

Université de Montréal

**Représentations sociales des enseignants et pratiques
pédagogiques en contexte d'inclusion des étudiants en
situation de handicap non visible au collégial**

Par Carole B La Grenade

Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales en vue de l'obtention
du grade de Ph.D. en sciences de l'éducation option psychopédagogie

Mai 2017

© Carole B La Grenade, 2017

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée
Représentations sociales des enseignants et pratiques pédagogiques en contexte d'inclusion
des étudiants en situation de handicap non visible au collégial

présentée par
Carole B La Grenade

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Josianne Robert
présidente-rapporteuse

Nathalie Trépanier
directrice de recherche

Bruno Poellhuber
codirecteur de recherche

France Beauregard
membre du jury

Geneviève Bergeron
examinatrice externe

Serge Larivée
représentant de la doyenne

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 en bonne et due forme 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 et ne tiennent pas compte des besoins des enseignants. 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 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 a été menée dans le cadre de la théorie du noyau central (Abric, 1994). Effectuée à partir d'un échantillon théorique de dix-neuf entrevues, elle 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.

Mots-clés : Inclusion au postsecondaire, étudiant en situation de handicap, représentation sociale, conception universelle pour l'enseignement, conception universelle de l'apprentissage, enseignant au collégial, accommodements

Abstract

Over the past 15 years, the number of CEGEP students with neurological disorders or mental health problems has increased dramatically. The law requires educational institutions to implement services in order for students diagnosed with a disability to pursue their studies with accommodations that are lawfully appointed to them. This relatively new situation has teachers contending with challenges for which they are not necessarily prepared. In fact, specific training in education is not required to teach college. Moreover, the services currently offered are essentially student-oriented and do not take into account the needs of teachers. However, several studies show that the process of inclusion of students with disabilities cannot be achieved without the participation of teachers (Lombardi, Murray & Dallas, 2013).

This study was conducted in eight colleges across Quebec. First, teachers were surveyed on their degree of agreement with pedagogical strategies inspired by the Universal Design for Instruction framework (Scott, McGuire & Shaw, 2003). Second, teachers were recruited from the survey respondents to participate in an interview about their teaching experience in the context of the inclusion of students with non-visible disabilities such as mental health disorders, language disorders, etc. The analyses of these interviews revealed the social representations constructed by these teachers about their work with students who have diversified profiles and whose characteristics can sometimes be atypical.

The results of the statistical analyses indicate that pedagogical training, age and years of experience are factors that influence openness to a pedagogical approach marked by flexibility and openness to diversity. The analysis of social representations was carried out within the framework of the Central Core Theory (Abric, 2003). Based on a theoretical sample of nineteen interviews, it other factors also emerged. Thus, teachers who have positive perceptions of both students with disabilities and their own abilities to face the challenges of inclusion are more open to the survey proposals than their colleagues. The same is true of teachers who have values of openness, universalism and benevolence. Finally, teachers who display positive values and perceptions are also those most likely to use strategies that promote inclusion.

Keywords: postsecondary inclusion, student disability, social representation, universal design for instruction, universal design for learning, college teacher, accommodations

Table des matières

Résumé	ii
Abstract	iii
Liste des tableaux	ix
Liste des figures	xi
Sigles et acronymes	xii
Dédicace.....	xiii
Remerciements	xiv
Introduction	1
Chapitre 1 : Problématique	5
1.1 Contexte général.....	6
1.1.1 Contexte historique général	6
1.1.2 L'accueil et l'encadrement des ÉSH dans les cégeps	10
1.2 Organisation des services adaptés dans les cégeps.	14
1.2.1 Le modèle des limitations fonctionnelles.	14
1.2.2 Le modèle systémique	15
1.2.3 La conception universelle appliquée à l'éducation	18
1.3 Impact des ÉSH sur la tâche d'enseignement au collégial.....	22
1.4 Synthèse du chapitre et question de recherche.....	27
1.4.1 État des lieux	27
1.4.2 Un regard social	29
1.4.3 Question de recherche	30
Chapitre 2 : Cadre théorique et conceptuel	31
2.1 Exorde	32
2.2 Le concept d'inclusion	32
2.2.1 Définition de l'inclusion	32
2.2.2 Le handicap et la situation de handicap	34
2.2.3 L'inclusion des étudiants en situation de handicap	39
2.2.4 L'inclusion scolaire en bref	43

2.3 La conception universelle appliquée à l'éducation	45
2.3.1 Mise en contexte	45
2.3.2 Le modèle de la conception universelle de l'apprentissage (CUA)	48
2.3.3 Les modèles de la conception pédagogique universelle (CPU)	50
2.3.4 Le modèle de la conception universelle de l'enseignement (CUE)	51
2.3.5 Survol d'études choisies portant sur l'application des modèles de la conception universelle appliquée à l'éducation au postsecondaire.	53
2.3.6 Synthèse de cette partie	57
2.4 La théorie des représentations sociales	58
2.4.1 La représentation	59
2.4.2 Des représentations collectives aux représentations sociales	59
2.4.3 La genèse d'une représentation	62
2.4.4 Le modèle structural	64
2.4.5 Synthèse de cette partie	66
2.5 Conclusion du chapitre	68
Chapitre 3. Cadre de référence	70
3.1 Exorde	71
3.2 Situation de handicap non visible : choix terminologique pour cette thèse	71
3.3 Continuum de l'intégration scolaire au postsecondaire.....	74
3.4 L'utilisation du modèle de la CUE dans cette thèse	76
3.5 Le contenu des représentations sociales.....	78
3.5.1 Les valeurs	80
3.5.2 Les perceptions	82
3.5.3 L'expérience	83
3.5.4 Les pratiques	84
3.6 Conclusion du chapitre et objectifs de recherche	85
Chapitre 4. Méthodologie de la recherche.....	87
4.1 Exorde	88
4.2 Nature et épistémologie de la recherche	89
4.2.1 Une approche mixte	89
4.2.2 Orientation épistémologique	90

4.3 Échantillonnage	91
4.3.1 Recrutement et portrait des répondants au questionnaire-sondage	93
4.3.2 Recrutement et portrait des participants à l'entrevue	94
4.4 Instruments.....	95
4.4.1 Le questionnaire-sondage	95
4.4.2 Partie 3 du questionnaire : Test d'associations sémantiques	102
4.4.3 L'entrevue	105
4.4.4 Synthèse de la section «instruments»	108
4.5 Méthodes d'analyse des données	109
4.5.1 Les données émanant du questionnaire	109
4.5.2 L'analyse des représentations sociales	110
4.6 Résumé des instruments et des méthodes d'analyse des données.....	114
4.7 Considérations éthiques	116
Chapitre 5 : Analyse et interprétation des données en fonction de l'objectif 1.....	117
5.1 Exorde	118
5.2 Portrait des répondants au questionnaire.....	118
5.3 Résultats	121
5.3.1 Les perceptions	121
5.3.2 La zone muette	123
5.3.3 Les pratiques	124
5.4 Analyse et interprétation des résultats	129
5.4.1 Les perceptions	129
5.4.2 Les pratiques	131
5.5 Regard sur les résultats obtenus par les dix-neuf participants dont l'entrevue a été analysée	134
5.6 Conclusion du chapitre	139
Chapitre 6 : Analyse et interprétation des données en fonction de l'objectif 2.....	141
6.1 Exorde	142
6.2. Portrait des participants à l'entrevue	143
6.3 Résultats des tests d'associations sémantiques et de centralité	145
6.3.1 Test d'associations sémantiques	145

6.3.2 Test de centralité	146
6.4 Synthèse des entrevues	148
6.4.1 Noyau et périphérie de la représentation de l'enseignement en contexte d'inclusion des ÉSHNV	150
6.4.2 Noyau et périphérie de la représentation de l'encadrement en contexte d'inclusion des ÉSHNV	154
6.4.3 Noyaux et périphéries des représentations de l'évaluation en contexte d'inclusion des ÉSHNV	160
6.5 Analyse des résultats liés à l'objectif 2.a)	166
6.5.1 Tenir compte de la diversité	166
6.5.2 Investir une relation d'aide	169
6.5.3 Assurer l'équité	172
6.5.4 Assurer la gestion	174
6.6 Analyse des résultats liés à l'objectif 2b)	179
6.6.1 Rappel des résultats	180
6.6.2 Analyse des résultats	181
Chapitre 7 : Discussion, apport, limites et perspectives de cette recherche.....	185
7.1 Exorde	186
7.2 Discussion	186
7.2.1 Caractéristiques sociodémographiques et CUE	186
7.2.2 Les représentations sociales	191
7.2.3 Synthèse de la présente partie	199
7.3 L'apport de cette recherche	203
7.4 Les limites de cette recherche	204
7.4.1 Les limites de notre démarche méthodologique	204
7.4.2 Hypothèses sur les représentations sociales émanant d'un plus grand échantillon	207
7.4.3 L'ouverture sur certains aspects de l'expérience personnelle avec des personnes en situation de handicap non visible	209
7.5 Perspectives.....	209
7.5.1 Formations, informations et collaboration	209
7.5.2 Restructuration du questionnaire sur les pratiques inspirées du modèle de la CUE	213
Conclusion.....	217

Médiagraphie	221
Annexes	i
Annexe I : Modèle de services du MERST (2013)	ii
Annexe II : Les sept principes de la conception universelle des lieux et des objets	iii
Annexe III: « Assessing Teaching Practices based on Principles of Universal Design for Instruction© », Chaturvedi (2010)	iv
Courriel d'autorisation de l'auteure du questionnaire :	v
Annexe IV : Lettres de recrutement pour le sondage.....	vi
IV. I Lettre aux directions des collèges	vi
IV.II Lettre aux enseignants	vii
IV.III Formulaire de consentement pour le sondage (version papier)	viii
Annexe V Lettre d'invitation pour l'entrevue	x
Annexe VI : Sondage	xi
Annexe VII Formulaire de consentement pour l'entrevue	xxvii
Annexe VIII : Canevas d'entrevue	xxx
Annexe IX : Livres de codes.....	xxxii
IX. I Premier livre de codes	xxxii
IX.II Deuxième livre de codes	xxxiv
Annexe X : Test de centralité et résultats.....	xxxvi
Annexe XI Caractéristiques sociodémographiques des participants à l'entrevue	xlili
Annexe XII : Les 7 bonnes pratiques	xliv
Annexe XIII : Analyses statistiques détaillées	xlvi
Annexe XIV : Classement des items du sondage selon les facteurs issus de l'analyse des composantes principales	lviii

Liste des tableaux

Tableau I Trois modèles de la conception universelle appliquée à l'éducation comparés aux principes de la conception universelle des lieux et des objets	47
Tableau II Lignes directrices de la CUA	49
Tableau III Les sept principes de la CPU.....	51
Tableau IV Récapitulatif de la formation et de la structure d'une représentation sociale	67
Tableau V Continuum de l'intégration scolaire des ÉSH au postsecondaire	75
Tableau VI Exemples de valeurs d'universalisme et de bienveillance.....	81
Tableau VII Synthèse des caractéristiques dominantes des répondants au sondage.....	93
Tableau VIII Synthèse des caractéristiques dominantes des participants aux entrevues analysées	95
Tableau IX Items du questionnaire classés selon les principes de la CUE	98
Tableau X Indice KMO et test de Bartlett	100
Tableau XI Analyse par composantes principales.....	101
Tableau XII Matrice des composantes après rotation	101
Tableau XIII Statistiques de fiabilité.....	102
Tableau XIV Test d'associations sémantiques proposé dans le questionnaire	103
Tableau XV Résultats du test d'associations sémantiques (fréquence), première étape	104
Tableau XVI Résultats du test d'associations sémantiques, deuxième étape	105
Tableau XVII Démarche de collecte et d'analyse des données	115
Tableau XVIII Synthèse des situations rencontrées par les enseignants.....	121
Tableau XIX Perception quant à l'alourdissement de la tâche	122
Tableau XX Moyenne et écart-type par item et par facteur.....	126
Tableau XXI Tendances «plutôt d'accord» à «tout à fait d'accord» avec les propositions	128
Tableau XXII Tendance «plutôt en désaccord» à «tout à fait en désaccord» avec les propositions....	128
Tableau XXIII Différences statistiquement significatives.....	129
Tableau XXIV Propositions du sondage liées à l'enseignement	136
Tableau XXV Propositions du sondage liées à l'évaluation	138
Tableau XXVI Synthèse des perceptions comparées : répondants au sondage/ participants aux entrevues.....	144
Tableau XXVII Poids de chaque thème (fréquence x pondération de l'ordonnement).....	146
Tableau XXVIII Synthèse du test de centralité	147

Tableau XXIX Synthèse des entrevues	149
Tableau XXX Profils et caractéristiques des participants à l'entrevue et score au sondage	180

Liste des figures

Figure 1 Comparaison du nombre d'étudiants en situation de handicap visible et non visible	12
Figure 2 Le continuum motivationnel des valeurs de Schwartz	81
Figure 3 Les étapes de la démarche de recherche	90
Figure 4 Affiliation CCSI des collègues sollicités	92
Figure 5 Distribution des répondants : Population sondage/entrevue pour chaque collègue	94
Figure 6 Résultats comparés items enseignement : répondants au sondage/participants à l'entrevue	135
Figure 7 Représentation sociale de l'enseignement en contexte d'inclusion des ÉSHNV	151
Figure 8 Représentation sociale de l'encadrement en contexte d'inclusion des ÉSHNV	155
Figure 9 Représentation sociale de l'équité en contexte d'évaluation des ÉSHNV	161
Figure 10 Représentation sociale de la gestion des accommodements en contexte d'évaluation des ÉSHNV	161
Figure 11 Temps du travail des enseignants	214

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 thèse 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

Sans vous, rien n'aurait été possible...

J'aimerais d'abord remercier ma direction de recherche, les professeurs Nathalie Trépanier et Bruno Poellhuber pour leur soutien, leurs conseils éclairés et la confiance qu'ils m'ont témoignée tout au long de ce processus.

Je remercie également les professeures Manon Théorêt et Mélanie Paré dont les cours ont impulsé mon envie d'entreprendre cette démarche.

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.

Merci à vous tous qui m'avez épaulée, conseillée, écoutée, accueillie : la formidable équipe du service d'aide à l'apprentissage du collège Montmorency ; ma collègue doctorante Dan Than Duong Thi, sans qui les seuls chiffres qui seraient apparus dans cette thèse auraient été les numéros de pages ; Lia Roy, dont la patience m'a été d'un grand secours ; Shannen Vezeau, pour ses compétences techniques ; Jean-Pierre Doyon, pour son regard de réviseur sur les deux derniers chapitres. Ma gratitude à tous ces enseignants qui ont pris le temps de remplir le sondage et de participer aux entrevues.

Sans le soutien indéfectible de mes proches, je ne me serais jamais rendue au bout de ce parcours. Merci à vous, Yasmina et Félix, mes enfants adorés ; merci à toi Mohamed, mon cher mari. Annick et Anaïs, merci pour l'oreille attentive, l'amitié, les surprises qui venaient alléger les moments plus difficiles. Merci enfin à vous toutes, amies très chères, mes «ortho-complices» du cégep et d'ailleurs.

Enfin, cette recherche a été soutenue par le *Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage* (PAREA) du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, subvention 2014-19.

Introduction

Ici comme ailleurs, la question de l'inclusion est devenue 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 elles, l'éducation constitue 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). Or, 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 (Fédération étudiante collégiale du Québec (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 (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie du Québec (MESRST), 2013). 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 ou 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 (Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN), 2014 et 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 étudiants en situation de handicap non visible (ESHNV) (Ducharme et Montminy, 2012). Selon les syndicats enseignants, leurs membres aimeraient avoir malgré tout 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-CSN, 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, elle 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, et ce, 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.

La présente thèse comporte sept chapitres. Après avoir présenté la problématique de recherche et son cadre conceptuel et théorique, nous consacrons un chapitre aux éléments du cadre qui sont directement liés à notre question de recherche. Les trois chapitres suivants portent sur la démarche de recherche. Après avoir exposé le processus méthodologique qui a guidé notre travail, nous présentons, analysons et interprétons les données que nous avons collectées en lien avec les objectifs établis à la fin du chapitre 3. C'est au terme du chapitre 6 que nous répondons à la question de recherche. Le dernier chapitre discute des résultats obtenus à la lumière des éléments de la problématique, de recherches semblables menées récemment. Nous y soulignons 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^e 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 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 français 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'écolier "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 l'accès aux études collégiales, à certaines conditions, à toutes les personnes en situation de handicap (Ducharme et Montminy, 20102).

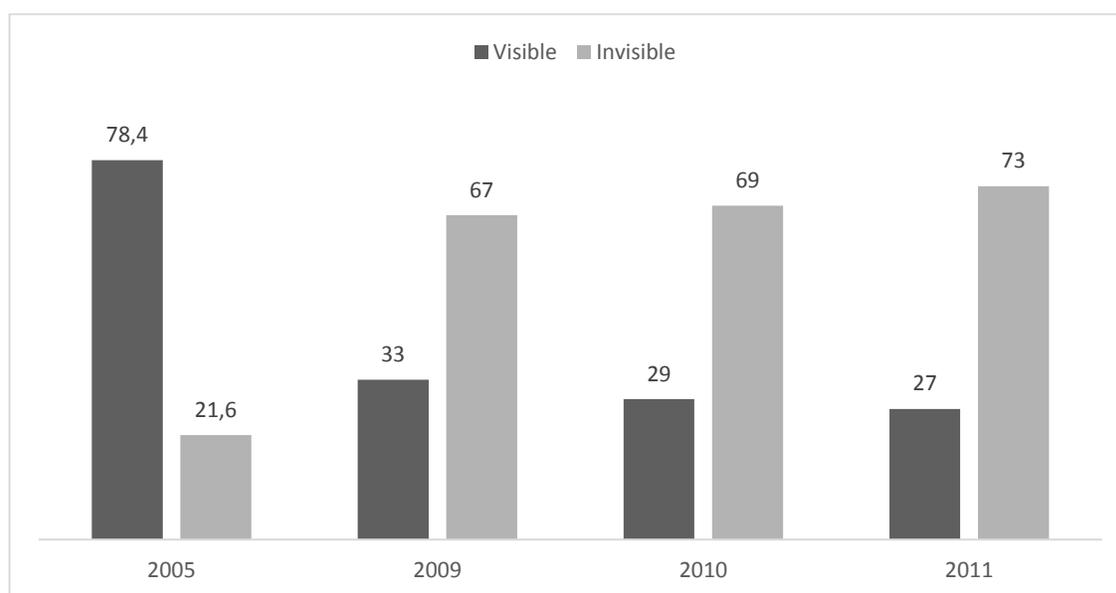
En fait, ce sont avant tout les lois générales protégeant les personnes en situation de handicap qui prévalent :

- 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 précèdent le postsecondaire (Bergeron, Ducharme, Fortin et Vézina 2013). Durant l'année

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).

scolaire 2015-2016, il y avait 14 304 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 mentale (Centres collégiaux de soutien à l'intégration, 2017)⁵.

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, Jorgensen, Havel *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 Slekar, 2011) et des conséquences néfastes qui en découlent. Pourtant, une étude publiée en 2012 par un groupe de chercheurs québécois (Fichten, Jorgensen, Havel et Barile, 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.

1.1.3 Synthèse de cette section

Bref, le rapport de la commission dirigé par monseigneur Parent a ouvert le système d'éducation supérieur québécois à bon nombre de citoyens qui en avaient été jusque-là exclus

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.

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 Bonelli, 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 ; les 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 diverses. Ensuite, l'établissement d'enseignement peut recourir à ses partenaires locaux et régionaux, en particulier s'il s'agit d'un petit collège avec peu de ressources à

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.

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.

1.2.3 La conception universelle appliquée à l'éducation

Au postsecondaire, les établissements d'enseignement américains sont eux aussi soumis aux lois assurant l'équité sociale des personnes en situation de handicap. Ainsi, ils se sont dotés de structures administratives dédiées à la gestion des accommodements, les services d'aide à l'apprentissage ou services adaptés : c'est d'ailleurs cette proposition qui a servi de modèle aux établissements postsecondaires québécois (FECQ, 2012).

Tout comme au Québec, les étudiants américains ont la responsabilité de réclamer les mesures adaptées à leurs besoins et ils devront faire la démonstration eux-mêmes (et à leurs frais) que ces mesures sont nécessaires (Grossman, 2014). Malheureusement, une bonne partie des ÉSH, particulièrement ceux présentant une déficience non visible, vont choisir de ne pas révéler leurs limitations. Les raisons de ce silence sont variées : certains interprètent leur admission à l'université comme une victoire sur leur situation de handicap ; d'autres considèrent les démarches pour l'obtention d'accommodements indument longues et ardues ; enfin, plusieurs craignent le jugement de leurs pairs ou de leurs professeurs (Pliner et Johnson, 2004 ; Alexandrin, Schreiber et Henry, 2008 ; Hong *et coll.*, 2011 ; Pingry O'Neill, Markward et French, 2012). Par conséquent, une bonne partie de ces étudiants à risque n'obtiennent jamais leur diplôme (Scott *et coll.*, 2003 ; Kranke, Jackson, Taylor, Anderson-Fye et Floersh, 2013). Les enseignants se trouvent donc confrontés à des étudiants en difficulté qui ne bénéficient d'aucune mesure adaptée.

La conception universelle appliquée à l'éducation reprend les principes du désign 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.

Pour comprendre les origines de cette approche pédagogique, on se doit de faire un détour par les mouvements de défense des droits des personnes en situation de handicap aux États-Unis, des changements sociaux qu'ils ont impulsés et des lois qui ont eu des répercussions, entre autres, sur le monde de l'enseignement, et ce, à tous les niveaux. Brièvement, on peut mentionner le « Rehabilitation Act », voté en 1973, puis amendé en 1990⁷, qui étend l'obligation de rendre accessibles toutes les écoles recevant des fonds fédéraux (Silver, *et coll.*, 1998 ; Pliner et Johnson, 1984).

Au début, la préoccupation des chercheurs se centrait plutôt sur l'accessibilité physique des personnes présentant une déficience motrice ou sensorielle. Par conséquent, le défi a interpellé, au premier chef, les architectes et les designers, qui ont cherché à créer des environnements conviviaux, agréables et accessibles. Dès les années 1950, la nécessité de lever les obstacles physiques dans l'environnement des personnes à mobilité réduite a émergé au Japon et en Europe (Roberts, Park, Brown et Cook, 2011).

Le concept de « Universal Design » s'est développé dans les années 1980. Il repose sur un fondement idéologique selon lequel l'architecte, ou le designer, a la responsabilité de prendre en compte la diversité humaine dans la conception de ses travaux (Center for Universal Design, 1998 (voir Annexe II). À cet égard, on cite couramment l'exemple d'une fontaine pour boire qui peut être difficile à atteindre pour une personne en fauteuil roulant ou une personne de petite taille ou même une personne qui a tout simplement les bras chargés de colis. Cependant, si l'on conçoit cette fontaine autrement – plus basse, facile à actionner – tout le monde pourra l'utiliser.

Dans le même esprit, les concepteurs de matériel pédagogique ont développé des produits adaptés aux besoins des apprenants présentant un handicap physique (Silver *et coll.*, 1998 ; Rose *et coll.*, 2006). L'« American Disabilities Act » (ADA), voté en 1990, sera amendé en 2008 pour inclure tout ce qui peut limiter substantiellement les principales activités de la vie courante, que cette limite soit physique, physiologique ou mentale (Higbee, Katz et Schultz,

7 «Americans with Disabilities Act»(ADA), clause 504 de la loi de 1973

2010). Ainsi, ADA prévoit le recours aux accommodements et même aux modifications pour satisfaire les besoins des apprenants en situation de handicap sans que ceux-ci aient nécessairement à fournir à leur établissement d'enseignement un diagnostic professionnel en bonne et due forme (Scott *et coll.*, 2003 ; Grossman, 2014).

Par accommodement, on entend un dispositif technologique en classe ou en période d'évaluation, une prolongation du temps alloué à une évaluation, un environnement calme et isolé pour effectuer un examen, une place assignée en classe, etc., tout cela en vue d'atteindre les objectifs du cours et de démontrer les compétences attendues. Une modification implique un changement significatif dans le programme de cours, la révision de certains objectifs ou de certaines compétences permettant néanmoins le passage au niveau scolaire suivant. Par exemple, depuis peu, des collèges américains proposent des programmes modifiés, adaptés aux personnes présentant une déficience intellectuelle légère (Hart, Grigal et Weir, 2010 ; Thoma, Lakin, Carlson, Domzal, Austin et Boyd, 2011 ; Thomson, 2014).

Quand en 1997, le gouvernement américain vote l'« Individuals with Disabilities Education Act Amendments » (IDEA) stipulant que chacun a droit d'être scolarisé dans le système d'éducation ordinaire, quelles que soient ses différences, le milieu a dû s'éloigner de l'approche monolithique traditionnelle⁸ et trouver des façons productives d'accueillir la diversité. Par diversité, on entend des groupes constitués d'apprenants en situation de handicap visible ou non visible, d'apprenants issus de communautés culturelles ou linguistiques minoritaires, d'adultes et de parents effectuant un retour aux études, etc. (Goff, Higbee et Schultz, 2010).

Inspirés de l'esprit des principes de la conception universelle des lieux et des objets, les spécialistes américains de l'éducation ont conçu du matériel éducatif visant la réussite du plus grand nombre dans le respect des particularités individuelles de chacun (Orkwist et McLane, 1998). Il existe trois modèles de conception universelle appliquée à l'éducation (McGuire 2011), entre autres le modèle « Universal Instructional Design » (Silver *et coll.*, 1998)

⁸ Souvent désignée par l'expression anglaise « one-size-fits-all ».

et le modèle « Universal Design for instruction⁹ » (Scott *et coll.*, 2001), tous deux reposant sur des principes concrets calqués sur le modèle de la conception universelle des lieux et des objets (Center for Universal Design, 1998).

La troisième approche, la *Conception universelle de l'apprentissage* (CUA, UDL ou *Universal Design for Learning*), connaît une très large diffusion dans les collèges et universités aux États-Unis et au Canada. Elle propose un cadre théorique solide fondé sur les recherches en neurosciences et des outils concrets d'intervention en classe. Ces outils s'adressent aux enseignants de tous les niveaux. Selon leurs concepteurs, l'approche et les outils qui l'accompagnent proposent des moyens concrets qui peuvent amener à une diminution appréciable du recours aux accommodements et, par conséquent, à l'instauration d'un système réellement inclusif (Rose *et coll.*, 2006).

Deux projets interordres (collégial et universitaire) d'expérimentation de la CUA chapeautés par le CRISPESH¹⁰ ont été menés à Montréal d'octobre 2013 à mai 2017. Le projet francophone impliquait l'UQAM, l'Université de Montréal et les collèges du Vieux Montréal, Montmorency et Marie-Victorin. Le projet poursuivait quatre buts : adapter le modèle « UDL » à la réalité d'établissements d'enseignement supérieur québécois et francophones ; développer et adapter des outils et des stratégies pédagogiques pour toutes les étapes du processus d'enseignement ; implanter et évaluer des expérimentations dans chacun des cinq milieux d'enseignement participants ; enfin, diffuser le modèle, ses outils et ses stratégies dans le milieu de l'enseignement supérieur francophone. Au collégial, ces expérimentations se sont faites dans un cours de la formation générale (philosophie) et dans deux cours de la formation technique (architecture et travail social). Le rapport final (Tremblay, 2015) fait état de retombés non anticipés qui ont suivi les présentations et les publications du groupe de travail : plusieurs collèges ont sollicité des appuis soit pour animer des ateliers, soit pour accompagner les enseignants à titre individuel ou dans le cadre de communautés de pratique. Le site WEB (<http://:pcua.ca>) du projet peut être constamment alimenté grâce à la fonction qui

9 Traduit dans cette thèse par l'expression *conception universelle de l'enseignement*.

10 Centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap

permet à tout enseignant ou tout conseiller pédagogique de déposer des fiches pédagogiques.

1.2.4 Synthèse de cette section

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 ESH et plus particulièrement d'ESHNV aux études supérieures en Amérique du Nord, de nouvelles propositions ont émergé. L'adoption et l'adaptation des principes du désign universel pour la conception des lieux et des objets par le milieu de l'éducation 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 ; Bonelli *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'enseignants¹¹ et de représentants de la partie patronale¹² (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

¹¹ 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

¹² Fédération des cégeps et ministère de l'Enseignement supérieur.

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.

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. Ils concluent cependant que 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'intéressent 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 en 2010 (Conseil supérieur de l'éducation 2010a). Le ministère a partiellement répondu à ces appels par le modèle de services 2013 que nous avons évoqué à la section 1.1.2.

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)¹³ et l'épreuve uniforme de français¹⁴.

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 apprendre¹⁵. 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'évaluation¹⁶. Alors que dans les ordres d'enseignement précédents, les enseignants doivent 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

¹³ « [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

¹⁴ 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.

¹⁵ 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. »

¹⁶ Repéré à <http://www.emploicegep.qc.ca/fr/faq.html>, le 2013-12-01

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 doctorale, 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 croyances, les attitudes, 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

2.1 Exorde

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.

2.2 Le concept d'inclusion

2.2.1 Définition de l'inclusion

L'inclusion est un concept sociétal (Ersold, 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 la présente thèse, 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.

2.2.2 Le handicap et la situation de handicap

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 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, de 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 cette théorie, l'individu est en mesure d'affronter ou non les bouleversements qui s'imposent à lui au cours de son existence, selon les tensions (facteurs de risques ou de protection) intrinsèques et extrinsèques de son environnement. La théorie définit un ensemble d'environnements dont la topologie est constituée de structures systémiques imbriquées l'une dans l'autre¹⁷ : le macrosystème, composé des principes et des valeurs d'une société donnée ; l'exosystème, dans lequel se trouvent des structures qui exercent une influence indirecte sur l'individu ; le microsystème, défini par les relations entre l'individu et son environnement immédiat ; le mésosystème, constitué des interactions entre les différents microsystèmes.

Plus précisément, 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

¹⁷ «The ecological environment is conceived topologically as a nested arrangement of structures, each contained within de next» (Bronfenbrenner 1977, p.514)

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 constants mouvement et interaction et même du chaos, peuvent émerger des compétences.

Les auteurs reprennent, à cet effet, quatre principes énoncés par Elder (1974, cité dans Bronfenbrenner et Evans, 2000) :

1. d'abord, l'individu est modelé par le temps ;
2. ensuite, les transitions qui s'opèrent à des moments précis de la vie ont une influence sur l'état de son développement ;
3. par ailleurs, la vie d'un individu se déroule en société et tous les liens sociaux et historiques qui traversent son existence le modèlent. Ainsi, l'individu construit sa vie par les choix qu'il fera et les actions qu'il posera dans le contexte sociohistorique dans lequel il se trouve.
4. Enfin, les auteurs bouclent le circuit en forme de spirale rappelant que dans le modèle qu'ils proposent, les choix de l'individu (quatrième principe) produisent des changements historiques et sociaux qui génèrent un nouveau cycle et ramènent au premier principe.

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».

2.2.3 L'inclusion des étudiants en situation de handicap

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 *et coll.*, 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 (par conséquent de consommer) ou même en les privant d'un réseau social.

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 microsystemes 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 s'élargir 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.

Les enseignants ont un rôle déterminant à jouer dans le processus d'inclusion, et ce rôle va au-delà de l'application de règles imposées au niveau politique ou de stratégies issues de la recherche : l'implication doit être profonde, intégrée et assumée. Une étude d'Ainscow, Booth et Dyson (2006) portant sur le virage inclusif adopté par la Grande-Bretagne dans toutes ses écoles primaires et secondaires le démontre bien. Conjointement avec trois universités, les chercheurs ont dirigé une recherche-action dans 23 établissements (primaires ou secondaires) pour comprendre comment s'articulent les pratiques inclusives. En Grande-Bretagne, l'impact des déclarations de Salamanque est allé au-delà de l'intégration des enfants en situation de handicap dans les classes ordinaires ; on a tenté une réforme pédagogique profonde en encourageant les équipes-écoles à modifier leurs pratiques pédagogiques. Au même moment cependant, les aléas des crises économiques successives ont eu pour effet d'opérer une pression sur ces écoles et de les inscrire dans la course à l'excellence.

Les chercheurs ont voulu comprendre comment les enseignants ont concilié les exigences élevées de réussite et les politiques éducatives inclusives. Pour affronter ces défis, les enseignants ont formé des communautés de pratique supervisées par des pairs choisis par leur établissement. Les chercheurs ont constaté que certaines écoles ont fait fi des standards

imposés en termes de réussite aux examens nationaux et se sont concentrés sur la réussite éducative inclusive. D'autres écoles, pour contourner les faibles résultats de certains élèves considérés comme des éléments perturbateurs, ont créé des classes dites ressources pour écarter ces élèves des classes ordinaires, sous prétexte de les soutenir plus efficacement, et donc d'atteindre les standards élevés imposés par l'État. Quoi qu'il en soit, les chercheurs sont surtout arrivés à la conclusion que l'attitude et le rôle des groupes d'enseignants dans l'implantation de pratiques inclusives sont incontournables. Si le groupe est formé d'enseignants affichant une attitude non inclusive, ils se tourneront vers des pratiques qui contourneront les exigences de l'inclusion. Par ailleurs, si le groupe met l'inclusion en position prioritaire, il déploiera les ressources nécessaires pour atteindre cet objectif, au détriment, s'il le faut, de la réussite scolaire.

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, *et coll.*, 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.

2.2.4 L'inclusion scolaire en bref

Il n'est pas facile de définir avec précision ce qu'est l'inclusion scolaire. 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 Canada¹⁸. On y note trois grandes tendances :

1. L'inclusion consiste à placer un élève en classe ordinaire, quelle que soit 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

¹⁸ L'éducation est de juridiction provinciale ou territoriale au Canada, non pas de juridiction fédérale.

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, 2014 ; 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 ; Artiles 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 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).

Les préjugés et les stéréotypes viennent teinter la qualité du lien entre l'enseignant et l'étudiant en situation de handicap et ils rendent encore plus difficile l'inclusion. Ainsi, dans une étude publiée en 2009 (Cook, Rumrill et Tankersley, 2009), la majorité des 2168 enseignants d'une grande université du « Midwest » interrogés ne reconnaissent pas les déficiences non visibles et ne sont pas très ouverts aux stratégies pédagogiques qui favorisent l'inclusion. Les professeurs refusent les accommodements s'ils se révèlent trop demandant pour eux ou s'ils conduisent (selon eux) à une diminution des exigences. Par contre, ceux-ci semblent plus enclins à accepter le temps additionnel lors des évaluations et le fait d'enregistrer les cours (ce qui ne leur demande pas beaucoup de temps et ne change en rien le contenu de leurs cours). En fait, les résultats démontrent qu'il est difficile pour certains enseignants de croire qu'au cours de son parcours scolaire, un étudiant qui présente un trouble d'apprentissage puisse vivre des situations de handicap qui nécessitent des accommodements.

2.2.5 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 distinct 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. Ainsi, dans cette perspective, 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 également à l'ensemble de la communauté d'accueil qui devra mettre en place les conditions favorables à son inclusion.

Plusieurs articles proposent 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 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 ». Tel que stipulé en 1.2.3, 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)¹⁹, la conception pédagogique universelle (CPU)²⁰ et la conception universelle de l'enseignement (CUE)²¹.

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.

Cette recension 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 46 compare les trois modèles mentionnés (CUA, CPU et CUE) et les sept principes de la conception universelle des lieux et des objets²². La colonne de gauche reprend les sept principes de la conception universelle en désign et en architecture. Les trois couleurs rappellent les trois principes de la CUA : rose pour « reconnaissance », bleu pour « stratégies » et « vert » 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.

¹⁹ Universal Design for Learning

²⁰ Universal Instructional Design

²¹ Universal Design for Instruction

²² Office des transports du Canada <https://www.otc-cta.gc.ca>. Repéré le 2014-02-23.

Tableau I Trois modèles de la conception universelle appliquée à l'éducation comparés aux principes de la conception universelle des lieux et des objets ²³

	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	

²³ Construit à partir de Connell et coll., 1997 ; Silver et coll.,1998 ; Scott et coll.,2003, Barile et coll., 2012). Voir Annexe II.

2.3.2 Le modèle de la conception universelle de l'apprentissage (CUA)

Un des modèles initialement proposé est appelé Conception universelle de l'apprentissage (CUA). Il a été développé dès 1997 au *Center for Applied Special Technology* (CAST), un centre de recherche fondé en 1984 et dédié à la conception d'outils technologiques permettant une plus grande accessibilité à l'éducation aux personnes en situation de handicap²⁴. Le modèle a été initialement élaboré pour la production de matériel pédagogique à la fine pointe des nouvelles technologies de l'information afin de diversifier les prestations de cours et la forme des évaluations, et ce, dans le but d'amener un plus grand nombre d'élèves à réussir, même ceux qui présentent une incapacité. À l'opposé des outils traditionnels conçus pour les besoins de l'étudiant moyen, les chercheurs et développeurs épousant l'approche de la CUA proposent du matériel numérisé qu'ils présentent comme hautement flexible (Rose et Strangman, 2007). Il s'agit d'une réponse du milieu américain de l'éducation à la demande du législateur de scolariser tous les enfants en classe ordinaire, quelles que soient leurs caractéristiques.

Comme son nom l'indique, la conception universelle de l'apprentissage est une approche pédagogique centrée sur l'apprenant. Le terme « universel » ici n'a pas un sens globalisant, mais il est plutôt synonyme de passepartout : une façon d'enseigner qui peut satisfaire toutes les façons d'apprendre. Bien que plusieurs documents sur la CUA fassent référence aux styles d'apprentissage, une approche critiquée quand elle est appliquée aux stratégies pédagogiques (Pashler, McDaniel, Rohrer et Bjork, 2008), nous sommes d'accord avec Henderson (2013) pour affirmer que les principes de la CUA concernent plutôt les différents mécanismes qui sont à l'œuvre lorsqu'on apprend.

La CUA repose sur trois principes qui ont été conçus à partir des découvertes provenant de plusieurs domaines de recherche liés à l'apprentissage, soit l'éducation, la psychologie, les sciences cognitives et les neurosciences (Rose et Gravel, 2010). Ils circonscrivent la réception et le traitement de l'information, deux caractéristiques fondamentales de l'apprentissage ; ils

²⁴ <http://www.cast.org/about/timeline/index.html>

impliquent également la manière dont cette information sera amenée à la connaissance de l'apprenant. Le tableau ci-dessous illustre comment sont opérationnalisés les trois principes de la CUA que Rose et Strangman (2007) associent aux constituants essentiels de l'apprentissage de Vygotsky.

Tableau II Lignes directrices de la CUA

1. Reconnaissance QUOI	2. Stratégies COMMENT	3. Affect POURQUOI
<i>Recours à une variété de méthodes afin de présenter l'information et les concepts.</i>	<i>Plusieurs possibilités pour explorer et démontrer les apprentissages.</i>	<i>Reconnaissance de sources variées de motivation et d'engagement dans les études.</i>

(Adapté de CAST, 2014)

La reconnaissance

Le premier principe de la CUA concerne les réseaux impliqués dans la reconnaissance de l'information. Ces réseaux neuronaux se situent dans la partie antérieure du cortex cérébral et servent à distinguer tout ce qui se perçoit : les couleurs, les odeurs, les formes, les sons, etc. Un déficit affectant ces réseaux — la dyslexie, par exemple — ralentira considérablement les apprentissages (Rose et Strangman, 2007). Ainsi, pour satisfaire la diversité des apprenants, l'enseignant doit avoir recours à une variété de méthodes pour présenter l'information et les concepts de son cours, exposer la matière de telle sorte qu'elle peut être perçue de différentes façons dans un langage clair (mathématique, linguistique, symbolique). Les concepts abordés doivent être contextualisés afin de favoriser la mémorisation, le processus de synthèse, la hiérarchisation.

Les stratégies

Le deuxième principe porte sur l'utilisation de l'information, la reconstitution de modèles personnels inspirés des modèles appris. Il concerne particulièrement les manuels et le matériel utilisé en classe ou à l'extérieur du cours. Par exemple, un manuel numérisé offre beaucoup plus de possibilités qu'un manuel papier ; néanmoins, le matériel en ligne doit être convivial, c'est-à-dire interactif, diversifié et facile d'utilisation. De plus, le principe suggère que

les stratégies utilisées pour démontrer le savoir peuvent varier d'un individu à l'autre, ce dont doit tenir compte tout bon enseignant (Rose et Gravel, 2010). Cette fois-ci, c'est la zone frontale du cerveau qui entre en activité, celle qui est impliquée dans les interactions entre l'individu et le monde qui l'entoure, d'une part, les décisions qu'il prend, d'autre part. Une personne qui présente un déficit dans cette région du cerveau peut avoir du mal à s'organiser et démontrer une lenteur d'exécution dans certaines tâches. (Rose et Stangman, 2007)

L'affect

Il existe un troisième ensemble de réseaux qui concerne la façon dont chaque individu sélectionne ce qui lui semble important et intéressant : les réseaux de l'affect, dont le siège se trouve dans le système limbique. Ces réseaux sont impliqués, entre autres, dans la motivation à apprendre et à poursuivre la tâche. Le troisième principe suppose que l'enseignant reconnaîtra que s'engager dans ses apprentissages peut se faire de différentes façons ou peut être stimulé différemment d'un individu à l'autre. Un dernier aspect du troisième principe concerne l'autodétermination des étudiants et le rôle que peut jouer l'enseignant dans le développement de cette habileté. (Hong *et coll.*, 2011).

2.3.3 Les modèles de la conception pédagogique universelle (CPU)

Orientés par le *American Disabilities Act* (ADA, 1990) et sensibles aux difficultés rapportées par les étudiants utilisateurs des services adaptés de leur établissement universitaire, Silver *et coll.*, (1998) ont mené une enquête auprès de professeurs connus pour leur attitude inclusive. En guise de synthèse, ces chercheurs ont d'abord défini sept principes, à l'image de ceux énoncés pour le design en architecture. Les principes sont déclinés dans le tableau ci-dessous :

Tableau III Les sept principes de la CPU

Usage équitable	Matériel accessible sur différentes plateformes
Usage flexible	Diversité dans les stratégies d'enseignements
Stratégies claires et directes	Clarté dans les prestations
Information perceptible	Matériel tenant compte des limitations sensorielles
Tolérance à l'erreur	Rythme de cours adapté et évaluations formatives
Effort physique minimal	Organisation axée vers l'essentiel
Aménagement de l'espace convivial	Organisation tenant compte des limitations

(Adapté de Pliner et Johnson, 2004)

Ces principes ont pour but de minimiser le recours aux accommodements impartis aux ÉSH, entre autres parce que plusieurs d'entre eux, comme mentionné précédemment, ne s'en prévalent pas et s'exposent à l'échec. Malgré les limites de cette étude effectuée avec un nombre restreint de professeurs déjà enthousiastes, membres du corps professoral d'un seul établissement universitaire, sa diffusion a eu des répercussions importantes dans le milieu des services d'aide aux ÉSH. Plutôt que de s'en tenir à la seule gestion des accommodements et au soutien des étudiants, ceux-ci ont vu l'occasion de développer un nouvel ordre de communication avec les enseignants (Pliner et Johnson, 2004 ; Goff et Higbee, 2008).

D'autres approches inspirées de ce modèle ont été proposées au cours des années 2000, certaines embrassant l'ensemble de la diversité dans une perspective multiculturelle en tenant compte de la complexité de la population étudiante, c'est-à-dire la diversité raciale, ethnique, culturelle, religieuse, spirituelle, générationnelle, l'identité sexuelle, la classe sociale, la citoyenneté, la langue, les déficiences de tous ordres, etc. (Bernacchio *et coll.*, 2007 ; Higbee et Goff, 2008 ; Goff *et coll.*, 2010).

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

Il se trouve une autre approche qui se définit comme un ensemble de stratégies d'enseignement favorisant une approche inclusive au niveau postsecondaire (Scott *et coll.*, 2003). Elle a été développée à l'Université du Connecticut dans la foulée des travaux de Silver *et coll.*, (1998). D'abord, les chercheurs ont effectué une recension de tous les écrits sur

l'inclusion au postsecondaire, 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*²⁵ de Chickering et Gamson (voir Annexe XII). Puis, Scott, McGuire, Shaw et leur équipe ont procédé à la mise en œuvre du modèle dans une centaine de classes et enfin à l'évaluation de l'expérience.

Ainsi, 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, 2012²⁶).

- Les trois premiers principes de la CUE correspondent au principe 1 de la CUA qui concerne la reconnaissance de l'information : le principe 1 repose sur l'accessibilité et la variété du matériel pédagogique ; le principe 2 implique la variation dans les prestations de cours ; le principe 3 porte sur la clarté des prestations et des consignes pédagogiques.
- Les trois principes suivants correspondent au principe 2 de la CUA, c'est-à-dire qu'ils portent sur les stratégies qui permettent de s'approprier et de réutiliser l'information : le principe 4 insiste sur l'importance d'offrir différentes plateformes pour augmenter l'accessibilité ; le principe 5 met de l'avant les évaluations et les rétroactions fréquentes ; le principe 6 concerne l'accessibilité physique du matériel, par exemple, s'assurer d'utiliser des couleurs adéquates, des polices de caractères de bonne dimension et un style passepartout pour les diapositives projetées en classe.

²⁵ Traduction libre

²⁶ Ces auteures utilisent le terme «conception universelle en pédagogie».

- Enfin, les trois derniers principes sont liés au principe 3 de la CUA portant sur l'affect : le principe 7 met de l'avant l'importance de l'accessibilité physique de la classe, pour faciliter les interactions entre les étudiants ; ou l'accessibilité virtuelle, pour simplifier la remise des travaux à distance. Quant aux deux derniers principes, ils relèvent exclusivement de la pédagogie et sont intimement liés aux principes 1, 2, 3 et 7 de Chickering et Gamson : le principe 8 suggère d'ouvrir la communication entre les étudiants eux-mêmes et avec le professeur ; le principe 9 souligne l'importance d'affirmer très clairement le caractère inclusif de l'approche utilisée et de favoriser l'expression et le respect de la diversité tout en maintenant un haut niveau d'exigences.

2.3.5 Survol d'études choisies portant sur l'application des modèles de la conception universelle appliquée à l'éducation au postsecondaire.

Jusqu'à présent, les recherches portant sur l'un ou l'autre des modèles de la conception universelle appliquée à l'éducation ont testé l'efficacité de projets de mise en œuvre dans des cours spécifiques. En général, cette implantation passe par la formation des enseignants avant ou pendant le processus d'implantation (Scott, *et coll.*, 2003; Izzo, *et coll.*, 2008 ; Smith, 2012 ; Davies *et coll.*, 2013 ; Tremblay, 2015). L'évaluation s'attache à la satisfaction des participants par rapport au modèle. La plupart de ces études évaluent également le degré de satisfaction des étudiants à l'égard des cours construits selon le modèle ou des enseignants qui l'utilisent (Chaturvedi, 2010 ; Dean, Lee-Post et Hapke, 2016). À notre connaissance, il n'existe aucune évaluation qui permet d'affirmer hors de tout doute qu'un enseignement conçu selon l'un des modèles de la conception universelle appliquée à l'éducation permet aux étudiants en situation de handicap d'obtenir de meilleurs résultats scolaires qu'un enseignement plus traditionnel avec le recours aux mesures adaptées. Cependant, les ÉSH témoignent à chaque fois d'une plus grande implication dans les cours qui suivent les grandes lignes de la conception universelle (Hall, 2007 ; Higbee et Goff, 2008 ; Chaturvedi, 2010 ; Tremblay, 2015).

Au Québec, deux projets interordres ont été menés entre 2013 et 2017 afin de faire connaître le modèle CUA au personnel d'établissements postsecondaires. Le projet

francophone (Tremblay, 2015) a réuni trois établissements collégiaux et deux établissements universitaires²⁷. Inspirés par les travaux du groupe californien *UDL Universe*, ils ont mis sur pied une communauté de pratique réunissant des enseignants, des professionnels (technopédagogues, conseillers pédagogiques) et des cadres des différents établissements participants. Plus précisément, le projet s'est attaché à adapter le modèle américain développé par CAST à la réalité québécoise francophone et à concevoir des applications pédagogiques. Les participants ont ensuite implanté et évalué des expériences pédagogiques dans les cinq milieux. Ils ont entre autres préparé un guide de vérification des plans de cours, un guide de préparation de cours dans la perspective de la CUA, du matériel pédagogique, un protocole pour les communautés de pratique. Ils ont également mis en ligne un site Web qui permet de diffuser largement les principes du modèle et les outils²⁸.

Les modèles de la CPU ont fait l'objet de différentes expériences d'implantation qui sont relatées dans des articles ou des documents explicatifs en ligne (Strehorn, 2001 ; Palmer, 2003 ; Bryson, 2003 ; Burgstahler, 2011, etc.) Publié sous la direction de Higbee et Goff (2008), un recueil résumant plus d'une trentaine de projets « CPU » aux différents niveaux structurels d'établissements d'enseignement postsecondaire constitue le document le plus complet portant sur ce modèle jusqu'à ce jour. On y trouve quelques évaluations des projets dont les bilans sont généralement positifs : les étudiants ont eu le sentiment d'être reconnus et respectés ; les enseignants sont heureux de l'atmosphère positive de la classe et ne semblent pas incommodés par les ajustements qu'ils ont dû entreprendre (puisque'ils se sont impliqués volontairement dans ces projets) ; enfin, les administrateurs sont contents que ces projets aient été menés à peu de frais. Néanmoins, dans la conclusion du recueil, Higbee s'interroge sur le peu de reconnaissance que connaît l'approche à l'extérieur d'un petit cercle fermé d'initiés. Parmi eux se trouvent quelques universités canadiennes²⁹, dont l'université Guelph,

²⁷ Université de Montréal, Université du Québec à Montréal, Cégep du Vieux Montréal, Collège Marie-Victorin et collège Montmorency.

²⁸ Projet de la conception universelle de l'apprentissage (PCUA)

²⁹ University of Victoria : <http://www.uvcs.uvic.ca/fair/> ; University of Alberta : <http://www.ssds.ualberta.ca/en/ResourcesforFaculty/ServicesandYourCourse/UniversalInstructionalDesign.aspx> ; University of Toronto : http://www.uts.utoronto.ca/~ability/faculty_universal.html Guelph University : <http://www.uoguelph.ca/tss/uid/> ; York University : <http://facultyawareness.blog.yorku.ca/introduction-to->

en Ontario, qui fait figure de pionnière au pays.

L'équipe de l'université du Connecticut qui a créé le modèle CUE a aussi développé de la formation donnée par les professionnels de services adaptés aux enseignants et elle a élargi la diffusion du modèle via un site Web (Scott *et coll.*, 2003). Ce qui ressort de l'expérience menée dans les quatre campus de cette université est une satisfaction générale des étudiants, surtout concernant l'ouverture, l'accessibilité et la disponibilité des professeurs. De leur côté, les professeurs ont été interrogés sur les stratégies qu'ils ont adoptées pour opérationnaliser les principes. Les résultats montrent une très grande adéquation entre la perception des étudiants et les pratiques des professeurs. Il ressort que pour plusieurs enseignants, les principes de la CUE faisaient implicitement partie de leur pratique depuis longtemps.

Nous avons retenu deux autres recherches conçues dans la perspective du modèle CUE : celles de Hall (2007) et de Chaturvedi (2010).

Hall a présenté un projet d'implantation dans un collège technique du Delaware³⁰ durant l'année scolaire 2006-2007. Elle a d'abord procédé à un sondage auprès de la direction de l'établissement, du service adapté, des étudiants qui fréquentent le service adapté et des enseignants. Malgré que nous n'ayons pas trouvé de publications qui font état des résultats de cette expérience et que nous ne pouvons savoir si elle a finalement eu lieu et si elle a été concluante, nous considérons que les résultats du sondage sont intéressants. Le contenu du sondage portait sur l'efficacité des accommodements, sur les stratégies d'enseignement qui pourraient favoriser la réussite d'étudiants présentant un trouble d'apprentissage, sur l'attitude, la perception et les pratiques des enseignants à l'égard de ces étudiants.

Alors que la direction de l'établissement s'est montrée plutôt favorable à l'implantation de la CUE, car celle-ci correspond aux grandes orientations du plan stratégique du collège, les professionnels du service adapté et les enseignants étaient plus circonspects. Bien que la grande majorité des répondants dans les différentes catégories soient tombés d'accord sur le fait qu'un enseignant informé sur les troubles d'apprentissage était généralement plus

universal-instructional-design-uid/

³⁰ Une structure qui ressemble beaucoup à nos cégeps.

accommodant, les enseignants et les professionnels du service adapté s'interrogeaient sur l'organisation, voire sur la faisabilité de la formation dédiée aux enseignants. Néanmoins, 65 % des enseignants ont dit souhaiter en savoir plus sur le modèle de la CUE.

La recherche doctorale de Chaturvedi a été menée en 2009 auprès d'étudiants en situation de handicap et d'enseignants de quatre écoles affiliées de l'Université de l'Arkansas à Lafayette. Dans cette étude, la chercheuse poursuivait trois buts : 1- cerner le degré d'utilisation des principes de la CUE par les enseignants ; 2- voir comment les ÉSH évaluaient l'application des principes de la CUE par leurs enseignants ; 3- identifier les principes de la CUE qui semblaient, selon les ÉSH, contribuer le mieux à leur réussite. Suivant la méthode d'échantillonnage aléatoire stratifié, 650 enseignants ont reçu un questionnaire en ligne comportant deux parties : une première recueillant des informations sociodémographiques, une deuxième les sondant sur leurs pratiques pédagogiques selon le modèle de la conception universelle de l'enseignement. En ce qui concerne les enseignants, la recherche indique que les répondants étaient plus enclins à utiliser certains principes que d'autres.

Les pratiques rejetées par le corps professoral touchent l'organisation du travail : permettre aux étudiants de compléter les devoirs à leur propre rythme ou préenregistrer ses cours et les publier en ligne (ce qui correspond respectivement aux principes 5 et 1 dans le tableau V). De même, une forte proportion des répondants enseignants ($M=2,04$) n'appréciaient pas l'usage des médias sociaux pour étendre la discussion et les questions à l'extérieur des heures de classe. Les principes 8 et 9, qui distinguent l'approche de la CUE de l'approche de la CPU sont ceux les plus utilisés par les répondants : favoriser la communication entre eux et les étudiants d'une part, puis entre les étudiants, d'autre part ; instaurer un climat de respect de la diversité. Par ailleurs, le principe 2 était respecté lorsqu'il s'agissait de varier les activités et les modes de communication.

2.3.6 Synthèse de cette partie

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).

Pour cette recherche, nous adopterons le modèle de la CUE parce qu'il inclut deux principes pédagogiques importants, absents du modèle de la conception pédagogique universelle : les communautés d'apprentissage et l'affirmation du caractère inclusif de

l'enseignement. En adaptant le questionnaire de Chaturvedi à la réalité québécoise, nous cherchons à voir quels sont les principes que les enseignants avec lesquels ils se disent d'accord et qu'ils pourraient intégrer à leurs pratiques, si ce n'est pas déjà fait. Cela établi, il existe des facteurs qui amènent certains à accepter de bonne grâce d'actualiser leurs stratégies 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.

2.4 La théorie des représentations sociales

Il n'est pas facile, d'entrée, de s'accrocher à une définition sûre des représentations sociales. Comme le dit Gaffié (2004) en amorçant une conférence sur le sujet : « Notre rencontre s'opère dans l'auberge espagnole (ou roumaine !?) que constituent les "Représentations sociales" (RS) : on y trouve ce qu'on y apporte mais on n'est jamais sûr de manger ce qu'on a commandé. »

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, collectivement produit 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.

2.4.1 La représentation

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). Ainsi, 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 ».

2.4.2 Des représentations collectives aux représentations sociales

Dès la fin du XIXe siècle, Durkheim défend l'existence de trois réalités du cerveau : d'abord, une réalité physique et chimique (donc objective) ; puis, une réalité qui s'exprime à travers les représentations individuelles propres à chaque individu (donc individuelle et subjective) ; enfin, une réalité constituée des croyances et des valeurs communes d'une société (donc collective et subjective). Durkheim insiste sur le fait que les représentations

collectives ne sont pas simplement la somme des représentations individuelles de chaque membre de la société, mais bien un petit ensemble d'interprétations partagées qui permettent à la société d'assurer son emprise sur l'individu (Danic, 2006). Les représentations collectives priment sur les représentations individuelles qui sont « déterminées par le poids de divers collectifs [que l'individu] rencontre tout au long de sa vie sociale » (Durkheim, cité dans Vidal, Rateau et Moliner, 2006, p.11). Le concept de représentations collectives a été repris dans différentes disciplines des sciences humaines, en anthropologie et en ethnologie notamment, pour analyser les mythes et les légendes des sociétés primitives (Sperber, 1989), mais il est tombé peu à peu en désuétude jusqu'au début des années 1960.

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*. En examinant les représentations sociales de la psychanalyse dans deux groupes antagoniques de la société française (les communistes et les catholiques) à la fin des années mille neuf cent cinquante, Moscovici a découvert comment certains concepts psychanalytiques fondamentaux ont été réinterprétés et passés dans le vocabulaire courant. On peut citer en exemple le concept de complexe, prenant la valeur péjorative d'une inhibition paralysante (un individu complexé ne s'exprime pas facilement) et le concept d'inconscient, réutilisé dans le sens de ce qui est hors du contrôle de l'individu (poser des gestes ou dire des choses qui révèlent des secrets sans que l'individu qui s'exprime ne s'en rende compte).

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.

De son côté, Jodelet a démontré, quelque vingt ans plus tard, comment une communauté agit de manière concertée à l'égard d'étrangers – en l'occurrence de malades désinstitutionnalisés — qui sont établis en pension dans plusieurs familles d'une petite commune agricole française. Face aux nouveaux arrivants, les villageois adoptent des comportements communs visant à renforcer l'identité et la cohésion de leur groupe, gardant ainsi une distance visible entre eux et les autres. Par exemple, les malades sont toujours invités aux fêtes communales, mais installés à des tables à part, entre eux (Jodelet, 1989).

Jodelet reprend l'idée de la théorie « profane » de Moscovici qu'elle associe au sens commun (Jodelet, 1989). Au cours de leur existence, les êtres humains sont fréquemment confrontés à des situations nouvelles par rapport auxquelles chacun doit se positionner, c'est ainsi que circulent ou se construisent les représentations sociales. Les représentations sociales permettent à un groupe d'interpréter une réalité qui intervient dans les rapports qu'il entretient avec l'altérité et de consolider en même temps son identité, car dans cette confrontation à l'autre sommeille toujours une menace identitaire (Jodelet 1989). Donc, les représentations déterminent où chacun se situe dans le groupe, elles guident le comportement des membres du groupe ; elles permettent à l'individu d'analyser les informations qui circulent sur un objet donné et de les assimiler en fonction du groupe.

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). L'étude de Jodelet (1989) est fort éloquent à cet égard en illustrant comment les paysans qui accueillent des psychiatisés dans leurs maisons puisent dans leurs traditions et dans un savoir enfoui dans leur mémoire collective (bref, leur histoire) pour ajuster leurs pratiques.

2.4.3 La genèse d'une représentation

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 Français des deux groupes précités 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 (Mocovici, 1976,

p.489).

Une étude sur les immigrants en France et en Italie menée par Bergamaschi (2011) montre comment de jeunes lycéens choisissent ce qui semble constituer un enjeu pour eux dans la somme d'informations qui circulent sur l'immigration dans leur pays respectif. En Italie, le phénomène de l'immigration est relativement nouveau, puisque le pays a longtemps connu la mouvance inverse. Des positions hostiles à l'immigration ont été véhiculées par les médias et les organisations politiques ultranationalistes de droite, présentant l'« autre » comme un criminel potentiel ; en contrepartie, la forte présence de l'église catholique dans la société italienne a, pour sa part, opposé une idéologie de la solidarité et de la charité chrétienne à l'égard des plus démunis venus d'ailleurs. Donc, en objectivant l'information disponible, les jeunes Italiens retiendront soit l'image du criminel voleur d'emploi, soit celle du démuné sans emploi.

Par ailleurs, bien que le phénomène ne soit pas nouveau en France, la mobilisation d'une certaine partie de l'opinion française à l'égard de l'Islam et de la forte présence d'immigrés arabes ou de Français arabophones et musulmans de deuxième ou de troisième génération a créé une certaine tension sociale. Les enjeux ici sont plutôt d'ordre identitaire et l'objectivation reflètera la source d'information. Ainsi, dans son rapport à l'altérité, le jeune Français aura tendance à se replier sur des considérations identitaires alors que le jeune Italien retiendra surtout des considérations socioéconomiques.

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 en 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.

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.

2.4.4 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 , comme l'illustre une étude de Bernard et Blanc (1989, citée dans Flament, 1994, p.46) portant sur la représentation sociale de l'autoroute dans le contexte de la construction d'une voie rapide entre deux villes françaises. Pour toutes les personnes interrogées, il est indéniable que l'autoroute facilite les déplacements : à première vue, il s'agit d'une caractéristique tout à fait positive. Cependant, comme le rapportent les auteurs de l'étude, une vieille dame, résidente d'une petite ville à mi-parcours, n'y voit rien de bon. En effet, pour elle, la possibilité de se déplacer rapidement et facilement séduira nécessairement les délinquants de la grande ville qui pourront ainsi commettre des méfaits loin de chez eux et s'enfuir rapidement. L'exemple qui précède illustre le fait que des représentations peuvent être constituées du même contenu, mais peuvent être interprétées de façons différentes. 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 évènements » (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, on entend 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 thèse (voir section 3.5.1), 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.

2.4.5 Synthèse de cette partie

En somme, il existe, selon Vidal *et coll.*, (2006), cinq conditions qui président à la naissance d'une représentation sociale :

1. une situation nouvelle, inusitée et un objet complexe jusqu'alors inconnu du sujet (le groupe) ;
2. le groupe social lui-même ;
3. le fait que l'objet pose un enjeu de nature identitaire ou de cohésion sociale ;
4. des échanges, des communications intergroupes sur l'objet ;
5. la circulation libre, variée et non contrôlée de l'information sur l'objet.

La problématique que soulève l'inclusion des étudiants en situation de handicap non visible réunit toutes ces conditions. 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. La figure ci-dessous illustre la formation de la représentation sociale : elle se lit de gauche à droite, puis de droite à gauche. Les deux processus à gauche sont concomitants. Leurs fonctions sont présentées au centre, les éléments de la structure qu'ils produisent se trouvent à droite ; par ailleurs, les éléments de la structure ont eux aussi des fonctions qui apparaissent également au centre.

Tableau IV Récapitulatif de la formation et de la structure d'une représentation sociale

PROCESSUS	FONCTIONS	STRUCTURE
Objectivation →	Filtrer l'information Organiser l'information	<p>The diagram illustrates the structure of a social representation. It is divided into three main horizontal sections. The top section is the 'Noyau central' (Central Core), which is further divided into 'Élément stable' (Stable Element) and 'Zone des éléments actifs' (Zone of active elements). Below this is the 'Zones des éléments dormant' (Zone of dormant elements). The bottom section is 'Éléments non activés' (Non-activated elements). Arrows indicate the flow of information: from the 'Objectivation' process to the 'Fonctions' (Filtering and Organizing), and from these functions to the 'Noyau central'. Another arrow points from the 'Noyau central' back to the 'Fonctions'. A third arrow points from the 'Fonctions' to the 'Périphérie' (Periphery) section.</p>
	Fonctions génératrices et organisatrices de la représentation Peut se former à partir d'une autre représentation par une relation de <ul style="list-style-type: none"> ➤ réciprocity ➤ antonymie ➤ emboîtement 	
Ancrage →	Expliquer l'objet Communiquer sur l'objet	<p>The diagram illustrates the structure of a social representation. It is divided into three main horizontal sections. The top section is the 'Noyau central' (Central Core), which is further divided into 'Élément stable' (Stable Element) and 'Zone des éléments actifs' (Zone of active elements). Below this is the 'Zones des éléments dormant' (Zone of dormant elements). The bottom section is 'Éléments non activés' (Non-activated elements). Arrows indicate the flow of information: from the 'Ancrage' process to the 'Fonctions' (Explaining and Communicating), and from these functions to the 'Périphérie'. Another arrow points from the 'Périphérie' back to the 'Fonctions'.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Adaptation au contexte ➤ Personnalisation de la représentation ➤ Protection du noyau 	

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 donc un système organisé, partagé, collectivement

produit et socialement utile (Rateau et Lo Monaco, 2013). Il s'agit d'un ensemble d'idées construites, intégrées dans la pensée du groupe.

2.5 Conclusion du chapitre

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. Dans cette perspective, les microsystèmes des enseignants interagissent dans le mésosystème qu'est l'établissement collégial. Ils y rencontrent les étudiants, les professionnels des services adaptés et y construisent ainsi leur compréhension. Par ailleurs, comme indiqué précédemment, le microsystème et le mésosystème sont influencés par l'exosystème où se prennent les décisions impulsées par les croyances et les idéologies qui émergent au niveau du macrosystème.

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 le mésosystème 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 au niveau du mésosystème. L'enseignant inclusif pourra facilement interagir ; l'enseignant normatif se trouvera en situation de dysfonctionnement. 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 (quatrième principe) produiront des changements historiques et sociaux.

Dans le prochain chapitre, nous préciserons les éléments spécifiques du cadre que nous avons retenus pour notre étude et les objectifs qui nous permettront de répondre à la question de recherche.

Chapitre 3. Cadre de référence

3.1 Exorde

Dans ce chapitre, nous mettons en exergue les éléments du cadre théorique et conceptuel qui sont directement liés à notre démarche de recherche. Ainsi, nous expliquerons ce que nous entendons par inclusion et par situation de handicap non visible. Nous présenterons plus en détails le modèle de la CUE sur lequel ont été conçues les propositions du sondage que nous avons utilisé. Enfin, nous définirons les éléments constitutifs des représentations sociales qui ont guidés notre analyse des entrevues.

3.2 Situation de handicap non visible : choix terminologique pour cette thèse

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 entreprendre de telles 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 les enseignants qui peuvent alors se sentir incompetents (Guimond et Forget, 2010 ; St-Onge, *et coll.*, 2010 ; Dion, 2013).

Dans sa *Convention relative aux droits des personnes handicapées*, l'Organisation des Nations unies reconnaît que la notion de handicap évolue et que le handicap résulte « de l'interaction entre des personnes présentant des incapacités et les barrières comportementales et environnementales qui font obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres » (ONU, « préambule », point

“e”). Par ailleurs, dans sa définition, l’Organisation mondiale de la santé tient compte de déficiences telles que la dépression :

«La **Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF)**, définit le handicap comme un terme générique désignant les déficiences, les limitations d’activité et les restrictions de participation. Il renvoie aux aspects négatifs de l’interaction entre un individu atteint d’un problème de santé (comme l’infirmité motrice cérébrale, le syndrome de Down, la dépression) et les facteurs personnels et environnementaux (comme les attitudes négatives, l’inaccessibilité des transports et des bâtiments publics et des soutiens sociaux limités).» (Organisation mondiale de santé, 2011, p.7)

Aux États-Unis, la loi appelée « American with Disabilities Act » (ADA), initialement présentée en 1990, a subi plusieurs ajouts visant à en préciser la portée ; les dernières modifications majeures de l’ADA ont été ratifiées en 2008. Ces modifications permettent de reconnaître comme incapacités le cancer, des troubles de santé mentale tels que le trouble bipolaire, les troubles obsessionnels compulsifs, le stress post-traumatique et ainsi de suite (Grossman, 2014). Puisqu’ils considèrent que le terme « handicapé » revêt une charge extrêmement péjorative, les Américains parlent plutôt de « disability » (défiance 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 [...]»³¹.

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).

³¹ ADAAA-121102(1) citée dans Grossman, 2014, p.6

Au Québec, on utilise le terme « trouble invisible » ou « handicap invisible » (CAPRES, 2013, Association *Handi-capable*³², Audiologie et orthophonie Canada³³), « 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).

Précisons que l'expression que nous avons choisi d'utiliser dans cette thèse — 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 ; Bonnelli *et coll.*, 2010).

³² <http://handi-capable.net/handicaps-physiques-invisibles>

³³ http://www.oac-sac.ca/search-results?caslpa_search=handicap%20invisible

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.

Dans la présente recherche, nous nous intéressons aux effets de l'inclusion des étudiants qui se trouvent de manière circonstancielle en situation de handicap parce qu'ils ont une déficience ou une incapacité invisible qui entrave la réalisation de leurs activités dans le contexte de l'enseignement postsecondaire où ils évoluent.

3.3 Continuum de l'intégration scolaire au postsecondaire

Nous avons vu au chapitre précédent 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.

Dans cette thèse, nous nous intéressons aux effets de l'inclusion des étudiants en situation de handicap non visible sur les enseignants du collégial. Nous avons expliqué que l'expression « situation de handicap non visible » est un calque adapté des désignations anglaises « invisible disabilities » ou « non visible disabilities ». Elle désigne le groupe des étudiants qui présentent des déficiences neurologiques ou de santé mentale qui peuvent

entraîner des troubles de comportement ou d'apprentissage.

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, 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 V.

Tableau V Continuum de l'intégration scolaire des ÉSH au postsecondaire³⁴

- | | | |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Reconnaissance de la déficience par un diagnostic médical• Accommodements individualisés permettant au mieux de maintenir l'étudiant dans sa classe | → | <ul style="list-style-type: none">• 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 |
|--|---|--|

³⁴ B La Grenade et Trépanier, (2017)

3.4 L'utilisation du modèle de la CUE dans cette thèse

Comme nous l'avons écrit précédemment, plusieurs articles sur l'inclusion de la diversité étudiante au postsecondaire présentent la conception universelle appliquée à l'éducation comme la conceptualisation de l'inclusion. Dans cette thèse, nous avons choisi le modèle de la CUE. Nous avons utilisé le sondage que Chaturvedi (2010) a préparé pour les enseignants, en le modifiant quelque peu. Chaque principe de la CUE est associé à trois propositions de pratique (items). Par ce sondage, nous cherchons à voir si les enseignants sont d'accord avec des pratiques qui, prises dans leur ensemble, correspondent à une conception inclusive de l'enseignement. Cela dit, les pratiques prises une à une ne sont pas nécessairement liées au concept d'inclusion ni intrinsèques au modèle de la CUE ; elles se retrouvent dans d'autres contextes et plusieurs font déjà partie des pratiques enseignantes courantes de ces dernières années. Les détails concernant l'adaptation du sondage et sa validation sont présentés ultérieurement dans le chapitre 4. 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 en ligne (captation audiovisuelle, diaporama), accessible aux 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 ÉSH en particulier.

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 approfondir 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 étudiants ; 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 la conception 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.

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.

Principe 8 : 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.

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 de 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.

3.5 Le contenu des représentations sociales

Dans cette thèse, 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 (2011) 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 (2016):

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 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,

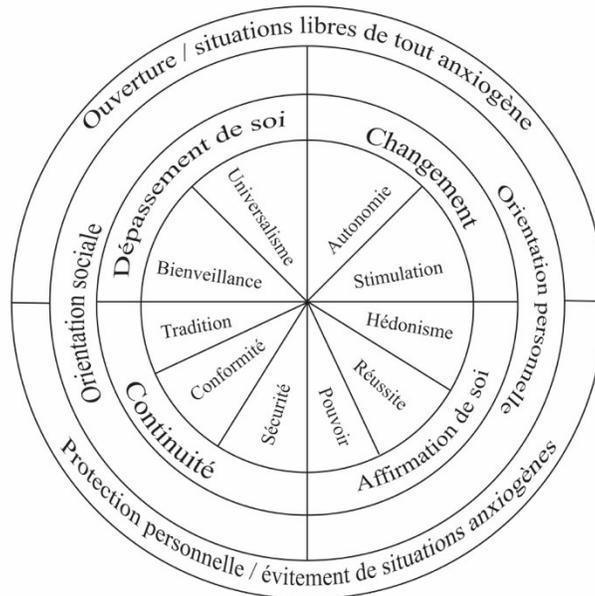
etc.) ; des perceptions.

3.5.1 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 Schwartz³⁵



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, au chapitre 6, 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’autrui³⁶). Dans les entrevues, cela se traduit par des énoncés comme ceux-ci :

Tableau VI 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
- Favoriser une approche pédagogique

³⁵ Schwartz (1992), cité dans Schwartz et Cieciuch et Davidov (2015, p.110)

³⁶ 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.

centrée sur les caractéristiques de tous les apprenants

- Aborder l'étudiant avec sa sensibilité
- Être d'accord avec les accommodements, les défendre

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, 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.

3.5.2 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 notre étude, se rapporte à l'autoréférence (ou réalité partielle).

3.5.3 L'expérience

Dans la présente 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 (1999, p.231), 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 ». 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.

3.5.4 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. Par conséquent, l'inverse est aussi vrai : un enseignant qui a des représentations positives l'inclusion des ÉSHNV, mais qui n'a pas les moyens de ses convictions aura de la difficulté à mettre en place des pratiques qui favorisent l'inclusion.

3.6 Conclusion du chapitre et objectifs de recherche

Abric (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.

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. 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 qui favorisent l'inclusion 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 4. Méthodologie de la recherche

4.1 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 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 que nous reprenons ici :

- 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.

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.

4.2 Nature et épistémologie de la recherche

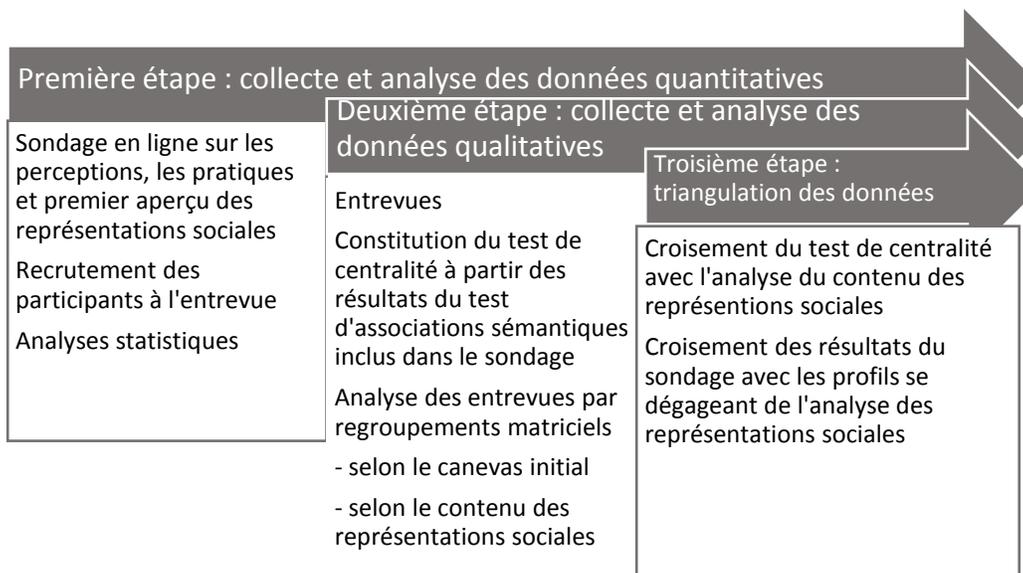
4.2.1 Une approche mixte

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



4.2.2 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 doivent être 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.

4.3 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.

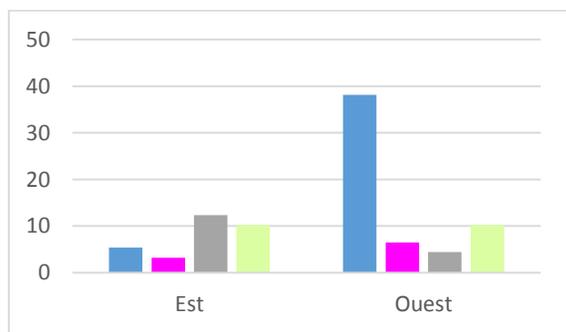
En choisissant notre terrain d'investigation, nous avons misé sur la représentativité. D'abord, les quatre établissements des deux grandes agglomérations urbaines du Québec accueillent des populations étudiantes fortement diversifiées issues de différents milieux

socio-économiques, d'origines linguistiques et ethnoculturelles variées, quelques-uns provenant des autres régions du Québec, attirés par les programmes techniques offerts 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



Région Est : Collèges 1-2-3-4
 Ville de Québec : 4
 Région Ouest : Collèges 5-6-7-8
 Agglomération montréalaise :
 Collèges 5, 7 et 8

4.3.1 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 Monkey³⁷. 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 évaluation du noyau central des représentations sociales à l'égard de l'inclusion et des ÉSHNV.

Tableau VII 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

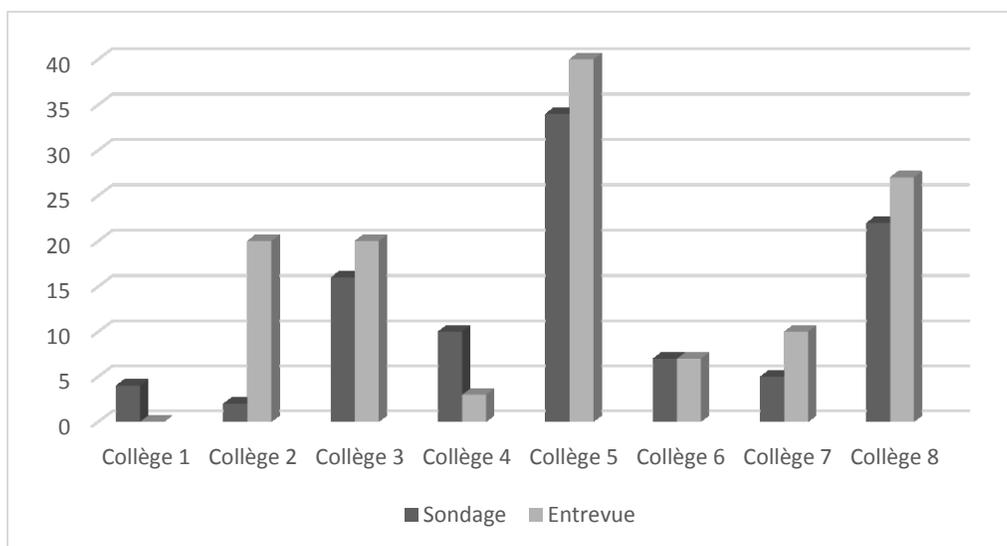
³⁷ Annexe IV

en pédagogie, le tiers ont suivi une formation sur les troubles d'apprentissage ou de santé mentale. Enfin, les répondants enseignant en formation technique composent près de la moitié de notre échantillon.

4.3.2 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 envoi³⁸. Nous avons entrepris une démarche inductive au cours de laquelle nous nous sommes entretenue avec trente personnes par téléphone ou en personne.

Figure 5 Distribution des répondants : Population sondage/entrevue pour chaque collège



La figure ci-dessus montre bien que 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.

³⁸ Voir annexe V

Tableau VIII Synthèse des caractéristiques dominantes des participants aux entrevues analysées

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. L'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]). 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).

4.4 Instruments

4.4.1 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 collecter 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, évaluant le degré d'accord des répondants avec ces propositions de pratiques ; 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.

Les informations générales :

- Le sexe ;
- L'âge ;
- Le lieu de travail (collège) ;
- Le département d'enseignement ;
- Le nombre d'années d'expérience d'enseignement au postsecondaire ;
- Le diplôme le plus élevé obtenu ;
- La formation en pédagogie postsecondaire ;
- La formation d'appoint sur les troubles d'apprentissage ou autres déficiences non visibles ;
- Les groupes d'étudiants auxquels le répondant enseigne majoritairement ;
- Le répondant a-t-il jamais, plus ou moins, fréquemment...
 - Enseigné à des étudiants qui bénéficient d'accommodements ?
 - Enseigné à des étudiants qui présentent des difficultés d'apprentissage et qui n'ont pas d'accommodement ?
 - Enseigné à des étudiants qui présentent des troubles de comportement ou d'adaptation et qui n'ont pas d'accommodement ?

Les perceptions :

- Réponses possibles : oui, non, je ne sais pas...
 - Chances de réussite des ÉSHNV
 - Possibilités d'un dossier scolaire au-dessus de la moyenne
 - Facilité à obtenir un diagnostic
- Accommodements : droit, privilège, je ne sais pas.
- Les ÉSHNV alourdissent la tâche : Pas du tout, un peu, beaucoup.
- Les ÉSHNV ont-ils leur place au cégep ?

- Oui
 - Quelle proportion ? tous, la majorité, certains... (commentaires)
- Non
 - Ne peuvent réussir ; ne sont pas préparés pour le marché du travail ; c'est inéquitable ; c'est une surcharge ; les diagnostics sont flous ; je ne suis pas formé pour ça... (commentaires)
- Sur une échelle Likert à 5 positions, 1 = totalement en désaccord, 5 = totalement en accord :
 - Le répondant est-il à l'aise avec les ÉSHNV ? Les ÉSHNV méritent-ils des efforts de sa part ? Les ÉSHNV doivent-ils faire des efforts pour s'intégrer ? Les ÉSHNV ne sont pas à leur place et doivent être réorientés.
 - Selon le répondant, que pensent ces collègues des quatre énoncés précédents.

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)³⁹. 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

³⁹ Voir Annexe III

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 qui suit permet de visualiser tous les items du questionnaire et les principes de la CUE⁴⁰ auxquels ils sont associés.

Tableau IX Items du questionnaire classés selon les principes de la CUE

Principes	Propositions		
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	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	50. Varier les stratégies d'enseignement pendant la session, par exemple, présentation magistrale, table ronde ou séminaire, atelier pratique, etc.
3 Usage simple et intuitif	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	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

⁴⁰ Voir la section 3.4 de cette thèse pour la définition de chaque principe.

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	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	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	58. Donner la possibilité aux étudiants de réviser un travail après correction et de le soumettre à nouveau
6 Effort physique minimal	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	55. Être disponible sur les réseaux sociaux pour répondre aux questions des étudiants ou pour poursuivre des discussions entamées en classe
7 Aménagement de l'espace physique	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	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	59. En fin de session, procéder à une évaluation de mon cours et de mon enseignement auprès des étudiants
9 Climat d'apprentissage	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

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. Rappelons que le recours à la CUE dans cette thèse est un moyen de jauger du degré d'accord des enseignants avec des pratiques qui favorisent l'inclusion et non une fin en soi.

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 est à ,784, ce qui est considéré 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 toute les corrélations sont égales à 0. Nous pouvons poursuivre.

Tableau X Indice KMO et test de Bartlett

Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin.		,784
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	1372,942
	ddl	351
	Signification de Bartlett	,000

L'extraction répartit les items sur 8 facteurs dont la valeur est supérieure à 1. Ceci est présenté dans les tableaux XI (analyse par composante principale). Quant au tableau XII (matrice des composantes après rotation), il 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. Rappelons que les répondants n'ont pas été préalablement formés au modèle, donc leur compréhension des items proposés peut très bien s'écarter des principes auxquels ils sont associés et référer, dans l'esprit des répondants, à d'autres contextes.

Tableau XI Analyse par composantes principales.

Composante	Extraction			Somme des			Somme des		
	Valeurs propres initiales	Sommes des carrés des facteurs retenus	Sommes des carrés des facteurs retenus pour la rotation	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

Tableau XII 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	0,06933338	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

Nous poursuivons la validation avec le calcul de l'alpha de Cronbach. Le seuil minimum généralement accepté pour l' α de Cronbach est de 0,7 (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 (voir tableau ci-dessous). 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 47⁴¹, on obtient un α de Cronbach $> 0,7$ pour l'ensemble des sous-échelles. Ce que nous avons fait.

Tableau XIII Statistiques de fiabilité

Facteur	1	2	3	4	5	6	7	8	Tous
nb. items	3	7	3	4	3	2	2	2	26
α	-0,4	0,7	0,7	0,6	0,6	0,7	0,6	0,5	0,7

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 0,4. 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 0,4 (facteur 6, $r = 0,609 > 0,4$; facteur 7, $r = 0,405 > 0,4$).

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 ($r = 0,379 < 0,4$). 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 0,4, se situant entre $r = 0,103$ et $r = 0,314$.

4.4.2 Partie 3 du questionnaire : Test d'associations sémantiques

La troisième partie du questionnaire propose aux répondants un court test

⁴¹ «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»

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 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.

Cette formule comporte certains problèmes si elle constitue, en soi, la seule méthode pour cerner la représentation. En effet, Abric (2003) argue que deux représentations peuvent comporter les mêmes termes, mais l'importance accordée à chacun indique qu'il ne s'agit pas de la même représentation. Voilà pourquoi nous avons proposé dans le questionnaire une deuxième phase (à droite dans le tableau XIV) qui consiste à placer en ordre d'importance les mots préalablement associés au terme inducteur : c'est la phase de hiérarchisation.

Tableau XIV Test d'associations sémantiques proposé dans le questionnaire

Première situation : Enseigner à un groupe dans lequel il y a des étudiants en situation de handicap non visible.

Deuxième situation : Encadrer des étudiants en situation de handicap non visible.

Troisième situation : Évaluer des étudiants en situation de handicap non visible.

Grille réponse

A) écrire votre réponse	1— réponse la PLUS importante (lettre)
B) écrire votre réponse	2— 2e réponse (lettre)
C) écrire votre réponse	3— 3e réponse (lettre)
D) écrire votre réponse	4— 4e réponse (lettre)
E) écrire votre réponse	5— réponse la MOINS importante (lettre)

Le tableau ci-dessous présente le nombre d’occurrences associé à chaque situation, et ce, en ordre d’importance : pour la situation « enseigner », les répondants ont énoncé 346 mots ou expressions, 88 en première position, 88 en deuxième, et ainsi de suite ; pour la situation « évaluer », nous avons obtenu un total de 338 mots ou expressions, dont 89 respectivement en première et deuxième position ; pour la situation « encadrer », nous avons un total de 340 occurrences, dont 92 en première et deuxième positions, et ainsi de suite.

Tableau XV Résultats du test d’associations sémantiques (fréquence), première étape

	Nombre d’occurrences		
	Enseigner	Évaluer	Encadrer
Première position	88	89	92
Deuxième position	88	89	92
Troisième position	88	89	92
Quatrième position	46	40	38
Cinquième position	36	31	26

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’ordonnement. 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. Par exemple, des mots ou expressions associés au thème « pédagogie adaptée » apparaissent 120 fois dans les réponses : 22 fois au premier rang ; 32 fois au deuxième rang et ainsi de suite, jusqu'au cinquième rang. En comparaison, le thème « relation d'aide » est mentionné 85 fois dans les réponses, mais 41 fois au premier rang, ce qui le met en meilleure position que « pédagogie adaptée ».

Tableau XVI 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'ÉESHNV	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 ordre 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).

4.4.3 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). Quelques années plus tard, Lo Monaco et Lheureux (2007) ont mesuré l'efficacité d'une méthode presque identique par rapport à deux autres méthodes éprouvées, mais plus lourdes à utiliser, soit la *Méthode de mise en cause*, fondée sur des assertions à double négations (Moliner 1989) et la *Méthode des schèmes cognitifs de base* (Guimelli, 2003). 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 préalable⁴², 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

⁴² Dans la présente thèse, la démarche préalable est le test d'associations sémantiques

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 ÉSHNV⁴³. Par exemple :

- Est-ce que l'implication émotionnelle 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 ?
- 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 réponse⁴⁴.

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 (voir Annexe VII). La durée des entretiens était en moyenne de trente minutes.

Le but des entrevues était de cerner les représentations sociales que les enseignants se font de leur travail en contexte d'inclusion des ÉSHNV, de même que celles qu'ils partagent. De Ketele et Maroy (2006) abordent la validité conceptuelle comme critère de la recherche. En ce sens, précisons que les grandes lignes directrices du canevas d'entrevue proviennent des articles que nous avons consultés sur les pratiques pédagogiques favorisant l'inclusion, critères

⁴³ Test et résultats complets en Annexe X

⁴⁴ Synthèse des résultats du test de centralité présentée au tableau XXVIII, page 143

qui ont été présentés aux chapitres 2 et 3, ainsi que des articles concernant l'impact des ÉSHNV sur les enseignants présentés au chapitre 1.

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)⁴⁵. 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.

4.4.4 Synthèse de la section «instruments»

Pour résumer, dans les deux temps de la collecte de données, nous avons eu recours à différents instruments. D'abord, un questionnaire-sondage électronique, inspiré de celui utilisé par Chaturvedi (2010) pour sa thèse de doctorat. Il est composé de trois parties. La première partie permet de recueillir des informations sociodémographiques ainsi qu'un aperçu des perceptions des répondants de la présence des ÉSHNV dans leur classe et des exigences de l'inclusion. La deuxième partie est un sondage proposant des pratiques inspirées du modèle de la CUE. Les répondants devaient indiquer leur degré d'accord sur une échelle Likert à cinq positions. Ces données ont fait l'objet d'analyses statistiques qui sont présentées dans la section suivante.

La troisième partie du sondage est un test facultatif, le test d'associations sémantiques, qui permet d'esquisser un premier aperçu du noyau des représentations sociales. Les données sont traitées immédiatement, car elles constituent la base d'un test plus pointu, le test de

⁴⁵ Voir canevas d'entrevue, Annexe VIII.

centralité, qui sera proposé uniquement aux enseignants qui participent aux entretiens. Les données émanant du test d'associations sémantiques font d'abord l'objet d'une analyse lexicale afin de regrouper dans un nombre restreint de catégories thématiques les occurrences qui expriment les mêmes idées. Selon une formule mathématique simple⁴⁶, le poids de chaque catégorie est évalué en fonction du nombre de fois qu'elle apparaît dans les réponses, mais également en fonction du rang que les répondants leur ont attribué. Cela met fin à la première étape de la collecte de données.

La deuxième étape consiste en une entrevue semi-dirigée menée auprès de volontaires qui ont préalablement répondu au questionnaire-sondage en ligne. Le canevas d'entrevue a été constitué à partir de la problématique et du cadre conceptuel présenté dans les chapitres 1, 2 et 3 de cette thèse. Ainsi, nous avons voulu comprendre comment les enseignants expérimentent concrètement l'obligation d'inclure et d'accommoder ; comment ils perçoivent cette obligation en regard de leurs valeurs et de l'évaluation qu'ils font de leur compétence en matière d'intervention auprès d'étudiants en difficulté ; où ils se situent par rapport au concept même d'inclusion, à ses limites et à ses prospectives.

Avant d'engager la discussion avec eux, nous leur avons demandé de compléter le test de centralité que nous avons construit à partir des thèmes identifiés grâce au test d'associations sémantiques.

4.5 Méthodes d'analyse des données

4.5.1 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. Comme nous l'avons précisé plus haut,

⁴⁶ *Score = fréquence (ordre d'importance) * pondération*

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, 7 et 8 afin de vérifier le degré d'accord entre les groupes.

4.5.2 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. La théorie du noyau central constitue un avancement épistémologique important, puisqu'elle a généré plusieurs recherches empiriques qui ont favorisé le développement de dispositifs méthodologiques efficaces permettant de mieux cerner et de comprendre le contenu des représentations et la façon dont elles sont organisées (Lo Monaco et Lheureux, 2007). Les éléments constitutifs du noyau sont peu nombreux et donnent son sens à la représentation. Par contre, ce n'est pas uniquement à sa fréquence d'apparition dans le discours qu'on peut jauger la centralité d'un élément ; il doit avoir un poids significatif dans la détermination du sens. De là, l'importance des méthodes de recherches efficaces et fiables développées au cours des dernières années.

Abrieu (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 (Milland et Flament 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 entretiens.

Nous avons constitué un échantillon théorique en tablant sur les variables sociodémographiques afin d'avoir une bonne représentativité des collègues⁴⁷, des disciplines, des tranches d'âges et des années d'expérience. Cependant, nous avons pris la décision de modifier la proportion hommes/femmes. Nous avons constaté que dans la grande majorité

⁴⁷ Un seul collègue n'a pas de participant à l'entrevue, le collègue 1.

des études que nous avons consultées dans le cadre de cette recherche, les femmes sont plus nombreuses que les hommes à répondre aux sondages et à participer aux entrevues (références). Notre recherche ne fait pas exception ; parmi les trente participants à l'entrevue, l'on compte dix-neuf femmes et onze hommes. Nous sommes arrivée à la saturation des données après l'analyse de dix-neuf entrevues (Van der Maren, 1996).

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 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

Avec une collègue⁴⁸, nous avons d'abord codé manuellement trois transcriptions choisies au hasard avec la première version du premier livre de codes qui comprenaient 3 catégories, 14 métacodes et 54 codes. L'élaboration de cette première version s'est faite à partir de l'écoute de l'ensemble des entrevues. Dans un premier temps, nous avons codé une première transcription ensemble et discuté de la définition des codes. Dans un deuxième temps, nous avons codé chacune de notre côté deux transcriptions que nous avons comparées. Ce prétest nous a permis de revoir le livre de code et de le réduire considérablement pour en arriver à celui que nous avons mis en annexe IX. Les trois catégories sont restées les mêmes (expérience – autoévaluation – ouverture). Nous avons jugé que certains codes étaient peu ou

⁴⁸ Nous tenons à remercier madame Lia Roy pour sa précieuse collaboration au codage des données.

pas utilisés et nous les avons fusionnés, généralement par pairs. Par contre, nous avons créé quelques nouveaux codes, en particulier pour rendre compte de la variété des commentaires rapportées par les participants sur les pratiques adaptées. Ainsi, le livre de codes est passé de 54 codes regroupés sous treize métacodes à 38 codes regroupés sous 9 métacodes.

Pour analyser nos données d'entrevues, nous avons transféré les 19 transcriptions dans le logiciel QDA-Miner. Puis, nous les avons codées avec le premier livre de codes, ce qui a donné un ensemble d'unités de sens. Toujours avec la même collègue, 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. Chaque segment correspond à une unité de sens et l'ensemble de ces unités de sens offre un bon aperçu de ce que signifie, pour les participants à l'entrevue, recevoir des ÉSHNV dans leur classe. Dès lors, pour cerner les représentations sociales, nous devons classer ces unités de sens selon ce que nous avons identifié dans le chapitre 3 comme étant le contenu des représentations sociales, soit l'expérience concrète et objective, les valeurs, les perceptions et, enfin, les pratiques qui en découlent. 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)). Toujours avec la même collègue, nous avons procédé à nouveau au contre-codage de cinq cas et obtenu un résultat inter juges de 81 %.⁴⁹ Afin de bien saisir le classement d'ensemble, nous avons à nouveau constitué des matrices à groupements conceptuels correspondant chacune à

⁴⁹ Livre de codes en Annexe IX

un des 7 métacodes.

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 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.

4.6 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 XVII 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'ordonnement 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 (Huberman et Miles, 1991).
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)

4.7 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 collègues qui ont participé à notre recherche. Afin de conserver la confidentialité des participants, les collègues dans lesquels ils ont été recrutés ne sont mentionnés que par un numéro et leur affiliation à l'un des CCSI.

Chapitre 5 : Analyse et interprétation des données en fonction de l'objectif 1

5.1 Exorde

Le présent chapitre est consacré à la présentation et à l'interprétation des données liées au premier objectif de recherche, soit :

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.

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 aux perceptions générales. Les résultats émanant du sondage sur les pratiques inspirées du modèle de la CUE et l'analyse des résultats liées au premier objectif suivent. Enfin, nous terminons ce chapitre par un aperçu des scores obtenus par les dix-neuf participants dont l'entrevue a été analysée afin de préparer le terrain pour l'objectif 2b qui est de croiser ces résultats avec les représentations sociales que nous avons identifiées et qui sont présentées dans le prochain chapitre.

5.2 Portrait des répondants au questionnaire

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 XVIII 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

5.3 Résultats

5.3.1 Les perceptions

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 XIX 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 baccalauréat 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.

5.3.2 La zone muette

Selon Abric (2005), plus il y a d'écart entre la réponse personnelle et la réponse que le sujet prête aux autres membres de son groupe, plus l'on peut penser qu'il existe une zone muette de la représentation sociale : en d'autres mots, que la représentation exprimée n'est pas vraiment celle qui a cours dans le groupe. Comme les perceptions font partie des représentations, nous avons choisi de vérifier s'il existait un écart notable entre ce que pensent les répondants et ce qu'ils estiment que leurs collègues pourraient répondre à la même question. Nous avons proposé aux répondants du sondage quatre situations pour lesquelles ils devaient évaluer leur degré d'accord sur une échelle de type Likert à 5 positions. Voici la liste des situations proposées :

- Se sentir à l'aise avec les ÉSHNV qui sont dans les groupes ;
- Estimer que l'inclusion demande des efforts de la part de l'enseignant ;
- Soutenir que les ÉSHNV doivent fournir eux-mêmes des efforts pour être inclus ;
- Penser que les ÉSHNV qui ont des accommodements ne sont pas à leur place et devraient être redirigés vers d'autres études.

Par la suite, nous leur avons proposé les mêmes situations, mais pour lesquelles ils devaient évaluer le degré d'accord de leurs collègues.

En général, les répondants se disent plutôt à l'aise avec les ÉSHNV. Ils sont également plutôt d'accord pour dire que l'inclusion de ces étudiants demande un effort de leur part, mais ils estiment que les étudiants doivent également fournir un effort pour être inclus. Enfin, la majorité d'entre eux ne pense pas que les ÉSHNV devraient être redirigés vers d'autres études.

Qu'en pensent leurs collègues ? Ils ont une position mitigée quant au fait que les collègues peuvent se sentir à l'aise avec les ÉSHNV ($m=3$). Par contre, ils estiment partager la même opinion que l'ensemble de leurs collègues sur les efforts qui devraient être consentis de part et d'autre dans le processus d'inclusion. En majorité, ils ne pensent pas vraiment que leurs collègues voient une solution dans le fait de rediriger les ÉSHNV vers d'autres sphères d'études⁵⁰

Afin d'évaluer s'il existe un écart statistiquement significatif entre les réponses personnelles et les réponses projetées pour les collègues, nous avons croisé les résultats pour chaque pair. Nous avons réduit les réponses à trois groupes : 1 = totalement en désaccord, plutôt en désaccord ; 2 = ni en accord ni en désaccord ; 3 = plutôt en accord, totalement en accord. Puis, nous avons appliqué les tests du Khi-deux de Pearsons.

Or, dans tous les cas, même si nous avons remarqué une différence entre l'effectif théorique et l'effectif réel dans le tableau croisé et un $p < 0,05$, cette différence s'est avérée insuffisante dans 11 % à 33 % des cas. Nous avons donc rejeté les résultats. En fait, nous remarquons que, quelle que soit l'opinion exprimée, les répondants ont tendance à penser que leurs collègues partagent la même opinion qu'eux, donc qu'ils ne sont pas minoritaires. Par conséquent, il n'existe pas de zone muette dans les représentations sociales exprimées par les répondants.

5.3.3 Les pratiques

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

⁵⁰ Tableau des résultats en annexe

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.⁵¹

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

⁵¹ Les deux autres postulats sont présentés avec les analyses de chaque facteur en annexe

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 d'accord 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 XX 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	3-Expression de la parole des étudiants	2,5	0,8
2,6	0,9	48			
2,6	0,9	50			
2,4	0,7	54	4-Ouverture à la diversité	3,3	1,1
3,7	1,1	33			
4,2	0,8	38			
2,2	1,2	45			
2,9	1,3	58	5-Attentes élevées de l'enseignant	4,3	0,8
4	0,8	56			
4,1	0,9	46			
4,4	0,7	57	6-Évaluation de l'enseignement par les étudiants	4,3	0,8
4,5	0,7	37			
4,2	0,9	59	7- Matériel de cours accessible à tous	4,2	1
4	1	40			
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.

Par ailleurs, 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, comme la disposition du mobilier afin de favoriser un meilleur contact visuel entre les étudiants et l'enseignant. 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 TA/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. Le tableau XXI permet de visualiser ces résultats.

Tableau XXI Tendances «plutôt d'accord» à «tout à fait d'accord» avec les propositions

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

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 XXII Tendances «plutôt en désaccord» à «tout à fait en désaccord» avec les propositions

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

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 XXIII Différences statistiquement significatives

Groupes plus favorables	Facteurs (variables dépendantes)	Groupes moins favorables
31-40 ans	ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT PAR LES ÉTUDIANTS (facteur 6)	51-60
8-15 expérience		15-30
Formation en pédagogie		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.

5.4 Analyse et interprétation des résultats

5.4.1 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)⁵², de la « connaissance que le moi possède de ses états et de ses actes par la conscience ».

Ainsi, lorsque nous demandons aux enseignants si les accommodements sont un droit ou un privilège, nous faisons référence aux affirmations qui apparaissent souvent dans leur discours lorsqu'ils parlent indistinctement des accommodements ou des privilèges. Cette question est ambiguë pour plusieurs répondants, car la majorité des enseignants du collégial ne connaissent pas le processus d'évaluation qui permet d'établir un diagnostic de trouble d'apprentissage ou d'autres déficiences non visibles menant à une situation de handicap ni celui qui mène à l'octroi de tel ou tel accommodement. Cela dit, 80,6% des répondants qui ont suivi une formation d'appoint sur les TA/TSM estiment qu'il s'agit d'un droit. Nous constatons donc que les enseignants qui comprennent mieux le processus de production du handicap sont plus enclins à comprendre que les mesures adaptées sont offertes pour pallier les déficiences qui mènent aux situations de handicap.

Comme nous l'avons indiqué plus haut, les enseignants plus jeunes et moins expérimentés, même s'ils ont majoritairement tendance à répondre que les ÉSHNV alourdissent un peu leur tâche, sont plus partagés que leurs aînés à ce sujet. Il ne faut pas oublier qu'ils sont confrontés aux défis que pose leur entrée dans la profession (Huberman, 1989). De plus, près de la moitié des répondants à ce sondage n'ont aucune formation en pédagogie ou sur les TA/TSM, ce qui peut contribuer à la perception d'alourdissement de la tâche. Cependant, d'autres facteurs entrent en ligne de compte puisque s'il est vrai que plusieurs répondants qui ont répondu que les ÉSHNV n'augmentent pas du tout leur tâche font partie de ceux qui n'ont pas de formation en pédagogie, il est aussi vrai qu'à l'inverse, parmi ceux qui considèrent que les ÉSHNV augmentent beaucoup leur tâche, plusieurs ont suivi une telle formation.

⁵² Cité dans Centre national de ressources textuelles et lexicales sous la rubrique « Perception ».

En fin de compte, ces observations 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.

5.4.2 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 d'accord avec les 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 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 qu'elle 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 ou les troubles de santé mentale. 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 a 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.

5.5 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.

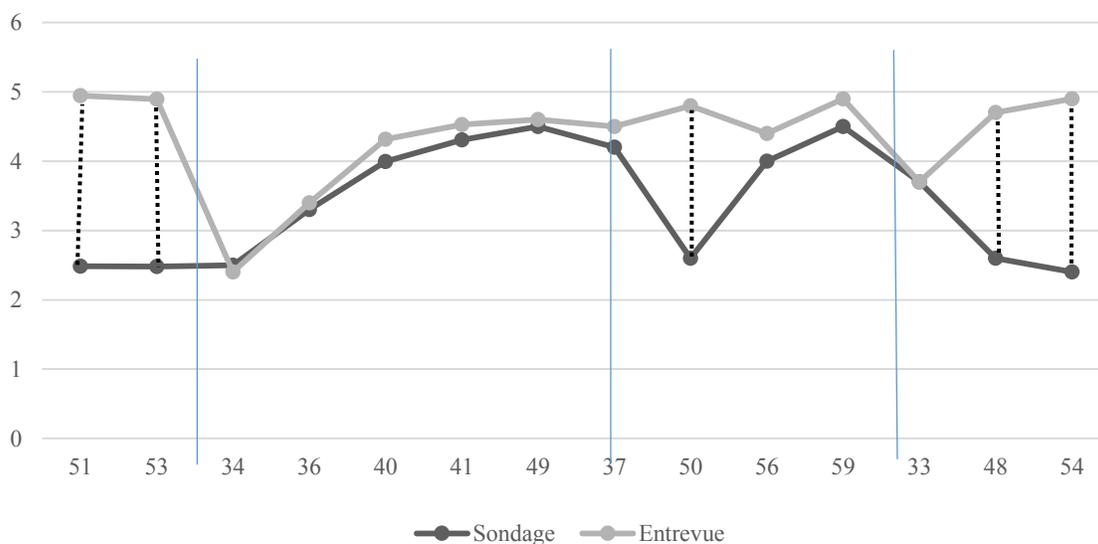
Enseignement

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 XXIV (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 XXIV Propositions du sondage liées à l'enseignement

Items	Facteurs	Propositions
I. AMÉNAGEMENT PHYSIQUE DES LIEUX		
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
53	1	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	Varié 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 : « Varié 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 au chapitre suivant. 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. 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).

Tableau XXV 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

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.

5.6 Conclusion du chapitre

Cette 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 nous ont accordé des entrevues 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 le prochain chapitre, nous tenterons de voir s'il existe un lien entre les représentations sociales de l'inclusion des ÉSHNV qui circulent chez les enseignants du collégial et leur propension à être d'accord ou à adopter des stratégies qui favorisent l'inclusion, en l'occurrence, les propositions inspirées du modèle de la CUE.

Chapitre 6 : Analyse et interprétation des données en fonction de l'objectif 2

6.1 Exorde

Dans ce chapitre, nous présentons les données et les analyses qui nous permettent de remplir le deuxième objectif de cette recherche, soit :

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.

Pour ce faire, 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 sphères d'activités 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.)

La première étape commence avec le sondage électronique envoyé dans les huit collèges au printemps 2015. Dans la dernière partie de ce sondage, nous avons demandé aux répondants de compléter le test d'associations sémantiques décrit à la section 4.4.2. Les résultats de ce test nous ont permis de construire le test de centralité, décrit à la sous-section 4.4.3.1. Nous avons soumis ce test aux 30 enseignants qui ont accepté de participer aux entrevues au printemps 2016. Celui-ci nous donne une première idée du noyau des représentations sociales qui existent dans la population concernée. Enfin, l'analyse des entrevues permet de confirmer le noyau et de cerner le système périphérique de chacune des représentations sociales associées aux trois sphères d'activités mentionnées ci-dessus.

Avant de conclure ce chapitre, nous proposons une courte section dans laquelle nous nous penchons très spécifiquement sur l'objectif 2 b de cette thèse. Nous avons extrait des

témoignages des enseignants tout ce qui concerne les pratiques. Ces résultats ont été présentés dans le chapitre précédent, à la section 5.5, et nous avons croisé ces données avec les résultats quantitatifs du sondage sur la CUE, les variables sociodémographiques qui caractérisent les participants aux entrevues et les représentations sociales identifiées. Notre but est de voir s'il existe un lien entre des représentations sociales positives de l'inclusion des ÉSHNV et la propension à avoir des pratiques pédagogiques qui favorisent l'inclusion.

6.2. Portrait des participants à l'entrevue

Comme mentionné précédemment, nous 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 caractéristiques⁵³. 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 moins nombreux 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 surreprésentés. 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

⁵³ Voir tableau en Annexe XI

partagent 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.

Quatre-vingt-treize pour cent des participants à l'entrevue 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 XXVI 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.

6.3 Résultats des tests d'associations sémantiques et de centralité

6.3.1 Test d'associations sémantiques

Rappelons que 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 », etc.) 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 dans une moindre mesure 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 termes 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 », etc.

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 comme « 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 XXVII Poids de chaque thème (fréquence x pondération de l'ordonnement)

Scores	Thèmes (<i>situations</i>)
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 termes comme « 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.

6.3.2 Test de centralité

Rappelons que 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 XXVIII 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	
Enseigner	Tenir compte de la diversité	1	Pédagogie adaptée	84 %
	Se confronter à leurs difficultés	2	Situations difficiles	80 %
Encadrer	Approche individualisée	5	Pédagogie adaptée	80 %
	Grande disponibilité		Tâche	
	Situation normale		Situations normales	
Enseigner	Adapter son enseignement	3		78 %
	Répéter	4	Pédagogie adaptée	75 %
	Varié 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.

6.4 Synthèse des entrevues

La triangulation des résultats du test de centralité avec l'analyse des dix-neuf entrevues, telle que décrite dans la sous-section 4.5.2.2, 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.

Dans la présente thèse, nous avons adopté une démarche structuraliste des 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.

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, tel que nous l'avons défini au chapitre 3, section 3.5, soit : l'expérience (commune et individuelle), les perceptions (positives et négatives), les valeurs (favorables et moins favorables⁵⁴), les pratiques (en classe, hors classe et lors des évaluations).

Tableau XXIX 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).

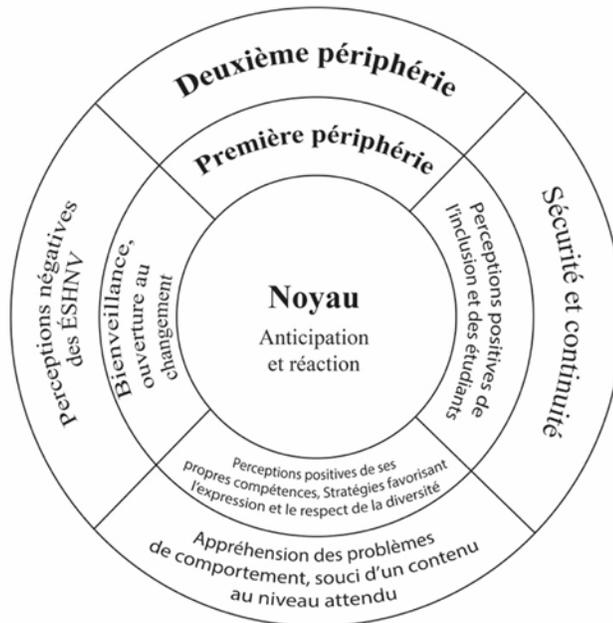
⁵⁴ Notons qu'aucune valeur totalement défavorable à l'inclusion des ÉSHNV n'a été exprimée ou ne ressort des entrevues.

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.

6.4.1 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 décrits 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, à l'instar de 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* » (Participante 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 explicite⁵⁵, 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.

⁵⁵ <https://www.taalecole.ca/litteratie/lenseignement-explicite/>, repéré le 2017/03/05.

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 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 télévoteur 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 a dit 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 faire 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 ils se trouvent confrontés à des comportements perturbants 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.

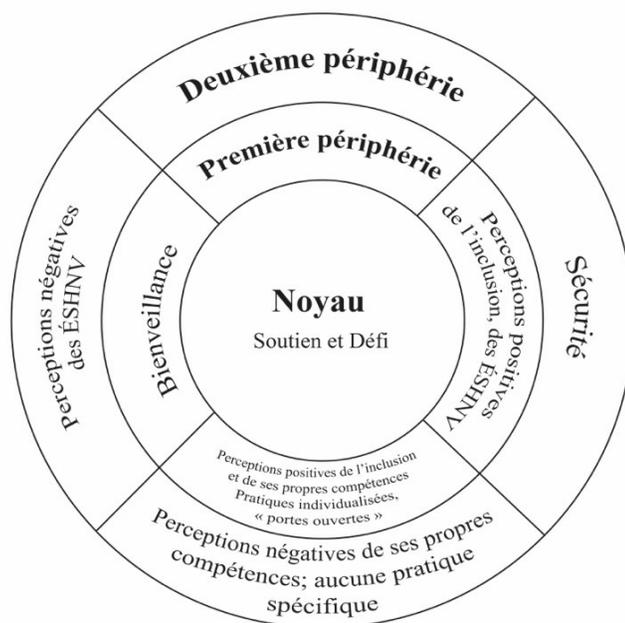
6.4.2 Noyau et périphérie de la représentation de l'encadrement en contexte d'inclusion des ÉSHNV

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 mainte 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.

Participant 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 des 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 l'apprentissage des étudiants concernés.

Participante 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 nécessaires 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 de choses. 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 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, appliquent 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 3^e semaine, bien je leur donne une note à la 3^e 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 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.

6.4.3 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 et 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.

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.

Figure 9 Représentation sociale de l'équité en contexte d'évaluation des ÉSHNV

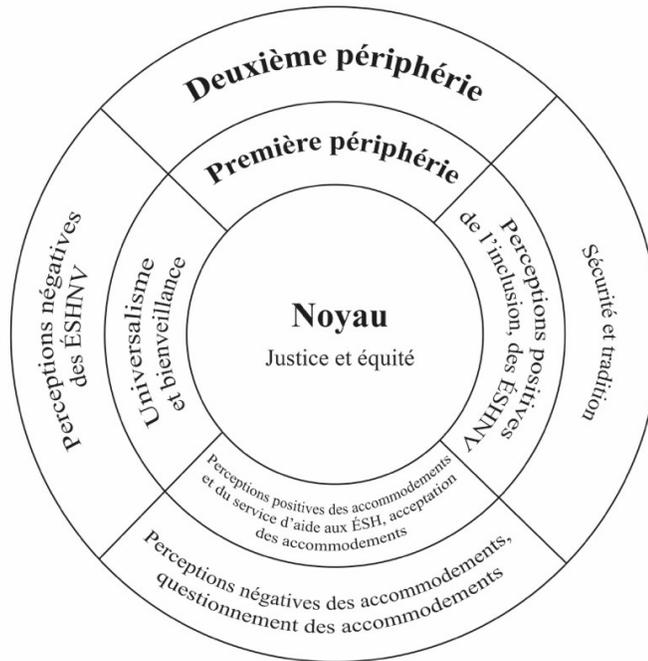
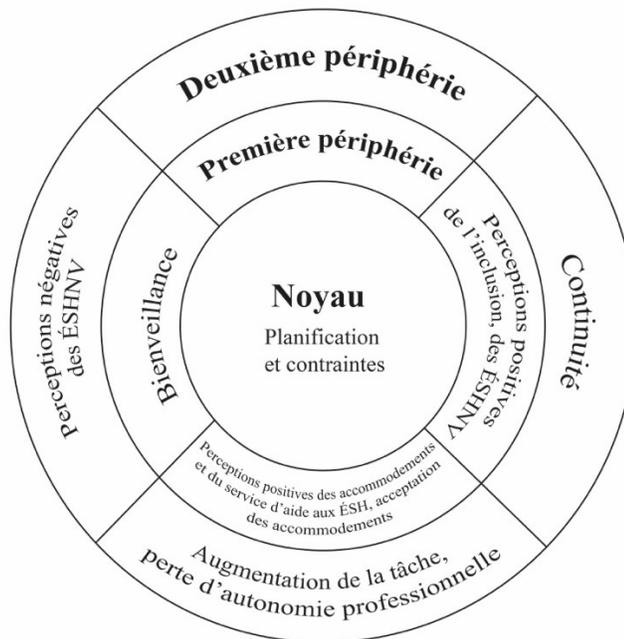


Figure 10 Représentation sociale de la gestion des accommodements en contexte d'évaluation des ÉSHNV



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. À l'exception d'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 offerte 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. Pour contourner le problème, certains enseignants vont prendre soin de proposer également d'autres formes d'évaluation afin de compenser pour 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.* » (Participante 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 dans lequel il a omis une petite partie, elle va lui donner la chance de le compléter. 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). Selon 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 nivèlement 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 indue à laquelle ils n'auraient pas droit en classe ou, au contraire, pourraient être privés du soutien dont leurs camarades 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.

6.5 Analyse des résultats liés à l'objectif 2.a)

6.5.1 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'ÉSHNV qui sont inscrits dans ses groupes, ce qui peut avoir un impact différent selon que 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 risquent moins 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 collègues 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.

L'expérience relatée par plusieurs participants aux entrevues indique qu'on discute beaucoup entre collègues, souvent de façon informelle, 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. »* (FNEEQ, 2016, p.9).

La perception des enseignants 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, narcissique, etc.) 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. Suivant le 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 collègue doit reconnaître le besoin de compensation⁵⁶ pour [les enseignants]. » (FNEEQ, p.19-20)

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.

6.5.2 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,

⁵⁶ Le document réfère aux conventions collectives des ordres d'enseignement primaire et secondaire qui prévoient des compensations financières pour les élèves excédentaires considérés en difficulté ou à risque (FNEEQ, 2016, p.19)

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 CI⁵⁷, 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

⁵⁷ Charge individuelle aux fins du calcul de la tâche

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.

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 enseigné 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 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.

6.5.3 Assurer l'équité

Le terme « équité » est présent dans presque tous les énoncés de la *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages* (PIÉA) des collèges⁵⁸. 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 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

⁵⁸ 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.

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. »

Phillion, Bourassa, Lanaris et Pautel (2016, p.8) précisent que « l'obligation d'accommodement raisonnable ne signifie jamais qu'un établissement doit 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 enseignants 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.

6.5.4 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 par 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'on doit pouvoir les joindre 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 la gestion des 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 afin de conserver son rôle d'enseignante et 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 les étudiants 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 autorisant 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, la proximité de son enseignant 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, se disant 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 ont affirmé ne pas être prêts à laisser tomber des critères de compétences qui leur semblent importants, même s'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 passer 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 qu'ils 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.

6.5.5 Synthèse de la présente partie

Les représentations sociales que nous avons cernées s'inscrivent toutes dans le continuum de l'intégration que nous avons présenté à la section 3.3., 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 collègue 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 collègue 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 collègue 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 collègue 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 collègue 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 collègue 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 amènent 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 par rapport finalement 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. 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.

6.6 Analyse des résultats liés à l'objectif 2b

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 6.3 et 6.4 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.

6.6.1 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 XXX 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	
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	
15 H	31+	8-15	non	oui	ma.	2		4.3	
20 F	31 +	8 – 15	non	non	ma.	2		-Évaluer les besoins lors d'une entrevue individuelle en début de session	4
31 F	41 +	0 – 7	non	non	bac.	2		-S'ajuster à l'ensemble du groupe	4
64 H	51 +	0 – 7	oui	non	ma.	2		-Porter une attention particulière à l'ÉSHNV	3.8
92 F	41 +	16 – 30	oui	oui	bac.	2		-Proposer des adaptations aux évaluations à l'ensemble de la classe	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		
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	
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	

106 H	41 +	8 – 15	oui	non	ma.	5	Aucune adaptation	4.2
128 H	51 +	16 – 30	non	non	ma.	3	Aucune adaptation	3.7

6.6.2 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 qui 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 à part de dire que la majorité des ÉSHNV ne dérangeaient 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 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, ils étaient plutôt d'accord avec les énoncés. En ce qui concerne l'item 34, qui propose l'enregistrement audiovisuel et la mise en ligne des leçons, les répondants et encore plus les participants à l'entrevue y sont plutôt défavorables. Un examen des réponses données par profil montre que les enseignants du profil 1 ont fourni des réponses disparates (écart-type de 1,3) allant 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 obtiennent 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. Rappelons que 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 dite « 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, mais déjà bien intégrée 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 35⁵⁹ 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 dits 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,

⁵⁹ Autoriser la remise d'un travail par voie électronique ou en format papier pour accommoder tous les étudiants

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

6.7 Conclusion du chapitre

Dans le présent chapitre, nous avons présenté les quatre représentations sociales qui se dégagent de l'analyse 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 temps 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 » dans le présent document). 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 dans le continuum de l'inclusion que nous avons présenté au chapitre 3 : 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 avec les propositions inspirées du modèle de la CUE présentées 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 7 : Discussion, apport, limites et perspectives de cette recherche

7.1 Exorde

Dans ce dernier chapitre, nous discutons des résultats de notre recherche en les comparant, entre autres, à des études semblables qui ont été menées au cours des dernières années. Nous poursuivons avec l'apport de la recherche et les perspectives sur lesquelles elle ouvre en proposant une série de recommandations. Enfin, nous terminons sur les limites de notre étude.

Dans les recommandations que nous faisons à la fin du présent chapitre, nous insistons sur le rôle de chacun dans le soutien aux enseignants et l'offre de formation. En effet, nous avons remarqué que les enseignants qui ont une compréhension éclairée des déficiences neurologiques ou de santé mentale et des processus d'apprentissage sont ceux qui sont le plus enclins à adopter des pratiques pédagogiques qui atténuent les situations de handicap et qui favorisent l'inclusion de la diversité.

7.2 Discussion

7.2.1 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 eu des 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 question⁶⁰. 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, Landmark, Reber, Hsu, Kowk et Benz, 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

⁶⁰ De 2143 en 2009 à 14304 en 2015 (voir statistiques, chapitre 1, p.5)

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 Leduc, Ménard 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.» (p.4)

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 (Ménard

et coll., 2014) et, comme nous l'avons démontré dans cette thèse, 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 ; Ménard 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 préséance 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» (Leduc et coll.,2014, p.2). Or, la réforme a été mise en œuvre au collégial en 1994, la grande majorité des nouveaux enseignants, à tout le moins les plus jeunes, ont eu des enseignants qui avaient adopté l'approche socioconstructiviste dans leur parcours scolaire. De plus, ils sont de plus en plus nombreux à suivre une formation en pédagogie postsecondaire avant de s'engager dans la profession (Ménard, Legault et Dion, 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 nombreux qu'eux à être d'accord 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 la question de savoir utiliser les nouvelles technologies. 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 vécu 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 ; Scott, Temple et Marshall, 2015). 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 Loisel, 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 ; Bonnelliet coll., 2010 ; Wolforth et Roberts, 2010 ; Zhang, D., et coll., 2010; Hwang et Evans, 2011 ; Schelly et coll. 2011; Ducharme et Montminy, 2012 ; Henderson, 2013 ; Davies et coll., 2013 ; Lombardi et coll., 2013 ; Bergeron et Marchand, 2015 ; Dubé et coll., 2016 ; St-Onge et Lemyre, 2016 ; Tremblay et Loisel, 2016). Cette constatation se révèle également à l'analyse des représentations sociales.

7.2.2 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 la présente thèse, 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 étant un processus qui s'inscrit dans 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 nous l'avons établi au chapitre 2, l'inclusion ne s'arrête pas aux ÉSH, mais s'applique également des étudiants qui présentent des profils différents de la majorité (Goff, *et coll.*, 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.

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 ESHNV 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)⁶¹. 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 »⁶². Donc parfois, pour être juste, l'on doit recourir à certaines

⁶¹ Le Conseil cite le Protecteur du citoyen (2013, p.18) : « [...] dans une société démocratique, le principe d'égalité n'est pas synonyme d'uniformité. Il est inévitablement tempéré pour tenir compte des besoins de tous les citoyens, y compris ceux qui, de par leurs conditions ou leur situation, se situent en dehors des règles établies. Cette égalité dans la différence se nomme l'équité. » (CSÉ, 2016. p.9)

⁶² Nous tenons à remercier M. Claude Veillette, professeur de philosophie au Cégep St-Laurent, pour cette

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 prescrit⁶³, 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, un exemple de 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'appliquer des mesures adaptées qui pourraient efficacement pallier la situation de handicap ; par conséquent, ses chances de réussir le cours sont nulles. Or, un

définition inspirée de Rawls (2001).

⁶³ Nous soulignons.

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 cours⁶⁴, 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 réussite⁶⁵. 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 ; Marquis, Jung, Schormans, Lukmanji, Wilton et Baptiste, 2016; McGinty, 2016; Tremblay et Loiselle, 2016.)

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

⁶⁴ <http://www.education.gouv.qc.ca/references/lois-et-reglements/enseignement-collegial/> (repéré le 2017-01-10) Article 21 : « Le collège peut accorder une dispense pour un cours lorsqu'il estime que l'étudiant ne sera pas en mesure d'atteindre les objectifs de ce cours ou pour éviter à l'étudiant un préjudice grave. La dispense ne donne pas droit aux unités attachées à ce cours, qui n'a pas à être remplacé par un autre. »

⁶⁵ Par exemple, si la mémorisation n'est pas une compétence du cours, l'enseignant peut introduire certaines tâches dans une évaluation qui nécessitent la mémorisation, car il considère personnellement qu'il s'agit là d'une compétence utile à acquérir. Cependant, il peut permettre à l'étudiant qui a un trouble neurologique qui diminue ses capacités mnésiques d'utiliser un aide-mémoire. Encore mieux, si l'enseignant peut consulter un orthopédagogue, il pourra transmettre des consignes précises afin que l'aide-mémoire soit juste assez précis pour permettre à l'étudiant d'exécuter la tâche sans lui donner pour autant toutes les clés. Il ne s'agit pas là d'une modification, puisque la conception de l'aide-mémoire selon des consignes précises demande un effort et l'obligation d'exécuter la tâche demeurent ; ce qui change, ce sont les moyens proposés pour y parvenir.

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, quelques enseignants ont dit 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, *et coll.*, 2013 ; Henderson, 2013 ; Tremblay et Loiseau, 2016).

Le respect de la diversité

Dans l’esprit des enseignants rencontrés lors des entrevues, le respect de la diversité est caractéristique de l’enseignement ⁶⁶ 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 d’une 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

⁶⁶ Au sens strict des actes posés en classe avec un groupe d’étudiants

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. Ici encore, 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 ; Phillion *et coll.*, 2016 ; Tremblay et Loisel, 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.

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, *et coll.*, 2013; Bergeron et Marchand, 2015 ; Marquis *et coll.*, 2016, Philion, Doucet *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.

7.2.3 Synthèse de la présente 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, des enseignants qui semblent avoir des perceptions plus négatives de ces étudiants, qui les considèrent plus faibles, perturbants, moins engagés, trop revendicateurs témoignent néanmoins de pratiques inclusives allant au-delà des accommodements. Comme le démontre une recherche dans le milieu universitaire (Phillion, Dubé *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 ; Marquis *et coll.*, 2016 ; Phillion *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 la solution ou dans son milieu, le soutien dont il a besoin. À contrario, l'expérience peut conduire à la détresse ou au 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 devra se tourner vers d'autres ressources que celles qu'il connaît, ce qui nous ramène au paragraphe

précédent.

7.3 L'apport de cette recherche

Les résultats de la présente recherche permettent de constater qu'il existe effectivement 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 acquise 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 pour 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 relève 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 appliquer 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 mettre en place 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). 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 celle acquise avant l'embauche dans un contexte universitaire, mais aussi celle 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 a besoin d'être revu et amélioré, comme nous le suggérons ci-dessous. Nous croyons néanmoins que la diffusion plus large des principes de la CUA au cours des dernières années (Tremblay et Loiselle, 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.

7.4 Les limites de cette recherche

7.4.1 Les limites de notre démarche méthodologique

Dans cette thèse, nous avons utilisé une démarche méthodologique mixte dans tous les sens que cet adjectif peut revêtir : mixte dans le sens quantitatif/qualitatif ; mixte dans le sens que nous avons puisé chez plusieurs chercheurs des façons de procéder pour arriver à circonscrire les représentations sociales ; mixte dans le sens que nous nous sommes d'abord penché sur les moyens d'atteindre l'inclusion, avec le questionnaire et sur le sens que revêt l'inclusion dans le quotidien de ceux que nous avons rencontrés, avec les entrevues. Une fois la recherche terminée, nous constatons que cette démarche présente ses limites.

À première vue, il semble manquer d'unité entre la première partie de la recherche et la deuxième. En fait, chacune de ces parties explore des zones communes et des zones à part :

à cause de cette dispersion, il a été parfois difficile de rattacher les fils entre ce qui est ressorti de la première partie et ce qui procède de la deuxième partie. En effet, le questionnaire est davantage axé sur la pratique, sans vraiment examiner les motivations des répondants à se dire d'accord avec certaines, mais pas avec d'autres. Alors que dans les entrevues, nous avons peu amené les participants sur le terrain des pratiques et sommes plutôt restée sur le terrain des perceptions et des valeurs.

L'échantillon

Au départ, comme nous l'avions annoncé dans notre devis de recherche, nous pensions pouvoir construire un échantillon théorique des participants à l'entrevue en rencontrant, en proportion, des enseignants dont le score au questionnaire était très élevé, d'autres ayant un score moyen et enfin des enseignants se disant plutôt en désaccord avec les propositions du sondage. En d'autres mots, le questionnaire nous servait de tremplin pour les entrevues. En réalité, il y a eu très peu de répondants qui ont obtenu un score inférieur à 3, et peu qui se sont dits contre la présence d'ÉSHNV dans leur classe. Parmi eux, à peine deux ou trois se sont manifestés pour l'entrevue et, finalement, aucun d'entre eux n'a répondu à notre invitation. Néanmoins, le questionnaire en soi nous a rapporté beaucoup plus que nous attendions, car il nous a fourni de précieuses informations sur l'ouverture des enseignants aux pratiques qui favorisent l'inclusion et surtout sur quels enseignants étaient les plus enclins à se montrer d'accord avec les propositions du sondage. Par contre, il ne nous a pas permis de former l'échantillon diversifié que nous souhaitions avoir pour les entrevues.

En ce qui concerne la participation à l'entrevue, nous avons reçu une réponse plus que satisfaisante à notre invitation. Cependant, la réalité nous a vite rattrapée : nous étions convaincue que nous pouvions traiter trente entrevues et nous étions ravie d'avoir un si grand nombre de participants ; malheureusement, l'inexpérience, le temps et les moyens réduits d'une recherche doctorale nous ont contrainte à changer nos plans, car il nous était impossible d'analyser les trente entrevues. Par conséquent, nous avons dû constituer un échantillon réduit en tentant de reproduire, à l'échelle, l'échantillon aléatoire que nous avons obtenu pour le questionnaire. Une seule exception cependant, nous avons choisi d'équilibrer la proportion

homme/femme : il s'agit d'un choix arbitraire fondé sur le fait que dans toutes les recherches que nous avons consultées, il y avait toujours plus de femmes que d'hommes. Encore une fois, nous avons eu à composer avec la matière dont nous disposions : ainsi, comparaison faite avec le sondage, moins d'enseignants de la formation technique ont accepté de participer à l'entrevue alors que plus d'enseignants de la formation générale se sont prêtés à l'exercice. Ce sont ces contraintes, imposées ou déterminées par nous, qui nous ont menée à l'analyse de dix-neuf entrevues plutôt que les trente prévues.

La démarche comme telle

En rétrospective, nous ne pouvons ignorer que notre propre compréhension de l'inclusion est venue orienter notre recherche, mais nous n'en étions pas consciente au départ. En effet, force est de constater que pour nous, ce sont les moyens qui importent : que ces moyens soient guidés par l'idéologie de l'inclusion ou par les nécessités du terrain. Au chapitre trois, nous avons pourtant bien expliqué que pour nous, l'inclusion constitue un processus qui commence avec l'acceptation des accommodements et qui aboutit à une pédagogie qui favorise l'inclusion. Nous avons précisé que pour ce faire, l'enseignant doit s'associer aux professionnels du milieu qui peuvent l'aider à comprendre les caractéristiques des étudiants en difficulté. Nous sommes vraiment dans les moyens auxquels un enseignant peut recourir pour rendre sa classe de plus en plus inclusive, nonobstant ce qu'il pense de l'inclusion.

Nous avons posé le problème des représentations sociales des enseignants à l'égard de l'idéologie de l'inclusion alors qu'en fait, nous aurions dû nous en tenir à l'orientation impulsée par le questionnaire et explorer les moyens pour parvenir à l'inclusion. «Abric décrit un certain nombre de situations où les pratiques apparaissent déterminées par les représentations et des situations où des changements de pratiques sont à l'origine de changement de représentations. Il finit par conclure : " les représentations et les pratiques s'engendrent mutuellement " (1994, p. 230).» (Boutenquoi, 2008) Aurions-nous circonscrit d'autres représentations ? Pour le savoir, il faudrait reprendre l'exercice : cependant, nous pensons que nous aurions pu explorer davantage la dimension pratique lors des entrevues.

La zone muette

Comme nous l'avions annoncé dans notre devis et l'avions intégré dans notre questionnaire, nous avons tenté d'explorer, en vain, la zone muette des représentations. Il s'agirait, selon Abric (2003) d'éléments d'une représentation qui vont à l'encontre de la norme et qui sont, de fait, difficilement exprimables. Abric réfère à des situations sensibles, par exemple, des questions identitaires par exemple qui pourraient empêcher des répondants de s'exprimer ouvertement sur un sujet. Il propose une technique de substitution pour faire dire à quelqu'un ce qu'il souhaite cacher au chercheur. Nous pensons que l'inclusion des étudiants en situation de handicap pouvait être une question sensible, puisqu'il peut paraître répréhensible dans une société de droit comme la nôtre de se prononcer contre la présence de ces étudiants dans nos établissements. Il s'avère que la question ne fait pas vraiment débat, en tout cas pas auprès des enseignants qui ont répondu à notre questionnaire : il existe une corrélation très forte entre la position exprimée par le répondant et celle qu'il prête à l'ensemble de ses collègues. Est-ce à cause de l'échantillon présentant une orientation plutôt inclusive ? Est-ce à cause de la technique de substitution qui ne permet pas de cerner réellement ce que l'on cherche ?

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

Pour en revenir au sondage, bien que nous ayons déployé tous les efforts pour aller chercher le maximum de répondants, nous convenons qu'une réponse de 7 % de la population contactée est 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 seraient, selon eux, a priori favorables à l'inclusion : cette observation nous ayant été faite dans un courriel en réponse à notre demande de collaboration.

Les représentations que nous avons cernées sont donc 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, plusieurs indices qui nous donnent à 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.

7.4.3 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*⁶⁷. 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 interrogé 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 en Suisse romande.

7.5 Prospectives

7.5.1 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

⁶⁷ Comme l'écrivent Leduc, Ménard et LeCoguic (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).

handicap non visible est un frein à leur implication effective dans le processus d'inclusion. Comme nous l'avons mentionné précédemment, 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 faisons les recommandations ci-dessous.

- **Première recommandation** : À l'instar de Courcy (2014) et de Tremblay et Loïselle (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'établissements d'organiser des formations ou de diffuser toutes les informations concernant les formations qui sont offertes à l'extérieur de leurs murs. Il est également de la responsabilité des directions de sonder les besoins de formation des enseignants par l'entremise de leur département et de leur syndicat local. Enfin, la mise en place de mécanismes d'échanges sur tous les projets de soutien à l'inclusion des ÉSH élaborés 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 permettre des aménagements à l'horaire des enseignants pour ceux qui souhaitent se réunir en communauté de pratique ou en communauté d'apprentissage, afin d'enrichir leur formation.
- **Sixième recommandation** : Bien que leur convention collective ne leur impose 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 au fait 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.

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 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 dont le mandat est 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 séances 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).

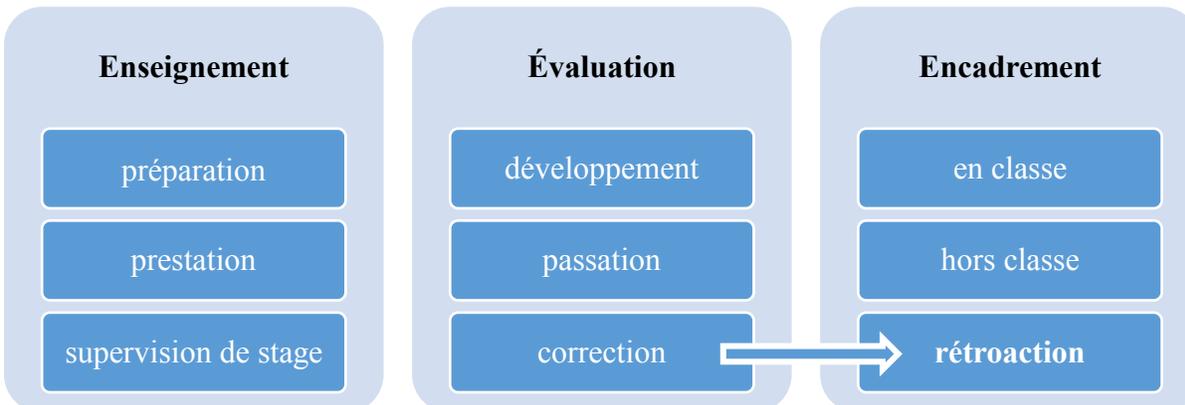
- **Huitième recommandation** : À l’instar de Dion (2013), nous pensons que le développement de projets de professeurs ressources dans les collèges pourrait encourager davantage les enseignants à s’inscrire dans le processus d’inclusion et allègerait leur tâche en leur assurant un appui dans les situations plus difficiles.

7.5.2 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), mais nous ne poursuivions pas 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 dans quelle mesure 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 principaux temps du travail enseignant que nous avons identifiés : 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'autorégulation⁶⁸. Se rapprocher du modèle de la CUA plutôt que de celui que nous avons utilisé dans la présente 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 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 :

⁶⁸ <http://pcua.ca/les-3-principes/vue-d-ensemble>, repérée le 2017-02-28

- **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 interagir 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.

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 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 adoptées 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 leur expérience au quotidien, de leurs perceptions du milieu de travail, 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 circonscrit quatre représentations : 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 plus classe inclusive.

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. La formation est certainement l'élément clé pour l'adoption de pratiques pédagogiques qui favorisent l'inclusion.

Pour améliorer l'inclusion des ÉSHNV, nous avons souligné précédemment l'intérêt de parfaire 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: Developping curricula for disables 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
- Anadòn, 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.
- Alexandrin, J.R., Schreiber, I.L., Henry, E., (2008). Why not disclose. Dans J.L. Higbee et E. Goff (dir.). *Pedagogy and Student Services for Institutional Transformation: Implementing Universal Design in Higher Education*, p. 377-393. Minneapolis : Center for Research on Developmental Education and Urban Literacy, College of Education and Human Development, University of Minnesota.
- 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 Praticte for Higher Education*, p.21-34. Washington : NASPA

- B La Grenade, C. et Tremblay, S., (2015). *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 cahiers 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., 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.
- Boutenquoi, M., (2008). Compréhension des pratiques et représentations sociales : Le champ de la protection de l'enfance », *La revue internationale de l'éducation familiale* 2(24), p. 123-135. DOI 10.3917/rief.024.0123
- Braunsteiner, M.-L., Mariano-Lapidus, S. A., (2013). 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_accomodement.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
- Centre collégiaux de soutien à l'intégration (2017). Statistiques générales 2015-1016. 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 Praticce 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
- 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
- Colin, S., Karsenty, T., (2013). Usages des technologies en éducation : analyse des enjeux socioculturels. *Éducation et francophonie* 411 (2013): 192–210. DOI:10.7202/1015065ar
- 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 collègues (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.cdpcj.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.crepug.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., (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 : bénéficiaires et changements dans la pratique des enseignants* (Mémoire de Maîtrise), UQAC, Chicoutimi. Repéré à <http://constellation.uqac.ca/3309/>
- 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, I., (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
- Demeuse, M., (2008). *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation*. Institut d'Administration scolaire (INAS), Université de Mons-Hainaut (BE) Institut de Recherche sur l'Éducation (IREDU), Université de Bourgogne (FR). Repéré à http://iredu.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Cours_disponibles/Demeuse/
- 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.gc.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 : 10.7202/057126adresse copiéeune
- Edyburn, D.L., (2010). « Would You Recognize Universal Design for Learning If You Saw It? Ten Propositions for New Directions for the Second Decade of UDL. » *Learning Disability Quarterly*, 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). « Theoretical Foundations of Universal Instructional 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.ohnabbott.qc.ca/~jacfa/2016-03-30%20Guide%20EESH.pdf>
- Fichten, C., Jorgensen, S., Havel, A. . Shirley Jorgensen¹, Barile, M., Ferraro, V., Landry. M.-È, Fiset, D., Juhel. J.-C, Chwojka, C., Nguyen, M.N., Amsel, R., AsuncionJ., (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 recommandations 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.uqam.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/54b43f460cf28e92e46a41/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 Inersections 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 maitrise), 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-imoulin-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. et 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., Anderson-Fye, E., Florsch, J.,(2013). «College Student Disclosure of Non-Apparent disabilities to Receive Classroom Accomodations». *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.
- Leray, C., (2008). *L'analyse de contenu : de la théorie à la pratique : la méthode Morin-Chartier*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Liasidou, 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_The_orie_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
- Marquis, E., Jung, B., Fudge Schormans, A., Lukmanji, S., Wilton, R, Baptiste, S.,(2016). Developing inclusive educators: enhancing the accessibility of teaching and learning in higher education. *International Journal for Academic Development*. DOI: 10.1080/1360144X.2016.1181071
- McGuinty, J.M., (2016). Accessibility and Inclusion in Higher Education : An Inquiry on Faculty Perceptions and Experiences (Thèse de doctorat). Fort Collins : Colorado State University. Repéré à <https://dspace.library.colostate.edu/handle/10217/176779>
- 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.jacces.org/index.php/jacces/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>
- Milland, L., Flament,C., (2010). Les facettes d'une représentation sociale : nouvelle approche des effets de masquage. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale* 2(86) : p. 213-240. DOI 10.3917/cips.086.0213
- 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 Implementation Guide*. University of Guelph. Document inédit.
- Palmonari, A., et Doise, W., (1986). Caractéristiques des représentations sociales. *L'étude des représentations sociales*, 12-33.
- Paré, M., (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., Fougeryrolas, P, 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, J.P., (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.gc.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.acef.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
- Riddell, S., Weedon, E., (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., Strangman, N., (2007). Universal 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.

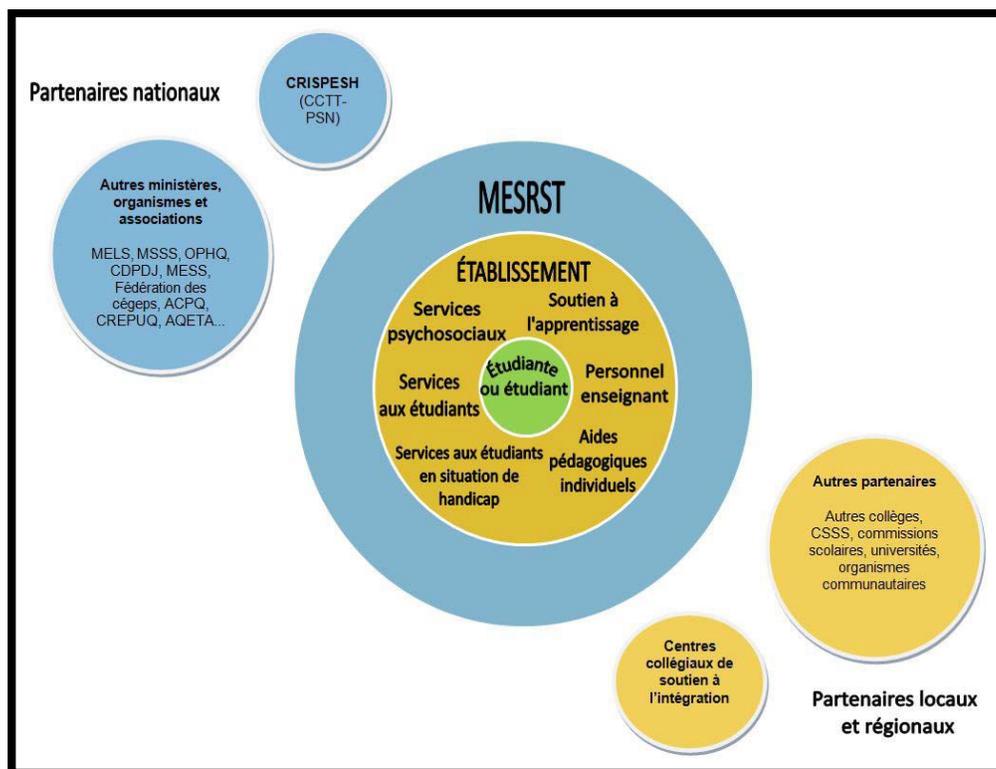
- Rupert, A., Hemmings, B., Connors, J., (2010). Do We Practice What We Preach? The Teaching Practices of Inclusive Educators in Tertiary Settings. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 22(2) : p.120-132. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ930141.pdf>
- Savoie-Zajc, 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., Ciecuch, J., (2016). *Values*, p. 106-119. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/299982789_Values
- Scott, L.R., Temple, P., Marshall, D., (2015). UDL in Online College Coursework: Insights of Infusion and Educator Preparedness. *Online Learning* 19(5). Repéré à <https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/article/view/623>
- 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 représentations sociales* (p.115-130). Paris : Les Presses Universitaires de France.
- St-Onge, M., Tremblay, J., Garneau, D., (2010). *L'offre de services pour les étudiants et les étudiantes des cégeps 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
- 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>
- Strehorn, K. C., (2001). The application of Universal Instructional Design to ESL teaching. *Internet TESL Journal*, 7 (3).
- Thibert, C., (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 Practice 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%99%C3%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-Univers : *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, R., (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.Y., Kwok, O.-m., Benz, M., (2010). University Faculty Knowledge, Beliefs, and Practices in Providing Reasonable Accommodations to Students with Disabilities. *Remedial and Special Education*, 31(4) : p.276-286. Repéré à <https://eric.ed.gov/?id=EJ889995>

Annexes

Annexe I : Modèle de services du MERST (2013)69



⁶⁹ 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 ⁷⁰

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 utilisateurs.

⁷⁰ 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	2= Disagree	3= Agree	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 : Lettres de recrutement pour le sondage

IV. I Lettre aux directions des collèges

Bonjour,

Mon nom est Carole B La Grenade, je suis doctorante en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal et aussi enseignante depuis plus de trente ans dans un cégep de la région de Montréal. Dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et sur l'apprentissage (PAREA), je mène une étude sur les représentations sociales que conçoivent les enseignantes et les enseignants du collégial à l'égard de l'inclusion d'étudiants présentant un trouble d'apprentissage, un trouble de l'attention ou un trouble de santé mentale. Le terrain choisi couvre Montréal et sa région immédiate, xxxxxxxxxxx xxxxxxxxxxx ainsi que les collèges de xxxxxxxxxxx, xxxxxxxxxxxxxxxxxxx, xxxxxxxxxxxxxxxxxxx et xxxxxxxxxxx⁷¹. Votre collège fait donc partie de la liste des établissements où j'aimerais sonder les enseignants. Pour la première phase de cette recherche, j'ai préparé un questionnaire qui s'adresse à tous les enseignants qui reçoivent ces étudiants. Toute l'opération se fera en ligne.

Vous trouverez ci-joint un résumé du devis de recherche, comprenant le questionnaire et le formulaire de consentement. Dès que j'aurai reçu l'autorisation de la majorité des établissements contactés, je ferai parvenir un courriel d'invitation destiné aux enseignants dans lequel se trouvera le lien menant au formulaire de consentement et au sondage.

Il me fera plaisir de communiquer les résultats partiels de l'étude en cours de processus. Quant au rapport complet, il doit être déposé à PAREA au printemps 2017.

Je vous remercie pour votre temps et votre intérêt pour cette recherche.

Carole B La Grenade, Doctorante en éducation, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal

⁷¹ Afin de préserver les ententes avec les comités d'éthique de la recherche des collèges concernés, nous avons caviardé les noms ou les régions précises qui apparaissent dans cette lettre.

IV.II Lettre aux enseignants

Bonjour cher enseignant,

Je mène actuellement une étude sur les façons dont les enseignantes et les enseignants du collégial conçoivent leurs pratiques pédagogiques à l'égard de l'inclusion des étudiantes et des étudiants en situation de handicap non visible au collégial. Je vous invite à répondre à mon questionnaire de recherche.

***La situation de handicap** est une condition produite par l'interaction de facteurs environnementaux ou personnels qui excluent momentanément une personne d'une participation sociale pleine et entière conforme à ce qui est normalement attendu d'elle. En contexte scolaire, les déficiences non visibles comme les troubles neurologiques (dyslexie, trouble déficitaire de l'attention, trouble du spectre de l'autisme, etc.) ou les troubles de santé mentale peuvent produire une situation de handicap qu'on tente généralement d'atténuer ou de pallier par des mesures adaptées.*

Votre participation consiste à répondre à un questionnaire composé de 59 questions à choix de réponses et à un court exercice d'associations de mots. L'exercice prend environ une trentaine de minutes. J'apprécierais un retour du questionnaire dans les sept prochains jours.

Je vous rappelle que votre participation à cette recherche est tout à fait confidentielle et que toutes les informations nominales seront anonymisées avant de procéder à l'analyse des données.

Si vous aimeriez avoir des précisions sur le questionnaire, n'hésitez pas à me contacter :

✉ carole.b.la.grenade@umontreal.ca | ☎ xxx-xxx-xxxx, poste xxxx

Je vous remercie pour votre temps et votre intérêt pour cette recherche.

Avant de procéder, veuillez remplir le formulaire de consentement qui suit et me le faire parvenir par courriel en fichier attaché.

Signature...

*Carole B La Grenade, Doctorante en éducation
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Université de Montréal*

IV.III Formulaire de consentement pour le sondage (version papier)

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.

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

Directrice de recherche : Nathalie Trépanier, professeure agrégée, département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Co-directeur de recherche : Bruno Poellhuber, professeur agrégé, département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

A. RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

La présente étude se propose de saisir et de définir les représentations que conçoivent les enseignants du collégial à l'égard du processus l'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 risque et les facteurs de protection liés au rôle de l'enseignant dans le processus d'inclusion de ces étudiants.

2. Participation à la recherche

Votre participation consiste à répondre à un questionnaire composé de 45 questions à choix de réponses et à un court exercice d'associations de mots. L'exercice prend environ une trentaine de minutes. Nous apprécierions un retour du questionnaire dans les sept prochains jours.

3. Confidentialité

Afin de préserver vos informations personnelles, un numéro de code vous sera attribué et l'accès à la liste des codes limité à moi-même et à la personne déléguée par moi à cet effet. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur l'inclusion des étudiants en situation de handicap non visible, quelle que soit votre

opinion sur le sujet. Votre participation ne vous expose à aucun risque ou inconvénient.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les données qui auront été recueillies avant votre retrait seront détruites.

6. Compensation

Aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

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, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

_____ Date : _____
Signature

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Carole B La Grenade xxx-xxx-xxxx, poste xxxx ou par courriel à carole.b.la.grenade@umontreal.ca

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

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé vous sera remis.

Annexe V Lettre d'invitation pour l'entrevue

Bonjour,

Au printemps dernier, vous avez contribué à la recherche que je mène sur l'inclusion des étudiants en situation de handicap au cégep. Le questionnaire que vous avez rempli il y a quelques mois fournira des données intéressantes sur le milieu de l'enseignement collégial : je tiens à vous remercier de l'attention que vous portez à mon travail.

Si je vous écris aujourd'hui, c'est parce que vous avez manifesté l'intérêt de participer à la deuxième partie de la collecte de données qui se fera, cette fois-ci, au cours d'un entretien individuel d'environ soixante minutes. Quelle que soit votre opinion sur le sujet, votre témoignage est précieux.

L'entretien pourra se faire sur votre lieu de travail, par Skype, ou par téléphone, entre le 15 février et le 15 mars 2016. Celui-ci ne nécessite aucune préparation de votre part, les pistes de réflexion ci-jointes vous permettent tout simplement d'avoir une idée plus précise de la nature de notre entretien.

Toute information qui serait susceptible de vous identifier, directement ou par recoupement, ne sera pas publiée. Un formulaire de consentement semblable à celui que vous avez signé pour le questionnaire vous sera présenté au début de la rencontre. Pour des fins d'analyse de données, l'entretien sera enregistré et retranscrit.

La seule condition nécessaire pour participer à cette collecte de données est que vous ayez eu des étudiants en situation de handicap au cours de votre carrière au collégial, quelles que soient vos années d'expérience dans la profession.

Si vous souhaitez toujours participer à cette partie de la collecte de données, veuillez me faire parvenir vos coordonnées (nom, téléphone ou courriel) par retour de courriel d'ici le 8 février et me préciser à quel moment vous pouvez être rejoint. Vous serez recontacté très rapidement.

Au plaisir de vous rencontrer,

Signature

**Carole B La Grenade, Doctorante en éducation,
Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal**

Pour toute question relative à la recherche, vous pouvez communiquer avec moi au xxx-xxx-xxxx, poste xxxx ou par courriel à carole.b.la.grenade@umontreal.ca

Annexe VI : 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 collègues, 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- Totalement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalement 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- Totalement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalement en accord

42. Pour chaque travail ou chaque examen, fournir par écrit **et** à l'oral des consignes claires:

- 1- Totalement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalement 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- Totalement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalement en accord

44. Autoriser l'usage de l'ordinateur en classe lors des évaluations :

- 1- Totalement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalement 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- Totalement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalement 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- Totalement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalement 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- Totalement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalement 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- Totalement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalement en accord

54. En classe, encourager les étudiants à interagir entre eux et avec moi :

- 1- Totalement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalement en accord

55. Être disponible sur les réseaux sociaux pour répondre aux questions des étudiants ou pour poursuivre des discussions entamées en classe :

- 1- Totalement en désaccord
- 2- Plutôt en désaccord
- 3- Ni en accord ni en désaccord
- 4- Plutôt en accord
- 5- Totalement 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 VII Formulaire de consentement pour l'entrevue

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.

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

Directrice de recherche : Nathalie Trépanier, professeure agrégée, département de psychopédagogie et andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Co-directeur de recherche : Bruno Poellhuber, professeur agrégé, département de psychopédagogie et andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

La présente étude se propose de saisir et de définir les représentations que conçoivent les enseignants du collégial à l'égard de la responsabilité pédagogique qui leur incombe dans le processus d'inclusion d'étudiants qui disposent d'accommodements, mais qui présentent néanmoins des comportements qu'ils considèrent surprenants, différents ou mésadaptés en classe. L'enjeu de la recherche est de cerner la compréhension subjective de l'enseignant et de là, dégager les facteurs de risque et les facteurs de protection liés au rôle de l'enseignant dans le processus d'inclusion de ces étudiants.

2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à rencontrer la chercheuse pour une entrevue de 30 minutes qui portera principalement sur votre expérience d'enseignement à des étudiants présentant un handicap non visible. Auparavant, je vous demanderai de compléter un bref questionnaire dont les réponses serviront à vérifier des éléments d'analyse identifiés dans la première partie de la recherche. Je pourrai vous rencontrer sur votre lieu de travail, durant le prochain mois, au moment qui vous conviendra ou vous donner un rendez-vous téléphonique ou Skype. Bien qu'aucune préparation ne soit nécessaire, je vous transmets néanmoins les thèmes que j'aimerais aborder avec vous :

- l'expérience en classe avec des étudiantes ou des étudiants en situation de

handicap non visible ;

- l'expérience et la collaboration avec le service adapté de l'établissement d'enseignement ;
- l'évaluation personnelle de la compétence professionnelle requise pour intervenir auprès des étudiantes ou des étudiants en situation de handicap non visible ;
- l'évaluation personnelle du poids de la tâche dans les groupes où se trouvent des des étudiantes ou des étudiants en situation de handicap non visible ;
- l'ouverture sociale, politique et idéologique par rapport à l'intégration des étudiantes ou des étudiants en situation de handicap non visible au cégep ;
- l'ouverture par rapport à des changements de stratégies pédagogiques telles que celles suggérées dans le questionnaire en ligne.

3. Critères d'inclusion ou d'exclusion

Vous ne pouvez participer à l'étude si vous n'avez jamais enseigné à des étudiantes ou des étudiants en situation de handicap non visible

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers et vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur l'inclusion des étudiants en situation de handicap au collégial, quelle que soit votre opinion sur le sujet.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec moi, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les données qui auront été recueillies avant votre retrait seront détruites.

6. Compensation

Deux chèques-cadeau de la Librairie Zone libre, d'une valeur de 50 \$ chacun, seront tirés parmi les participants. Ils peuvent être utilisés en librairie ou pour des achats en ligne.

Si vous le désirez, des articles relatant les résultats de cette recherche ou un résumé de cette thèse vous seront envoyés au moment de leur publication.

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, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

_____ Date : _____
Signature

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Carole B La Grenade xxx-xxx-xxxx, poste xxxx ou par courriel à carole.b.la.grenade@umontreal.ca

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

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé vous sera remis.

Annexe VIII : 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 que 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 IX : Livres de codes

IX. I Premier livre de codes

EXPÉRIENCE

1. Perception de la tâche

- a. Gestion des accommodements
- b. Alourdissement de la tâche
- c. Posture personnelle
- d. Gestion de l'anxiété

2. Soutien aux enseignants

- a. Pour la gestion des accommodements
- b. Ressources professionnelles disponibles
- c. Transmission des informations sur l'étudiant (diagnostic ou autre)
- d. Outils d'intervention
- e. Soutien des pairs
- f. Soutien du syndicat
- g. Soutien de la direction

AUTOÉVALUATION

1. Autoévaluation de la formation

- a. Besoins de formation
- b. Domaine initial de formation
- c. Absence de formation
- d. Refus de formation
- e. Suivies de formation

2. Compétences vis-à-vis les déficiences

- a. Compétences spécifiques
- b. Compétences diverses
- c. Aucune compétence
- d. Refus d'accommoder

3. Volonté de devenir plus compétent

- a. Souhaite devenir plus compétent
- b. Ne souhaite pas devenir plus compétent

OUVERTURE

1. Inclusion

- a. Définition personnelle de l'inclusion
- b. Nécessité des lois qui encadrent l'inclusion

2. Limites de l'inclusion

- a. L'inclusion entraîne des modifications
- b. L'inclusion pose le problème de l'égalité/équité
- c. L'inclusion entraîne un nivellement vers le bas
- d. L'inclusion a des implications sur la tâche
- e. L'inclusion a des implications sur les futures responsabilités en milieu de travail
- f. L'inclusion a des répercussions sur la structure des cours

3. Pratiques pédagogiques

- a. Pratiques correspondant à un des modèles de la conception universelle appliquée à l'éducation
- b. Pratiques favorisant les évaluations formatives
- c. Pratiques favorisant l'utilisation de matériel pédagogique flexible

4. Adaptations

- a. Adaptations personnelles indéterminées favorisant l'inclusion des ÉSHNV
- b. Adaptation personnelle pas nécessaire
- c. Adaptations refusées
- d. Adaptations inconséquentes par rapport aux objectifs et aux compétences du cours
- e. Adaptations nécessaires

IX.II Deuxième livre de codes

Livre de codes fondé sur le contenu des représentations sociales

Croyances

1 — VALEURS

1.1 Ouverture 1.2 Bienveillance 1.3 Équité 1.4 Respect

Les valeurs idéologiques et morales qui sous-tendent les pratiques : l'ouverture (ou non) à la diversité, à la différence ; définition de l'inclusion ; souci d'équité, de respect ; stéréotypes...

2 — PRATIQUES ET ATTITUDES

Encadrement des ÉSHNV

2.1 Disponibilité 2.2 Écoute 2.3 Individualisation

Les pratiques d'encadrement mises consciemment de l'avant et qui sont en accord avec les valeurs. Par exemple, valoriser la rencontre d'étudiants rattachés au service adapté dès le début de la session pour discuter de ses besoins ; pratiquer la politique de la « porte ouverte » afin d'être disponible pour les étudiants s'ils ont des questions hors de la salle de classe.

Évaluation des ÉSHNV

2.4 Clarté 2.5 Adaptation 2.6 Correction

Les pratiques d'évaluation mises de l'avant qui sont en accord avec les valeurs. Par exemple : donner la possibilité d'être évalué sous une autre forme que celle choisie pour l'ensemble du groupe ; miser sur des évaluations formatives pour mieux préparer au sommatif ; s'assurer d'évaluer des connaissances et non les manifestations du trouble. Au contraire, affirmer ne rien changer.

Enseigner à des ÉSHNV

2.7 Gestion 2.8 Pédagogie 2.9 Matériel

Les pratiques d'enseignement mises de l'avant qui sont en phase avec les valeurs. Par exemple, la gestion des équipes qui peut favoriser l'inclusion, l'utilisation de matériel pédagogique adapté, l'utilisation des TICs. Ça peut également affirmer ne rien faire de différent parce que l'on considère que les accommodements sont suffisants.

Expérience

3 — INTRACLASSE

3.1 Groupe 3.2 Équipes 3.3 Évaluations 3.4 Préparation 3.5 Encadrement

Expérience globale d'enseignement du répondant : comment ça se passe en classe, dans la gestion du travail d'équipe, la gestion des évaluations et le temps dédié à l'encadrement.

4 — EXTRACLASSE

4.1 Liens départementaux 4.2 Liens externes 4.3 Formation et politiques collèges
Expérience globale de l'enseignant dans son collège par rapport à l'inclusion des ÉÉSHNV : le soutien des collègues ou de son département. Les liens avec le service adapté de son collège, la formation offerte, l'appui de la direction.

Perceptions

5 — L'ÉTUDIANT

5.1 Accommodements 5.2 Besoins 5.3 Caractéristiques 5.4 Statut
Comment le répondant perçoit l'ÉSHNV : ses capacités, la nécessité des accommodements ou au contraire, la potentielle nuisance.

6 — L'ENSEIGNANT

6.1 Besoins 6.2 Caractéristiques 6.3 Ressenti
Comment le professeur se perçoit lui-même dans le processus d'inclusion des ÉÉSHNV : ses capacités, ses limites, ses besoins de formation ou d'information (par exemple, la divulgation du diagnostic)

7 — PERCEPTION DE LA TÂCHE

7.1 Lourdeur 7.2 Définition
Comment le répondant perçoit sa tâche dans le quotidien avec les ÉSHNV : il estime que ça ne fait pas de différence ou que c'est un défi intéressant ou que c'est demandant. Il pense que les ÉSHNV sont mal répartis dans les groupes ou que c'est très lourd en stage

Annexe X : Test de centralité et résultats

Encadrer des ÉESHNV

- 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 ?

Encadrer un ÉSHNV au collégial									
Répondants/Questions	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2	0	2	0	0	0	2	0	1
2	2	2	2	0	2	0	0	2	1
3	1	2	1	0	2	0	2	2	1
4	1	1	0	0	0	0	2	2	0
5	1	0	1	0	1	0	1	1	2
6	2	0	0	0	0	2	0	1	2
7	2	1	2	0	0	0	0	1	0
8	2	1	2	1	2	2	2	2	2
9	2	0	2	0	0	0	0	0	2
10	2	2	2	0	0	0	2	2	0
11	2	0	1	0	1	0	2	0	0
12	1	2	0	2	2	0	2	2	1
13	2	2	2	1	2	1	0	0	1
14	2	2	2	0	2	0	0	1	0
15	2	2	2	0	0	1	1	0	2
16	2	2	2	0	2	2	0	2	2
17	2	2	2	1	2	0	2	0	0
18	2	2	2	0	0	0	0	1	2
19	2	2	2	0	1	0	2	2	2
20	2	1	2	0	2	0	0	2	0
21	2	0	1	0	2	0	2	2	2
22	1	1	0	0	0	1	1	0	2
23	0	0	0	0	0	0	1	1	0
24	2	0	0	0	0	1	2	0	0
25	2	0	2	0	2	0	0	2	1
26	2	2	2	0	0	2	2	2	2
27	2	1	0	0	1	0	2	0	2
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 des ÉESHNV

- 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 ?

Évaluer un ÉSHNV au collégial									
Répondants/Questions	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	0	2	0	0	0	0	0	2	0
2	2	2	2	1	2	1	2	2	2
3	1	2	0	0	1	1	1	2	0
4	1	2	2	2	2	0	1	2	2
5	1	1	0	0	0	2	1	1	0
6	2	2	2	0	1	1	2	2	2
7	1	2	2	0	0	0	1	2	2
8	2	2	1	2	2	1	2	2	1
9	1	1	2	0	0	0	1	1	2
10	2	2	2	0	1	0	2	2	2
11	1	2	2	1	1	0	1	2	2
12	1	2	0	0	1	0	1	2	0
13	2	2	2	0	0	0	2	2	2
14	2	2	2	2	1	0	2	2	2
15	2	2	2	0	0	2	1	2	1
16	2	2	2	1	2	0	2	0	2
17	2	2	2	0	1	0	0	1	0
18	2	2	2	1	0	0	0	0	1
19	1	2	2	0	1	0	1	1	2
20	1	2	2	1	0	1	0	0	0
21	1	2	2	0	0	0	1	1	0
22	1	1	0	0	0	0	0	0	1
23	1	2	1	0	0	1	1	2	0
24	2	2	1	0	0	0	0	0	0
25	2	2	2	0	1	0	1	2	2
26	2	1	2	1	2	2	1	2	0
27	1	2	2	0	0	1	1	2	2
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 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 ?

Enseigner à un ÉSHNV au collégial									
Répondants/Questions	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	1	0	0	2	1	0	2	0	2
2	2	2	1	2	2	0	0	0	0
3	1	0	0	1	1	0	0	0	1
4	0	1	0	2	2	1	0	1	0
5	0	0	0	1	0	0	1	0	1
6	1	0	0	2	1	0	0	0	0
7	0	2	1	2	0	1	0	0	2
8	0	2	0	2	1	0	1	0	2
9	0	0	0	2	2	0	0	1	0
10	2	2	1	2	2	1	0	0	2
11	2	0	0	1	2	0	0	0	0
12	2	2	0	2	0	0	2	2	1
13	0	2	1	0	2	0	0	2	2
14	2	2	1	1	2	2	0	0	0
15	0	0	0	0	2	0	0	0	1
16	1	0	1	1	2	0	0	0	2
17	1	2	1	2	2	0	1	1	0
18	0	0	0	0	1	0	0	0	1
19	2	0	1	2	2	0	0	2	2
20	2	2	1	2	2	1	0	0	0
21	0	0	1	0	2	0	0	0	0
22	0	1	0	0	0	0	1	0	1
23	0	1	0	1	1	0	0	1	0
24	0	1	0	0	0	0	0	0	0
25	2	1	1	2	2	1	0	0	2
26	2	1	1	2	2	0	1	0	0
27	0	1	0	1	2	0	0	0	2
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

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 XI Caractéristiques sociodémographiques des participants à l'entrevue

Variables	Catégorie	n entrevue	Total	
			% entrevue	% sondage
Sexe	Homme	11	37	34
	Femme	19	63	66
Âge	20-30	3	10	11
	31-40	12	40	34
	41-50	7	23	27
	51-60	8	27	24
	61 +	0	0	4
	0 à 7	8	27	32
Expérience	8 à 15	14	47	42
	16 à 30	7	23	23
	31 +	1	3	3
Diplôme	Baccalauréat	8	27	40
	DESS	3	10	10
	Maitrise	19	63	45
	Doctorat	0	0	5
Discipline	Technique	10	33	41
	Formation générale	11	37	28
	Préuniversitaire	9	30	31
Formation pédagogie	Oui	20	67	50
	Non	10	33	50
Formation TA	Oui	13	43	34
	Non	17	57	66

Annexe XII : 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>Emphazes time on task</i>	Accorder le temps nécessaire pour exécuter une tâche
<i>Communicates high expectations</i>	Conservser des exigences élevées
<i>Respects diverse talents and ways of learning</i>	Respecter la diversité des talents et des modes d'apprentissage

Annexe XIII : Analyses statistiques détaillées

Facteur 1 : Les pratiques concernant l'aménagement de l'espace d'enseignement

- Les femmes se montrent plus d'accord que les hommes.
- Les répondants qui ont une formation en pédagogie postsecondaire ont un score plus élevé que ceux qui n'ont pas cette formation ;
- Par contre, ceux qui n'ont jamais suivi de formation sur les troubles d'apprentissage sont plus d'accord avec les propositions que leurs collègues qui en ont suivi une.
- Le groupe des enseignants âgés de 41 à 50 ans, ceux qui ont cumulé de 16 à 30 années d'expérience sont en moyenne plus d'accord que les autres groupes avec les propositions.
- Ce sont les détenteurs d'un baccalauréat qui présentent le score moyen le plus élevé.
- Quant aux regroupements par «groupes majoritairement enseignés», ce sont les enseignants qui ont majoritairement enseigné à des groupes de programmes techniques qui semblent plus enclins que les autres répondants à être d'accord avec ces propositions.

Nous ne poursuivrons pas plus avant les analyses étant donné l'indice de fiabilité assez faible de ce facteur.

Facteur 2 : Les pratiques concernant l'utilisation des nouvelles technologies

Les statistiques descriptives montrent que les moyennes des réponses sont très proches pour les variables indépendantes binaires.

- **Sexe** : Homme 3,1654 / Femme 3,0961
- **Formation en pédagogie postsecondaire** : Oui 3,1522 / Non 3,0811
- **Formation sur les troubles d'apprentissage** : Oui 3,1476/ Non 3,1037

En ce qui concerne les autres variables, par contre, on remarque des écarts entre des groupes dont les caractéristiques sont par ailleurs rapprochées. Ainsi, les deux groupes d'enseignants les plus âgés, les plus expérimentés et les détenteurs des diplômes les plus élevés sont ceux qui s'écartent en moyenne le plus des autres. On note également que le groupe le plus extrême de chacune de ces variables comporte un nombre peu élevé de répondants.

Âge	21 à 30 ans	31 à 40 ans	41 à 50 ans	51 à 60 ans	61 ans +
N	21	61	47	37	7
\bar{P}	3,2585	3,0726	3,1155	3,0425	3,5306
σ	,78196	,73661	,78734	,70378	,79844
Exp.	0 à 6 ans	7 à 15 ans	16 à 30 ans	30 ans et plus	
N	58	71	39	5	
\bar{P}	3,1207	3,1670	2,9744	3,5429	
σ	,78875	,67482	,80604	,86544	
Diplôme	Bac.	DESS	Maitrise	Doctorat	
N	67	17	79	10	
\bar{P}	3,1450	3,2689	3,0832	2,9714	
σ	,69252	,76078	,80312	,74017	
Groupes	Mixtes	Techniques	Préu	Tech ou préu	
N	58	74	17	24	
\bar{P}	2,9483	3,2664	3,1429	3,0595	
σ	,81724	,75937	,61237	,56505	

En ce qui concerne les postulats de base, la distribution de la courbe pour ce facteur est normale, le troisième postulat est respecté. Il en va de même pour le postulat sur l'égalité des variances : $p > 0,05$ pour toutes les variables indépendantes. Nous pouvons poursuivre l'analyse.

Le test-t de Student est appliqué aux trois variables binaires. Ces résultats confirment l'observation des statistiques descriptives : il n'existe pas de différence statistiquement significative entre les groupes de ces variables en ce qui concerne les pratiques du facteur 2, $p > 0,05$ dans tous les cas.

Les résultats de l'ANOVA montrent également qu'il n'existe aucune différence statistiquement significative entre les groupes quant aux propositions du facteur 2.

Facteur 3 : Les pratiques favorisant l'expression de la parole des étudiants

En observant les statistiques descriptives, l'on constate que les répondants se sont dits généralement plus ou moins d'accord avec les propositions du facteur 3. Reste à voir s'il existe des différences statistiquement significatives entre les groupes. Avant de procéder, il faut se rappeler que la courbe de distribution du facteur 3 n'est pas normale :

Normalité de la courbe

Facteur 3	Skewness		Kurtosis	
	Statistiques	Erreur std.	Statistiques	Erreur std.
	,980	,185	-,305	,367

Ce postulat n'étant pas vérifié, il faudra que le postulat sur l'égalité des variances le soit afin de procéder plus avant avec le test-T ou l'ANOVA à un facteur.

Test de Levene sur l'égalité des variances, facteur 3		
	F	p (Sig.)
Variables binaires		
H/F	,263	,609
pédagogie formation TA	1,122	,291
	1,169	,198
Variables +2		
âge	,697	,595
expérience	4,892	,003
diplôme	2,702	,047
groupes	,395	,757

L'hypothèse 0 sur l'égalité des variances est rejetée à deux reprises (expérience et diplôme). Cependant, le ratio des plus grands et plus faibles écart-type au carré est plus petit que 4, nous pouvons poursuivre avec les tests paramétriques.

Nous observons qu'il existe une différence statistiquement significative à l'égard des stratégies proposées dans le facteur 3 entre les répondants qui ont suivi une formation en pédagogie postsecondaire et ceux qui n'en ont pas suivi, les premiers étant plus d'accord que

les seconds avec les propositions.

Résultats des tests paramétriques, facteur 3

Formation en pédagogie postsecondaire

$p = ,028 > 0,05$

T= 2,209 ddl = 171

L'ANOVA montre une différence statistiquement significative entre les groupes d'enseignants réunis selon leur expérience ($p = 0,46 < 0,05$). Les résultats du test de Bonferroni établissent la différence entre les enseignants les plus expérimentés et ceux qui les précèdent immédiatement ($p = ,120 < p = ,181$).

Tests des effets inter-sujets			
	f	ddl	p
Expérience	2,726	3	,046

Les statistiques descriptives permettent de constater que le très petit groupe de répondants les plus expérimentés ont répondu à l'unisson aux items regroupés dans le facteur 3 (l'écart-type est de 0) et ils se sont montrés plutôt en désaccord avec ces propositions, alors que leurs collègues qui cumulent de 16 à 30 ans d'expérience se sont exprimés comme étant plutôt d'accord.

Exp.	0 à 6 ans	7 à 15 ans	16 à 30 ans	30 ans et plus
N	58	71	39	5
M	2,4368	2,5305	2,7350	2,000
S	,59303	,71620	,67716	,00000

Par conséquent, nous avons fait le même exercice en recodant la variable indépendante «expérience», c'est-à-dire que nous avons regroupé les deux groupes d'enseignants les plus expérimentés pour ne former qu'un seul groupe (expérience = 16 ans et +).

Procédure avec variable recodée :

Statistiques descriptives, variable expérience recodée

0 à 6 ans		7 à 15 ans		16 et plus	
Moyenne	2,4368	Moyenne	2,5305	Moyenne	2,6515
N	58	N	71	N	44
Ecart type	,59303	Ecart type	,71620	Ecart type	,67802
Kurtosis	,567	Kurtosis	-,221	Kurtosis	-1,039
Asymétrie	1,214	Asymétrie	1,093	Asymétrie	,533
Variance	,352	Variance	,513	Variance	,460

Test de Levene sur l'égalité des variances (variable recodée)

F non recodée	F (variable recodée)	<i>p</i> (Sig.) non recodée	<i>p</i> (Sig.) (variable recodée)
4,892	1,267	,003	,284

Tests des effets inter-sujets (modèle corrigé et variable recodée)

f	ddl	<i>p</i>
1,295	2	,277

Bien que les réponses des 5 répondants ayant cumulé plus de 30 ans d'expérience se démarquent nettement de celles des 39 autres collègues qui les précèdent, leur poids n'est pas suffisant pour faire changer la tendance quand les deux groupes sont réunis. En conséquence, lorsque la variable n'est pas recodée, les enseignants du groupe «expérience +16 à 30» sont plus favorables aux pratiques suggérées que tous leurs collègues et une différence statistiquement significative existe entre eux et le groupe (expérience +30). Par contre, quand ces deux groupes sont réunis, les répondants (expérience +16) sont toujours ceux qui sont en moyenne les plus en faveur des propositions, mais cette tendance ne marque pas une différence statistiquement significative avec les deux autres groupes.

En bref, en ce qui concerne l'expression de la parole des étudiants, seul le fait d'avoir suivi une formation en pédagogie postsecondaire semble faire une différence.

Facteur 4 : Les pratiques favorisant l'ouverture à la diversité

Les statistiques descriptives indiquent une tendance chez les répondants les plus jeunes (M=3,5) et les moins expérimentés (M=3,3) à être plus d'accord avec les propositions que les collègues des autres groupes. Les enseignants qui s'adressent majoritairement à des groupes d'étudiants en formation préuniversitaire sont également plus d'accord, mais ce groupe comporte peu de répondants. Les femmes se montrent en moyenne un peu plus d'accord que les hommes (,1 point de différence). Il semble ici que les formations d'appoint ont une influence puisqu'on note une tendance à être assez d'accord avec les propositions du facteur 4 chez les répondants qui ont suivi ces formations (,2 point de différence).

Comme l'alpha de ce facteur est égal à $0,553 < 0,7$ et que les indices de corrélations inter-éléments sont tous $< 0,4$, nous ne poursuivrons pas plus avant les analyses statistiques.

Facteur 5 Les pratiques favorisant le maintien élevé des attentes de l'enseignant à l'égard des étudiants

En moyenne, les répondants se sont montrés plutôt d'accord avec ces propositions, les enseignants les plus âgés et les plus expérimentés (M=3,9), peut-être un peu moins, quoique les moyennes se rapprochent toutes du «plutôt d'accord» et qu'aucune tendance marquante ne se dégage de ces tableaux.

Le postulat sur la normalité de la courbe n'est pas respecté pour le facteur 5 :

Normalité de la courbe, facteur 5

Facteur 5	Skewness		Kurtosis	
	Statistiques	Erreur std.	Statistiques	Erreur std.
	-1,049	,185	1,808	,367

Il est donc important que le quatrième postulat le soit avant que nous puissions poursuivre avec les tests paramétriques. Le postulat sur l'égalité des variances est respecté, toutes les valeurs $p > 0,05$: nous allons de l'avant avec les tests.

Tests des effets inter-sujets (modèle corrigé) (ANOVA à 1 facteur, facteur 5)

	f	ddl	p
Âge	4,401	4	,002
Expérience	2,700	3	,046

Les résultats de l'ANOVA pour la variable «âge» et la variable «expérience» indiquent qu'il existe là une différence statistiquement significative. Le test de Bonferroni nous permet de déterminer entre quels groupes se trouve cette différence.

Variable dépendante: Attentes élevées de l'enseignant à l'égard des étudiants
Bonferroni pour facteur 5

I	J	Différence moyenne (I-J)	Erreur sdt.	Signification	Borne inférieure	Borne supérieure
31-40	20-30	,0640	,16141	1,000	-,3951	,5232
	41-50	,2859	,12382	,222	-,0663	,6381
	51-60	,5119*	,13294	,002	,1337	,8900
	60+	,4450	,25459	,823	-,2792	1,1692

Variable dépendante: Attentes élevées de l'enseignant à l'égard des étudiants

Bonferroni pour facteur 5

I	J	Différence moyenne (I-J)	Erreur sdt.	Signification	Borne inférieure	Borne supérieure
0 à 6 ans	7-15	,0755	,11559	1,000	-,2331	,3841
	16-30	,3526	,13524	,060	-,0084	,7137
	30 +	,3920	,30440	1,000	-,4207	1,2046

Dans le cas de la variable indépendante «âge», la différence statistiquement significative se trouve entre les enseignants du groupe «51 à 60» et ceux du groupe «31 à 40», ces derniers se montrant plus d'accord que leurs aînés avec les propositions du facteur 5. Le

résultat pour la variable «expérience» est le miroir du précédent : c'est-à-dire que les enseignants peu expérimentés se montrent plus d'accord avec les propositions que les enseignants cumulant de 16 à 30 ans d'expérience.

Nous avons voulu savoir ici si c'est l'âge ou l'expérience qui est plus déterminant.

ANOVA à deux facteurs âge/expérience (facteur 5)

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel	Paramètre de non-centralité	Puissance observée ^b
Modèle corrigé	11,162 ^a	14	,797	1,957	,024	,148	27,394	,933
Constante	582,881	1	582,881	1430,533	,000	,901	1430,533	1,000
Expérience	,315	3	,105	,258	,856	,005	,774	,098
Age	1,886	4	,472	1,157	,332	,028	4,630	,358
Expérience * Age	3,930	7	,561	1,378	,218	,058	9,644	,573
Erreur	64,378	158	,407					
Total	3036,111	173						
Total corrigé	75,540	172						

Dans le cas du facteur 5, l'âge est plus déterminant que l'expérience quant au niveau d'accord avec les propositions qui le constituent. Cela établi, on constate que les résultats moyens entre les groupes ne présentent pas un écart important, la majorité des répondants, quels qu'ils soient, s'étant montrés plutôt favorables.

Moyenne d'accord avec le facteur 5 (âge et expérience)

Âge	21 à 30 ans	31 à 40 ans	41 à 50 ans	51 à 60 ans	61 ans +
N	21	61	47	37	7
\bar{P}	4,2857	4,3497	4,0638	3,8378	3,9048
σ	,58009	,51792	,75386	,70545	,49868
Exp.	0 à 6 ans	7 à 15 ans	16 à 30 ans	30 ans et plus	
N	58	71	39	5	
\bar{P}	4,2586	4,1831	3,9060	3,8667	
σ	,62453	,67327	,67948	,38006	

Facteur 6 : Les pratiques favorisant l'évaluation de l'enseignement par l'étudiant

Moyenne d'accord avec le facteur 6 (âge et expérience)

Âge	21 à 30 ans	31 à 40 ans	41 à 50 ans	51 à 60 ans	61 ans +
N	21	61	47	37	7
\bar{P}	4,5476	4,4754	4,3511	4,0405	3,6429
σ	,47183	,65464	,71410	,73009	1,18019
Exp.	0 à 6 ans	7 à 15 ans	16 à 30 ans	30 ans et plus	
N	58	71	39	5	
\bar{P}	4,5603	4,3451	3,9872	3,9000	
σ	,57030	,68968	,79874	1,14018	

Encore une fois, les répondants se sont montrés en moyenne d'accord avec ces propositions ; là aussi, on note une tendance à être un peu moins d'accord que les autres chez les enseignants les plus âgés et les plus expérimentés, bien que les résultats ne vont jamais en deçà de 3,6/5.

Le postulat sur la normalité de la courbe est respecté pour le facteur 6. Nous vérifions tout de même l'égalité des variances :

Test de Levene sur l'égalité des variances,
facteur 6

	F	p (Sig.)
âge	3,546	,008
expérience	2,645	,051
diplôme	3,460	,018

Le postulat sur l'égalité des variances est cassé dans le cas des variables indépendantes «âge» et «diplôme». Le ratio du carré de l'écart-type le plus élevé et le plus bas pour «âge» = $1,56 < 4$; la même opération mathématique pour le «diplôme» = $1,33 < 4$. Nous poursuivons avec les tests paramétriques.

Résultats ANOVA, facteur 6 (âge, diplôme, expérience)

	f	ddl	p
Âge	4,504	4	,002
Diplôme	1,800	3	,149
Expérience	5,957	3	,001

Les tendances perçues dans le tableau s'avèrent statistiquement significatives dans le

cas des variables indépendantes «âge» et «expérience». Le test des comparaisons multiples pour l'âge nous permet de distinguer que les différences se trouvent entre le groupe des 31-40 ans et les groupes des 51-60 ans, 61 ans et plus (signification ,031) En ce qui concerne l'expérience, la différence se trouve entre le groupe des 0-6 ans et celui des 16 à 30 ans (signification ,001).

En ce qui a trait à la variable «âge», on note que le résultat est le même pour les deux groupes de répondants les plus âgés et qu'il existe une différence statistiquement significative entre ces deux groupes et les répondants du groupe «31 à 40 ans». Pour ce qui est de l'expérience de travail, la différence statistiquement significative existe entre le groupe des enseignants cumulant entre 16 et 30 ans d'expérience et les répondants les moins expérimentés.

Comme l'on peut constater en observant les tendances, les répondants plus âgés et plus expérimentés sont moins enclins à être d'accord avec les propositions que leurs collègues plus jeunes et moins expérimentés. Encore ici, il serait intéressant de voir quel facteur est le plus déterminant : l'âge ou l'expérience ?

ANOVA à deux facteurs âge/expérience (FACTEUR 6)

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel	Paramètre de non-centralité	Puissance observée ^b
Modèle corrigé	17,228a	14	1,231	2,677	,002	,192	37,471	,988
Constante	653,997	1	653,997	1422,429	,000	,900	1422,429	1,000
Expérience	4,157	3	1,386	3,014	,032	,054	9,041	,702
Age	1,487	4	,372	,809	,521	,020	3,235	,358
Expérience * Age	6,055	7	,865	1,881	,076	,077	13,170	,736
Erreur	72,644	158	,460					
Total	3324,000	173						
Total corrigé	89,873	172						

Le résultat de l'ANOVA à deux facteurs indique que l'expérience est un élément plus déterminant que l'âge en ce qui concerne le degré d'accord avec les principes du facteur 6.

Facteur 7 : Les pratiques favorisant l'accessibilité du matériel du cours.

Le tableau des statistiques descriptives permet de constater que les enseignants les plus jeunes et les moins expérimentés se montrent plus favorables aux propositions du facteur 7 ; de même, ceux qui ont suivi une formation en pédagogie postsecondaire ou sur les troubles d'apprentissage présentent une moyenne d'accord plus élevée que les répondants qui n'ont aucune formation.

Moyenne d'accord avec le facteur 7 (formations)

Formation pédagogie	N		M		S	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
	92	80	4,2989	4,0000	,67691	,78353
Formation TA	60	112	4,2333	4,1205	,66042	,78340

Moyenne d'accord avec le facteur 7 (âge et expérience)

Âge	21 à 30 ans	31 à 40 ans	41 à 50 ans	51 à 60 ans	61 ans +
N	21	61	47	36	7
\bar{P}	4,4762	4,1721	4,2660	3,8333	4,0714
σ	,67964	,70643	,72119	,76532	,83808
Exp.	0 à 6 ans	7 à 15 ans	16 à 30 ans	30 ans et plus	
N	58	71	38	5	
\bar{P}	4,2328	4,1197	4,1842	3,7000	
σ	,71461	,78132	,72056	,67082	

Nous ne pouvons tenir compte de l'alpha, puisque ce facteur ne compte que deux items. Comme la corrélation inter-éléments est $>0,4$, nous poursuivons avec les analyses statistiques. Le troisième postulat sur la normalité de la courbe est cassé pour le facteur 7. Nous vérifions alors l'égalité des variances. Celles-ci s'avèrent toutes supérieures à 0,05, nous poursuivons avec les tests paramétriques.

Normalité de la courbe, facteur 7

Facteur 7	Skewness		Kurtosis	
	Statistiques	Erreur std.	Statistiques	Erreur std.
	-,705	,185	,201	,368

Résultats des tests paramétriques, facteur 7

Test-T (formation en pédagogie postsecondaire)

p	,008 < 0,05
	t = 2,679 ddl =170

ANOVA à 1 facteur (âge)

f	ddl	p
3,106	4	,017

Les résultats du TEST-T indiquent qu'il existe, en effet, une différence statistiquement significative entre les répondants qui ont suivi une formation en pédagogie postsecondaire et ceux qui n'en ont pas suivi, tel que nous avons pu le constater en observant les statistiques descriptives. En ce qui concerne la variable «âge», l'ANOVA permet de constater qu'il existe une différence statistiquement significative entre les groupes, $p=,017<0,05$,

Comparaisons multiples (facteur 7/âge)

(I) Âge		Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
					Borne inférieure	Borne supérieure
20 et 30	31 et 40	,30406	,18347	,993	-,2179	,8260
	41 et 50	,21023	,19034	1,000	-,3313	,7517
	51 et 60	,64286*	,19912	,015	,0764	1,2093
	61 +	,40476	,31649	1,000	-,4956	1,3051

Le test de Bonferroni corrobore la tendance à l'effet que cette différence se trouve entre les 20-30 et 51-60, les premiers étant plus favorables que leurs aînés aux propositions de la CUE.

Facteur 8 : Les pratiques favorisant l'usage simple et intuitif pour les étudiants.

Sexe	N		M		S	
	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme
	57	116	4,4649	4,5517	,71875	,59847
Formation pédagogie	N		M		S	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
	92	81	4,5326	4,5123	,63247	,65180
Formation TA	60	113	4,6833	4,4381	,48683	,69479

Âge	21 à 30 ans	31 à 40 ans	41 à 50 ans	51 à 60 ans	61 ans +
N	21	61	47	37	7
M	4,7143	4,5410	4,4787	4,4189	4,6429
r	,53785	,61438	,69123	,60683	,94491
Diplôme	Bac.	DESS	Maitrise	Doctorat	
N	67	17	79	10	
M	4,4776	4,6471	4,5316	4,5500	
r	,61196	,67926	,67625	,49721	
Exp.	0 à 6 ans	7 à 15 ans	16 à 30 ans	30 ans et plus	
N	58	71	39	5	
M	4,5690	4,5211	4,4103	4,9000	
r	,58825	,69404	,63734	,22361	
Groupes	Mixtes	Techniques	Préu	Tech ou préu	
N	58	74	17	24	
M	4,6724	4,4392	4,3824	4,5208	
r	,47343	,73070	,65023	,65074	

L'observation des moyennes permet de constater que dans l'ensemble, le degré d'accord pour ces propositions est assez élevé avec très peu d'écart entre les groupes. Encore une fois, comme ce facteur n'est composé que de deux items, nous ne pouvons tenir compte de l'alpha. Quant à la corrélation inter-éléments, elle est égale à $0,370 < 0,4$. Nous nous en tiendrons aux statistiques descriptives.

Annexe XIV : 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