjà

³⁸ En rappel : Autoriser la remise d'un travail par voie électronique ou en format papier pour accommoder tous les étudiants

au-delà des accommodements prescrits, ces enseignants estiment peut-être que les étudiants ont tous les outils pour réussir au moment de l'examen.

4.9 Synthèse de ce chapitre

La première partie de l'analyse nous a permis de tracer un portrait statistique des enseignants qui ont participé à ce sondage et aux entrevues. Ainsi, nous avons vu qu'ils ont des perceptions généralement positives de l'inclusion des ÉSHNV dans leur classe. La grande majorité pense que ces étudiants ont leur place au collégial, qu'ils peuvent réussir aussi bien, voire même mieux que les autres. En général, les enseignants estiment que les accommodements sont un droit.

Existe-t-il des liens entre les caractéristiques sociodémographiques et l'adhésion aux principes de la CUE ? Oui. Les enseignants qui ont suivi une formation en pédagogie, les enseignants plus jeunes et moins expérimentés se montrent plus d'accord que leurs collègues avec les propositions du sondage. Néanmoins, les résultats ne présentent pas d'écarts importants. Ces liens s'expriment surtout sous forme de tendances, mais quelques-uns ressortent comme statistiquement significatifs. L'âge, l'expérience et la formation en pédagogie peuvent faire une différence pour certaines propositions inspirées du modèle de la CUE, plus particulièrement les propositions qui touchent les interactions entre l'enseignant et ses étudiants et l'accessibilité du matériel pédagogique. Les données obtenues nous indiquent que les enseignants appartenant aux groupes des 20 à 30 ans et des 31 à 40 ans sont également plus nombreux à avoir suivi une formation en pédagogie.

Par ailleurs, nous remarquons que lorsqu'ils ont répondu au sondage, avant même de savoir s'ils allaient participer à la deuxième étape de la recherche un an plus tard, les enseignants dont les entrevues ont été analysées se sont montrés en moyenne plus favorables que l'ensemble des répondants aux propositions inspirées du modèle de la CUE. Comme nous le verrons au chapitre suivant, les représentations sociales partagées par ces dix-neuf enseignants à l'égard des ÉSHNV sont, sommes toutes, assez favorables à leur inclusion. Il y

aurait donc un lien entre les représentations sociales des enseignants et les pratiques avec lesquelles ils sont d'accord.

Dans la deuxième partie de l'analyse, nous avons présenté les quatre représentations sociales qui se dégagent des entrevues que nous avons faites auprès de dix-neuf enseignants présentant des caractéristiques sociodémographiques variées. Notre canevas d'entrevue a été conçu en tenant compte de trois dimensions du travail des enseignants soit, enseigner (en classe), encadrer (hors classe) et évaluer. Nous avons extrait de ces entrevues les éléments qui constituent le contenu d'une représentation sociale, c'est-à-dire l'expérience concrète, les perceptions, les valeurs et les pratiques : ce qui constitue le contenu des représentations. Ensuite, nous avons cerné la structure des représentations sociales. Afin de déterminer le noyau de chaque représentation, nous avons triangulé ces données avec les résultats du test de centralité. Le contenu du noyau de chaque représentation est partagé par l'ensemble des enseignants de notre échantillon (ci-nommés « participants à l'entrevue »). La modulation des représentations se trouve dans le système périphérique.

Ainsi, nous avons dégagé six profils d'enseignants qui, tout en partageant les mêmes quatre représentations, les interprètent différemment. Le fil conducteur de ces quatre représentations est le fait qu'elles sont partagées par des enseignants qui s'inscrivent tous sur le continuum de l'inclusion que nous avons présenté au chapitre 2 : c'est-à-dire que tous pensent que les ÉSHNV ont leur place dans un établissement d'enseignement collégial et qu'on ne peut transiger sur les accommodements. Ceci ne signifie pas que tous sont d'accord avec les accommodements, qu'ils sont ravis d'avoir à les respecter, mais personne dans cet échantillon ne s'y oppose de fait.

La manière dont on se représente les ÉSHNV a-t-elle une incidence sur les pratiques que l'on adopte ? Nous avons constaté que les participants à l'entrevue se sont montrés en moyenne plus d'accord que l'ensemble des répondants aux propositions inspirées du modèle de la CUE soumises dans le sondage. De surcroît, il semble que les participants du profil 1 –ceux dont les caractéristiques se situent majoritairement en première périphérie –ont obtenu un score moyen plus élevé que leurs collègues dont la majorité des caractéristiques se retrouvent

en deuxième périphérie. Par ailleurs, il semble que d'autres éléments interviennent en faveur de l'adoption de pratiques promouvant l'inclusion des ÉSHNV, plus particulièrement se sentir compétent pour intervenir auprès de ces étudiants, entre autres grâce à des formations universitaires préalables ou à des formations ciblées sur les TA/TSM.

Chapitre 5 : Discussion

5.1 Caractéristiques sociodémographiques et CUE

Notre premier objectif de recherche était de déterminer le degré d'accord des répondants avec des propositions de pratiques pédagogiques inspirées de la CUE. Plus précisément, nous nous demandions qui, parmi les enseignants, sont les plus susceptibles de répondre favorablement aux propositions. Mais avant même d'examiner ces liens, nous avons souhaité tracer un portrait plus précis de notre échantillon en observant les perceptions que nourrissent les enseignants quant à l'impact de l'inclusion des ÉSHNV sur la tâche.

Nos données permettent d'affirmer que les enseignants qui ont répondu à ce sondage ont tous expérimenté la présence d'ÉSHNV dans leur classe. Une forte majorité d'entre eux (84%), tous groupes confondus, estime que le nombre d'étudiants en situation de handicap recourant à des accommodements est en augmentation depuis 2006. La perception des répondants correspond aux statistiques récentes sur la question (CCSI, 2016). Par ailleurs, 64% des répondants considèrent que la présence de ces étudiants alourdit un peu leur tâche, alors que les résultats de l'enquête syndicale-patronale menée au début de la présente décennie (Comité national de rencontres, 2013) indique plutôt qu'une majorité de répondants estiment que les ÉSH ont peu d'impact sur leur tâche, sauf au moment des évaluations. Ce sont les jeunes enseignants et les enseignants les moins expérimentés qui sont le plus partagés à ce sujet. Une recherche récente indique que les enseignants les moins expérimentés (cinq années et moins) ont un sentiment d'efficacité personnelle significativement moins élevé que leurs collègues cumulant onze années d'expérience et plus (Dubé et coll., 2016). Enfin, les répondants à notre sondage sont nombreux à estimer que les accommodements sont un droit (71,6 %). Les enseignants qui ont suivi une formation sur les troubles d'apprentissage ou les troubles de santé mentale sont proportionnellement plus nombreux que les autres à considérer les accommodements comme un droit. Plusieurs études ont relevé ce lien entre une bonne connaissance des troubles qui mènent à une situation de handicap et l'ouverture aux mesures d'accommodements (Cook et coll., 2009 ; Zhang, D., Landmark, L., Reber, A., Hsu,

H., Kowk, O., & Benz, M., 2010; Davies et coll., 2013 ; Lombardi, 2013 ; St-Onge et Lemyre, 2016).

Les résultats des analyses statistiques indiquent que l'ensemble des répondants au sondage ont tendance à se montrer favorables aux propositions qui correspondent au facteur 8 (M=4,5), lesquelles suggèrent de fournir des consignes claires et les critères d'évaluation avant les travaux ou examens. À contrario, la majorité des répondants sont défavorables aux propositions du facteur 3 (M=2,5) qui suggèrent d'encourager l'expression et le respect des différences individuelles, les interactions entre l'enseignant et ses étudiants en classe et la variation des stratégies d'enseignement pendant la session. Rappelons que notre sondage a été largement inspiré de celui utilisé dans une recherche publiée aux États-Unis en 2010 (Chaturvedi, 2010). Les résultats obtenus par la chercheuse américaine auprès de membres du corps professoral de quatre facultés de l'Université de l'Arkansas indiquent, au contraire, que ces professeurs sont plutôt ouverts à l'expression des différences individuelles et plutôt en désaccord avec la communication de consignes et de grilles de correction détaillées avant les évaluations.

Près de la moitié des répondants à notre sondage ont suivi une formation en pédagogie postsecondaire et près du tiers, une formation ciblée sur les troubles d'apprentissage ou les troubles de santé mentale. Selon Ménard, Leduc et Le Coguiec (2014) :

Le programme [de formation en pédagogie postsecondaire] offert dans les différentes universités québécoises est basé sur des valeurs, des compétences et des contenus qui suivent différents modèles ancrés dans une approche socioconstructiviste de l'enseignement et il tient compte de la réforme, basée sur une approche-programme par compétences, mise en place dans les collèges québécois à partir de 1994.

Nous pensons que cette formation et l'approche pédagogique qui oriente les devis ministériels au collégial expliquent assez bien que les enseignants québécois soient ouverts aux pratiques du facteur 8. Ceci éclaire également la différence significative qui existe entre les enseignants qui ont suivi une formation en pédagogie et ceux qui n'en ont pas suivi quant aux propositions du facteur 6 qui favorisent l'évaluation du cours par les étudiants et la possibilité de procéder à des modifications pendant la session, au besoin. La formation sur les troubles d'apprentissage et les troubles de santé mentale contribue à une meilleure compréhension

des obstacles auxquels doivent faire face les ÉSHNV, de la diversité des rythmes d'apprentissage ou d'exécution et ultimement, des choix stratégiques que l'enseignant fera pour atténuer ou pallier les situations de handicap (Bergeron et Marchand, 2015 ; Courcy, 2015; Dubé et coll., 2016 ; St-Onge et Lemyre, 2016 ; Phillion, Doucet, Côté, Nadon, Chapleau, Laplante et Mihalache, 2016). Les répondants au sondage qui ont suivi une telle formation ou une formation en pédagogie ont tendance à être plus favorables aux propositions du facteur 4 qui visent à tenir compte de la diversité dans la formation des équipes, à être flexibles quant au délai prescrit pour la remis d'un travail et à donner aux étudiants la possibilité de reprendre en tout ou en partie un travail après correction.

Cependant, il n'est pas dit que tout ce qui aura été acquis au moment de la formation sera nécessairement réinvesti dans la pratique, car d'autres facteurs entrent en ligne de compte comme la précarité d'emploi, la culture institutionnelle ou départementale (Leduc et coll., 2014) et, comme nous l'avons démontré dans cette recherche, les représentations sociales qui circulent dans le milieu. Aussi, l'enseignement postsecondaire est encore beaucoup orienté sur la transmission unilatérale maître-élève (St-Pierre, L., Bédard, L. & Lefebvre, N., 2012 ; Leduc et coll., 2014), limitant, à certains égards, la parole des étudiants et l'ouverture à l'expression de la diversité.

On évoque le fait que les enseignants ont tendance à reproduire le modèle pédagogique auquel ils ont été soumis quand ils étaient eux-mêmes étudiants pour expliquer que les modèles traditionnels ont souvent préséances sur les approches plus dynamiques et diversifiées : «En début de carrière, plusieurs tendent à enseigner en imitant les façons de faire des enseignants qu'ils ont eus à titre d'étudiants» (Ménard et coll, 2014). Or, la réforme a été implantée au collégial en 1994, donc la grande majorité des nouveaux enseignants, en tout cas les plus jeunes, ont rencontré dans leur parcours scolaire des enseignants qui avaient adopté l'approche socioconstructiviste. De plus, ils sont de plus en plus nombreux à suivre une formation en pédagogie postsecondaire avant de s'engager dans la profession (Ménard et coll., 2012 ; Leduc et coll., 2014). Parmi les répondants à notre sondage, les enseignants plus jeunes ou moins expérimentés ont tendance à se montrer plus ouverts à la diversité (facteur 4). Il existe une différence statistiquement significative entre les répondants moins expérimentés

et ceux qui cumulent de 15 à 30 années d'expérience en ce qui concerne les propositions du facteur 5 qui visent à favoriser l'entraide et l'échange entre les étudiants tout en maintenant un niveau d'exigences élevé à leur égard. Quant aux plus jeunes, ils se distinguent significativement de leurs aînés en se montrant plus d'accord qu'eux avec les propositions qui favorisent l'usage de matériel de cours accessible à tous (facteur 7). Comme le mentionne Huberman (1989), il arrive un moment dans la vie professionnelle où bon nombre d'enseignants sont engagés dans une routine confortable qu'ils tentent de maintenir jusqu'à la fin de leur carrière : modifier son matériel pédagogique ou voir la nécessité de sonder ses étudiants en cours de session, cela ne semble peut-être pas aussi pressant pour les enseignants expérimentés que pour ceux qui ont peu d'expérience.

Enfin, notre démarche statistique indique que les enseignants plus âgés et plus expérimentés ont tendance à être moins favorables avec les propositions qui ont été regroupées sous le facteur 2 «utilisation des nouvelles technologies». L'écart est cependant minime (0,02) et quelles que soient les variables en jeu, les répondants se disent plus ou moins d'accord avec les propositions ($M=3,1$; $S=1,3$). L'analyse factorielle a réuni plusieurs propositions disparates, dont les cinq propositions suivantes :

- Rendre accessibles ses cours sur le Web (item 34)
- Autoriser la remise d'un travail par voie électronique ou en format papier (item 35)
- Rendre accessibles tous les diaporamas présentés en classe quelques jours avant le cours (item 36)
- Autoriser l'usage de l'ordinateur en classe lors des évaluations (item 44)
- Être disponible sur les réseaux sociaux (item 55)

Dans toutes ces propositions, il y a bien sûr l'enjeu de savoir utiliser les nouvelles technologies. Or Colin et Karsenty (2013) réfèrent au concept de «natifs du numérique» proposé par Prensky (2001). Dans leur article, les chercheurs parlent surtout des apprenants, mais nous pensons que, par extension, les enseignants les plus jeunes peuvent être désormais associés à ces personnes qui ont grandi dans l'ère du numérique, alors que les enseignants plus âgés ont connu l'arrivée du numérique quand ils étaient déjà bien installés dans leur milieu de travail. Intégrer les nouvelles technologies dans sa pratique demande du temps : or,

le temps disponible pour la formation et l'intégration des nouveautés dans le milieu de pratique semble manquer cruellement (Poellhuber et Boulanger, 2001 ; Colin et Karsenty, 2013 ; Bergeron et Marchand, 2015 ; Comité national de rencontre, 2013). Cela dit, nous percevons d'autres enjeux dans ces propositions, entre autres, la question de la disponibilité, dont nous discuterons plus bas en lien avec la représentation de l'encadrement. Ajoutons que les pratiques inspirées des modèles de la conception universelle appliquée à l'éducation sont très souvent liées à l'utilisation des nouvelles technologies (Edyburn, 2010, Burgstalher, 2011). La diffusion dans les milieux d'enseignement postsecondaire des informations sur ces modèles, particulièrement celui de la conception universelle de l'apprentissage, est encore toute récente (CAPRES, 2013 ; Henderson, 2013; Tremblay et Loiselle, 2016).

En bref, des huit variables indépendantes que nous avons croisées avec les propositions issues de notre sondage, nous estimons que la formation *«que ce soit la formation en pédagogie ou la formation sur les troubles d'apprentissage ou les troubles de santé mentale»* est celle qui explique le mieux la propension ou non à être d'accord avec les propositions de pratiques qui favorisent l'inclusion des ÉSHNV. Plusieurs recherches récentes concluent que ces formations permettent aux enseignants de mieux comprendre la nature, la cause et les effets des difficultés rencontrées par les ÉSHNV (Cook et coll., 2009 ; Bonnelli et coll, 2010 et Campeau, 2010 ; Wolforth et Roberts, 2010 ; Zhang, D., et coll., 2010; Hwang et Evans, 2011 ; Shelly, Davies et Spooner, 2011; Ducharme et Montminy, 2012 ; Henderson, 2013 ; Davies et coll., 2013 ; Lombardi, 2013 ; Bergeron et Marchand, 2015 ; Dubé et coll., 2016 ; St-Onge et Lemyre, 2016 ; Tremblay et Loiselle, 2016). Cette constatation se révèle également à l'analyse des représentations sociales.

5.2 Les représentations sociales

Le deuxième objectif de cette recherche était de cerner les représentations sociales des enseignants à l'égard de l'inclusion des ÉSHNV, c'est-à-dire d'en préciser d'abord le contenu et la structure et d'examiner ensuite les liens entre ces représentations et les pratiques qui favorisent l'inclusion des ÉSHNV. Nous avons identifié quatre représentations partagées par les dix-neuf enseignants dont nous avons analysé les entrevues : l'équité et la gestion, liées à la

dimension «évaluation» ; la relation d'aide, liée à la dimension «encadrement» ; le respect de la diversité, liée à la dimension «enseignement». Rappelons que selon le modèle théorique que nous avons adopté dans cette recherche, avoir la même représentation d'un objet ne signifie pas automatiquement partager la même interprétation de cette représentation.

Dans le chapitre 3, nous avons défini l'inclusion scolaire comme un processus qui s'inscrit sur un continuum dont l'alpha est le modèle de services actuel, fondé sur les accommodements accordés sur la base d'un diagnostic et l'oméga, une offre de services multidisciplinaires qui soutient à la fois les étudiants et les enseignants engagés dans une pédagogie favorisant la diversité (Trépanier, 2015). Lors des entrevues, nous avons demandé aux participants leur propre définition de l'inclusion. Les réponses qu'ils nous ont données s'inscrivent exactement dans les limites de ce continuum. Personne n'a dit que l'inclusion était un problème, un abaissement des standards, une manière de forcer la réussite. Nous avons donc ici un premier filtre qui explique que les représentations que nous avons identifiées sont plutôt orientées vers l'ouverture à l'inclusion que vers le rejet des ÉSHNV.

Comme établi au chapitre 2, l'inclusion ne s'arrête pas aux ÉSH, mais implique également des étudiants qui présentent des profils différents de la majorité (Goff, Higbee et Schultz, 2010) : les personnes qui effectuent un retour aux études après une rupture dans leur vie professionnelle, les jeunes parents, les personnes — allophones ou non — issues de l'immigration récente et les membres des premières nations qui choisissent de quitter leur communauté pour poursuivre leurs études. Les dix-neuf participants ont évoqué une expérience globale de la différence à laquelle nous pouvons ajouter les étudiants qui présentent des difficultés scolaires ou d'intégration sans pour autant avoir un diagnostic. Dans les entrevues, plusieurs participants ont insisté pour dire que leurs pratiques visant à soutenir les étudiants n'étaient pas uniquement conçues pour les ÉSHNV, mais permettaient d'aider tous ceux qui éprouvaient des difficultés. Dès lors, nous pensons que les représentations qui se dégagent des entrevues embrassent l'inclusion de la diversité dans son ensemble.

L'inclusion des ÉSHNV procède du même phénomène dans tous les établissements d'enseignement collégial du Québec et dans tous les programmes : nos données ne nous permettent pas de faire de distinction. Tous ces enseignants sont soumis aux mêmes règles

quant au respect des accommodements ; les modes d'opération sont à peu de choses près les mêmes dans tous les établissements. Par conséquent, les représentations se sont formées sur la base d'expériences communes quant à la description de tâche, quant aux compétences minimales requises pour occuper la fonction d'enseignant dans un établissement collégial et quant aux obligations de respecter les accommodements. Dès lors, nous posons l'hypothèse que les représentations que nous avons cernées sont partagées dans l'ensemble du réseau.

5.2.1 L'équité

L'équité est caractéristique de ce que signifie l'acte d'évaluer en contexte d'inclusion des ÉSHNV. En d'autres mots, l'enseignant doit s'assurer d'être juste et équitable envers tous ses étudiants et respecter la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. Tous les enseignants rencontrés lors des entrevues voient l'équité comme l'enjeu majeur quand il est question d'inclusion des ÉSHNV et du recours aux accommodements et aux adaptations ; cependant, ils n'en ont pas tous la même définition. Dans leur recherche-action, Bergeron et Marchand (2015) font état de préoccupations liées à l'équité :

«Au départ du projet, quelques propos recueillis laissent paraître une certaine confusion entre l'égalité et l'équité chez les enseignants. Bien intentionnés et motivés à l'idée de traiter également chaque étudiant, certains semblent accorder une valeur positive au fait d'uniformiser leurs pratiques. Or, dans une telle logique, certains étudiants pourraient ne pas obtenir le soutien nécessaire leur permettant d'avoir des chances égales de réussite» (p.21).

Dans le monde de l'éducation, l'équité est de permettre « la réalisation du plein potentiel de chacun » (CSÉ, 2010a, p.135) ; elle est associée à la réussite du plus grand nombre, sans compromis faits au niveau d'exigences des ordres d'enseignement. Dans son Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016, le Conseil supérieur de l'éducation se penche spécifiquement sur la question de l'équité. Il convient, y précise-t-on, de marquer la différence entre la justice, l'égalité et l'équité : « c'est-à-dire la recherche d'un traitement qui tient compte des différences de chacun, donc qui ne s'applique pas de la même façon pour tous » (p.9). Alors que la justice embrasse le principe d'égalité (tous ont les mêmes droits et les mêmes devoirs), « l'équité est un principe de justice politique selon lequel l'inégalité dans la distribution des biens sociaux peut être juste si elle est à l'avantage de tous, mais surtout et

d'abord des plus défavorisés. Donc parfois, pour être juste, l'on doit recourir à certaines inégalités dans le but d'atteindre l'équité. Dans sa Politique d'évaluation des apprentissages, le ministère de l'Éducation du Québec (2003, p.12) précise que l'équité tient compte des « caractéristiques individuelles ou communes à certains groupes, afin d'éviter que, par l'évaluation, l'école ne contribue à accroître les différences ». Tout comme l'égalité, qui réfère à l'uniformité des exigences en matière d'évaluation, l'équité est une valeur essentielle à l'exercice de la justice, selon le ministère.

En vertu du principe d'équité, l'atteinte des objectifs et la démonstration des compétences doivent être les mêmes pour tous. Dans sa recherche sur les modèles de soutien aux enseignants, Trépanier (2015) relate les propos d'enseignants qui modifient leurs évaluations soit en rabaisant les exigences ou en exemptant certains étudiants d'un travail parce qu'ils ont l'impression qu'ils seront dans l'impossibilité de le mener à bien. Paré (2011, p.73) définit ainsi la modification :

«Une modification est une pratique d'individualisation de l'enseignement où le contenu et les exigences sont réduits par rapport au niveau prescrit, selon l'âge de l'élève, par le programme de formation générale. Les modifications visent à améliorer la performance d'un élève et à lui permettre une participation partielle aux activités de la classe ordinaire. Ces modifications sont nécessaires lorsqu'un élève n'est pas en mesure d'apprendre l'ensemble du contenu du programme général de formation.»

L'enseignant qui modifie plutôt que différencier est certainement animé de bonnes intentions, mais il contrevient ainsi à la PIÉA et au principe d'équité. Au cégep, appliquer une modification à un cours signifie qu'un étudiant en situation de handicap serait exempté d'atteindre certains objectifs du cours, par exemple, de ne pas être évalué pour la qualité de la langue ou de ne pas avoir à rédiger de dissertation dans les cours de français s'il est dyslexique/dysorthographique. Par ailleurs, appliquer des modifications à un programme ou à un parcours d'études serait d'exempter un ÉSH d'un cours parce que sa déficience est telle qu'il est impossible d'installer des mesures adaptées qui pourraient efficacement pallier la situation de handicap ; par conséquent, ses chances de réussir le cours sont nulles. Or, un enseignant ou un département ne peuvent prendre une telle décision. Au niveau collégial, l'article 21 du Règlement sur le régime des études collégiales (RREC) stipule que seuls les

collèges peuvent accorder une dispense pour un cours, mais il faut savoir que cette dispense est extrêmement rare. En bref, les accommodements sont admis, mais pas les modifications.

Or, modifier n'est pas différencier. La différenciation pédagogique est une proposition qui tient compte à la fois des caractéristiques d'un étudiant ou d'un groupe, de pratiques ou de stratégies qui peuvent favoriser la réussite. Il s'agit d'une forme d'individualisation de l'enseignement, certes, mais distinctes de la modification, car elle ne propose pas une activité dont les objectifs sont en-deçà des critères de performances prescrits par le devis ministériel, mais des activités pédagogiques de formes variées qui correspondent au niveau attendu pour un cours donné.

La confusion qui existe entre équité et justice, accommoder et modifier illustre l'importance de la formation en pédagogie qui peut, entre autres, permettre de comprendre ce qui distingue la modification de la différenciation (Courcy 2015 ; Bergeron et Marchand, 2015 ; Tremblay et Loïselle, 2016.)

5.2.2 La gestion

La gestion est également caractéristique de l'acte d'évaluer en contexte d'inclusion des ÉSHNV. Les accommodements sont considérés, à des degrés divers, comme une contrainte qui nécessite une certaine planification. Plusieurs participants ont abordé les problèmes inhérents aux accommodements liés à l'évaluation. Lors des entrevues, certaines objections aux accommodements ont été soulevées. En plus des tracasseries administratives qu'ils suscitent, le fait que quelques étudiants soient à part au moment d'une évaluation en classe amène des enseignants à craindre que les évaluations, voire les diplômes des ÉSHNV qui bénéficient d'accommodements n'aient pas la même valeur que les autres. Certains se demandent si au moment des évaluations, les mesures adaptées ne sont pas une injustice pour la majorité, particulièrement ceux qui éprouvent des difficultés mais qui ne bénéficient pas d'accommodements. Dans leur recherche-action, les chercheuses Bergeron et Marchand ont recueilli des témoignages qui s'apparentent à ceux que nous avons entendus :

«Les participants expriment du mécontentement quant à la lourdeur des démarches administratives à effectuer afin que les étudiants puissent accéder au local d'examen ainsi que pour rendre l'examen disponible. Ils notent le fait que le local d'examen est

pratiquement rempli à sa pleine capacité et qu'il en résulte un niveau de bruit et de chaleur trop élevé pouvant nuire à la performance de l'étudiant. Alors que l'évaluation est effectuée en classe pour le reste du groupe, les ETA qui sont au local d'examen ne bénéficient pas de certaines explications apportées par les enseignants.»(Bergeron et Marchand, 2015, p.15)

Néanmoins, même s'ils n'ont pas tous développé de pratiques particulières pour soutenir les ÉSHNV en contexte d'évaluation ou s'ils ont exprimé des craintes, les participants à l'entrevue ne refusent pas les accommodements. Qui plus est, parmi les enseignants que nous avons rencontrés, il y en a certains qui ont affirmé être prêts à moduler les conditions de passation des examens afin de permettre au plus grand nombre de démontrer ce qu'ils ont retenu et compris du cours, et ce, dans les meilleures conditions. Comment expliquer la différence entre ceux qui sont inquiets et ceux qui sont plus volontaires ? Il y a bien sûr les valeurs individuelles qui contribuent à cette différence de point de vue, mais également les compétences des enseignants à développer et adopter des stratégies pédagogiques équitables. Par conséquent, il n'y a pas que la volonté qui compte, mais aussi la capacité d'adapter sa pédagogie à la diversité.

En d'autres mots, pour les participants à l'entrevue, s'assurer de l'équité en matière d'évaluation passe d'abord et avant tout par le cadre légal, donc par la gestion des accommodements. Par contre, comme certains l'ont constaté dans leur expérience quotidienne, les mesures légales n'embrassent pas l'ensemble de la diversité. Elles n'ont pas d'effet non plus sur les orientations pédagogiques de l'enseignant en salle de classe ou sur la nature de l'aide demandée par les étudiants en difficulté à l'extérieur de la salle de classe (Barile et coll., 2012 ; Davies, Schelly et Spooner, 2013 ; Henderson, 2013 ; Tremblay et Loisel, 2016).

5.2.3 Le respect de la diversité

Dans l'esprit des enseignants rencontrés lors des entrevues, le respect de la diversité est caractéristique de l'enseignement en contexte d'inclusion des ÉSHNV. Dit autrement, l'enseignant doit désormais tenir compte de la complexité des profils d'apprenants qui présentent des caractéristiques variées et des niveaux de préparation disparates. Ainsi, il doit anticiper les effets de cette diversité en salle de classe et réagir aux situations inattendues qui

peuvent survenir.

Adapter sa pédagogie à la diversité est un vaste sujet qui va bien au-delà des caractéristiques particulières des ÉSHNV. Il ne s'agit pas seulement ici d'adaptations qui cherchent à arrimer les interventions pédagogiques à la réalité des nouvelles technologies ou au contexte toujours mouvant du marché du travail, mais bien d'adaptations qui visent l'équité des chances en matière de réussite scolaire. La diversité peut être interprétée comme des groupes sociaux ou culturels présentant des besoins particuliers (étudiants parents, de première génération, allophones, nouveaux arrivants ou issus des premières nations). Elle peut être envisagée sous l'angle des niveaux de préparation inégaux des étudiants qui se trouvent dans la même classe. En ce qui concerne les ÉSHNV qui bénéficient déjà de mesures adaptées, nous pensons ici aux stratégies que l'enseignant adopte sur une base volontaire en contexte de classe.

Adapter sa gestion de classe pour tenir compte des caractéristiques des ÉSHNV se rapproche de la différenciation pédagogique telle que définie par Guay, Legault et Germain (2006) :

«En nous inspirant [du modèle de situation pédagogique de Legendre, 2005] nous avons défini la différenciation pédagogique comme une action du pédagogue qui, sur la base d'une solide connaissance des préalables et caractéristiques d'un ou de plusieurs élèves (sujet), de formules pédagogiques et d'interventions diversifiées (agent), du programme de formation (objet) et de l'environnement d'apprentissage (milieu), tend à harmoniser ces différentes composantes d'une situation pédagogique ainsi que les relations entre elles, dans le but de favoriser l'apprentissage.»

La préparation du cours et du matériel pédagogique, les stratégies d'enseignement, la dynamique de groupe, bref la gestion de classe en contexte d'inclusion de la diversité (incluant les ÉSHNV) nécessite une certaine souplesse de la part des enseignants. Encore là, cette souplesse doit s'exercer à l'intérieur de balises définies afin de respecter le principe d'équité (Bergeron et Marchand, 2015).

Est-ce que les seules valeurs, la motivation ou l'idéologie suffisent pour jongler avec les exigences curriculaires et la diversité cognitive, sociale et culturelle qui caractérisent les groupes-classes aujourd'hui ? Bien qu'il soit vrai que des représentations sociales favorables à la diversité soient en phase avec des stratégies pédagogiques qui favorisent l'inclusion, il

semble que la formation en pédagogie soit un atout prééminent (Bergeron et Marchand, 2015 ; Pillion et coll., 2016 ; Tremblay et Loiselle, 2016) puisque les enseignants qui ont suivi une telle formation sont plus d'accord que leurs collègues avec les propositions du modèle de la CUE qui concernent le respect de la diversité, même ceux qui partagent des valeurs et des perceptions qui se trouvent surtout dans la deuxième périphérie de la représentation.

5.2.4 La relation d'aide

La relation d'aide est caractéristique de l'encadrement des étudiants en contexte d'inclusion des ÉSHNV parce que la nature des demandes dépasse souvent le cadre de la matière enseignée et concerne le mode d'apprentissage, l'engagement, l'autorégulation et les caractéristiques spécifiques inhérentes aux déficiences de tous ordres. Pour certains enseignants, le soutien demandé constitue un défi stimulant ; pour d'autres, le défi s'avère difficile à relever. Dans la pratique, les enseignants qui planifient peu ou pas en fonction des ÉSHNV se replieront sur les accommodements prescrits ou réserveront de longues périodes d'encadrement aux ÉSHNV au cours desquelles ils reprendront des leçons ou répèteront les notions qui semblent moins maîtrisées. Cette stratégie est limitée objectivement par le temps qu'un enseignant peut accorder à l'extérieur des heures de cours et contribue à l'alourdissement de la tâche. De plus, si l'enseignant a peu de connaissances des troubles d'apprentissage, il peut se sentir limité dans ses interventions, ce qui peut entraîner un sentiment de frustration et d'incompétence. À cet égard, nos résultats correspondent tout à fait à ceux rapportés dans plusieurs articles récents (Lombardi, Murray et Dallas, 2013; Bergeron et Marchand, 2015 ; Pillion et coll., 2016).

L'analyse des entrevues nous a permis de constater que les enseignants qui planifient leur enseignement en tenant compte des ÉSHNV et qui recourent en classe à des pratiques pédagogiques inclusives diminuent leur temps d'intervention auprès de ces étudiants à l'extérieur des heures de cours. Ceux qui se sentent compétents pour encadrer ces étudiants et entrer avec eux dans une relation qui va au-delà des exigences curriculaires en retirent une certaine satisfaction. Dans leur étude sur le sentiment d'efficacité, les attitudes et les croyances des enseignants du collégial à l'égard des ÉSH, Dubé et ses collaborateurs arrivent à

des conclusions similaires :

Par ailleurs, plus les enseignants vivent des expériences avec les étudiants ayant des besoins particuliers et plus ils bénéficient de formation au regard des caractéristiques et des besoins de ces étudiants, plus ils ont une confiance élevée envers leurs compétences, donc un meilleur sentiment d'efficacité personnelle. (Dubé et coll., 2016, p.167)

Encore une fois, les représentations sont un facteur important en ce qui concerne les pratiques mise de l'avant, cette fois-ci pour encadrer les ÉSHNV. Cependant, la formation en pédagogie ou les formations ciblées sur les troubles d'apprentissage ou les troubles de santé mentale sont déterminantes, car elles rendent l'enseignant plus compétent pour s'engager dans une véritable relation d'aide pédagogique avec ses étudiants en difficulté.

5.2.5 Synthèse de cette partie

En conclusion, l'inclusion est une idéologie qui a alimenté des représentations sociales ayant cours dans le milieu de l'éducation. Dans le contenu d'une représentation sociale, on retrouve bien sûr les valeurs et les perceptions, mais on trouve également les idéologies partagées par un groupe donné. Suivant Flament et Rouquette (2003), Moisan (2010) place l'idéologie en amont de la représentation sociale : « Les idéologies offriraient en fait un cadre cognitif et moral (permettant de juger de ce qui est bon ou mal) bâti sur la longue durée » (p.29). Ramel (2015), abordant la question du droit à l'éducation des personnes en situation de handicap et des changements politiques et législatifs impulsés par leurs luttes, écrit ceci : « Si ces représentations peuvent varier quant à leurs éléments périphériques selon le champ social dans lequel elles émergent, leur noyau figuratif est imprégné par cette idéologie. » (p.176). Or, les représentations que nous avons identifiées se sont construites dans le cadre idéologique de l'inclusion.

Notre recherche avait pour but de répondre à la question suivante : quels liens existe-t-il entre les représentations que les enseignants du collégial se créent de l'inclusion des étudiants en situation de handicap non visible et leur degré d'accord avec des pratiques réputées inclusives de la conception universelle de l'enseignement (CUE) ? Il est indéniable que les représentations et les pratiques sont liées, car « les représentations guident et déterminent les pratiques et ces dernières agissent en créant ou en transformant des

représentations sociales. » (Abric 2003, p19). Reste à préciser la nature de ces liens.

Globalement, les participants à l'entrevue ont obtenu un score plus élevé que l'ensemble des répondants du sondage ; ils se montrent en général plutôt d'accord, voire tout à fait d'accord avec les propositions inspirées du modèle de la CUE. Les enseignants qui ont des perceptions positives des étudiants – c'est-à-dire ceux qui considèrent que ces étudiants ont leur place au collégial, qu'ils peuvent réussir aussi bien que leurs camarades, qu'ils sont courageux, résilients – sont plus nombreux à développer des pratiques qui favorisent l'inclusion. Par contre, il y a des enseignants qui semblent avoir des perceptions plus négatives de ces étudiants, qui les considèrent plus faibles, perturbants, moins engagés, trop revendicateurs qui témoignent néanmoins de pratiques inclusives allant au-delà des accommodements. Comme le démontre une recherche dans le milieu universitaire (Phillion et coll., 2016) : «[les enseignants] sont nombreux, soit 88 %, à être en accord (plutôt à totalement en accord) avec l'affirmation qu'il est de leur responsabilité de favoriser l'inclusion des ESH, et ce, peu importe que ces derniers fassent partie des catégories émergente ou traditionnelle.» S'agit-il d'un paradoxe ? Non, puisque d'autres facteurs entrent en ligne de compte dans cette dynamique.

D'abord, il y a les valeurs personnelles qui viendront influencer l'orientation pédagogique des enseignants. Plus les enseignants affichent des valeurs de tradition et de conformité, plus ils s'en tiendront aux accommodements et moins ils tenteront de se tourner vers des stratégies favorisant l'inclusion. D'autre part, plus les enseignants ont des valeurs de bienveillance et d'universalisme, plus ils recourront à des stratégies pédagogiques qui soutiennent l'inclusion.

Cela dit, certains enseignants peuvent être ouverts à la diversité sans pour autant intégrer des pratiques dites inclusives, car ils craignent de ne pas respecter le cadre institutionnel imposé. D'autres qui affichent des valeurs de tradition et de sécurité recourent néanmoins à des pratiques comme celles proposées dans notre sondage, car ils sont convaincus qu'elles contribuent à l'atteinte des objectifs et des compétences. Par conséquent, ces enseignants se tournent vers des pratiques qui visent l'ensemble des étudiants, comme le recours au matériel de cours numérisé ou l'ajout de temps de classe pour compléter une

évaluation. Par contre, ils seront moins portés à adopter des stratégies de différenciation, par exemple laisser le choix du mode d'évaluation, pour ne citer que celle-là.

Ensuite, il y a la perception que les enseignants ont de leur propre compétence à répondre aux besoins des étudiants en situation de handicap ou à la diversité dans son ensemble. Cette préoccupation est ressortie dans plusieurs études récentes (Bergeron et Marchand, 2015 ; Dubé et coll., 2016 ; Philion et coll., 2016 ; St-Onge et Lemyre, 2016.) Les enseignants qui ont une perception positive de leur compétence ont généralement suivi une formation en pédagogie ou une formation ciblée sur les troubles d'apprentissage ou les troubles de santé mentale. Ce lien ressort de l'analyse des entrevues et il apparaît également comme statistiquement significatif dans le sondage général. Ces enseignants sont également ceux qui ont rapporté des pratiques qui tiennent compte de la diversité cognitive et culturelle de leurs étudiants. Ces résultats corroborent ceux obtenus par Dubé et ses collaborateurs (2016) dans leur étude sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants confrontés aux difficultés des ÉSH, et par les chercheurs St-Onge et Lemyre (2016) dans leur étude sur les représentations des enseignants du collégial à l'égard de l'inclusion des étudiants présentant un trouble de santé mental.

De plus, l'expérience personnelle avec les étudiants en situation de handicap ou avec la diversité peut avoir une influence sur le choix des stratégies (Dubé et coll., 2016). Les enseignants qui ont participé à l'entrevue ont une perception positive de l'inclusion. Tous ont enseigné à des ÉSHNV, mais tous n'ont pas été confrontés à des situations problématiques. Ainsi, ceux qui ont vécu des situations sensibles en salle de classe ou dans un autre cadre pourront être tentés de se tourner vers des pratiques inclusives pour éviter de se retrouver dans la même situation ou pour en atténuer les effets si elles devaient se reproduire. L'expérience se conclura positivement si l'enseignant trouve en lui-même ou dans son milieu le soutien dont il a besoin. À contrario, l'expérience peut conduire vers la détresse ou le repliement si l'enseignant ne trouve personne vers qui se tourner et s'il doute de ses propres compétences. Dans ce cas, il pourrait se rallier à des représentations plus négatives de l'inclusion comme « situations difficiles » ou « tâche lourde » que nous voyions poindre dans le test d'associations sémantiques.

Enfin, les répondants plus jeunes et moins expérimentés se sont montrés plus ouverts à certaines propositions inspirées du modèle CUE que leurs pairs plus âgés et plus expérimentés. La plupart des participants à l'entrevue se classent dans ces groupes et sont, de fait, en moyenne plus ouverts que l'ensemble des répondants du sondage aux propositions. Encore une fois, nous pensons que ces deux facteurs d'influence ne viennent pas seuls. D'abord, les enseignants plus jeunes ou moins expérimentés sont plus nombreux à avoir suivi une formation universitaire en pédagogie que leurs collègues plus âgés ou plus expérimentés. Ensuite, étant en phase d'exploration, ils seront plus tentés par la nouveauté que leurs collègues plus expérimentés, davantage enclins à se reposer sur leurs acquis (Huberman, 1989). Néanmoins, nul ne peut s'appuyer sur une expérience passée si celle-ci ne s'est jamais présentée : en d'autres mots, un enseignant expérimenté qui se trouve soudainement confronté à un étudiant qui présente des difficultés qu'il n'a jamais rencontrées avant devra se tourner vers d'autres ressources que celles qu'il connaît, ce qui nous ramène au paragraphe précédent.

Chapitre 6 : Apport, perspectives et limites de cette recherche

6.1 L'apport de cette recherche

Les résultats de cette recherche permettent de constater qu'il existe bel et bien un lien entre les représentations sociales et l'adoption de pratiques qui favorisent l'inclusion. Ces représentations se forment, entre autres, sur l'expérience que les enseignants vivent dans leur quotidien ou celle qu'ils ont acquises au fil de leurs études ou de leur vie professionnelle. Cependant, que ce soit dans l'analyse des représentations sociales ou dans l'analyse des liens entre les variables sociodémographiques et l'adhésion aux propositions inspirées du modèle de la CUE, il existe une constante : les enseignants qui ont suivi une formation en pédagogie ou une formation sur les troubles d'apprentissage ou les troubles de santé mentale sont plus enclins que leurs collègues à adopter des pratiques qui favorisent l'inclusion des ÉSHNV. Nous pensons que de telles formations peuvent amener les enseignants à abandonner des représentations négatives de l'inclusion et à adopter des représentations plus positives ou plus pragmatiques.

La recherche fait ressortir la perspective élargie adoptée par la grande majorité des enseignants en ce qui concerne l'inclusion de la diversité. Pour ceux avec lesquels nous avons discuté en entrevue, comme ceux qui ont émis des commentaires en marge du sondage, l'inclusion embrasse la diversité au sens large. Parler seulement et uniquement d'inclusion des étudiants en situation de handicap et ne prévoir que pour eux des mesures adaptées relèvent, selon eux, d'une vision réductrice. Les enseignants qui se sont prononcés sur le sujet sont tout à fait conscients que les lois qui obligent les établissements et les enseignants à donner des mesures adaptées sont un facteur de protection pour les étudiants.

Par ailleurs, les résultats de notre recherche viennent corroborer les résultats d'autres recherches récentes menées dans des cégeps québécois. Il y a d'abord la recherche-action de Bergeron et Marchand (2015) qui souligne l'importance de donner des conditions favorables

à la mise en œuvre de pratiques inclusives, entre autres par du temps libéré dans l'horaire de travail, mais aussi par une formation adéquate. La recherche de Dubé et ses collaborateurs, menée en parallèle à la nôtre, montre que si l'expérience joue un rôle positif dans le sentiment d'efficacité personnelle quand un enseignant est confronté aux difficultés d'un ÉSH, la formation sur les troubles d'apprentissages, même courte et ciblée, «serait positivement liée au sentiment d'efficacité personnelle» (p.167). Puis, l'étude de St-Onge et Lemyre sur l'attitude des enseignants vis-à-vis des étudiants présentant un trouble de santé mentale met également en exergue l'effet positif de la formation, en particulier la formation acquise avant l'embauche dans un contexte universitaire, mais aussi la formation offerte dans le milieu.

Enfin, nous pensons que le questionnaire qui a servi dans la première partie de la recherche pourrait contribuer à plus large échelle à évaluer l'adhésion d'enseignants d'autres ordres d'enseignement aux principes de la conception universelle appliquée à l'éducation. Bien sûr, le questionnaire mérite d'être revu et amélioré, comme nous le suggérons plus bas. Nous croyons néanmoins que la diffusion plus large des principes de la CUA au cours des dernières années (Tremblay et Loiseleur, 2016) permettra aux enseignants sondés de répondre de manière éclairée. Ainsi, on pourrait davantage cibler les besoins des enseignants en matière de soutien et de formation sur les stratégies favorisant l'inclusion de la diversité.

6.2 Les limites de cette recherche

6.2.1 L'échantillon

Pour les entrevues, nous avons reçu une réponse plus que satisfaisante à notre sollicitation. Nous n'avons pas manqué de candidats et nous avons fait plus d'entrevues que notre capacité à traiter les données dans le cadre d'une thèse de doctorat nous le permettait. Par conséquent, nous avons dû constituer un échantillon réduit. Pour ce faire, nous avons d'abord équilibré le nombre de répondants hommes/femmes, nous nous sommes assurée d'avoir des représentants de chaque collège et nous avons été attentive au contenu de chaque entrevue afin d'atteindre la saturation des données.

Cependant, bien que nous ayons déployé tous les efforts pour aller chercher le

maximum de répondants au sondage, nous convenons qu'une réponse de 7 % de la population contactée s'avère décevante. De plus, quand nous regardons le résultat moyen des réponses, nous constatons que les enseignants qui se sont pliés à l'exercice démontraient sinon une ouverture, du moins un intérêt positif à l'égard de l'inclusion. C'est encore plus évident pour les entrevues : les enseignants les moins ouverts à l'inclusion et les moins enclins à être favorables aux propositions du sondage ne se sont pas portés volontaires, ce qui limite la possibilité de dégager des représentations sociales contrastées.

Nous pouvons comprendre que vu leurs réticences, les enseignants plus fermés à l'inclusion soient peu enclins à prendre du temps pour répondre à un sondage sur le sujet. Une autre raison serait que certains d'entre eux éprouvent de la méfiance envers les chercheurs qui auraient, selon eux, un a priori favorable à l'inclusion : enfin, c'est ce qu'on nous a fait savoir dans un courriel en réponse à notre demande de collaboration.

6.2.2 Hypothèses sur les représentations sociales émanant d'un plus grand échantillon

Les représentations que nous avons cernées sont partagées par un nombre restreint d'enseignants ouverts à l'inclusion de la diversité. La représentation sociale est une abstraction de l'expérience commune d'un groupe : en l'occurrence, les dix-neuf enseignants qui ont participé à l'étude. Par contre, nous avons plusieurs indices qui nous permettent de penser qu'il existe d'autres représentations partagées par les enseignants qui considèrent l'inclusion comme une expérience fondamentalement négative. Ces indices se trouvent dans la deuxième périphérie des représentations où s'expriment des perceptions négatives et des valeurs de conformité et de tradition.

En effet, nous avons remarqué les préoccupations marquées de certains participants à l'entrevue quant à la baisse du niveau des attentes provoquée, selon eux, par l'obligation d'accommoder. Les résultats du test d'associations sémantiques indiquent une tendance vers une représentation négative de l'inclusion des ÉSHNV, mettant en exergue des situations difficiles et des perceptions négatives des ÉSHNV. Nous comprenons aussi que des solutions comme la CUE ne règlent pas tous les problèmes, car une situation de crise peut toujours survenir en classe ou en stage.

Il serait intéressant d'explorer davantage les représentations de ceux qui vivent difficilement l'inclusion de la diversité. Les études menées jusqu'à maintenant portent sur la population enseignante dans son ensemble. Or, si on lançait l'invitation directement à ceux qui ont vécu des situations difficiles, frustrantes, surgiraient alors d'autres représentations qui reposeraient sur d'autres perceptions, d'autres valeurs. Une telle entreprise devrait également tenir compte de l'expérience passée des répondants avec la diversité en contexte scolaire, ce qu'ils auraient autrefois vécu comme jeunes enseignants ou comme étudiants.

6.2.3 L'ouverture sur certains aspects de l'expérience personnelle avec des personnes en situation de handicap non visible

Au cours de notre travail, nous avons souvent pensé au postulat suivant : *nous enseignons comme l'on nous a enseigné ou comme on a aimé que l'on nous enseigne*³⁹. Il nous semble que cela explique d'ailleurs un peu les résultats concernant les enseignants plus jeunes et moins expérimentés qui auraient été, plus que leurs aînés, en contact avec les pratiques pédagogiques novatrices dans leur parcours scolaire au primaire ou au secondaire, ou même dans leurs études postsecondaires. Cependant, nous n'avons pas examiné cet aspect de l'expérience intime lors de l'entrevue.

Nous ne leur avons pas demandé, non plus, s'ils avaient côtoyé des personnes en situation de handicap non visible dans leur vie personnelle. Certains ont témoigné spontanément de leur expérience avec leurs enfants en situation de handicap, mais nous n'avons pas questionné spécifiquement les enseignants à ce sujet. Ainsi, la nature de l'expérience antérieure avec des personnes en situation de handicap dans l'entourage peut-elle influencer la construction des représentations sociales à l'égard de personnes présentant un profil similaire dans le milieu de travail ? Nous pensons qu'il s'agit là d'une dimension de l'expérience qui aurait enrichi notre compréhension, comme le montre l'étude Ramel (2015) sur les représentations des futurs enseignants de l'inclusion d'élèves en situation de handicap

³⁹ Comme l'écrivent Leduc, Ménard et LeCoguiéc (2014) : « il est aussi bien connu que les enseignants (comme les étudiants) sont profondément imprégnés du modèle d'enseignement auquel ils ont été confrontés durant toutes leurs années d'études » (p. 2).

en Suisse romande.

6.3 Prospectives

6.3.1 Formations, informations et collaboration

Cette recherche nous a permis de constater que le manque de formation et d'information des enseignants à l'égard des caractéristiques des étudiants en situation de handicap non visible est un frein à leur implication effective dans le processus d'inclusion. Comme nous l'avons mentionné plus haut, d'autres recherches se rendent aux mêmes conclusions, entre autres Dion (2013), Dubé et coll. (2016), St-Onge et Lemyre, (2016), qui ont mené des études semblables à la nôtre dans les établissements postsecondaires du Québec. Les enseignants veulent être mieux informés sur les ÉSH qu'ils accueillent dans leurs classes : ils veulent comprendre ce qui motive l'attribution de tel ou tel accommodement ; ils veulent être outillés pour les aider ; ils veulent savoir comment se comporter avec eux si un problème impromptu survenait. En ce sens, nous nous proposons les recommandations suivantes.

- **Première recommandation** : À l'instar de Courcy (2014) et de Tremblay et Loiseleur (2016), nous pensons que les programmes de formation en pédagogie collégiale proposés par les universités devraient intégrer dans leur curriculum un cours sur l'inclusion et la diversité.
- **Deuxième recommandation** : Les centres collégiaux de soutien à l'intégration (CCSI) devraient se pencher sur l'uniformisation des pratiques quant à la divulgation des caractéristiques des ÉSH. En ce sens, on devrait s'interroger sur ce que les enseignants ont besoin de savoir et ce qui n'est pas nécessaire à leur pratique. Un mode de communication normalisé et commun à tous les établissements collégiaux serait un atout.
- **Troisième recommandation** : Nous pensons qu'il est de la responsabilité des directions d'établissement d'organiser des formations ou de diffuser toutes les informations concernant les formations qui sont offertes à l'extérieur de ses murs. Il est également de la responsabilité des directions de sonder les besoins de formation des enseignants

via leur département et leur syndicat local. Enfin, la mise en place de mécanismes d'échanges sur tous les projets de soutien à l'inclusion des ÉSH développés par les départements relève également, à notre avis, des directions d'établissement.

- **Quatrième recommandation** : Les coordinations départementales ou de programmes devraient servir d'intermédiaire afin de faire connaître à leurs directions les besoins de soutien et de formation des enseignants qu'ils regroupent. Ils devraient favoriser la recherche de solutions communes qui correspondent aux besoins spécifiques de leurs programmes et favoriser les échanges avec d'autres départements.
- **Cinquième recommandation** : Il faut également donner aux enseignants l'espace pour se former en permettant des aménagements à l'horaire pour ceux qui souhaiteraient se réunir en communauté de pratique ou en communauté d'apprentissage.
- **Sixième recommandation** : Bien que par leur convention collective, les enseignants n'ont pas l'obligation de suivre des formations, plusieurs recherches récentes, incluant la nôtre, démontrent que les enseignants qui comprennent les caractéristiques qui mènent aux situations de handicap et qui sont aux faits de propositions pédagogiques innovantes comme la conception universelle appliquée à l'éducation se sentent plus compétents, plus en contrôle de leurs interventions. Ainsi, nous pensons que les enseignants doivent se former sur le concept de production du handicap, sur les stratégies pédagogiques qui favorisent l'inclusion de la diversité et finalement, sur l'inclusion et sur la diversité comme telles. L'expérience de recherche — action relatée dans Bergeron et Marchand (2015) est un exemple intéressant de formation ancrée dans l'action concrète. Les communautés de pratiques sont également des solutions alternatives dynamiques aux formations traditionnelles, car elles sont fondées sur les besoins réels des membres qui les composent.

Dans sa proposition de modèle de services en soutien aux enseignants, Trépanier (2015) propose la mise sur pied d'équipes interprofessionnelles pour mieux répondre à la fois aux besoins des étudiants et de leurs enseignants. Nous pensons que la collaboration entre professionnels spécialistes de l'adaptation scolaire, psychologues ou autres d'une part, et

enseignants, d'autre part, permettrait à ces derniers de mieux s'adapter aux ÉSHNV. Comme l'a souligné une de participante au sondage, l'adaptation est une dynamique bidirectionnelle : or, si les étudiants ont droit aux accommodements, leurs enseignants pourraient également bénéficier d'un soutien actif.

La grande majorité des ÉSHNV ne requièrent aucune intervention spécifique autre que les accommodements auxquels ils ont droit. Pour les étudiants en grande difficulté, l'élaboration d'un plan d'intervention spécifique auquel un enseignant serait convié pourrait avoir des répercussions bénéfiques. En d'autres mots, considérer les besoins des étudiants, mais aussi le soutien aux enseignants qui les reçoivent dans leur classe, coordonner les forces du milieu afin d'aider l'étudiant, favoriser l'autonomie, mais également les compétences professionnelles des intervenants – entre autres des enseignants – sont des avenues prometteuses à considérer.

- **Septième recommandation** : Tous les collèges ne sont pas en mesure de former une équipe interprofessionnelle, particulièrement ceux dont les effectifs sont peu nombreux et le mandat de ceux-ci déjà fort chargé. Cependant, autant que faire se peut, nous pensons, d'une part, que les professionnels des services d'aide à l'apprentissage devraient travailler de concert avec les conseillers pédagogiques afin de soutenir les enseignants dans leur travail auprès des étudiants en situation de handicap. D'autre part, les enseignants devraient davantage se tourner vers des ressources professionnelles pour mettre au point des stratégies favorisant l'inclusion.

Le soutien peut aussi être assuré par un professeur ressource. Déjà expérimenté depuis 2010 au Cégep du Vieux Montréal, le projet professeur ressource propose d'établir un lien entre les professionnels des services adaptés et les enseignants (Beaumont et Lavallée, 2012). Au cégep du Vieux Montréal, le mandat du professeur ressource est de répondre aux demandes ponctuelles de ses collègues en consultant les professionnels du service adapté ou en recommandant l'enseignant à l'un d'entre eux. Au collège Montmorency, où l'expérience a été menée d'août 2013 à juin 2016, le professeur ressource a plutôt été intégré dans l'équipe

des professionnels du service d'aide à l'apprentissage. Son mandat était de répondre aux demandes de ses pairs, mais également à celles des professionnels. Dans les deux cas, les professeurs ressources ont organisé des sessions de formation destinées aux professeurs, des rencontres avec les départements et des interventions lors des journées pédagogiques (B La Grenade et Tremblay, 2015 ; Trépanier, 2015). Quoi qu'il en soit, le professeur ressource est bien placé pour soutenir les pratiques de pédagogie inclusive dans son collège, car il joint son expertise en matière d'adaptation scolaire et d'enseignant de cégep. Le fait de partager la culture organisationnelle du milieu d'enseignement avec ses pairs professeurs le place dans une situation privilégiée pour faire progresser le processus d'inclusion (B La Grenade et Trépanier, 2017).

- **Huitième recommandation :** À l'instar de Dion (2013), nous pensons que le développement de projets de professeurs ressources dans les collèges pourrait encourager davantage les enseignants à s'inscrire dans le processus d'inclusion et allègerait leur tâche en leur assurant un appui dans les situations plus difficiles. Les professeurs ressources, plus que tous autres enseignants, doivent avoir une bonne formation en pédagogie et une solide connaissance des différents troubles qui mènent aux situations de handicap dans les cégeps, entre autres en suivant l'actualité de la recherche dans le domaine. Ils doivent être en mesure de partager cette formation avec leurs collègues. De plus, les professeurs ressources sont appelés à travailler en collégialité avec les professionnels qui œuvrent auprès des ÉSH et à assurer le lien entre ceux-ci et leurs collègues, ce qui ne peut être efficace s'ils n'ont pas des bases communes sur lesquelles établir cette relation.

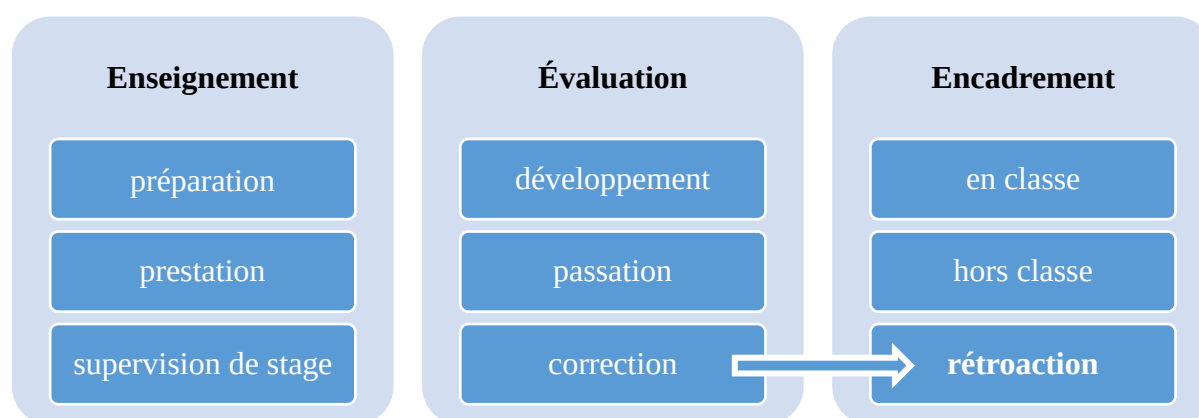
6.3.2 Restructuration du questionnaire sur les pratiques inspirées du modèle de la CUE

Comme indiqué précédemment, nous avons utilisé un questionnaire non validé issu d'une thèse publiée aux États-Unis (Chaturvedi, 2010), par contre, nous ne poursuivions par les mêmes buts. Dans sa thèse, Chaturvedi cherchait à évaluer l'implantation du modèle de la CUE : le degré d'utilisation du modèle par les enseignants, d'une part ; le degré de satisfaction

des ÉSH à l'égard du modèle et de son utilisation, d'autre part. De notre côté, nous sommes partie du postulat que les principes du modèle mènent ipso facto à des pratiques pédagogiques qui favorisent l'inclusion. Nous cherchions à savoir à quel degré les enseignants adhéraient à ces pratiques et non aux principes du modèle. Maintenant que nous avons terminé notre recherche, nous voyons que le questionnaire peut être amélioré afin de servir à nouveau.

Nous pensons que nous obtiendrions une plus grande cohésion si le questionnaire était construit comme l'entrevue, c'est-à-dire en partant des dimensions du travail enseignant que nous avons identifiées : enseignement – évaluation – encadrement. Pour plus de précision, nous pourrions également scinder ces activités :

Figure 11 Temps du travail des enseignants



Cette division correspond à peu de choses près aux trois grands principes du modèle de la CUA : offrir plusieurs possibilités sur le plan de la perception, de la compréhension et de la voie de transmission de la matière ; offrir plusieurs possibilités sur le plan de l'action physique, de l'expression et de la communication, des fonctions exécutives ; offrir plusieurs possibilités de soutenir l'intérêt, de favoriser la motivation et la persévérance et d'encourager l'autorégulation⁴⁰. Se rapprocher du modèle de la CUA plutôt que sur celui que nous avons utilisé dans cette étude nous semble plus productif. Le modèle de la CUA commence à être connu au Québec : on lui consacre un site WEB, il fait l'objet de différentes expérimentations

⁴⁰ <http://pcua.ca/les-3-principes/vue-d-ensemble>, repérée le 2017-02-28

dans les collèges, de présentations dans des congrès et d'articles dans des revues professionnelles. Il nous semble qu'il sera alors plus facile pour les personnes auxquelles on soumettra le sondage de répondre en toute connaissance de cause.

Chaque échelle devrait comprendre le même nombre d'items. Or, nous avons vu précédemment que dans notre questionnaire, il y a beaucoup plus d'items liés à l'enseignement (15) qu'aux deux autres activités (8 pour l'évaluation et 4 pour l'encadrement). Il y aurait lieu, à notre avis, de rééquilibrer l'ensemble et de fonder cette restructuration sur le modèle de la CUA.

Toujours dans le but d'être bien compris des répondants, les échelles devraient être bien identifiées, les items clairs. Prenons, par exemple, les items 51, 52 et 53 :

- **51 Si les normes de l'édifice dans lequel je me trouve le permettent, *favoriser l'écoute et la concentration* en m'assurant** que la température de la salle de classe est adéquate ;
- **52 Si les normes de l'édifice dans lequel je me trouve le permettent, *favoriser l'écoute et la concentration* en m'assurant** que l'éclairage de la salle de classe est adéquat, ni trop sombre ni trop éblouissant ;
- **53 Si les normes de l'édifice dans lequel je me trouve le permettent, *favoriser l'écoute et la concentration* en m'assurant** que l'organisation physique de la classe permet à chaque étudiant de bien me voir et à moi, de bien voir tous mes étudiants.

L'énoncé de la proposition se répète inutilement (en caractère gras ci-dessus). Ensuite, les substantifs du prédicat (en italique ci-dessus) sont pléonastiques. Pour simplifier le tout, on pourrait présenter les items comme suit :

Si les normes de l'édifice dans lequel je me trouve le permettent, *favoriser la concentration* en m'assurant...

- que la température de la salle de classe est adéquate ;
- que l'éclairage de la salle de classe est ni trop sombre ni trop éblouissant ;
- que l'organisation physique de la classe permet à chaque étudiant de bien me voir ;

- que l'organisation physique de la classe me permet de bien voir tous mes étudiants.

Un autre exemple où les énoncés gagneraient à être clarifiés, ce sont les items 46 et 54 :

- 46 Encourager les étudiants à *interagir en classe et à l'extérieur de la classe* en favorisant des communautés d'apprentissage par des forums de discussion, un lieu de rassemblement, du temps libéré pendant les cours, etc.
- 54 En classe, encourager les étudiants à interagir entre eux et avec moi

D'abord, nous pourrions concentrer l'item 54 sur l'interaction enseignant-étudiants. Ensuite, nous voyons un effet de redondance et beaucoup de complexité dans le premier énoncé (item 46). Nous pourrions en modifier la formulation, l'orienter expressément sur l'interaction des étudiants à *l'extérieur de la classe* et mettre davantage l'accent sur l'intention de les amener à collaborer : *Favoriser les communautés d'apprentissage par des forums de discussion ou des lieux de rassemblement organisés à l'extérieur de la classe afin d'encourager les étudiants en interagissant entre eux.*

Il y aurait lieu d'introduire, entre chaque partie du questionnaire, quelques questions ouvertes ou fermées qui permettraient d'avoir une meilleure compréhension des réponses fournies.

- Demander si les propositions correspondent à leurs pratiques au moment de répondre et demander de préciser lesquelles ;
- Demander si les propositions leur semblent constituer une augmentation de leur tâche et demander de préciser lesquelles.

En terminant, ce questionnaire peut devenir un outil très productif d'évaluation des projets d'implantation de la CUA qui ont cours actuellement un peu partout dans le réseau afin de soutenir le travail des enseignants auprès des ÉSH. Cependant, plutôt que de demander aux enseignants s'ils sont d'accord ou pas avec les propositions, nous pourrions leur demander s'ils mettent en œuvre, ou pas, les pratiques proposées et si on répond non, pourquoi. Plusieurs raisons peuvent expliquer qu'on ne recoure pas à certaines pratiques : elles ne correspondent pas au devis du cours; elles contreviennent au devis du cours; elles ne sont pas en phase avec

les orientations pédagogiques du répondant; le répondant n'a pas les moyens concrets pour les mettre en œuvre, etc.

6.4 Synthèse de ce chapitre

Les enseignants du collégial sont-ils inclusifs? Nous constatons que partout au Québec, il y a des enseignants qui s'inscrivent dans le processus d'inclusion des ÉSHNV. Si certains s'en tiennent plutôt aux accommodements prescrits par la loi, d'autres explorent les avenues de modèles pédagogiques qui favorisent l'inclusion pleine et entière dans leurs classes des ÉSHNV, afin que leurs caractéristiques ne soient plus un problème en soi, mais simplement une différence parmi toutes celles avec lesquelles on doit composer aujourd'hui.

Il va sans dire que les représentations sociales jouent un rôle déterminant dans l'adoption de pratiques favorisant l'inclusion. Comme les représentations sociales se forment et se transforment au gré des communications, nous pensons que l'on doit encourager toute proposition qui permet la circulation d'informations pertinentes sur les troubles neurologiques ou de santé mentale qui entraînent les situations de handicap dans le milieu de l'enseignement collégial. Une offre de formation diversifiée et flexible, en phase avec les besoins spécifiques des enseignants selon leur discipline d'enseignement et les caractéristiques des étudiants qu'ils rencontrent, est certainement une bonne façon de stimuler une communication constructive sur le sujet.

Cette recherche aborde une problématique émergente. Il est intéressant, à cet égard, de constater que les résultats que nous avons obtenus corroborent ceux de recherches récentes qui se sont penchées sur la même problématique, mais dans des perspectives différentes.

Conclusion

Dans cette étude, nous avons établi qu'il existe des liens entre l'adhésion à des pratiques favorisant l'inclusion des ÉSHNV et les représentations sociales que les enseignants du collégial se créent de l'inclusion de cette partie de la population étudiante. Afin de répondre à notre question de recherche, nous nous sommes fixé deux objectifs : le premier cherchant à évaluer l'accord avec des pratiques inspirées du modèle de la CUE dans un échantillon aléatoire ; le deuxième visant à déterminer les représentations sociales à l'égard de l'inclusion d'ÉSHNV dans un échantillon théorique. Nous avons procédé selon une méthodologie mixte cherchant à la fois à décrire et à comprendre ce qui peut amener à adhérer, voire à mettre en œuvre certaines pratiques. Nous avons eu recours à différentes techniques de collectes et de traitements des données. Le sondage sur les pratiques inspirées de la CUE nous a permis d'obtenir un portrait instructif des pratiques favorisées par les différents groupes sociaux dans la population enseignante. Nous avons remarqué les mêmes tendances en analysant les entrevues, c'est-à-dire que les enseignants plus jeunes et moins expérimentés sont en général plus ouverts aux propositions de pratiques inspirées de la CUE. Cependant, les enseignants qui sont le plus enclins à adopter des pratiques qui favorisent l'inclusion des ÉSHNV sont ceux qui ont suivi une formation préalable en pédagogie ou une formation sur les troubles d'apprentissages ou les troubles de santé mentale.

Afin de cerner les représentations sociales des enseignants rencontrés en entrevue, nous avons analysé leur discours en tenant compte de leurs expériences au quotidien, leurs perceptions de leur milieu, des ÉSHNV et d'eux-mêmes, de leurs pratiques et de leur conception de l'inclusion. Nous avons porté une attention particulière aux valeurs qu'ils exprimaient. Nous avons triangulé ces résultats avec ceux des tests d'associations sémantiques et de centralité et avons ainsi dégagé quatre représentations partagées par le groupe : l'équité et la gestion en lien avec l'évaluation, la relation d'aide qui caractérise la demande d'encadrement et la prise en compte de la diversité en contexte d'enseignement. Il s'en dégage six profils d'enseignants dont le point commun est qu'ils sont tous ouverts à l'inclusion des

ÉSHNV, tous acceptant les accommodements, certains prêts à changer leurs pratiques pédagogiques afin de rendre leur classe inclusive. Cela dit, l'analyse des entrevues et le croisement avec les résultats obtenus dans la première partie de la recherche nous permettent de réaffirmer que la formation est l'élément clé pour l'adoption de pratiques pédagogiques qui favorisent l'inclusion. En effet, certains participants à l'entrevue qui affichent des valeurs et des perceptions tout à fait positives des ÉSHNV n'ont pas tous témoigné de pratiques favorisant l'inclusion des ÉSHNV. Certains d'entre eux affichent, par ailleurs, des perceptions plutôt négatives de leurs capacités d'intervenir efficacement auprès de ces étudiants. Par ailleurs, des enseignants qui présentent plutôt des valeurs et des perceptions neutres ou négatives de ces étudiants ont néanmoins rapporté des pratiques qui favorisent leur inclusion : ces enseignants ont une formation préalable en pédagogie ou une formation sur les troubles d'apprentissage ou les troubles de santé mentale.

Les pratiques sont des éléments constitutifs de la périphérie des représentations sociales. Elles sont liées aux représentations dans un processus circulaire et non pas dans un rapport de cause à effet : les représentations impulsent et valident les pratiques ; les pratiques enrichissent les représentations. Ainsi, il est vrai que les enseignants qui ont des perceptions positives de ces étudiants, ceux qui affichent des valeurs d'universalisme et de bienveillance se sont montrés plutôt d'accord avec les propositions inspirées du modèle CUE et ont été plus nombreux à rapporter des pratiques favorisant l'inclusion. Cependant, certains participants ont également rapporté des pratiques qui soutiennent l'inclusion, bien qu'ils aient témoigné de perceptions parfois négatives des étudiants et de valeurs s'inscrivant dans la continuité et la tradition. Ces deux groupes d'enseignants partagent une perception positive de leurs compétences professionnelles et ils ont, pour plusieurs d'entre eux, suivi une formation en pédagogie. En conséquence, ils détiennent une connaissance théorique de l'apprentissage, de la gestion de classe, de l'évaluation et des grandes orientations pédagogiques et épistémologiques des programmes collégiaux.

Pour améliorer l'inclusion des ÉSHNV, nous avons souligné précédemment l'intérêt d'améliorer les communications entre les services adaptés et les enseignants. Nous avons

également proposé la mise sur pied d'équipes multidisciplinaires qui s'adresseraient tant aux étudiants qu'aux enseignants et incluraient ceux-ci dans leurs travaux. Pour que de tels projets voient le jour, il faut clarifier les besoins des enseignants qui varient beaucoup selon les disciplines et les milieux d'enseignement. On parle de conception universelle de l'enseignement, mais on devrait aussi penser à la conception universelle de la gestion scolaire afin de soutenir les enseignants dans leur rôle de pédagogues en milieu inclusif.

Quels qu'ils soient, les enseignants sont tous confrontés à la présence d'étudiants présentant des profils diversifiés avec des besoins particuliers. Sans ignorer l'importance de conserver un niveau d'exigence élevé et l'atteinte de compétences et d'objectifs pédagogiques communs, les enseignants sont appelés à composer avec la pluralité des caractéristiques de la population étudiante. Mais n'était-ce pas le cas au tout début des cégeps alors que l'on accueillait à l'enseignement des jeunes de milieux moins favorisés sur le plan économique et culturel, des jeunes qui, jusqu'alors, n'auraient jamais pensé poursuivre leurs études ?

Médiagraphie

- Abric, J.-C., (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Abric, J. C. (2003). De l'importance des représentations sociales dans les problèmes de l'exclusion sociale, dans Jean-Claude Abric (dir.), *Exclusion sociale, insertion et prévention*, ERES « Hors collection », p.1119.doi10.3917/eres.abric.2003.02.0011
- Abric, J.-C (2005). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales, dans Jean-Claude Abric (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, ERES « Hors collection », 2005, p. 59-80.doi10.3917/eres.abric.2003.01.0059
- Adams, M., et Holland, S. (2006). Improving access to higher education for disabled people. Dans Adams, M. et Brown, S. (dir.), *Towards Inclusive Learning in Higher Education: Developing curricula for disabled students*, (p.10-22). Oxon, Grande-Bretagne : Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T., et Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda : negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education* 10 4-5. P. 295-308. doi: 10.1080/13603110500430633
- Ainscow, M., Sanhill, A., (2010) Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), 401-416. doi 10.1080/13603110802504903
- Alves Tassinari, M., (2008) La dimension politique des relations d'aide : La contribution de Carl Rogers. *Nouvelle revue de psychologie* 2008/2(6), 229-244. doi10.3917/nrp.006.0229
- Anadon, M., (2006) «La recherche dite "qualitative" : de la dynamique de son évaluation aux acquis indéniables et aux questionnements présents.» *Recherches quantitatives* 26(1), p. 5-31.
- Anticipation. (2017) *Grand dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française*. Repéré à <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/>
- Apostolidis, T., (2003) Représentations sociales et triangulations : enjeux théorico-méthodologiques, dans Jean-Claude Abric (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, ERES « Hors collection », 2003, p. 13-35. <http://www.cairn.info/methodes-d-etude-des-representations-sociales---page-13.htm>
- Artiles, A.J., Kozleski, E.B., (2016). Inclusive Education's Promises and Trajectories:Critical Notes about Future Research on a Venerable Idea. *Education Policy Analysis Archives*, 24(43). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.1919>
- Ashmore, J. et Katnitz, D., (2014). «Models of Disability in Higher Education». M.L. Vance, N.E.Lipsitz, K. Parks, (dir.), *Beyond the American with Disabilities Act : Inclusive policy and Practice for Higher Education*, p.21-34. Washington : NASPA
- B La Grenade, C. et Tremblay, S. (2015, juin) *L'enseignante-ressource : le chaînon manquant*. Communication présentée au colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Chicoutimi, Québec.

- B La Grenade, C et Trépanier, N. (2017) Le rôle des professeurs dans l'inclusion des étudiants en situation de handicap. *Pédagogie collégiale* 30(2), 4-11. Repéré à <http://aqpc.qc.ca/revue-volumes/hiver-2017>
- Barile, M. ; Nguyen, M.N. ; Havel, A. ; Fichten, C.S. (2012). L'accessibilité universelle en pédagogie : des avantages pour toutes et pour tous ! *Pédagogie collégiale*, 5 (4), p. 20-21. Repéré à <http://aqpc.qc.ca/revue-volumes/ete-2012>
- Barnes, C. (2007). Disability, higher education and the inclusive society. *British Journal of Sociology of Education*, 28(1), p. 135-145.doi: 10.1080/01425690600996832
- Beaudin, É., (2011). *La création des cégeps. Le Rapport Parent et les débats parlementaires de 1967*. Québec : Fondation Jean-Charles-Bonenfant, Assemblée nationale du Québec. Repéré le 2015-03-01 à <http://www.fondationbonenfant.qc.ca/stages/essais/2011Beaudin.pdf>.
- Beaumont, J., Lavallée, C. (2012). L'enseignant-ressource : un prof qui parle aux profs. *Pédagogie collégiale* 25(4), 27-31. Repéré à <http://aqpc.qc.ca/revue-volumes/ete-2012>
- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation* 32(3), 545-565. DOI : 10.7202/16276ar
- Beauregard, F. Trépanier, N.S. (2010). Le concept d'intégration scolaire...mais où donc se situe l'inclusion ? Dans N.S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p.34-56). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Bergamaschi, A. (2011). Attitudes et représentations sociales. *Revue européenne des sciences sociales*, 49(2), 93-122. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-europeenne-des-sciences-sociales-2011-2.htm>
- Bergeron, G., Ducharme, M., Fortin, N., Vézina, M.-M (2013) *Cadre de référence et pratiques d'usage de la conseillère et du conseiller aux étudiants en situation de handicap en enseignement supérieur*. Montréal : AQICESH.
- Bergeron, G., Marchand, S. (2015). Soutenir l'apprentissage d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage au collégial : le cas d'une recherche-action-formation. *Nouveaux c@hier de la recherche en éducation* 18(1), 1-27. DOI : 10.7202/1033728ar
- Bergeron, L., N. Rousseau, Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie* 39(2) 87-104. DOI : 10.7202/1007729ar
- Bernacchio, C., Ross, F., Washburn, K. R., Whitney, J., et Wood, D. R. (2007). Faculty collaboration to improve equity, access, and inclusion in higher education. *Equity et Excellence in Education*, 40(1), 56-66. Repéré à <http://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/10665680601066511>
- Bodo, L.D., Fox, C. (2003). Race, Racism, and Discrimination: Bridging Problems, Methods, and Theory in Social Psychological Research. *Social Psychology Quarterly* 66(4), 319-332. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/1519832>.

- Bonin, S. (2008) *Les étudiants de première génération universitaire : état de la situation à l'Université du Québec*. Québec : Direction de la recherche institutionnelle, Université du Québec. Repéré à http://www.uquebec.ca/~uss1109/capres/fichiers/art_UQ-mars-08.shtml
- Bonnelli, H., Ferland-Raymond, A.-É., Campeau, S., (2010). *Portrait des étudiants et les étudiants et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire* Étude présenté à la Direction des affaires étudiantes universitaires et collégiales. Québec : Ministère de l'éducation du Loisir et du Sport, 2010-00132.
- Bonvin, P., Ramel, S., Curchod-Ruedi, D., Albanese O., Doudin P.-A., (2013). Inclusion scolaire : de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces. *ALTER, European Journal of Disability Research* 2013, <http://dx.doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.007>
- Booth, T. et Ainscow, M., (2002). *Index for inclusion*. Londres : Center for Studies on Inclusive Education (CSIE). Mark Vaughan, éditeur
- Boudreault, P., Cadieux, A., (2011). La recherche quantitative. Dans T. Karsenty et L. Savoie-Zjac (dir.), *La recherche en éducation étapes et approches*. (3^e éd., p.149-181). Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Braunsteiner, M.-L., Mariano-Lapidus, S. A Perspective of Inclusion : Challenges for the Future. *Global Education Review* 1(1), 32-43. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055217.pdf>
- Bréchet, J.-P., Gigand, G. (2015). La perception au fondement de la connaissance. Les enseignements d'une ingénierie représentationnelle ternaire, *Natures Sciences Sociétés* 2 (23), p. 120-132. DOI 10.1051/nss/2015036
- Bronfenbrenner, U. (1977). « Toward an Experimental Ecology of Human Development ». *American Psychologist*, July 1977 : 513-531. Repéré à <http://cac.dept.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Bronfenbrenner%201977.pdf>
- Bronfenbrenner, U., Evans, G.W. (2000). « Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. » *Social development* 9(1): 115-125. Repéré à <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9507.00114/abstract>
- Bryson, J. (2003). Universal Instructional Design in Postsecondary Settings. *An implementation guide*. Ontario : GEORGIAN. Repéré à <http://www.northern.on.ca/leid/docs/uid.pdf>
- Burgstahler, S. (2011). Universal design : Implications for computing education. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 11(3), 19. doi : 10.1145/2037276.2037283
- Castonguay, C., Nepveu, G. (1972). *Rapport d'enquête sur la santé et le bien-être social*. Québec : Éditeur officiel du Québec.

- Cégep de Sainte-Foy, (2017). *Les principales mesures d'accommodements*. Repéré à http://www2.cegep-ste-foy.qc.ca/freesite/fileadmin/users/184/documents_sa/Accomodements/Descriptions_des_principales_mesures_d_accommodement.pdf
- Center for Applied Special Technology (2014). *UDL Guidelines*. Repéré à <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines>
- Center for Universal Design (1998) Center for Universal Design. Repéré au http://www.ncsu.edu/www/ncsu/design/sod5/cud/about_ud/udprinciples.htm
- Centres collégiaux de soutien et d'intégration (2016). *Copies de statistiques, limitations et services 2015-2016, Est-Ouest*. Document inédit.
- Charland, J.-P. (2005). *Histoire de l'éducation au Québec*. Montréal : Éditions du renouveau pédagogique inc.
- Chartier, J. F. (2010). *Les méthodes de forage de texte pour l'analyse structurale des représentations sociales* (Mémoire de Maitrise), UQAM, Montréal. Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/2830/>
- Chaturvedi, A. (2010). *Universal Design for Instruction for Students with Disabilities at the Postsecondary Level*. (Thèse de doctorat), University of Arkansas. Repéré à <https://eric.ed.gov/?id=ED521279>
- Chickering, A. W., Gamson, Z. F. (1987) « Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. » *AAHE Bulletin*.39(7),p. 3-7. Repéré à <http://www.lonestar.edu/multimedia/sevenprinciples.pdf>
- Chickering, A.W., Gamson, Z.F. (1999). Development and Adaptations of the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *New Directions for Teaching and Learning*, 1999(80) : 75-81. doi : 10.1002/tl.8006
- Cieciuch, J., Schwartz, S.H., Davidov, E. (2015). *Social psychology of Value*. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/277718203_The_social_psychology_of_values
- Collin, S., Karsenti, T.(2013). «Usages des technologies en éducation : analyse des enjeux socioculturels.» *Éducation et francophonie* 411 (2013): 192–210. (2013): 192–210. DOI:10.7202/1015065ar
- Cohen-Scali, V., et Moliner, P. (2008). Représentations sociales et identité : des relations complexes et multiples. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(4), 465-482. doi : 10.4000/osp.1770
- Comité interordres sur les nouvelles populations en situation de handicap (2013). *Population en situation de handicap aux études supérieures : mission possible*. Rapport final. Repéré à http://crispesh.com/pdf/outils_generaux/rapport_final.pdf
- Comité national de rencontre (CNR), (2013). *La présence de la population étudiante ayant des besoins particuliers (PEBP) et son impact sur la charge d'enseignement*. Rapport des travaux du comité national de rencontre, avril 2013. Repéré à <http://cpn.gouv.qc.ca/cpnc/rapports-des-comites/>

- Comité paritaire FAAC (SCQ), FNEEQ (CSN), FAC, Comité patronal de négociation des collèges (2008). *Enseigner au collégial... Portrait de la profession*. Repéré à <http://cpn.gouv.qc.ca/cpnc/rapport-enseigner-au-collegial-portrait-de-la-profession/>
- Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (2014). *Guide d'information sur le consentement libre, éclairé et continu*. Repéré à <http://www.recherche.umontreal.ca/ethique-de-la-recherche/les-comites/les-comites-sectoriels-dethique-de-la-recherche/cper/>
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec (2012). *L'obligation d'accommodement raisonnable*. Repéré à <http://www.cdpdj.qc.ca/fr/droits-de-la-personne/responsabilites-employeurs/Pages/accommodement.aspx>
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Les structures supérieures du système scolaire*. Tome I. Document numérisé. Les Classiques des sciences sociales. Chicoutimi, 2004. Document repéré à http://classiques.ugac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_1/rapport_parent%20vol_1.pdf
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (2013). *La cote de rendement au collégial : ce qu'elle est, ce qu'elle fait*. Repéré à : <http://www.crepuq.qc.ca/IMG/pdf/CRC-long-mars2013.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (2010a). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010 : Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0192.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2010 b). *Regard renouvelé sur la transition entre le secondaire et le collégial*. Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0471.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (2016). *Rapport sur l'état et les besoins en éducation 2014-2016 : Remettre le cap sur l'équité*. Repéré à <http://cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0494.pdf>
- Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES) (2013). *Journées de concertation sur les étudiants postsecondaires présentant un trouble de santé mentale, ou un trouble neurocognitif (TA, TSA, TDAH)*. Québec, 12-13 novembre 2013. Repéré à <http://www.uquebec.ca/capres/Agenda/2012-2013/ESHE-Information.pdf>
- Connell, B.R. et coll. (1997). *Principles of Universal Design. Version 2.1*. Raleigh. NC : North Carolina State University
- Cook, L., Rumrill, P. D., et Tankersley, M. (2009). Priorities and Understanding of Faculty Members regarding College Students with Disabilities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(1), 84-96. Repéré à <http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE567.pdf>

- Courcy, J. (2015). *La formation continue à l'enseignement au collégial : Bénéfices et changements dans les pratiques d'enseignant*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Chicoutimi. Repéré à http://constellation.uqac.ca/3309/1/Courcy_uqac_0862N_10123.pdf
- Crahay, M. (2006). « Chapitre 1. Qualitatif – Quantitatif : des enjeux méthodologiques convergents ? », in Léopold Paquay et coll., *L'analyse qualitative en éducation*, De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », 2006, p. 33-52. DOI 10.3917/dbu.paqua.2006.01.0033
- Creswell, J.W., Shope, R., Plano-Clark, V.L., Green, D. (2006). «How Interpretive Qualitative Research Extends Mixed Methods Research» . *Research in the schools. Mid-South Educational Research Association 2006*, 13 (1), 1-11. Repéré à <https://www.researchgate.net/publication/228435302>
- Danic, Isabelle (2006). « La notion de représentation pour les sociologues ». RESO. Université de Rennes. Repéré à http://eso.cnrs.fr/TELECHARGEMENTS/revue/ESO_25/danic.pdf
- Dassylva, M., (2008). « La naissance des cégeps, un exercice rationnel, cohérent et urgent. » *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise*. L.Héon, D.Savard et T.Hamel. Les Presses de l'Université Laval : Québec Édition électronique repérée à http://www.lescegeps.com/livres/les_cegeps
- Davies, P.L., Schelly, C.L., Spooner, C.L. (2013). « Measuring the Effectiveness of Universal Design for Learning in Postsecondary Education ». *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26 (3) : 195-220.
- De Ketele, J.-M., Maroy, C, (2006). « Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ». Dans L, Paquay, M. Crahay, J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherches aux critères de qualité*. (p.219-249). Bruxelles : Éditions de Boeck Université.
- Dean, T, Lee-Post, A., Hapke, H. (2016). « Universal Design for Learning in Teaching Large Lecture Classes ». *Journal of Marketing Education 2016*, 1-12 . DOI : 10.1177/0273475316662104
- Denis, M. (2011). « Représentation mentale ou *representation* ». Dans H.Bloch et coll. (dir) *Grand dictionnaire de la psychologie* (p. 799) Paris : Larousse.
- Dion, M.-C. (2013). *Représentations sociales des enseignantes et des enseignants des secteurs collégial et universitaire du Saguenay-Lac-Saint-Jean quant au soutien et à l'encadrement de la clientèle « émergente »*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Chicoutimi. Chicoutimi
- Dorais, S. (2011). « Les étudiants immigrants de première génération dans les cégeps du SRAM : portrait...à grand traits.». *Regards croisés sur l'interculturel et la réussite éducative*, p. 13-20. Montréal : Service interculturel de Montréal.
- Drost, E.A. (2011). « Validity and Reliability in Social Science Research ». *Education Research and Perspectives* 38(1), p105-123. Repéré à <http://www.education.uwa.edu.au/research/journal>

- Dubé, F., Sénécal, M.-N. (2009). « Les troubles d'apprentissage au postsecondaire : De la reconnaissance des besoins à l'organisation des services. *Pédagogie collégiale* Vol.23, no.1. P.17-22
- Dubé, F., Dufour, F., Chénier, C., Meunier, H. (2016). « Sentiment d'efficacité, croyances et attitudes d'enseignants du collégial à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers. » *Éducation et francophonie* XLIV(1), 154-172. Repéré à www.acelf.ca
- Ducharme, D. ; Montminy, K. (2012). *L'Accommodement des étudiants et des étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*. Québec : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, Direction de la recherche, de l'éducation-coopération et des communications. Repéré à http://www.cdpedj.qc.ca/publications/accommodement_handicap_collegial.pdf
- Duval, L., Lessard, C., Tardif, M. (1997). « Logiques d'exclusion et logiques d'intégration au sein de l'école. Le champ de l'adaptation scolaire. » *Recherches sociographiques* Vol.38, no.2. P. 3013-334. doi : 10.7202/057126aradresse copiéeune
- Edyburn, D.L. (2010). « Would You Recongnize Universal Design for Learning If You Saw It? Ten Propositions for New Directions for the Second Decade of UDL. » *Learning Disability Quartely*, 33 (Winter 2010), 33-41. Repéré à http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL2ndDecade_0.pdf
- Embry, P. B., Parker, D. R., McGuire, J. M., et Scott, S. S. (2005). Postsecondary Disability Service Providers' Perceptions about Implementing Universal Design for Instruction (UDI). *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 18(1), 34-48.
- Eserbold, S., (2009). «Inclusion». *Recherche et formation* 61(2009). Repéré à <https://rechercheformation.revues.org/522>
- Eserbold, S., (2015). «Accessibilité, politiques inclusives et droit à l'éducation : considérations conceptuelles et méthodologiques», *ALTER, European Journal of Disability Research*, 9 (2015), 22–33. dx.doi.org/10.1016/j.alter.2014.06.001.
- Evans, N.J. (2008). « Theorical Foundations of Universal Instuctional Design. » In J.L. Higbee et E. Goff (Éds). *Pedagogy and Student Services for Institutional Transformation: Implementing Universal Design in Higher Education* (p. 11-23). Minneapolis : Center for Research on Developmental Education and Urban Literacy, College of Education and Human Development, University of Minnesota.
- Fédération des cégeps (2005). *Intégration des étudiants handicapés : Synthèse des recommandations des rapports et études pour fins de présentation aux membres du sous-comité du financement particulier de certaines populations étudiantes*. Repéré à [http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2014/01/3avril2006_Handicapes_synthese M_Senneville.pdf](http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2014/01/3avril2006_Handicapes_synthese_M_Senneville.pdf)
- Fédération des cégeps (2012) *Rapport annuel 2011-2012*. Repéré à <http://www.fedecegeps.qc.ca/publications/rapport-annuel/>

- Fédération étudiante collégiale du Québec (2012). *Pour une éthique de l'égalité des chances. Recherche sur les étudiants avec besoins particuliers*. Repéré à <http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/11/2011-10-03-FECQ-rapport-2011-vol-1.pdf>
- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN), (2014). *Négociation 2015. Cahier des demandes sectorielles : projet*. Document inédit.
- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN), (2016). *Guide concernant la population étudiante en situation de handicap (EESH)*. Repéré à <http://www2.johnabbott.qc.ca/~jacfa/2016-03-30%20Guide%20EESH.pdf>
- Fichten, C., Jorgensen, S., Havel, A. et coll.. (2006). *Étudiants ayant des incapacités au cégep : Réussite et avenir*. Rapport final présenté au Fonds de recherche sur la société et la culture (FQRSC).
- Fichten, C., Jorgensen, S., Havel, A., Barile, M. (2012). «What happens after graduation ? Outcomes, employment, and recommendations of recent junior/ community college graduates with and without disabilities». *Disability et Rehabilitation* 34(11) : 917-924.
- Flament, C., (1994). « Structure, dynamique et transformation des représentations sociales ». Dans J.-C. Abric, dir. *Pratiques sociales et représentations* (p. 37-58) Paris : Presses universitaires de France.
- Flament, C., Rouquette, M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*. Paris : Armand Colin.
- Florian, L. (2015). « Conceptualising Inclusive Pedagogy: The Inclusive Pedagogical Approach in Action », dans Chris Forlin (dir.) *Inclusive Pedagogy Across the Curriculum : International Perspectives on Inclusive Education*, Volume 7, p. 11-24. doi: 10.1108/S1479-363620150000007001
- Fortier, M.-P. (2014). *Inclusion and behavioural difficulties in secondary schools : Representations and practices*. (Thèse de doctorat) Massey University, New Zealand. Repéré à <http://mro.massey.ac.nz/handle/10179/6455>
- Fortin, M.-F., Ducharme, F. (1996). Les études de type corrélationnelles, dans M.-F. Fortin (dir.), *Le processus de la recherche de la conception à la réalisation*, p. 173-183. Montréal : Décarie éditeur inc.
- Fortin, M.-F. (1996). Méthodes d'échantillonnage, dans M.-F. Fortin, *Le processus de la recherche de la conception à la réalisation*, p. 199-213. Montréal : Décarie éditeur inc.
- Fortin, P., Havet, N. (2004). « L'apport des cégeps à la société québécoise. Montréal : Fédération des cégeps. Repéré à <http://www.fedecegeps.qc.ca/memoire/2004/04/l%C2%92apport-des-cegeps-a-la-societe-quebecoise/>
- Fortin, S. (2000). *Pour en finir avec l'intégration*. Centre d'études ethniques de l'Université de Montréal. Texte inédit, document de travail : 34 pages.

- Foucart, J. (2005). « Relation d'aide, fluidité sociale et enjeux symbolico-identitaires. Du paradigme réparateur au paradigme d'accompagnement. » *Pensée plurielle* 2(10), 97-117. DOI : 10.3917/pp.010.0097
- Fougeyrollas, P., (2002). « L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap : Enjeux sociopolitiques et contribution québécoise. » *Réflexions sur la pratique. Pistes*, vo,4, nop.2. p. repéré à <http://www.pistes.ugam.ca/v4n2/articles/v4n2a12.htm>
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J., St-Michel, G., (1998). *Classification québécoise : Processus de production du handicap*. Québec : RIPPH
- Gaffié, B. (2004). Confrontations des représentations sociales et construction de la réalité. *Journal international sur les représentations sociales*, 2(1). Repéré à https://www.researchgate.net/profile/Bernard_Gaffie/publication/266048487_Confrontations_des_Representations_Sociales_et_construction_de_la_realite/links/54b43f460cf28ebe92e46a41/Confrontations-des-Representations-Sociales-et-construction-de-la-realite.pdf
- Gamby-Mas, D., Spadoni-Lemes, L. M., et Mariot, J. (2012). Idéologie et représentations sociales : étude expérimentale du rôle des thémata. *Bulletin de psychologie*, (4), 321-335. doi : 10.3917/bupsy.520.0321
- Goff, E., Higbee, J.L. (2008). « Introduction » In J.L. Higbee et E. Goff (Ddir.). *Pedagogy and Student Services for Institutional Transformation: Implementing Universal Design in Higher Education*, p. 1-8. Minneapolis : Center for Research on Developmental Education and Urban Literacy, College of Education and Human Development, University of Minnesota
- Goff, E., Higbee, J.L., Schultz, J.L. (2010). « Pedagogy of inclusion: integrated multicultural design. » *Journal of College Reading and Learning*, 41(1), : 49-67. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ906050.pdf>
- Gouvernement du Canada (2017). *Citoyenneté : Justice naturelle et équité procédurale*. Repéré à <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/outils/cit/admin/decision/naturelle.asp>.
- Grenier, M. (2007). Inclusion in Physical Education: From the Medical Model to Social Constructionism. *Quest*, 59(3), 298-310. doi : 10.1080/00336297.2007.10483554
- Groleau, A., Doray, P., Kamanzi, C., Murdoch, J., (2010). Les possibilités et les limites d'une importation conceptuelle. Les étudiant de première génération au Canada. *Éducation et société* 2(26). De Boeck Supérieur. P.107-122. doi : 10.3917/es.026.0107
- Groosman, P.D., (2014). «The greatest Change in Disability Law in 20 Years». Vance, M.L., Lipsitz, N.E., et Parks, K., (dir.), *Beyond the American with Disabilities Act : Inclusive policy and Praticte for Higher Education*, p.21-34. Washington : NASPA
- Guay, M. H., Legault, G., et Germain, C. (2006). Pour tenir compte de chacun : la différenciation pédagogique. *Vie pédagogique*, 141, 1-4.

- Guimelli, C. (2003). « Le modèle des schèmes cognitifs de base (SCB) : méthodes et applications » dans Jean-Claude Abric (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, ERES « Hors collection », 2005, p. 119-143. doi : 10.3917/eres.abric.2003.01.0119
- Guimond, F.-A., Forget, J. (2010). Évaluation des connaissances et des besoins de formation d'enseignants au collégial sur les troubles envahissants du développement. *Revue francophone de la déficience intellectuelle* 21, 79-89.
- Hackman, H.W. (2008). Broadening the Pathway to Academic Success: The Critical Intersections of Social Justice Education, Critical Multicultural Education and Universal Instructional Design. Dans J.L. Higbee et E. Goff (dir.). *Pedagogy and Student Services for Institutional Transformation: Implementing Universal Design in Higher Education* (p. 25-48). Minneapolis : Center for Research on Developmental Education and Urban Literacy, College of Education and Human Development, University of Minnesota.
- Hall, B. G. (2007). *Implementing Universal Design for Instruction (UDI) principles to maximize learning for students with disabilities at the Jack F. Owens campus of Delaware Technical et Community College*. (Mémoire de maîtrise), University of Delaware.
- Handicapé (2010). Dans J. Ray-debove et A. Ray (dir.), *Le nouveau Petit Robert 2010*. Paris : Le Robert.
- Hansen, J.H. (2012) Limits to inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 89-98. doi: 10.1080/13603111003671632
- Hart, D., Grigal, M., Weir, C., (2010). Expanding the Paradigm: Postsecondary Education : Options for Individuals with Autism Spectrum. *Focus Autism Other Developmental Disabilities* 25(134). P. 134-152. doi : 10.1177/1088357610373759
- Henderson, T. (2013). La conception universelle de l'apprentissage en enseignement supérieur : Une pratique à connaître. Vers une pédagogie inclusive et réussie pour tous!. *Bulletin de l'AQICESH (Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap*, 8. Repéré à <http://aqicesh.ca/docs/Bulletin-AQICESH-printemps-2013.pdf>
- Henaff, N., Lange, M. F., et Martin, J. Y. (2009). Revisiter les relations entre pauvreté et éducation. *Revue française de socio-économie* 1(3) (1), p. 187-194. doi : 10.3917/rfse.003.018
- Hick, P., Kershner, R., et Farrell, P. (2009). *Psychology for inclusive education: new directions in theory and practice*. New York : Routledge.
- Higbee, J. et Goff, E., (2008) Introduction. Dans J.L. Higbee et E. Goff (dir.). *Pedagogy and Student Services for Institutional Transformation: Implementing Universal Design in Higher Education*, p. 25-48. Minneapolis : Center for Research on Developmental Education and Urban Literacy, College of Education and Human Development, University of Minnesota.
- Higbee, J.L., Katz, R.E., Schultz, J.L. (2010) Disability in Higher Education : Redefining Mainstreaming . *Journal of Diversity Management* 5(2), p.7-15. doi : <http://dx.doi.org/10.19030/jdm.v5i2.806>

- Hong, B., Haefner, L., Slekar, T. (2011). Faculty Attitudes and Knowledge Toward Promoting Self-Determination and Self-Directed Learning for College Students With or Without Disabilities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 23 (2), 175-185. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ946142.pdf>
- Horth, R., 1998, Historique de l'adaptation scolaire au Québec, repéré à : <http://xxi.ac-reims.fr/ec-jmoulin-chaumont/clis/file/monde/quebec.pdf>
- Howell, D. C., (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. (2e éd., ; traduit par M. Rogier, V. Yzerbyt, Y. Bestgen). Paris : Éditions De Boeck Université.
- Huberman, M., (1989). The Professional Life Cycle of Teachers. *Teachers College Record* (1) : p.31-57. Repéré à <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1990-05987-001>
- Huberman, M., Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives*. (Traduit par C. De Backer et V. Lamongie). Bruxelles : Éditions du renouveau pédagogique ; De Boeck.
- Hwang, Y.-S., Evans, D. (2011) Attitudes towards inclusion : gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), p. 136-146. Repéré à <http://eprints.qut.edu.au/34074/>
- Izzo, M.-V, Murray, A., Novak, J. (2008). The faculty perspective on Universal Design for Learning. *Journal of Postsecondary education and disability*, 21(2), p.60-72. Repéré à https://www.ahead.org/publications/jped/vol_21
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (dir.) *Les représentations sociales*, p.31-61. Paris : Les Presses Universitaires de France. Repéré sur le site des Classiques en sciences sociales : http://classiques.ugac.ca/collection_methodologie/jodelet_denise/representations_pratiques_individu/representations_texte.html
- Jodelet, D. (2006). Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales. Dans V. Haas (dir.), *Les savoirs du quotidien : transmissions, appropriations, représentations*. Repéré sur le site des classiques en sciences sociales : http://classiques.ugac.ca/contemporains/jodelet_denise/place_experience_processus/place_experience_processus_texte.html
- Jodelet, D. (2008). Le mouvement de retour vers le sujet et l'approche des représentations sociales. *Connexions*, (1), 25-46. DOI : 10.3917/cnx.089.0025
- Jovchelovitch, S. (2012). Narrative, memory and social representations: a conversation between history and social psychology. *Integrative psychological and behavioral science*, 46(4), 440-456. doi:10.1007/s12124-012-9217-8
- Kranke, D., Jackson, S.E., Taylor, D.A. col. (2013). «College Student Disclosure of Non-Apparent disabilities to Receive Classroom Accommodations». *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26 (1) : 35-51.

- Labonté, M., Trépanier, N.S., (2010). « La mise en œuvre d'une équipe de soutien à l'enseignant au Conseil scolaire public du district du Centre-Sud-Ouest en Ontario français. » dans N.S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p.189-209). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Lacroix, M.-C., Potvin, P. (2009). *De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. RIRE : Réseau d'information pour la réussite scolaire. Repéré à <http://rire.ctreq.qc.ca>
- Lebrun, N. (2009). *Cohésion et inclusion sociale : les concepts*. Think Tank européen pour la solidarité. Repéré à www.pourlasolidarite.be
- Leduc, D, Ménard, L., Le Coguiec, É (2014). « Formation initiale et modèles d'enseignement de nouveaux enseignants au collégial », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur (en ligne)*, 30 (3) URL : <http://ripes.revues.org/855>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3^e éd.). Montréal : Guérin éditeur.
- Liasiadou, A. (2014). Critical disability studies and socially just change in higher education. *British Journal of Special Education* 41(2), p.120-135. doi: 10.1111/1467-8578.12063
- Lo Monaco, G. L., et Lheureux, F. (2007). Représentations sociales : théorie du noyau central et méthodes d'étude. *Revue électronique de psychologie sociale*, (1), 55-64. Repéré à https://www.researchgate.net/profile/Gregory_Lo_Monaco/publication/258379579_Theorie_du_noyau_central_et_methodes_d'etude/links/0c96052820fe029812000000.pdf
- Lombardi, A., Murray, C., et Dallas, B. (2013). University Faculty Attitudes Toward Disability and Inclusive Instruction : Comparing two Institutions. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3) :221-232.
- Madriaga, M. , Hanson, K. , Kay, H., Walker, A. (2011) Marking out normalcy and disability in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 32(6), p.901-920. doi: 10.1080/01425692.2011.596380
- McGuire, J. (2011). Inclusive College Teaching: Universal Design for Instruction and diverse learners. *Journal of Accessibility and Design for all* 1(1), p.38-54. Repéré à <https://www.jaccs.org/index.php/jaccs/issue/view/17>
- Menard, L., Legault, F., Dion, J.-S. (2012). «Impact de la formation à l'enseignement et de l'encadrement sur le sentiment d'autoefficacité des nouveaux enseignants de cégep». *Revue Canadienne de l'éducation* 35 (2) : 212-231. Repéré à <https://depot.erudit.org/bitstream/003781dd/1/1061-4527-2-PB.pdf>
- Mimouni, Z., King, L. (2007). *Troubles de lecture au collégial : deux mesures de soutien* (Rapport PAREA). Laval, Québec : Cégep Montmorency.
- Ministère de l'éducation du Québec (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602-03.pdf

- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec, (2011) *Accessibilité au collégial des personnes en situation de handicap, des autochtones, des membres des communautés culturelles et des personnes participant à un programme sport études : Année scolaire 2011-2012*. Québec : DGAEUC. Annexe S024, p.1-5.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (2017). *Lois et règlements. Enseignement collégial*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/lois-et-reglements/enseignement-collegial/>
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie du Québec, (2013) *Modèle d'organisation des services aux étudiantes et étudiants ayant un trouble d'apprentissage, un trouble mental ou un trouble de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité*. Québec : Gouvernement du Québec. Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Collegial/Integration_etudiants/ModOrgServEtudTroubleApprenHyperactivite.pdf
- Moisan, S., (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal. Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4771>
- Moliner, P. (1989). Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, XLI, p.759-762.
- Morse, J.M., Cheek, J (2014). Making Room for Qualitatively-Driven Mixed-Method Research. *Qualitative Health Research* 24(1), 3-5. doi: 10.1177/1049732313513656
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. 2e édition. Paris : Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1984). « The phenomenon of social representation. » Dans R.M. Farr et S. Moscovici, (dir.) *Social Representations* (p. 3-69). Cambridge : Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (1989). « Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. Dans D. Jodelet (dir.) *Les représentations sociales* (p.62-86). Paris : Les Presses Universitaires de France.
- Mugny, G., Souchet, L., Codaccioni, C., Quiamzade, A. (2008). « Représentations sociales et influence sociale. » *Psychologie française* 2008 (53), p. 223-237. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psfr.2007.12.003>
- Mullins, L. et Pride, M. (2013) The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability et Society* 28(2). P.147-160. <http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2012.752127>
- Nadeau, R. (1999). *Vocabulaire technique et analytique de l'épistémologie*. Paris : Presses universitaires de France.

- Office des personnes handicapées du Québec (2009). *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité. Politique gouvernementale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées*. Repéré à https://www.ophq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Politique_a_part_entiere_Acc.pdf
- Office des transports du Canada. « Annexe 1 : Principes de conception universelle[®] et lignes directrices ». Repéré à : <https://www.otc-cta.gc.ca/fra/publication/annexe-1-principes-de-conception-universelle%C2%A9-et-lignes-directrices>, 2014-02-23.
- Organisation des Nations Unies. *Convention relative aux droits des personnes handicapées et Protocole facultatif*. Repéré à <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf>
- Organisation mondiale de la santé (2011). *Rapport mondial sur le handicap*. Repéré à : http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_fr.pdf?ua=1,
- Orkwist, R. et McLane, K., (1998). *A Curriculum Every Student Can Use : Design Principles for Students Access*. Eric/OSEP Special Project : The Eric Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. Repéré à <HTTP://www.cec.sped.org/ericcec.htm>
- Ouedraogo, A.E., (2011). L'intégration scolaire des immigrants et étrangers dans les cégeps du Québec. Dans *Regards croisés sur l'interculturel et la réussite éducative*. Montréal : Service interculturel de Montréal, p.24-30. Repéré à http://labrri.net/wpcontent/uploads/2012/01/actes_colloque_2011.pdf
- Palmer, J. (2003). *Universal Design for Instruction Implentation Guide*. University of Guelph. Document inédit.
- Palmonari, A., et Doise, W. (1986). Caractéristiques des représentations sociales. *L'étude des représentations sociales*, 12-33.
- Paré, Mélanie (2011). *Pratique d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Montréal. Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6293/Pare_Melanie_2011_these.pdf;jsessionid=DEB4350A928EBF7B0DCE4CED1DEAA103?sequence=2
- Paré, C., Fougereyrolas, P. et Chartier, F. (2013). Développement affectif et construction des représentations des différences. *Le Journal des Psychologues*, 304, p. 14-18.
- Parker, D.R., Field Hoffman, S., Sawilowsly, S., Rolands, L. (2011). «An examination of the effects of ADHD Coaching on University students' Executive Functioning.» *Journal of Postsecondary Education and Disability* 24(2) : 115-132.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., et Bjork, R. (2008). Learning styles concepts and evidence. *Psychological science in the public interest*, 9(3), 105-119. Repéré à https://www.psychologicalscience.org/journals/pspi/PSPI_9_3.pdf
- Perception. (2016) Centre national de ressources textuelles et lexicales. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/perception>

- Philion, R., Bourassa, M., Lanaris, C., Pautel, C. (2016). *Guide de références sur les mesures d'accommodement pouvant être offerte aux étudiants en situation de handicap en contexte universitaire*. Repéré à http://safire.umontreal.ca/fileadmin/Documents/FAS/SAFIRE/Documents/Guide_Accommodements_Philion_UQO_02-09-2016.pdf
- Philion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau, N., Laplante, L., Mihalache, I. (2016) «Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent ?.» *Éducation et francophonie* 441 (2016): 215–237. DOI : 10.7202/1036180ar
- Pianelli, C., Abric, J.-C., Saad, F. (2010). « Rôle des représentations sociales préexistantes dans les processus d'ancrage et de structuration d'une nouvelle représentation ». *Les cahiers internationaux de psychologie sociale* 2010 (2), numéro 96, p. 242-274.
doi : 10.3917/cips.086.0241
- Pingry ON'eill, L.N., Markward, M.J., French (2012). «Predictors of Graduation Among College Students with Disabilities.» *Journal of Postsecondary Education and Disability* 25(1), p.21-36.
- Plaisance, E., Schneider, C. (2013). L'inclusion scolaire des enfants handicapés comme révélateur des tensions éducatives. *Phronesis*, 2 (2-3), p. 87-96. doi : 10.7202/1018076ar
- Pliner, S.M. ; Johnson, J.R. (2004). « Historical, Theoretical, and Foundational Principles of Universal Instructional Design in Higher Education ». *Equity and Excellence in Education*, 37:105-113. DOI : 10.1080/10665680490453913
- Poellhuber, B., Boulanger, R. (2001) *Un modèle constructiviste d'intégration des TIC : rapport de recherche*. Collège Laflèche. Repéré à https://cdc.qc.ca/textes/modele_constructiviste_integration_TIC.pdf
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., Lahaye, W., (2006). Quelle complémentarité entre les approches qualitatives et quantitatives dans les recherches en sciences humaines ? Discussion méthodologique de la recherche de I, Roskam et C. Vandenplas-Holper. Dans L, Paquay, M. Crahay, J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherches aux critères de qualité*, p.135-142. Bruxelles : Éditions de Boeck Université.
- Proulx, J.-P., Charland, J.-P., Lucier, P. (2009). *Le système éducatif du Québec de la maternelle à l'université*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie* 39 (2) : 6-22. Repéré à http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-001_PRUDHOMME.pdf
- Publications Québec (2016). A-2.1 - *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels*. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/A-2.1>

- Publications Québec (2016). C-12 - *Charte des droits et libertés de la personne*. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/C-12>
- Publications Québec (2016). E-20.1 - *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/E-20.1>
- Ramel, S. (2015). *Intervention de la pensée représentative de futurs enseignant-e-s dans leurs prises de position envers l'intégration scolaire* (Thèse de doctorat, Université de Lausanne, Lausanne, Suisse). Repéré à https://www.researchgate.net/publication/289066190_Intervention_de_la_pensee_representative_de_futurs_enseignantes_dans_leurs_prises_de_position_envers_l%27integration_scolaire
- Rateau, P., et Lo Monaco, G. (2013). La Théorie des Représentations Sociales : orientations conceptuelles, champs d'applications et méthodes. *Revista CES Psicología*, 6 (1).
- Raymond, O. (2012). L'inclusion, d'hier à demain. *Pédagogie collégiale* vol.25 : p. 4-8. Repéré à <http://aqpc.qc.ca/revue-volumes/ete-2012>.
- Raymond, D., Hade, D. (2000). Module d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants du collégial (MIPEC). Version 5. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, PERFORMA-collégial.
- Représentation. (2012). Dans A. Rey (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française* (Tome 3) Paris : Le Robert.
- Richard, J. (2011). L'éducation des autochtones au Québec : une analyse comparative. Institut C. D Howe, *Cahiers sur l'éducation*, no. 238. Repéré à https://www.cdhowe.org/sites/default/files/attachments/research_papers/mixed/Commentary_328_fr_0.pdf
- Ridell et Weedon (2013) Disabled students in higher education : Discourses of disability and the negotiation of identity. *International Journal of Educational Research* 63, p. 38-46. doi : 10.1016/j.ijer.2013.02.008
- Roberts, K.D., Park, H.J., Brown, S., Cook, B. (2011). Universal Design for Instruction in Postsecondary Education : A Systematic Review of Empirically Based Articles . *Journal of Postsecondary Education and Disability* 24(1) : 5-15.
- Rocher, G. (2008). « L'engendrement du cégep par la Commission Parent. ». *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise*. L.Héon, D.Savard et T.Hamel. Les Presses de l'Université Laval : Québec Édition électronique repérée à http://www.lescegeps.com/livres/les_cegeps
- Rose, D. H., Harbour, W. S., Johnston, C. S., Daley, S. G., et Abarbanell, L. (2006). Universal Design for Learning in Postsecondary Education: Reflections on Principles and their Application. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(2), 135-151.
- Rose, D. H., Gravel, J. (2010). « Universal Design for Learning ». Dans P.Peterson, E. Baker. B. McGraw (dir.) *International encyclopedia of education*, p. 119-124. Oxford:Elsevier.

- Rose, D.H., Lapinsky, S. (2011). What Can Technology Learn from Brain ? Dans T.Gray et H. Silver-Pascuilla (dir.) *Breakthrough Teaching and Learning : How Educational and Assistive Technologies are Driving Innovation*, p.53-69. Repéré à http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4419-7768-7_4
- Rose, D. H., Strangman, N. (2007). Universel Design for Learning : meeting the challenge of individual learning differences through a neurocognitive perspective. *Universal Access in the Information Society* (2007)5, p.381-391. Repéré à <http://link.springer.com/article/10.1007/s10209-006-0062-8>,
- Rouquette, M.-L. (2011). « Représentation sociale ». Dans H.Bloch et coll.. (dir) *Grand dictionnaire de la psychologie* (p. 800-801) Paris : Larousse.
- Rupert, A., Hemmings, B., Connors, J. (2010). Do We Practice What We Preach? The Teaching Practices of Inclusive Educators in Tertiary Settings. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 22(2) : p.120-132. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ930141.pdf>
- Savoie-Zajc, L., (2011). « La recherche qualitative/interprétative en éducation ». Dans T. Karsenty et L. Savoie-Zjac (dir.), *La recherche en éducation étapes et approches*. 3^e éd. (p.126-147). Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Schelly C.L., Davies, P.L., Spooner, C.L. (2011) «Student Perceptions of Faculty Implementation of Universal Design for Learning». *Journal of Postsecondary Education and Disability* 24(1) : 17-30.
- Schwartz, S.H. (2006). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie* 4 (47), p. 929-968. doi 10.3917/rfs.474.0929
- Schwartz, S.H., Cieciuch, J. (2016). *Values*, p. 106-119. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/299982789_Values
- Scott, S.S. ; McGuire, J.M. ; Shaw, S.F. (2001). *Principles of Universal Design for Instruction*. Storrs, CT : University of Connecticut, Center on Postsecondary Education and Disability. Document inédit.
- Scott, S.S, McGuire, J.M., Shaw, S.F. (2003). Universal Design for Instruction. A New Paradigm for Adult Instruction in Postsecondary Education. *Remedial and Special Education*, 24(6). p.369-377.Repéré à <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/07419325030240060801>
- Shakespeare, T., et Watson, N., (1997). Defending the Social Model. *Disability et Society* 12(2). P.293-300. Repéré à http://www.um.es/discatif/PROYECTO_DISCATIF/Textos discapacidad/00_Shakespeare2.pdf
- Shawn, S.T., (2007). Postsecondary education. Dans L.Florian (dir.), *The Sage Handbook of Special Education* (p.390-401). London, Grande-Bretagne : Sage.

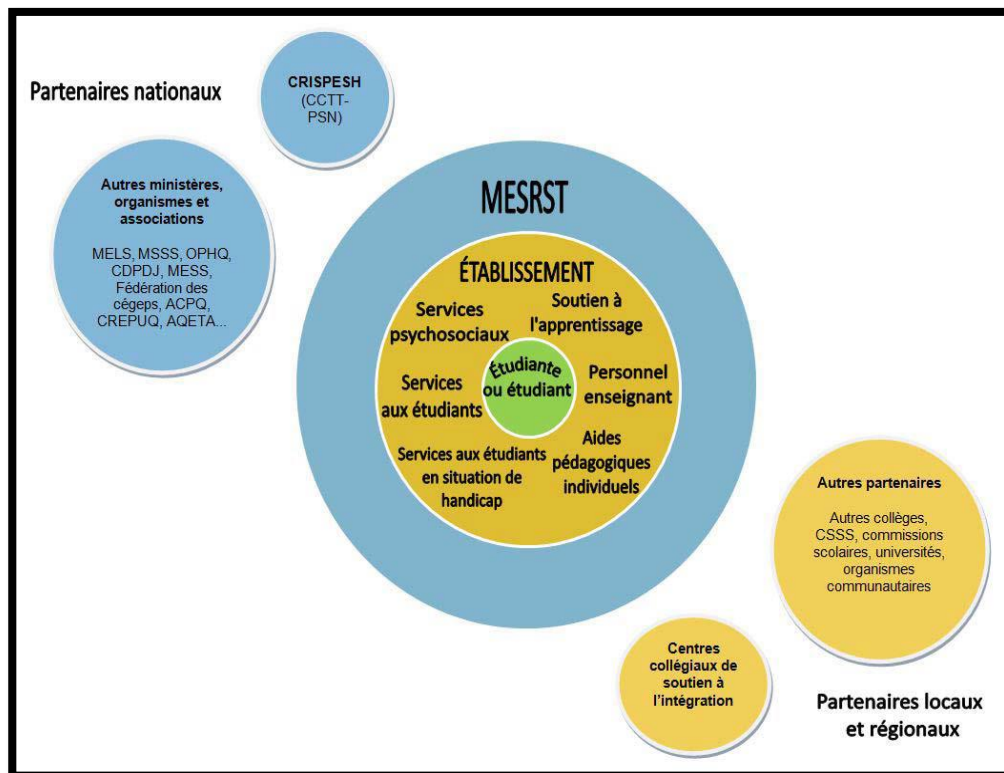
- Shinn, E.; Ofiesh N.S. (2012). «Cognitive Diversity and the Design of Classroom Tests for All Learners. » *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(3), 227-245.
- Silver, P., Bourke, A., Strehorn, K.C. (1998). «Universal Instructional Design in Higher Education : An Approach fo Inclusion. *Equity et Excellence in Education*, 31 (2) : 47-51. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1080/1066568980310206>
- Smith, F. (2012) Analyzing a college course that adheres to the Universal Design for Learning (UDL) framework. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* 12(3), p.31-61. Repéré à <http://josotl.indiana.edu/>
- Sperber, D. (1989). “L’étude anthropologique des représentations : problèmes et perspectives”. Dans D. Jodelet (dir.) *Les représentation sociales* (p.115-130). Paris : Les Presses Universitaires de France.
- St-Pierre, L., Bédard, D., & Lefebvre, N. (2012). Enseigner dans un programme universitaire innovant : de nouveaux rôles à apprivoiser, des actes pédagogiques à diversifier. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*3(1). <http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2012.1.6>
- St-Onge, M. ; Tremblay, J ; Garneau, D. (2010). *L’offre de services pour les étudiants et les étudiantes des cépeps ayant un trouble mental ou un problème de santé mentale*. Québec : Gouvernement du Québec. Ministère de l’Éducation, des Loisirs et du Sport, 201-00134.
- St-Onge, M., Lemyre, A. (2016). Les variables associées à l’attitude du personnel enseignant du secteur collégial vis-à-vis des étudiantes et des étudiants présentant un trouble de santé mentale. *Éducation et francophonie XLIV* (1), 173-194. Repéré à www.acelf.ca
- Strehorn, K. C. (2001). The application of Universal Instructional Design to ESL teaching. *Internet TESL Journal*, 7 (3).
- Thibert, Clément, (1979). L’éducation spéciale au Québec : hier et aujourd’hui. *McGill Journal of Education* XIV (3), p. 274-288. Repéré à <http://mje.mcgill.ca/article/view/7292>
- Thoma, C.A., Lakin, K. c., Carlson, D. Domzal, C., Austin, K., Boyd, K. (2011). Participation in Postsecondary Education for Students with Intellectual Disabilities: A Review of the Literature 2001-2010. *Journal of Postsecondary Education and Disability* 24(3), 175 – 191.
- Thomazet, S. (2006). De l’intégration à l’inclusion. Une nouvelle étape dans l’ouverture de l’école aux différences. *Le Français d’aujourd’hui*. 52 (1). 19-27. doi : 10.3917/lfa.152.0019
- Thomson, T.L., (2014). “Postsecondary Education for People with Intellectual Disabilities.” Vance, M.L., Lipsitz, N.E., et Parks, K., (dir.), *Beyond the American with Disabilities Act : Inclusive policy and Pratices for Higher Education*, p.97-110. Washington : NASPA
- Towle, H. (2015). *Invalidité et inclusion dans l’éducation canadienne : politique, procédure et pratique*. Centre canadien de politiques alternatives. Repéré à <https://www.policyalternatives.ca/publications/reports/invalidit%C3%A9-et-inclusion-dans-l%E2%80%99C3%A9ducation-canadienne>

- Tremblay, P. (2012) *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Tremblay, S. (2015) *Projet interordres sur les applications pédagogiques de la conception universelle de l'apprentissage*. Rapport final. Montréal : Projet PCUA
- Tremblay, S., Loiselle, C. (2016). »Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique.« *Éducation et francophonie* 441 (2016): 9–23. DOI : 10.7202/1036170ar
- Trépanier, N., (2015). *Mise en œuvre d'un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant pour répondre aux besoins des étudiants du collégial en situation de handicap*. Rapport final Projet no. 147375. Québec : Fonds de recherche sur la société et la culture, Gouvernement du Québec.
- Trépanier, N.S., Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- UDL-Universe : *A comprehensive Universal Design for Learning Faculty Development Guide*, Sonoma State University, California. Repéré à <http://enact.sonoma.edu/udl>
- UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Repéré à : <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>
- UNESCO, (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Repéré à : <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849f.pdf>
- Van der Maren, J.-M., (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2^e éd. Bruxelles : Éditions de Boeck Université.
- Vergès, P. (2001). L'analyse des représentations sociales par questionnaire. *Revue française de sociologie* 42 (3), p.537-561. <http://www.jstor.org/stable/3323032>
- Viaud, J. (2003). Mémoire collective, représentations sociales et pratiques sociales. *Connexions*, (2), 13-30. doi : 10.3917/cnx.080.0013
- Vidal, J., Rateau, P., Moliner, P. (2006). "Les représentations en Psychologie sociale". Dans N. Blanc, (dir.) *Le concept de représentation en psychologie*, p.11-42. Paris : In Press Éditions.
- Vienneau, (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie* 30 (2) : 257-286. Repéré à http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXX_2_257.pdf
- Wolf, L.E., Thiereld Brown, J. (2014). "Fostering Success for Students with Hidden Disabilities". Vance, M.L., Lipsitz, N.E., et Parks, K., (dir.), *Beyond the American with Disabilities Act : Inclusive policy and Praticce for Higher Education*, p.111-126. Washington: NASPA
- Wolforth, J., Roberts, E. (2010). *Les étudiants et les étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité qui fréquentent les cégeps au Québec : Ce groupe –t-il un besoin légitime de financement et de services ?* Québec : Direction des affaires étudiantes universitaires et collégiales. Ministère de l'éducation du Loisir et du Sport, 2010-00136.

Zhang, D., Landmark, L., Reber, A., Hsu, H., Kwok, O., Benz, M. (2012). «University Faculty Knowledge, Beliefs, and Practices in Providing Reasonable Accommodations to Students With Disabilities». *Remedial and Special Education* 31(4) : 276-286.
<https://doi.org/10.1177/0741932509338348>

Annexes

Annexe I : Modèle de services du MERST (2013)⁴¹



⁴¹ Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie du Québec (2013), p.10

Annexe II : Les sept principes de la conception universelle des lieux et des objets ⁴²

Les 7 principes de la conception universelle

- | | |
|---|--|
| 1. Utilisation égalitaire | L'objet ou l'espace doit être réalisable et utile. |
| 2. Flexibilité d'utilisation | L'objet ou l'espace doit répondre à la diversité en termes de préférence et de capacité. |
| 3. Utilisation simple et intuitive | L'objet ou l'espace doit être facile d'utilisation ou d'accès peu importe l'expérience, les connaissances, les capacités linguistiques ou le niveau de concentration de l'utilisateur. |
| 4. Utilisation intuitive | Les informations quant à l'utilisation de l'objet ou l'accessibilité de l'espace doivent être accessibles, peu importe les capacités sensorielles de l'utilisateur. |
| 5. Tolérance pour l'erreur | Réduction maximale des risques d'accidents ou d'erreurs à l'usage. |
| 6. Effort physique minimal | Usage ou accessibilité facile et confortable de l'objet ou de l'espace créant un minimum de fatigue physique. |
| 7. Dimension et espace libre pour l'approche et l'utilisation | L'objet ou l'espace sont de taille et de dimension convenant à l'usage et adaptées à la diversité des usagers. |

⁴² Repéré à : <https://www.otc-cta.gc.ca/fra/publication/annexe-1-principes-de-conception-universelle%C2%A9-et-lignes-directrices>

Annexe III: « Assessing Teaching Practices based on Principles of Universal Design for Instruction© », Chaturvedi (2010)

Please select the number that best describes your level of agreement with each statement.

1= Strongly disagree	3= Agree
2= Disagree	4= Strongly Agree
1. I record my lectures and post them online	1 2 3 4
2. I provide additional resources such as websites, articles, and on line discussion forums to help students learn the course content.	1 2 3 4
3. I post my course power point slides on line.	1 2 3 4
4. I use different teaching strategies such as lectures, class discussions, group and hands on activities in class.	1 2 3 4
5. I teach using the lecture format most of the time.	1 2 3 4
6. I give choices to students in which they demonstrate what they have learn (for example, exams, writing papers, class presentations or completing a project).	1 2 3 4
7. I use text books that are easy to read (for example, front size, diagrams, pictures).	1 2 3 4
8. I use text books that are easy to understand (for example, no complex language).	1 2 3 4
9. I provide grading rubrics for assignments so the students know the criteria for grades and what is expected of them.	1 2 3 4
10. I provide clear instructions for assignment and exams.	1 2 3 4
11. I make myself available for students to carry on class discussion and answer their questions via popular technologies such as Facebook, Myspace, IM, etc., outside the classroom.	1 2 3 4
12. Due dates for assignments are flexible so students can complete them at their own pace.	1 2 3 4
13. I give students the opportunity to submit a assignment, receive fee back, redo the assignment, and re-submit.	1 2 3 4
14. I understand that students have different backgrounds, experiences, knowledge, and skill levels, hence, I am patient with their learning pace and provide extra support when needed.	1 2 3 4
15. During class I allow students to use a computer in the classroom to write papers and exam.	1 2 3 4
16. I provide reading assignments to students in digital format.	1 2 3 4
17. The seating arrangement in my classroom is such that all students can see my face clearly and I can see theirs.	1 2 3 4
18. I make sure the room temperature in my class is comfortable (i.e., it is neither too cold nor too warm).	1 2 3 4
19. I make sure the light in my class is neither too bright nor too dark and reduce glare whenever possible.	1 2 3 4
20. I encourage students to interact with each other in and/or out of classroom.	1 2 3 4
21. I encourage students to interact with me and ask questions.	1 2 3 4
22. I attempt to motivated students to perform to their fullest potential.	1 2 3 4
23. I have high expectations of all students and communicate these to them.	1 2 3 4
24. I ask students to evaluate my teaching during the course of the semester.	1 2 3 4

25. I expect students to respect individual differences and opinions in classroom. 1 2 3 4

This survey is based on the Principles of Universal Design for Instruction© by Sally S. Scott, Joan M. McGuire and Stan F. Shaw, from the Center of Postsecondary Education and Disability, University of Connecticut. Copyright 2001. Adapted and used with permission.

Courriel d'autorisation de l'auteure du questionnaire :

Hi Carole,

Hope you are doing well. I apologize that it took me a while to get in contact with you. Yes, you can use the survey. Let me know if I can help you with anything else. T

Amrita"achaturv@slu.edu"

Annexe IV : Sondage

Titre de la recherche : Effets des représentations sociales des enseignants du collégial à l'égard de l'inclusion des étudiants en situation de handicap non visible sur l'intégration des principes de la conception universelle pour l'enseignement dans leurs pratiques pédagogiques.

La présente étude se propose de saisir et de définir les représentations que conçoivent les enseignants du collégial à l'égard du processus d'inclusion d'étudiants qui bénéficient d'accommodements pour pallier une situation handicapante liée à une déficience d'ordre neurologique ou de santé mentale. L'enjeu de la recherche est de cerner la compréhension subjective de l'enseignant et de là, dégager les facteurs de protection et les facteurs de risque liés au rôle de l'enseignante ou de l'enseignant dans le processus d'inclusion de ces étudiants. Cette recherche bénéficie d'une subvention du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science dans le cadre du Programme d'aide pour la recherche sur l'enseignement et sur l'apprentissage (*PAREA*).

Chercheuse : Carole B La Grenade, doctorante, département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Direction de recherche: Nathalie Trépanier, professeure titulaire, directrice ; Bruno Poellhuber, professeur agrégé, co-directeur.

Présentation de la recherche

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Cette page vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Vous êtes invités à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la chercheuse dont vous trouverez les coordonnées en bas de page.

(Voir Annexe IV.III pour le texte complet du formulaire de consentement)

7. Plaintes relatives à la recherche

Pour certains collèges, les plaintes relatives à votre participation à la recherche doivent être adressées à la personne spécifiée dans le courriel d'envoi et dans la lettre d'invitation à

participer au sondage. Si cette information spécifique ne se trouve ni dans la lettre d'invitation ni dans le courriel, vous êtes référés aux instances suivantes :

a) Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal : Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche par courriel CPER@umontreal.ca ou par téléphone au xxx-xxx-xxxx, poste xxxx ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

b) Ombusman de l'Université de Montréal. Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombusman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone xxx-xxx-xxxx (l'ombusman accepte les appels à frais virés) ou à l'adresse courriel suivante : ombusman@umontreal.ca.

B. CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages et les inconvénients

1. Après avoir lu les informations sur la recherche et avoir réfléchi à son implication, consentez-vous à y participer ?

- Je souhaite avoir une copie écrite de mon consentement signée par la chercheuse (veuillez inscrire une adresse courriel).
- Oui, après réflexion je consens à participer à cette recherche
- Non, après réflexion, je ne consens pas à participer à cette recherche

Informations générales

2. Vous êtes :

- 1- Une femme
- 2- Un homme

3. À quel groupe d'âge appartenez-vous ?

- 1- Entre 20 et 30 ans
- 2- Entre 31 et 40 ans
- 3- Entre 41 et 50 ans
- 4- Entre 51 et 60 ans
- 5- 61 ans et plus

4. À quel collège enseignez-vous ?

5. Dans quel département d'enseignement ? (par exemple, génie civil, français, sciences sociales...)

6. Combien avez-vous d'années d'expérience en enseignement postsecondaire dans un établissement québécois ou nord-américain ?

- 1- De 0 à 6 ans
- 2- De 7 à 15 ans
- 3- De 16 à 30 ans
- 4- Plus de 30 ans

Formation

7. Quel est le diplôme le plus élevé obtenu ?

- 1- Baccalauréat
- 2- DESS
- 3- Maîtrise
- 4- Doctorat

8. Avez-vous déjà suivi une formation universitaire en **enseignement postsecondaire** ? (par exemple, le microprogramme en enseignement collégial, le MIPEC ou autre)

- 1- Oui
- 2- Non

9. Avez-vous déjà suivi, dans votre collège ou ailleurs, une formation d'appoint sur les troubles d'apprentissage, le trouble déficitaire de l'attention ou les troubles de santé mentale chez les étudiants ?

- 1- Oui
- 2- Non

Les questions suivantes portent sur votre expérience d'enseignement avec les étudiantes et les étudiants en situation de handicap non visible de 2006 à aujourd'hui. Par SITUATION DE HANDICAP NON VISIBLE, on entend une situation causée par un trouble neurologique (comme la dyslexie ou le trouble déficitaire de l'attention) ou un trouble de santé mentale (comme l'anxiété).

Expérience d'enseignement avec les ÉÉSHNV

10. Depuis 2006, à quels groupes d'étudiant avez-vous **majoritairement** enseigné ?

- 1- À des groupes mixtes composés à la fois d'étudiants provenant de programmes techniques et de programmes préuniversitaires.
- 2- À des groupes homogènes de programmes techniques.
- 3- À des groupes homogènes de programmes préuniversitaires.
- 4- À des groupes homogènes de programmes techniques et à des groupes homogènes de programmes préuniversitaires.

11. Depuis 2006, avez-vous reçu des étudiants bénéficiant d'accommodements comme du temps additionnel lors des examens, un preneur de notes en classe, l'autorisation de faire ses examens dans un local isolé, l'usage de l'ordinateur en tout temps en classe, etc. ?

- 1- Non.
- 2- Oui, quelques fois.
- 3- Oui, très souvent.
- 4- Oui, à toutes les sessions.

12. Pensez-vous que la situation décrite à la question précédente est de plus en plus fréquente ?

- 1- Oui
- 2- Non
- 3- Je ne sais pas.

13. Depuis 2006, avez-vous reçu des étudiants qui présentaient des difficultés importantes d'apprentissage (faiblesse en lecture ou en écriture, désorganisation, retard, etc.) sans pour autant bénéficier d'accommodements ?

- 1- Non.
- 2- Oui, quelques fois.
- 3- Oui, très souvent.
- 4- Oui, à toutes les sessions.

14. Pensez-vous que la situation décrite à la question précédente est de plus en plus fréquente ?

- 1- Oui
- 2- Non
- 3- Je ne sais pas.

15. Depuis 2006, avez-vous reçu des étudiants qui présentaient des difficultés importantes d'adaptation au groupe (refus ou difficulté de travailler en équipe, interventions hors-propos en classe, comportement erratique ou agressif, etc.) sans pour autant bénéficier d'accommodements ?

- 1- Non.
- 2- Oui, quelques fois.
- 3- Oui, très souvent.
- 4- Oui, à toutes les sessions.

16. Pensez-vous que la situation décrite à la question précédente est de plus en plus fréquente ?

- 1- Oui
- 2- Non
- 3- Je ne sais pas.

Les questions suivantes portent sur votre perception des étudiantes et des étudiants en situation de handicap non visible. Par SITUATION DE HANDICAP NON VISIBLE, on entend une situation causée par un trouble neurologique (comme la dyslexie ou le trouble déficitaire de l'attention) ou un trouble de santé mentale (comme l'anxiété).

Perception

17. Pensez-vous que les étudiants en situation de handicap non visible qui bénéficient d'accommodements ont les mêmes chances que les autres étudiants de compléter leur parcours au collégial ?

- 1- Oui
- 2- Non
- 3- Je ne sais pas

18. Pensez-vous que les étudiants en situation de handicap non visible qui bénéficient d'accommodements peuvent obtenir des résultats scolaires au-dessus de la moyenne ?

- 1- Oui
- 2- Non
- 3- Je ne sais pas

19. Pensez-vous qu'il est facile pour les étudiants d'obtenir un diagnostic médical ou professionnel leur permettant de bénéficier de mesures adaptées ?

- 1- Oui
- 2- Non
- 3- Je ne sais pas

20. Selon vous, les accommodements (ou mesures adaptées) sont-ils un **droit** ou un **privilège** ?

- 1- Droit
- 2- Privilège
- 3- Je ne sais pas

21. Jusqu'à quel point estimez-vous que les étudiants en situation de handicap non visible alourdissent votre charge de travail ?

- 1- Pas du tout
- 2- Un peu
- 3- Beaucoup

22. Pensez-vous que les étudiants en situation de handicap non visible qui requièrent des accommodements ont leur place dans un établissement d'enseignement collégial ?

- 1- Oui
- 2- Non
- 3- Je ne sais pas

Les étudiants en situation de handicap doivent être admis au cégep.

23. Quelle proportion des étudiants en situation de handicap non visible requérant des accommodements ont-ils leur place dans un établissement collégial ?

- 1- Tous
- 2- La majorité
- 3- Certains d'entre eux

Vous pouvez préciser votre réponse si vous le souhaitez :

Les étudiants en situation de handicap non visible ne devraient pas être admis au cégep

24. Parmi les propositions suivantes, laquelle ou lesquelles expliquent le mieux **votre position** concernant le fait que les étudiants en situation de handicap non visible ne devraient pas être admis au cégep :

- 1- Autre (veuillez préciser)
- 2- Parce qu'ils ne peuvent pas réussir s'ils n'ont pas les accommodements.
- 3- Parce que c'est mal les préparer au milieu du travail.
- 4- Parce que c'est inéquitable à l'égard des étudiants qui éprouvent des difficultés, mais qui n'ont pas d'accommodement.
- 5- Parce que les diagnostics sont flous.
- 6- Parce qu'il s'agit d'une surcharge de travail.
- 7- Parce que je ne suis pas formé pour encadrer ces étudiants.

Dans quelle mesure les propositions suivantes correspondent-elles à votre situation ?

Perceptions individuelles.

25. Je me sens à l'aise avec les étudiants en situation de handicap non visible qui sont dans mes groupes :

- 1- Totalement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalement en accord

26. J'estime que l'inclusion des étudiants en situation de handicap non visible mérite des efforts de ma part.

- 1- Totalement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalement en accord

27. Je soutiens que les étudiants en situation de handicap non visible ont leur place au cégep, mais qu'ils doivent faire eux-mêmes l'effort de s'adapter et qu'ils doivent être traités comme tous les autres étudiants.

- 1- Totalement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalement en accord

28. Je pense qu'un étudiant qui a besoin de mesures adaptées comme du temps additionnel, un local isolé ou un correcteur électronique pour faire ses examens n'a pas sa place au postsecondaire et que, pour son bien, il devrait être orienté vers d'autres études.

- 1- Totalement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalement en accord

Dans quelle mesure les propositions suivantes correspondent-elles à la situation de la majorité de vos collègues de travail ?

Perceptions du groupe

29. La majorité de mes collègues se sentent à l'aise avec les étudiants en situation de handicap non visible qui sont dans leurs groupes :

- 1- Totalement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalement en accord

30. La majorité de mes collègues estiment que l'inclusion des étudiants en situation de handicap non visible mérite des efforts de leur part.

- 1- Totalement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalement en accord

31. La majorité de mes collègues soutiennent que les étudiants en situation de handicap non visible ont leur place au cégep, mais que ceux-ci doivent faire eux-mêmes l'effort de s'adapter et qu'ils doivent être traités comme tous les autres étudiants.

- 1- Totalement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalement en accord

32. La majorité de mes collègues pensent qu'un étudiant qui a besoin de mesures adaptées comme du temps additionnel, un local isolé ou un correcteur électronique pour faire ses examens n'a pas sa place au postsecondaire et que, pour son bien, il devrait être orienté vers d'autres études.

- 1- Totalement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalement en accord

Cette partie du sondage propose vingt-sept pratiques pédagogiques correspondant aux 9 principes du modèle de la *Conception universelle pour l'enseignement* (CUE) (Scott, McGuire et Shaw, 2001 ; Chaturvedi, 2010).

Choisissez la position qui correspond le mieux à votre degré d'accord pour chacune des vingt-sept propositions. Certaines de ces pratiques ne sont peut-être pas accessibles actuellement pour vous, mais si elles l'étaient, jusqu'à quel point seriez-vous d'accord pour les utiliser ?

Les pratiques pédagogiques

33. Encourager la formation d'équipes de travail reflétant la diversité cognitive et culturelle des étudiants :

- 1- Totalement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalement en accord

34. Faire une captation audiovisuelle de mes cours magistraux et la rendre accessible sur le Web:

- 1- Totalement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalement en accord

35. Autoriser la remise d'un travail par voie électronique ou en format papier pour accommoder tous les étudiants :

- 1- Totalement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalement en accord

36. Rendre accessibles tous les diaporamas présentés en classe quelques jours avant les cours :

- 1- Totalement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalement en accord

37. **En cours de session**, procéder à une évaluation de mon cours et de mon enseignement auprès des étudiants:

- 1- Totalement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalement en accord

38. Admettre que les étudiants ont des parcours différents, que leurs expériences, leurs connaissances et leurs capacités sont variées, donc être patient, respecter leur rythme d'apprentissage et leur fournir une aide supplémentaire au besoin :

- 1- Totalement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalement en accord

39. **Pour une même évaluation**, proposer aux étudiants une variété d'activités équivalentes telles que l'examen, le travail écrit, la présentation orale, le projet d'intégration :

- 1- Totalement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalement en accord

40. Privilégier des manuels dont la présentation graphique facilite la lecture, par exemple, une police de caractère sans empattement, des photos, des images ou des graphiques illustrant le propos, une version numérisée, etc. :

- 1- Totalelement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalelement en accord

41. Privilégier des manuels ou des lectures dont le vocabulaire et le style correspondent au niveau de compréhension attendu pour des étudiants du collégial :

- 1- Totalelement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalelement en accord

42. Pour chaque travail ou chaque examen, fournir par écrit **et** à l'oral des consignes claires:

- 1- Totalelement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalelement en accord

43. Pour chaque travail ou chaque examen, fournir **préalablement** une grille d'évaluation claire et détaillée de telle sorte que les étudiants savent vraiment à quoi s'attendre :

- 1- Totalelement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalelement en accord

44. Autoriser l'usage de l'ordinateur en classe lors des évaluations :

- 1- Totalelement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalelement en accord

45. Être flexible quant au délai prescrit pour la remise d'un travail fait à la maison afin de permettre aux étudiants de le réaliser à leur propre rythme :

- 1- Totalelement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalelement en accord

46. Encourager les étudiants à interagir en classe et à l'extérieur de la classe en favorisant des communautés d'apprentissage par des forums de discussion, un lieu de rassemblement, du temps libéré pendant les cours, etc.

- 1- Totalement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalement en accord

47. Transmettre des ressources complémentaires telles que des sites Web, des articles, des forums de discussion afin d'aider les étudiants à mieux apprendre la matière du cours:

- 1- Totalement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalement en accord

48. Favoriser l'expression et le respect des différences individuelles et la diversité des opinions dans ma classe :

- 1- Totalement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalement en accord

49. Fournir une version numérisée des textes à lire pour le cours :

- 1- Totalement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalement en accord

50. Varier les stratégies d'enseignement pendant la session, par exemple, présentation magistrale, table ronde ou séminaire, atelier pratique, etc. :

- 1- Totalement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalement en accord

51. Si les normes de l'édifice dans lequel je me trouve le permettent, favoriser l'écoute et la concentration en m'assurant que la température de la salle de classe est adéquate :

- 1- Totalelement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalelement en accord

52. Si les normes de l'édifice dans lequel je me trouve le permettent, favoriser l'écoute et la concentration en m'assurant que l'éclairage de la salle de classe est adéquat, ni trop sombre ni trop éblouissant :

- 1- Totalelement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalelement en accord

53. Si les normes de l'édifice dans lequel je me trouve le permettent, favoriser l'écoute et la concentration en m'assurant que l'organisation physique de la classe permet à chaque étudiant de bien me voir et à moi, de bien voir tous mes étudiants :

- 1- Totalelement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalelement en accord

54. En classe, encourager les étudiants à interagir entre eux et avec moi :

- 1- Totalelement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalelement en accord

55. Être disponible sur les réseaux sociaux pour répondre aux questions des étudiants ou pour poursuivre des discussions entamées en classe :

- 1- Totalelement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalelement en accord

56. Proposer des activités d'évaluation formative qui vont au-delà des objectifs et les compétences du cours pour inciter les étudiants à se dépasser.

- 1- Totalement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalement en accord

57. Avoir des attentes élevées à l'égard de l'engagement des étudiants et les encourager explicitement à donner toujours le maximum d'eux-mêmes:

- 1- Totalement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalement en accord

58. Donner la possibilité aux étudiants de réviser un travail après correction et de le soumettre à nouveau :

- 1- Totalement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalement en accord

59. **En fin de session**, procéder à une évaluation de mon cours et de mon enseignement auprès des étudiants:

- 1- Totalement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalement en accord

Test d'associations sémantiques

Ce test est court et très simple :

Première étape

Pour chacune des trois propositions suivantes, écrivez 3 à 5 mots ou courtes expressions qui vous viennent SPONTANÉMENT à l'esprit.

Deuxième étape

Considérez vos réponses telles quelles et, SANS LES CHANGER, classez-les en ordre d'importance, de la plus importante, en haut, à la moins importante, en bas.

Par exemple :

À la lecture de la phrase « *acheter du chocolat pour les enfants à Pâques* », quels sont les 5

mots ou courtes expressions qui vous viennent SPONTANÉMENT à l'esprit ?

- A) Traditionnel
- B) Malbouffe
- C) Ça va de soi
- D) Délicieux
- E) Joie

Troisième étape

Classez vos réponses à la question précédente en ordre d'importance en commençant par la plus importante et en terminant par la moins importante. Pour vous faciliter la tâche, vous pouvez n'inscrire que la lettre.

- 1- C
- 2- E
- 3- D
- 4- A
- 5- B

Test d'associations de mots

60. À la lecture de cette phrase « *Encadrer des étudiants en situation de handicap non visible après le cours* », quels sont les 5 mots ou expressions qui vous viennent SPONTANÉMENT en tête ?

- A)
- B)
- C)
- D) *facultatif*
- E) *facultatif*

61. Classez vos réponses à la question précédente en ordre d'importance en commençant par la plus importante et en terminant par la moins importante. Pour vous faciliter la tâche, vous pouvez n'inscrire que la lettre :

- 1-
- 2-
- 3-
- 4- *facultatif*
- 5- *facultatif*

62. À la lecture de cette phrase « *Évaluer des étudiants en situation de handicap non visible* », quels sont les 5 mots ou expressions qui vous viennent SPONTANÉMENT en tête ?

- A)
- B)
- C)
- D) *facultatif*
- E) *facultatif*

63. Classez vos réponses à la question précédente en ordre d'importance en commençant par la plus importante et en terminant par la moins importante. Pour vous faciliter la tâche, vous pouvez n'inscrire que la lettre :

1-

2-

3-

4- *facultatif*

5- *facultatif*

64. À la lecture de cette phrase « *enseigner à un groupe dans lequel se trouvent des étudiants en situation de handicap non visible* », quels sont les mots ou expressions qui vous viennent SPONTANÉMENT en tête ?

A)

B)

C)

D) *facultatif*

E) *facultatif*

65. Classez vos réponses à la question précédente en ordre d'importance en commençant par la plus importante et en terminant par la moins importante. Pour vous faciliter la tâche, vous pouvez n'inscrire que la lettre :

1-

2-

3-

4- *facultatif*

5- *facultatif*

Commentaires

66. Avez-vous des commentaires à ajouter sur votre expérience d'enseignement avec des étudiants en situation de handicap non visible, sur les accommodements dont ils bénéficient, sur l'incidence de ces accommodements sur votre tâche ?

1. Non.

2. Oui.

67. Si oui, utilisez cet espace pour les exprimer (maximum 3000 caractères)

Merci de votre précieuse collaboration.

Encore une fois, nous vous rappelons que votre participation à cette recherche est placée sous le sceau de la confidentialité. Toute information qui serait susceptible d'être associée à une personne sera codée.

Et pour la suite...

Cette recherche, qui bénéficie d'une subvention PAREA, sera publiée au cours de l'année 2017.

DEUXIÈME ÉTAPE DE LA COLLECTE DE DONNÉES PAR ENTREVUES INDIVIDUELLES :

Votre participation à la deuxième partie de la collecte de données de cette recherche serait vraiment appréciée. Si vous êtes d'accord pour que nous vous contactions entre février et avril 2016 pour une entrevue d'environ 45 minutes, veuillez inscrire une adresse courriel dans l'espace prévu à cette fin.

Cette entrevue pourra se faire en personne, par Skype ou par téléphone. Quelle que soit votre opinion, l'expression de la diversité des points de vue est importante pour la qualité et les retombées de cette recherche. Encore une fois, la confidentialité de l'entretien est garantie et aucune information nominale vous concernant ne sera divulguée.

68. Participation à l'entrevue du printemps 2016

Oui, je suis d'accord pour qu'on me contacte pour l'entrevue individualisée.

Non, je ne souhaite pas qu'on me contacte pour l'entrevue individualisée

69. Si oui, inscrivez ici une adresse courriel :

Annexe V : Canevas d'entrevue

1- Enseigner à un étudiant en situation de handicap

En général, comment se déroule un cours typique lorsque vous avez un ou plusieurs ÉSH ?

- a. Est-ce que ces étudiants posent plus de questions pendant le cours ?
- b. Est-ce que vous notez des comportements différents, plus dérangeants ou plus accaparants que chez les autres étudiants ?
- c. Est-ce que les ÉSH éprouvent des difficultés (insertion ou rejet) lors des travaux d'équipe ?
- d. Semblent-ils éprouver plus de difficulté que la moyenne des étudiants à comprendre le contenu des cours ?
- e. Comment vivez-vous la présence d'étudiants très anxieux dans votre classe ?
- f. Vous sentez-vous outillé pour développer du matériel pédagogique adapté à tous vos étudiants ?
- g. Estimez-vous avoir les connaissances préalables requises pour comprendre la différence entre un trouble d'apprentissage et une difficulté d'apprentissage ?
- h. Est-ce qu'ils vous obligent à repenser votre matériel pédagogique et vos prestations de cours ?
- i. (Le cas échéant) est-ce qu'ils nécessitent plus d'encadrement au moment des stages ?

2- Encadrer un étudiant en situation de handicap

En général, estimez-vous disposer des ressources suffisantes dans votre milieu professionnel pour bien encadrer ces étudiants et intervenir auprès d'eux ?

- 1- Est-ce que ces étudiants posent plus de questions avant ou après le cours ? ou n'en posent-ils pas assez ?
- 2- Estimez-vous avoir les connaissances préalables requises pour comprendre la différence entre un trouble d'apprentissage et une difficulté d'apprentissage ?
- 3- Aimeriez-vous qu'on vous transmette clairement le diagnostic d'un étudiant qui bénéficie de mesures adaptées ? Qu'est-ce cette information vous apporterait ?
- 4- S'il n'y avait pas de lois qui balisaient l'inclusion, pensez-vous que les ÉSH pourraient poursuivre leurs études au collégial ? Les professionnels du SAA sont-ils disponibles pour vous aider ?
- 5- Les conseillers pédagogiques vous guident-ils, au besoin ?
- 6- La coordination de votre département ou vos collègues sont-ils de bons interlocuteurs lorsque vous parlez de vos difficultés avec les ÉSH ?
- 7- Est-ce que la direction de votre collège met des moyens concrets en place pour vous aider à mieux encadrer ces étudiants ?

- 8- *Si dans son questionnaire, le répondant a indiqué qu'il avait suivi une formation sur les troubles d'apprentissage ou même seulement une formation en pédagogie, demandez si cela l'aide dans son travail auprès des étudiants en situation de handicap.*

3- Évaluer un étudiant en situation de handicap

Est-ce plus difficile de préparer et de gérer des évaluations quand il y a des ÉSH dans votre groupe ?

- 1- Est-ce que les mesures adaptées lors des évaluations vous demandent de vous déplacer, exigent que vous prépariez un autre examen ou vous contraignent dans les modes d'évaluation ?
- 2- Sentez-vous le besoin de vous justifier auprès des autres étudiants ?
- 3- Avez-vous l'impression que les mesures adaptées créent des injustices ?
- 4- Vous est-il arrivé de refuser les accommodements ? Qu'est-ce qui vous a amené à prendre cette décision ?
- 5- Vous sentez-vous outillé pour développer des évaluations qui peuvent convenir à la diversité de vos étudiants ?

4. Sur l'inclusion

- a. D'après vous, qu'est-ce qu'on entend par inclusion ?
- b. Est-ce que ça ne concerne que les étudiants en situation de handicap ?
- c. Est-ce que vous seriez prêt à changer votre façon d'enseigner ou d'évaluer pour que votre classe soit plus inclusive ?
- d. D'après vous, quelles sont les limites de l'inclusion ?
- e. S'il n'y avait pas de lois qui balisaient l'inclusion, pensez-vous que les ÉSH pourraient poursuivre leurs études au collégial ?

Annexe VI : Test de centralité et résultats généraux

Encadrer des ÉÉSHNV

- 1- Est-ce que soutenir un ÉSH dans son processus d'apprentissage est caractéristique de l'encadrement d'un ÉSH au collégial ?
- 2- Est-ce qu'adopter une approche individualisée est caractéristique de l'encadrement d'un ÉSH au collégial ?
- 3- Est-ce que rassurer un ÉSH dans son processus d'apprentissage est caractéristique de l'encadrement d'un ÉSH au collégial ?
- 4- Est-ce que le mot « lourd » est caractéristique de l'encadrement d'un ÉSH au collégial ?
- 5- Est-ce que le mot « défi » est caractéristique de l'encadrement d'un ÉSH au collégial ?
- 6- Est-ce que l'implication émotive de l'enseignant est caractéristique de l'encadrement d'un ÉSH au collégial ?
- 7- Est-ce que la non-reconnaissance de la tâche est caractéristique de l'encadrement d'un ÉSH au collégial ?
- 8- Est-ce que la nécessité d'une plus grande disponibilité est caractéristique de l'encadrement d'un ÉSH au collégial ?
- 9- Est-ce que le mot « normal » est caractéristique de l'encadrement d'un ÉSH au collégial ?

Évaluer des ÉÉSHNV

- 1- Est-ce que s'assurer de l'égalité entre tous est caractéristique de l'évaluation d'un ÉSH au collégial ?
- 2- Est-ce que s'assurer de l'équité est caractéristique de l'évaluation d'un ÉSH au collégial ?
- 3- Est-ce que se préoccuper de la justice est caractéristique de l'évaluation d'un ÉSH au collégial ?
- 4- Est-ce que tenir compte des accommodements est caractéristique de l'évaluation d'un ÉSH au collégial ?
- 5- Est-ce que la planification est caractéristique de l'évaluation d'un ÉSH au collégial ?
- 6- Est-ce qu'adapter son évaluation est caractéristique de l'évaluation d'un ÉSH au collégial ?
- 7- Est-ce que le surcroît de travail est caractéristique de l'évaluation d'un ÉSH au collégial ?
- 8- Est-ce qu'une gestion accrue est caractéristique de l'évaluation d'un ÉSH au collégial ?
- 9- Est-ce que le mot « normal » est caractéristique de l'évaluation d'un ÉSH au collégial ?

Enseigner à des ÉÉSHNV

- 1- Est-ce qu'adapter est caractéristique à l'enseignement à un ÉSH au collégial ?
- 2- Est-ce que varier ses stratégies est caractéristique à l'enseignement à un ÉSH au collégial ?
- 3- Est-ce que planifier est caractéristique de l'enseignement à un ÉSH au collégial ?
- 4- Est-ce qu'être confronté à ses difficultés est caractéristique de l'enseignement à ÉSH au collégial ?
- 5- Est-ce que tenir compte de la diversité est caractéristique de l'enseignement dans une classe où se trouvent des ÉSH ?
- 6- Est-ce que constater leur manque d'effort est caractéristique de l'enseignement à des ÉSH

au collégial ?

- 7- Est-ce que le mot difficile est caractéristique de l'enseignement à des ÉSH au collégial ?
- 8- Est-ce que le mot « stressant » est caractéristique de l'enseignement à des ÉSH au collégial ?
- 9- Est-ce que le mot « répéter » est caractéristique de l'enseignement à des ÉSH au collégial ?

Résultats statistiques du test de centralité (pour chaque question)

Encadrer un ÉSHNV au collégial	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9
Somme	47	30	36	5	26	12	30	30	30
Nombre des réponses « tout à fait »	21	12	16	1	11	4	13	12	12
nb « tout à fait » *2pts/somme des points	89 %	80 %	89 %	40 %	85 %	67 %	87 %	80 %	80 %
Rang	1	5	1	9	4	8	3	5	5
Évaluer un ÉSHNV au collégial	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9
Somme	39	50	41	8	17	25	15	39	50
Nombre des réponses « tout à fait »	13	23	19	3	5	3	7	17	13
nb « tout à fait » *2pts/somme des points	67 %	92 %	93 %	50 %	53 %	46 %	50 %	87 %	87 %
Rang	5	2	1	7	6	9	8	3	3
Enseigner à un ÉSHNV au collégial	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9
Somme	23	25	12	35	38	7	9	10	23
Nombre des réponses « tout à fait »	9	9	0	14	16	1	2	3	9
nb « tout à fait » *2pts/somme des points	78 %	72 %	0 %	80 %	84 %	29 %	44 %	60 %	75 %
Rang	3	5	9	2	1	8	7	6	4

Annexe VII : Les 7 bonnes pratiques

Seven Principles of Good Practices in Undergraduate Education (Chickering et Gamson, 1987)

Les 7 bonnes pratiques

<i>Encourages student-faculty contact</i>	Encourager le contact étudiant/enseignant
<i>Encourages cooperation among students</i>	Encourager la coopération entre les étudiants
<i>Encourages active learning</i>	Encourager l'apprentissage actif
<i>Gives prompt feedback</i>	Donner des rétroactions rapides
<i>Emphasizes time on task</i>	Accorder le temps nécessaire pour exécuter une tâche
<i>Communicates high expectations</i>	Conserver des exigences élevées
<i>Respects diverse talents and ways of learning</i>	Respecter la diversité des talents et des modes d'apprentissage

ANNEXE VIII : Items du questionnaire classés selon les principes de la CUE

Principes	Items liés à l'enseignement	Items liés à l'encadrement	Items liés à l'évaluation
1 usage équitable	34. Faire une captation audiovisuelle de mes cours magistraux et la rendre accessible sur le Web 36. Rendre accessibles tous les diaporamas présentés en classe quelques jours avant les cours	38. Admettre que les étudiants ont des parcours différents, que leurs expériences, leurs connaissances et leurs capacités sont variées, donc être patient, respecter leur rythme d'apprentissage et leur fournir une aide supplémentaire au besoin	
2 Usage flexible	37. En cours de session, procéder à une évaluation de mon cours et de mon enseignement auprès des étudiants 50. Varier les stratégies d'enseignement pendant la session, par exemple, présentation magistrale, table ronde ou séminaire, atelier pratique, etc.	39. Pour une même évaluation, proposer aux étudiants une variété d'activités équivalentes telles que l'examen, le travail écrit, la présentation orale, le projet d'intégration	
3 Usage simple et intuitif	47. Transmettre des ressources complémentaires telles que des sites Web, des articles, des forums de discussion afin d'aider les étudiants à mieux apprendre la matière du cours		42. Pour chaque travail ou chaque examen, fournir par écrit et à l'oral des consignes claires 43. Pour chaque travail ou chaque examen, fournir préalablement une grille d'évaluation claire et détaillée de telle sorte que les étudiants savent vraiment à quoi s'attendre

4 Information accessible à tous	40. Privilégier des manuels dont la présentation graphique facilite la lecture, par exemple, une police de caractère sans empattement, des photos, des images ou des graphiques illustrant le propos, une version numérisée, etc. 41. Privilégier des manuels ou des lectures dont le vocabulaire et le style correspondent au niveau de compréhension attendu pour des étudiants du collégial 49. Fournir une version numérisée des textes à lire pour le cours		
5 Tolérance à l'erreur	56. Proposer des activités d'évaluation formative qui vont au-delà des objectifs et les compétences du cours pour inciter les étudiants à se dépasser		45. Être flexible quant au délai prescrit pour la remise d'un travail fait à la maison afin de permettre aux étudiants de le réaliser à leur propre rythme 58. Donner la possibilité aux étudiants de réviser un travail après correction et de le soumettre à nouveau
6 Effort physique minimal		55. Être disponible sur les réseaux sociaux pour répondre aux questions des étudiants ou pour poursuivre des discussions entamées en classe	35. Autoriser la remise d'un travail par voie électronique ou en format papier pour accommoder tous les étudiants 44. Autoriser l'usage de l'ordinateur en classe lors des évaluations

7	51. Si les normes de l'édifice dans lequel je me trouve le permettent, favoriser l'écoute et la concentration en m'assurant que la température de la salle de classe est adéquate 52. Si les normes de l'édifice dans lequel je me trouve le permettent, favoriser l'écoute et la concentration en m'assurant que l'éclairage de la salle de classe est adéquat, ni trop sombre ni trop éblouissant 53. Si les normes de l'édifice dans lequel je me trouve le permettent, favoriser l'écoute et la concentration en m'assurant que l'organisation physique de la classe permet à chaque étudiant de bien me voir et à moi, de bien voir tous mes étudiants		
8 Communautés d'apprenants	54. En classe, encourager les étudiants à interagir entre eux et avec moi 59. En fin de session, procéder à une évaluation de mon cours et de mon enseignement auprès des étudiants	46. Encourager les étudiants à interagir en classe et à l'extérieur de la classe en favorisant des communautés d'apprentissage par des forums de discussion, un lieu de rassemblement, du temps libéré pendant les cours, etc.	
9	33. Encourager la formation d'équipes de travail reflétant la diversité cognitive et culturelle des étudiants 48. Favoriser l'expression et le respect des différences individuelles et la diversité des opinions dans ma classe		57. Avoir des attentes élevées à l'égard de l'engagement des étudiants et les encourager explicitement à donner toujours le maximum d'eux-mêmes

Annexe IX : Procédure de validation du questionnaire (version abrégée)

Tout d'abord, tous les items du questionnaire sont faiblement ou moyennement corrélés, sauf quatre d'entre eux. Les items fortement corrélés (selon les critères de Cohen) (Howell, 2008) sont les trois propositions concernant l'aménagement physique des lieux (51, 52 et 53) et les deux propositions concernant l'évaluation de l'enseignement en cours et en fin de session (37 et 59). Somme toute, l'indice KMO (,784) est très bien. Le résultat du test de sphéricité de Bartlett ($p = ,000 < 0,05$) permet de rejeter l'hypothèse selon laquelle il s'agit d'une matrice d'identité dans laquelle toutes les corrélations sont égales à 0. Nous pouvons poursuivre.

L'extraction répartit les items sur 8 facteurs dont la valeur est supérieure à 1. Ceci est présenté tableau XII (matrice des composantes après rotation), qui permet de visualiser l'association des items et des facteurs. L'ensemble des facteurs explique 60,9 % de la variance. Les deux premiers facteurs uniquement expliquent 31,8 % de la variance. Nous poursuivons la validation avec le calcul de l'alpha de Cronbach. Le seuil minimum généralement accepté pour l' α de Cronbach est de ,7 (Nunnally, 1978, cité dans Drost, 2011, p.114). Or, les statistiques de fiabilité pour chacun des facteurs sont inférieures au seuil acceptable quatre fois sur huit. Il en va de même si nous analysons l'ensemble des items. Un calcul de toutes les possibilités en cas de suppression d'un élément permet de voir qu'en retirant l'item 47, on obtient un α de Cronbach $> ,7$ pour l'ensemble des sous-échelles. Ce que nous avons fait.

Les sous-échelles 2, 3, 4, 5, 6 et 7 présentent des alphas corrects ou acceptables si l'on considère que ce questionnaire est en processus de validation. La sous-échelle 5 affiche un alpha légèrement inférieur à 0,7 ($\alpha = 0,630$), mais la corrélation inter items est supérieure à ,4. Les sous-échelles 6 et 7 ne comptent que deux items, ce qui indique que le calcul de l'alpha n'est pas significatif ; par contre, les deux items présentent une corrélation supérieure à 4 (facteur 6, $r = 0,609 > 4$; facteur 7, $r = 0,405 > 4$).

La sous-échelle 1 affiche un alpha négatif parce que l'item 52 est en corrélation négative avec les autres items. En ce qui concerne la sous-échelle 8, la matrice de corrélation inter-éléments indique que les deux items sont très faiblement corrélés ($r = 0,379 < 4$). Pour ce qui est de la sous-échelle 4, l'alpha est un peu faible ($\alpha = 0,568$), et les items sont très faiblement corrélés, aucun n'affichant un résultat supérieur à 4, se situant entre $r = 0,103$ et $r = 0,314$.

Analyse par composantes principales.

Composante	Valeurs propres initiales	Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus	Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation						
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	,557	20,582	20,582	5,557	20,582	20,582	2,679	9,922	9,922
2	3,020	11,184	31,766	3,020	11,184	31,766	2,547	9,432	19,354
3	1,703	6,307	38,073	1,703	6,307	38,073	2,401	8,893	28,247
4	1,428	5,289	43,362	1,428	5,289	43,362	2,087	7,731	35,978
5	1,315	4,869	48,231	1,315	4,869	48,231	1,938	7,179	43,157
6	1,250	4,628	52,860	1,250	4,628	52,860	1,780	6,592	49,749
7	1,116	4,132	56,991	1,116	4,132	56,991	1,514	5,608	55,357
8	1,054	3,905	60,896	1,054	3,905	60,896	1,496	5,539	60,896

Matrice des composantes après rotation

Facteur	1	2	3	4	5	6	7	8
Items								
51	-0,86142368	-0,07087306	-0,03740942	0,0900072	0,04894715	0,13742427	0,04624127	0,14561269
52	0,84291729	-0,02356487	0,24987019	0,01065464	-0,10328434	0,0022133	-0,10044295	-0,10080703
53	0,82899449	-0,05700428	0,3206717	0,0819113	-0,10285681	-0,05558751	-0,04584634	-0,06028054
34	0,04789269	0,66902032	-0,14677166	0,07087913	-0,13442292	-0,05433391	0,11372657	0,08212983
36	-0,04735776	0,6615159	0,12469039	0,05906556	-0,07707448	0,19666948	0,14989575	0,03290878
44	-0,06814523	0,58763113	0,14290962	0,16999744	0,11912192	0,03845183	-0,37617036	0,22554438
49	-0,08950534	0,47019283	-0,15086267	0,14687599	0,28969738	0,29836225	-0,07905156	-0,09825332
55	-0,03589714	0,46436603	-0,08919887	0,15879908	0,33049066	-0,22335185	0,26295428	0,08983264
35	0,02572752	0,42079828	-0,01358778	0,37858613	-0,35506636	-0,003699	0,17004727	0,28419005
39	0,18683905	0,41779078	-0,15446271	0,34747677	0,05344535	0,04506495	-0,03109441	0,11912087
48	0,04505376	0,0693338	0,76731276	-0,05561514	0,01664369	-0,07596303	-0,04985775	-0,1954978
47	0,18426026	-0,2785614	0,6334972	0,06306365	-0,1448851	-0,04482564	0,01742217	-0,02067148
50	0,22313061	-0,05060809	0,62309571	-0,08697893	-0,11741804	-0,23155952	-0,13795271	0,02917497
54	0,28803089	0,13386748	0,58705664	-0,19659993	-0,25066936	-0,06486191	-0,07444089	-0,10662016
58	0,07880868	0,06958299	-0,07217497	0,68618687	0,14936082	0,03120678	0,05033659	0,20619721
33	-0,27175686	0,13000921	-0,01404114	0,62261634	-0,06918835	-0,00199628	0,1666356	-0,34441072
38	-0,04909881	0,16604993	-0,18911087	0,56723772	-0,06470128	0,30696254	0,18448472	-0,01940771
45	0,06829574	0,2191818	0,15286604	0,56272182	0,1168105	0,15243778	-0,327677	0,34653678
56	-0,12738566	0,03690148	-0,12207684	0,0687991	0,78140986	0,02985647	0,09027769	0,008738
57	-0,05559412	-0,25933266	-0,09150246	0,00312346	0,65436525	0,17574169	0,19266886	0,3166932
46	-0,08346998	0,29252786	-0,38991583	0,03459801	0,55601796	0,14203523	-0,01008168	-0,30764419
37	0,00487487	0,15362542	-0,09610972	0,08275101	0,05226571	0,83837423	0,16404668	0,07585988
59	-0,2018691	-0,02999505	-0,24678422	0,15461226	0,13979763	0,76974319	-0,01744904	0,1292406
41	-0,07488026	0,04955713	-0,06907554	0,03166309	0,11286603	0,13662462	0,77544181	0,10650406
40	-0,16802818	0,22310563	-0,06984286	0,33158896	0,16399694	0,04031738	0,55416036	0,09123087
42	-0,31276684	0,15358852	-0,11055012	0,08566127	0,03680232	0,08199257	0,19125674	0,63020631
43	-0,17443996	0,25336011	-0,25961982	0,13782571	0,02217387	0,12387881	0,02990539	0,56789486

Annexe X Classement des items du sondage selon les facteurs issus de l'analyse des composantes principales

Le tableau suivant présente la redistribution des items en huit facteurs. Sur l'axe horizontal, se trouvent tous les items du questionnaire et les facteurs auxquels ils sont associés. Comme dans le tableau précédent, l'axe vertical indique quels items sont associés aux activités d'enseignement sur lesquels nous avons basé nos entrevues et nos analyses subséquentes :

Facteurs	Enseignement	Encadrement	Évaluation
1. Aménagement de l'espace physique	51, 52, 53		
2. Utilisation des nouvelles technologies	34, 36, 49	55	35, 39, 44
3. Expression de la parole des étudiants	48, 50, 54		
4. Ouverture à la diversité	33, 38, 45, 58		
5. Attentes élevées de l'enseignant	56	46	57
6. Évaluation de l'enseignement	37, 59		
7. Matériel de cours accessibles à tous	40, 41		
8. Usage simple et intuitif			42, 43