

AUTONOMISATION ENSEIGNANTE GRÂCE À L'ÉLABORATION ET  
L'APPROPRIATION D'UNE APPROCHE RÉFLEXIVE ET  
MÉTACOGNITIVE DE L'INCLUSION AU COLLÉGIAL  
Rapport PAREA (11144)

Marise Lachapelle, Éloïse Lorient-Noël (rédigé par)  
Julien Archambault, Claude Bouchard, Hélène de Champlain,  
Geneviève Fortin-Gauthier, Patrice Girard, Anne Senterre  
(collaboration de rédaction)  
Cégep André-Laurendeau

---

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur, dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et les autrices (incluant les collaboratrices et collaborateurs).

Dépôt légal — Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2023

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Canada, 2023

ISBN 978-2-920928-99-2

© Cégep André-Laurendeau, 2023

## Résumé

Code du projet : 11144

Titre : Autonomisation enseignante grâce à l'élaboration et l'appropriation d'une approche réflexive et métacognitive de l'inclusion au collégial

Chercheuse principale : Marise Lachapelle

Établissements d'enseignement : Cégep André-Laurendeau, Cégep régional de Lanaudière à Terrebonne, Cégep Marie-Victorin, Cégep Cégep du Vieux Montréal (CRISPESH)

Principaux descripteurs : Inclusion, diversité, réflexivité, métacognition, biais cognitifs

Ce rapport fait état d'une recherche-action collaborative sur l'inclusion de la diversité en enseignement collégial. Le projet réunit une équipe de recherche issue de 4 cégeps (André-Laurendeau, Lanaudière (constituante de Terrebonne), Marie-Victorin et Vieux Montréal, incluant le CRISPESH, son centre collégial de transfert de technologie en pratique sociale novatrice (CCTT-PSN) visant l'inclusion des personnes en situation de handicap).

Les défis d'adaptation à la diversification croissante de la population étudiante des cégeps sont nombreux et requièrent des adaptations de la part des enseignantes et des enseignants. Dans ce contexte, nous nous sommes intéressés à la prise de conscience qu'une personne enseignante peut faire quant à son propre rapport à l'inclusion de la diversité étudiante. Nous sommes d'avis que cette prise de conscience, qui peut se faire grâce à l'adoption d'une posture réflexive et métacognitive, a le potentiel de favoriser davantage d'engagement envers l'inclusion.

Pour ce faire, nous avons travaillé sur une vision concertée du rôle de l'enseignante ou de l'enseignant en matière d'inclusion de la diversité et nous avons réfléchi aux composantes d'une démarche réflexive et métacognitive de l'inclusion en enseignement collégial. Nous en sommes ainsi arrivés à la conclusion que l'autonomisation enseignante dans l'appropriation et l'adoption d'une posture réflexive et métacognitive de l'inclusion est possible dans le questionnement. Or, il faut que ces questionnements soient ancrés dans la réalité enseignante et qu'ils permettent de cheminer.

Une telle démarche présente différents obstacles (prise de conscience par soi-même, difficulté à changer, dépasser ses idées reçues, etc.). L'adoption d'une démarche réflexive et métacognitive repose donc sur différentes composantes telles que les déclencheurs à la réflexion, l'accès à des ressources et outils, la possibilité d'échanger avec d'autres, par exemple. Au terme de ce projet, nous proposons une démarche que nous avons expérimentée, intégrant les composantes identifiées, et qui représente un point de départ concret pouvant contribuer à l'implantation d'une culture d'inclusion en enseignement collégial.

## **Note sur le type de rédaction choisi**

Ce rapport a été rédigé dans un souci de rédaction inclusive, c'est-à-dire dans le but de représenter justement les personnes auxquelles nous faisons référence. Plus spécifiquement, nous avons opté pour un style de rédaction qui mentionne le masculin et le féminin. Nous avons également recouru à l'utilisation d'une écriture qui se veut épiciène et non genrée en utilisant du vocabulaire qui peut référer à toutes les personnes.

## Remerciements

Ce projet de recherche n'aurait pu avoir lieu sans le soutien de nos établissements d'enseignement respectifs, soit : le cégep André-Laurendeau, le cégep du Vieux Montréal et son centre collégial de transfert de technologie, le CRISPESH, le cégep Marie-Victorin et le cégep régional de Lanaudière à Terrebonne. Nous tenons à en remercier chaleureusement nos directions. Nous offrons un remerciement tout particulier à la direction du cégep du Vieux Montréal qui nous a régulièrement accueilli dans ses locaux lors de nos rencontres d'équipe en présence.

Nous remercions toutes les personnes qui ont pris part à notre équipe de recherche et qui, à cause de nouvelles opportunités, n'ont pu compléter le projet avec nous ou n'y ont pas participé dans sa totalité, mais y ont grandement contribué. Merci à Virgile Beaudoin (étudiant au cégep de Rosemont), Marie-Pier Brousseau (étudiante au cégep Marie-Victorin), Marie Cousineau (conseillère pédagogique au cégep Marie-Victorin), Mia Gauthier-Gasse (étudiante au cégep Maisonneuve), Stevan Gitton (étudiant au cégep André-Laurendeau), Michaël Héту (enseignant au cégep André-Laurendeau) Lysanne Lacoste-Guyon (conseillère pédagogique au cégep Marie-Victorin) et Christine Morin (enseignante au cégep du Vieux Montréal et chercheuse au CRISPESH) pour la richesse de votre participation et votre contribution aux résultats obtenus.

Nous souhaitons également souligner le soutien apporté par le Centre de transfert sur la réussite éducative du Québec (CTREQ) pour la mise en place de notre communauté d'apprentissage.

L'équipe de recherche offre un merci tout particulier à Éloïse Lorient-Noël, membre étudiante co-chercheuse dans le projet, pour son travail réalisé avec le visuel produit et pour sa précieuse collaboration lors de l'analyse et la rédaction du rapport.

Finalement, nous ne pourrions conclure nos remerciements sans faire mention du soutien offert par le ministère de l'Enseignement supérieur de l'éducation (MES) pour le financement reçu dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

# Table des matières

<i>Résumé</i> .....	<i>i</i>
<i>Note sur le type de rédaction choisi</i> .....	<i>ii</i>
<i>Remerciements</i> .....	<i>iii</i>
<i>Introduction</i> .....	<i>1</i>
<b>PARTIE 1 : CONTEXTE DE LA RECHERCHE</b> .....	<b>3</b>
1.1 Inclusion et diversité.....	4
1.2 Réflexivité et métacognition .....	6
<b>PARTIE 2 : OBJECTIFS ET MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE</b> .....	<b>8</b>
2.1 Objectifs de recherche.....	9
2.2 Une recherche-action collaborative.....	10
2.2.1 Composition de l'équipe .....	10
2.3 Mécanismes de production des résultats.....	13
2.3.1 La grille répertoire comme mode de concertation .....	14
2.3.2 Le journal de bord.....	16
2.3.3 De la grille-répertoire à l'approche spiralaire .....	19
2.3.4 Expérimenter pour s'approprier et complexifier les résultats.....	21
2.4 Éthique de la recherche.....	21
<b>PARTIE 3 : Présentation des résultats</b> .....	<b>23</b>
3.1 La communauté d'apprentissage pour entreprendre une démarche réflexive et métacognitive sur l'inclusion de la diversité au collégial .....	24
3.1.2 Le journal de bord comme outil de préparation à la communauté d'apprentissage.....	26
3.1.3 Les ressources .....	27
3.2 La communauté d'apprentissage, ce que nous retenons.....	28
3.2.2 Piste de recommandations vers l'élaboration d'un protocole .....	28
3.2 Vision concertée du rôle de l'enseignant.e en matière d'inclusion de la diversité en enseignement.....	29
3.3 Adopter une posture réflexive et métacognitive de l'inclusion en enseignement collégial .....	34
3.3.1 Obstacles à l'adoption d'une posture réflexive et métacognitive .....	35
3.4 Composantes d'une démarche réflexive et métacognitive pour l'enseignement collégial .....	36
3.4.1 S'approprier et expérimenter une démarche réflexive et métacognitive de l'inclusion .....	39
3.5 Atteinte des objectifs de recherche – une synthèse.....	43
<b>Conclusion</b> .....	<b>45</b>

<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>47</b>
<b>ANNEXE 1 : Exemple de journal de bord.....</b>	<b>51</b>
<b>ANNEXE 2 : Vision concertée sur le rôle de l'enseignant.e en matière d'inclusion de la diversité en enseignement collégial.....</b>	<b>53</b>
<b>ANNEXE 3 : Démarche réflexive et métacognitive sur l'inclusion en enseignement collégial.....</b>	<b>54</b>
<b>ANNEXE 4 : Activités de diffusion et transfert .....</b>	<b>65</b>
<b>ANNEXE 5 : Références complémentaires.....</b>	<b>66</b>

## Liste des tableaux

Tableau 1: Exemples d'énoncés de grilles répertoire individuelles.....	15
Tableau 2: Exemples d'énoncés de la grille répertoire de la littérature.....	15
Tableau 3: Exemples d'extraits du méta-journal / Réflexivité .....	17
Tableau 4: Exemples d'extraits du métajournal / Métacognition .....	18
Tableau 5: Dimensions et composantes du rôle de l'enseignant.e.....	29
Tableau 6: Classification préliminaire selon les savoirs, savoir-être et savoir-faire.....	31
Tableau 7 : Obstacles à l'adoption d'une posture réflexive et métacognitive de façon autonome .....	35
Tableau 8: Les composantes d'une posture réflexive et métacognitive .....	36
Tableau 9: Questions réflexives et métacognitives .....	40

## Liste des schémas

Schéma 1: Équipe de recherche - fonctionnement .....	12
Schéma 2 : Approche spiralaire .....	20
Schéma 3: Vision préliminaire du rôle de l'enseignant.e .....	32
Schéma 4 : Vision concertée du rôle de l'enseignant.e .....	33

## Introduction

Ce rapport présente le déploiement et les résultats d'une recherche-action collaborative sur l'inclusion de la diversité en enseignement collégial. Elle réunit une équipe composée de membres issus de 4 cégeps (André-Laurendeau, Lanaudière (constituante de Terrebonne), Marie-Victorin et Vieux Montréal (incluant le CRISPESH, centre collégial de transfert de technologie en pratique sociale novatrice (CCTT-PSN) visant l'inclusion des personnes en situation de handicap) et ayant des fonctions complémentaires dans les cégeps, soit des enseignantes et des enseignants, des étudiantes et des étudiants, et finalement des personnes professionnelles. Nous souhaitons ainsi enrichir nos résultats d'une diversité de points de vue sur ce que devaient être les déclencheurs menant à une prise de conscience de sa posture personnelle vis-à-vis de l'inclusion. Pendant trois ans, nous nous sommes spécifiquement intéressés à la prise de conscience qu'une enseignante ou un enseignant peut faire quant à son rapport personnel à la diversité et à l'inclusion. Nous sommes d'avis que cette prise de conscience est importante, voire nécessaire, lorsque l'on souhaite devenir plus inclusive ou inclusif envers ses étudiantes et étudiants. Comme souligné par le conseil supérieur de l'éducation, la population étudiante toujours plus diversifiée devient une réalité difficile à saisir et représente une constellation de caractéristiques et de phénomènes qui s'influencent mutuellement (CSE 2022, p. 6). Les réponses que nous apportons à ces caractéristiques et phénomènes sont primordiales, car : « Les études collégiales surviennent à un moment de la vie où le jeune forge son identité ainsi que la citoyenne ou le citoyen qu'elle ou il est appelé à devenir » (CSE, 2019a, p. 56). Dans ce contexte, nous souhaitons que les résultats de notre projet soutiennent les enseignantes et les enseignants à réaliser cette prise de conscience, de façon autonome, quant à leur rapport à l'inclusion, et ce, afin de les mener vers des changements de pratiques.

Notre recherche ne présente pas de nouvelles pratiques inclusives à adopter, celles-ci sont déjà documentées (conception universelle de l'apprentissage, pédagogie différenciée, etc.). Nos efforts se sont plutôt concentrés sur l'élaboration d'une démarche réflexive et métacognitive permettant à l'enseignante ou l'enseignant de prendre conscience de sa posture et de ses pratiques vis-à-vis de l'inclusion des personnes étudiantes présentes dans ses classes. Carole Lavoie souligne d'ailleurs, dans son rapport sur la réussite au cégep (2021, p. 53), que le recours à une démarche réflexive de la part du professeur est partie prenante d'une pratique d'enseignement à impact élevé<sup>1</sup>. Selon les études qu'elle a répertoriées, il s'agit d'une posture permettant de juger des effets de nos pratiques sur l'apprentissage des étudiantes et étudiants. Se lancer dans une démarche réflexive et métacognitive favorisant des changements de pratiques pose cependant un certain degré de complexité. Or, bien que la réflexivité et la métacognition soient bien documentées, nous avons constaté un besoin de connaissances sur la façon d'entreprendre cette prise de conscience vis-à-vis de l'inclusion de la diversité en enseignement au collégial. Ce pourquoi nous nous sommes dédiés à l'élaboration d'une démarche permettant l'adoption d'une posture réflexive et métacognitive de l'inclusion favorisant l'autonomisation enseignante en contexte de diversité.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes certes intéressés à l'inclusion, à la réflexivité et à la métacognition, mais aussi aux biais cognitifs et aux associations implicites qui influencent nos pratiques. En d'autres mots, à ces liens, conscients ou inconscients, que nous faisons dans différentes situations et qui peuvent porter préjudice à certaines personnes

---

<sup>1</sup> Une pratique à impact élevée est une pratique reconnue par la recherche. [Présentation PowerPoint \(edug.info\)](#), consulté en septembre 2023.

ou en favoriser d'autres dans le cadre de nos pratiques. Nous avons également exploré les notions de diversité, d'intersectionnalité, d'équité, d'égalité, de subjectivité et d'intersubjectivité, et finalement d'accessibilité. Il s'agit, à notre avis, d'étapes déterminantes lorsque l'on s'intéresse à l'inclusion. Ainsi, dans ce rapport, nous vous invitons à plonger au cœur du processus qui a permis la co-production des conclusions auxquelles nous avons réfléchi et des résultats qui sont ressortis tout au long des 3 années de travail que nous y avons dédié.

Dans la première partie du rapport, nous campons le contexte de notre recherche. Pourquoi parler d'inclusion et de diversité? À quoi faisons-nous référence exactement? Comment concevons-nous les différentes notions avec lesquelles nous avons travaillé? En seconde partie, nous présentons notre cadre méthodologique, la façon dont nous avons travaillé, ainsi que les facilitateurs et les difficultés que nous avons rencontrés lors de son opérationnalisation. Finalement, nous explicitons et exposons nos différents résultats en présentant brièvement comment ceux-ci se sont construits. En conclusion, nous explorons les retombées possibles de nos résultats.

# **PARTIE 1 : CONTEXTE DE LA RECHERCHE**

L'idée de ce projet est née d'échanges entre deux membres de l'équipe, soit Christine Morin (alors chercheuse au CRISPESH et enseignante au département de Techniques d'éducation spécialisée au cégep du Vieux Montréal) et Marise Lachapelle (anciennement chercheuse et coordonnatrice au CRISPESH, et titulaire d'un doctorat en anthropologie sur l'inclusion des populations autochtones au collégial). Dans le cadre de leurs activités professionnelles, elles ont observé les difficultés qu'ont les différents actrices et acteurs de l'éducation à prendre conscience de leur propre posture vis-à-vis de la diversité. Elles ont alors entrepris de fouiller les écrits afin de savoir si leur constat faisait l'objet de recherches qui pourraient proposer des avenues prometteuses pour soutenir les enseignantes et les enseignants à outrepasser cette difficulté. Force a été de constater que la littérature explorée recommande vivement d'éliminer les attitudes qui font obstacle à l'inclusion, mais, dans ces écrits, on ne nous indique pas comment le faire. C'est ainsi qu'elles se sont lancées dans la rédaction de la demande de financement qui a mené à la réalisation de notre projet de recherche. Avec la collaboration de Geneviève Fortin-Gauthier (membre de l'équipe alors conseillère en services adaptés au cégep régional de Lanaudière à Terrebonne), elles ont constitué notre équipe et déposé la demande de financement qui a permis la réalisation de cette recherche.

Dans le cadre de cette demande de financement, elles ont appuyé les bases de notre recherche sur deux postulats :

- 1) La diversité est un fait
- 2) Les enseignantes et les enseignants doivent s'adapter à la population étudiante diversifiée

Trois grands constats se sont dégagés de leur revue de littérature :

- 1) Peu de recherches portent sur l'inclusion de la diversité au collégial
- 2) Peu de recherches portent sur l'éducation inclusive
- 3) Aucune recherche ne semble porter sur l'élaboration et l'appropriation d'une démarche réflexive et métacognitive sur l'éducation inclusive par les enseignantes et les enseignants des cégeps

La première partie de notre rapport expose ainsi les assises de notre processus de recherche.

## 1.1 Inclusion et diversité

Pour parler d'inclusion ou d'éducation inclusive, il faut d'abord s'entendre sur ce dont on parle exactement. En effet, les penseurs de l'inclusion ou de l'éducation inclusive n'offrent pas de définitions consensuelles, bien que plusieurs éléments de chaque définition se recoupent. Ainsi, faire un choix de définition n'implique pas nécessairement de rejeter les autres, mais bien d'énoncer une préférence et de se camper dans une compréhension partagée offrant les assises d'une réflexion commune. Lors de la rédaction de notre mémoire, les rédactrices ont opté pour la définition d'éducation inclusive offerte par le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (2017, 5), soit :

« Dans les situations d'éducation inclusive, l'école cherche à s'adapter *a priori* à la diversité des élèves dans leur ensemble. On parle aussi de pédagogie inclusive ou de pédagogie universelle. En agissant sur les obstacles à l'apprentissage, l'école cherche à développer le plein potentiel de chacun selon ses aptitudes et ses champs d'intérêt, dans une perspective d'apprentissage tout au long et au large de la vie. »

Or, une fois le projet de recherche financé, nous avons fait le choix de parler plus largement d'inclusion et non d'éducation inclusive, tout en restant en accord avec les éléments contenus dans la définition du CSÉ. Toutefois, comme les penseurs de l'inclusion ne s'entendent pas sur une définition consensuelle, il nous paraissait important de revisiter notre compréhension et de trouver un accord sur ce que nous entendions lorsque nous parlions d'inclusion en contexte collégial. Ainsi, nous avons retenu que l'inclusion :

- Est à la fois un processus et un idéal à atteindre. Qu'elle sous-tende une réflexion et une démarche en amont qui anticipe les obstacles potentiels à l'apprentissage en vue d'apporter des solutions avant que les obstacles ne se présentent. L'inclusion se veut ainsi proactive et non réactive.
- Ne se limite pas à proposer des solutions ou des aménagements individualisés, mais propose plutôt une variété de moyens s'adressant à tous et pouvant s'ajuster pour répondre aux besoins de la diversité.
- Permet de mettre en place des environnements physiques et sociaux qui aspirent à répondre aux besoins de tous. Plutôt que de faire porter la responsabilité d'adaptation à une personne présumée « différente », on considère que c'est la société qui doit s'adapter à la diversité qui la compose. Ainsi, dans une perspective inclusive, il y a une place pour chacun, peu importe ses particularités individuelles.

Mais pourquoi parler d'inclusion de la diversité en enseignement collégial aujourd'hui ? Parce que la preuve de l'hétérogénéité de la population étudiante n'est plus à faire et la présence notoire de cette diversité étudiante dans les cégeps est préoccupante. Dans un dossier publié par l'Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur (ORES, 2023), on peut lire que cette diversité est certes croissante dans les cégeps et les universités, mais également qu'elle nécessite de revoir nos façons de faire. Comme l'avance McAndrew, Milot et Triki-Yamani (2010, 1) :

« On ne se demande plus si le monde scolaire doit prendre en compte la pluralité, mais plutôt quelle est l'étendue des aménagements nécessaires à cette prise en compte et la manière de les mettre en œuvre. »

La présence d'une grande diversité en enseignement collégial est aujourd'hui un sujet incontournable, puisqu'il s'agit d'un fait et non d'une possible réalité observable. Mais

qu'entend-on par diversité (ou pluralité) lorsque nous parlons d'inclusion ? Le mot diversité est souvent associé au handicap ou à la diversité ethnoculturelle. Or, elle se veut bien plus complexe et plus englobante. Au moment du dépôt du mémoire, l'équipe de rédaction a posé la notion de « diversité » comme complexe et intersectionnelle. C'est-à-dire qu'elle comporte plusieurs marqueurs de diversité<sup>2</sup> et que : 1) plusieurs de ces marqueurs sont attribuables à un seul individu (Barnett et Felten, 2016) ; 2) la diversité peut être à la fois de nature ethnoculturelle et socioéconomique, en lien avec les habiletés et les capacités (handicap) ; l'âge, le sexe biologique, l'identité sexuelle, ou de genre, ou l'orientation sexuelle, par exemple (Strange, Carney et Cox, 2016 ; Higbee, Schultz et Goff, 2010 ; Potvin, 2018), mais aussi elle peut être ; 3) relative aux caractéristiques humaines que sont entre autres les préférences d'apprentissage (lorsque l'on apprend de nouvelles choses) que l'on mobilise en fonction de notre vécu (Prud'homme, Ramel, Vienneau et Rousseau, 2011). L'intersectionnalité permet ainsi d'illustrer la complexité de la diversité. Elle sert à désigner le fait que plusieurs marqueurs de diversité peuvent se retrouver chez un même individu.

Prud'homme, Ramel et Vienneau ajouteraient que : « Cette diversité, jamais figée, s'exprime tour à tour au travers d'un goût, d'un besoin, d'une difficulté, d'un intérêt, d'un choix ou d'une façon de faire en lien avec les buts d'apprentissage proposés » (*ibid.*, 2011, p.8). Pour le CSÉ, « la diversité chez les individus se reflète sur le plan de leurs motivations, de la clarté de leur choix de carrière, de leurs perspectives d'emploi ainsi que leurs attentes et leurs besoins au regard de leur projet de formation » (CSÉ, 2021, p. 6). « Cela implique non seulement que les voies sont flexibles, mais aussi qu'il existe de multiples parcours d'apprentissage adaptés à une diversité d'apprenants et à leurs besoins d'apprentissage. » (CSÉ, 2021, p. 64). En somme, la diversité peut être appréhendée par l'entremise d'une multitude de marqueurs dont l'expression peut varier. À cela, nous souhaitons ajouter qu'il existe plusieurs marqueurs de diversité, certes, mais que ceux-ci ne doivent pas être hiérarchisés. L'importance que l'on accorde à un ou l'autre de ces marqueurs de diversité provient de nos biais personnels ou des constructions sociales que nous avons et qui sont nécessairement façonnés par notre milieu de vie et nos expériences personnelles.

Ce dernier point, sur nos biais et notre construction personnelle, ouvre la réflexion sur le rôle que nous pouvons jouer en tant qu'individu lorsqu'il s'agit d'inclure ou de ne pas inclure des personnes caractérisées par des marqueurs de diversité. Il nous efforce de reconnaître que nous pouvons y faire quelque chose, puisque nos représentations, nos schèmes de pensées et nos actions peuvent contribuer à ériger des barrières à l'inclusion, même si l'on est bien intentionné. Il faut donc, d'abord, en prendre conscience pour arriver à vouloir changer nos pratiques et participer à l'élimination des barrières à l'inclusion. À cet effet, tout un pan de recherche s'est développé sur l'inclusion de la diversité en éducation supérieure. La conception universelle de l'apprentissage (CUA) a grandement été mise de l'avant dans le réseau collégial. Par exemple, découlant des travaux d'une équipe interordre (Tremblay, 2015)<sup>3</sup>, Paul Turcotte, enseignant en philosophie au cégep du Vieux Montréal et chercheur au CRISPESH, est devenu un ambassadeur de celle-ci en faisant une tournée des cégeps pour en démystifier les mythes, présenter son application et les possibles bienfaits de cette approche inclusive sur la population étudiante. La Grenade (2017), Soleil, Konstantinopoulos et Galipeau (2018), ont aussi travaillé sur les applications de la CUA. Plusieurs communications dans le cadre du congrès de l'Association québécoise de pédagogie

---

<sup>2</sup> L'utilisation de la terminologie « marqueur de diversité » pour décrire les formes que peut prendre la diversité est de plus en plus courante. Selon l'énoncé de vision sur l'équité, la diversité et l'inclusion de l'Université de Montréal, les marqueurs de diversité font références à ces « [...] caractéristiques personnelles, physiques, sociales ou culturelles [qui] peuvent influencer l'expérience, les chances de vie et la construction de l'identité des personnes est des groupes qui les portent » (McAndrew, 2019, 2).

<sup>3</sup> Site web du projet : [pcua.ca](http://pcua.ca), consulté en septembre 2023.

collégiale (AQPC) ont été faites à ce sujet et des articles ont été publiés dans la revue *Pédagogie collégiale* (La Grenade et Trépanier, 2017 ; Gagnon, 2018 ; Duval, 2019).

Dans cette effervescence d'intérêt pour l'inclusion en enseignement supérieur, nous constatons que la littérature semble davantage porter sur des pistes d'action afin de changer des pratiques ou encore un milieu (UNESCO, 2019 ; Potvin, 2018 ; CSE, 2017 ; MEES, 2017 ; Ainscow et Booth, 2002). Les intérêts de recherche semblent moins portés sur les déclencheurs menant au désir de passage à l'action. Comme mentionné en introduction, la littérature sur l'inclusion fait bien évidemment mention de l'importance d'une prise de conscience de la part des actrices et acteurs de l'inclusion scolaire. À cet effet, dans le numéro de *Pédagogie collégiale* sur la diversité, Doutreloux (2019), Duval (2019), Fournier et Graber (2019), et Frazer et Kozanitis (2019) ont tous en commun d'interroger le rôle des enseignantes et enseignants en contexte de diversité, indiquant qu'une prise de conscience de sa propre posture est nécessaire. À la suite de cette prise de conscience, Duval (2019) propose, par exemple, des stratégies pédagogiques pour inclure les étudiantes et les étudiants en situation de handicap que le personnel enseignant peut déployer alors que pour sa part, Doutreloux (2019) les oriente vers la pédagogie de l'équité. Ces autrices ne sont pas les seules à avoir mentionné l'importance de cette prise de conscience nécessaire en matière de diversité et d'inclusion (LaGrenade, 2017; Potvin, 2018). Nous parlons ici de prise de conscience nécessaire, car nous savons que la diversité pose de nombreux défis pour les enseignantes et les enseignants pouvant notamment affecter leur sentiment d'efficacité personnel (CSE, 2017, 10), provoquer une impression de surcharge, créer des enjeux éthiques, voire engendrer un épuisement (Duval, 2019, 16). Pour Potvin (2018, 21), la responsabilisation et l'engagement envers un projet d'éducation inclusive passent d'abord et avant tout par cette prise de conscience, processus qui doit être poursuivi en continu. Pour tirer cette conclusion, elle s'appuie sur plusieurs sources, dont les travaux de Rousseau et al. (2015), de l'UNESCO (2005), et de Booth et Ainscow (2002). Mais la question qui demeure est à savoir comment réaliser ce processus de prise de conscience nécessaire à la réalisation de l'inclusion. Dans la cadre de ce projet de recherche, nous avons fait le pari que la réflexivité et la métacognition représentent une piste de solution à cette question. Nous nous sommes penchés sur l'élaboration d'un processus réflexif et métacognitif pour favoriser la prise de conscience de notre propre posture vis-à-vis de l'inclusion de la diversité dans l'enseignement collégial.

## 1.2 Réflexivité et métacognition

En s'inspirant des travaux de Schön, chercheur sur la réflexivité, St-Arnaud (1992) soutient que la réflexivité sert à dépasser le seuil où l'amélioration professionnelle paraît impossible. Alors que le développement de la pratique réflexive permet à la praticienne et au praticien d'introduire des changements, la métacognition l'amène à raffiner sa compréhension de sa propre activité mentale. Plus précisément, nous pouvons définir la pratique réflexive (réflexivité), comme l'analyse de l'action professionnelle d'une praticienne ou d'un praticien donné (Lafortune, 2001, 60). Appliquée au milieu de l'éducation, elle réfère à « un ensemble de gestes professionnels qui comprend non seulement l'intervention auprès de personnes en situation d'apprentissage, mais aussi une réflexion sur ces gestes » (Lafortune et Deaudelin, 2001, 43). Lefèvre (2015, 54) la considère proactive en soutenant que le regard critique que l'on pose doit mener à des ajustements. La pratique réflexive permet alors de prendre conscience de ses « cohérences et de ses incohérences », de ses « pensées et de ses actions », et de ses « croyances et pratiques » (*ibid.*). Nous considérons ainsi que la réflexivité est proactive, elle permet de s'observer, de s'évaluer et de se remettre en question. La réflexivité est une forme de miroir qui nous amène à nous questionner sur nos actions.

Alors que la réflexivité nous amène à nous regarder dans l'action, la métacognition relève du domaine de la connaissance qu'a une personne de ses propres connaissances et du contrôle exercé sur son propre système cognitif (Broyon, 2006, 107). On peut alors identifier quatre dimensions relatives à la métacognition dans la pratique enseignante: 1) les connaissances

de son fonctionnement personnel; 2) l'utilisation de ces connaissances dans l'action (Brown et Flavell, 1987); 3) la prise de conscience de sa démarche pour résoudre des problèmes pour mieux contrôler et maîtriser une tâche (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000); 4) la réflexion sur comment les étudiantes et les étudiants réfléchissent (Stewart, Cooper, Moulding, 2007). En somme, la métacognition c'est « [...] d'accepter de se regarder faire, de se donner un but et les moyens d'y parvenir, d'analyser et d'ajuster, au besoin, sa démarche [...] » (Hébert, Jacob et Lafortune, 2001, 100). Dans les échanges et les réflexions au cours desquels nous avons tenté d'arriver à une compréhension commune de ce qu'implique la métacognition, nous avons souligné l'importance du préfixe « méta » ajouté au mot « cognition ». En effet, le préfixe « méta » fait référence à quelque chose de plus haut, qui s'élève au-dessus, alors que la cognition relève d'un processus d'acquisition de la connaissance. Ainsi, la métacognition se veut, en quelque sorte, la connaissance de nos processus d'acquisition des connaissances.

Lacroix (2008) soutenait la nécessité de développer la pratique réflexive chez les enseignantes et les enseignants du collégial. Dans le cadre de sa recherche, il constate que la complexité de leur travail (contexte pédagogique, relation avec les étudiantes et les étudiants, discipline de l'enseignante ou l'enseignant) justifie à elle seule le recours à la pratique réflexive (*ibid.*, 62-63). Il reconnaît ainsi que les personnes enseignantes sont pour elles-mêmes un objet à connaître, susceptible d'améliorations. Toutefois, Lacroix (2008, 64) identifie cinq obstacles au développement de la pratique réflexive dans les cégeps :

- 1) Le manque de pertinence accordé à l'existence soudaine d'un espace réflexif organisé
- 2) L'offre limitée de formation en pratique réflexive
- 3) L'écart entre le discours des autorités pour la pratique réflexive et les actions entreprises ainsi que l'absence de consultation sur les besoins auprès des praticiennes et praticiens
- 4) L'absence d'une formation de base en analyse des pratiques
- 5) La culture individualiste des enseignantes et des enseignants

Ces éléments ont constitué des défis importants à la réalisation de nos objectifs, des défis auxquels nous avons dû tenter d'apporter des solutions.

En somme, puisque la réflexivité et la métacognition apparaissent comme des mécanismes reconnus pour favoriser une prise de conscience de soi et de ses actions, nous les avons combinées pour réfléchir aux déclencheurs encourageant l'adoption d'une posture inclusive en enseignement collégial.

## **PARTIE 2 : OBJECTIFS ET MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE**

Notre projet de recherche avait pour ambition de répondre aux problématiques concrètes que pose l'enseignement en contexte d'inclusion, via l'identification des composantes d'une posture réflexive et métacognitive, en réunissant les actrices et les acteurs directement impliqués dans l'enseignement au collégial. Les membres de l'équipe issus du milieu collégial, n'ayant pas nécessairement d'expérience en recherche, étaient considérés comme des co-chercheuses et co-chercheurs contribuant de leur expertise au même titre que les membres ayant une expertise en recherche. Ce type d'approche, que l'on catégorise comme de la recherche-action collaborative, vise à réduire les clivages entre la recherche et les milieux de pratique.

La recherche-action collaborative se veut ainsi une négociation entre tous les membres impliqués dans l'objet d'étude, mais elle est souvent élaborée dans un contexte où l'objet de recherche est prédéterminé par une équipe de chercheuses et chercheurs, qui, une fois le cadre établi, invite les acteurs des milieux de pratique à y prendre part. Dans d'autres cas, elle est directement développée en collaboration avec les milieux de pratique et le projet lui-même est coconstruit. Notre recherche s'inscrit dans la première avenue mentionnée. Comme indiqué précédemment, le projet a été pensé et la demande de financement a été rédigée par trois membres de l'équipe. Ces trois membres ont alors constitué une équipe qui devait initialement être composée de 13 co-chercheuses et co-chercheurs en les invitant à participer à un projet de recherche déjà balisé par des objectifs et une méthodologie prédéfinie. Cette façon de faire a eu plusieurs implications sur le processus de recherche, le fonctionnement et les résultats obtenus. Dans cette deuxième partie, nous exposons notre cheminement de recherche en partant de l'intention initiale de recherche (objectifs et méthodologie de départ) vers les avenues finalement empruntées pour réaliser nos ambitions de co-construction découlant de la recherche-action collaborative.

## 2.1 Objectifs de recherche

En première partie, nous avons exposé qu'il est pertinent de parler de réflexivité et de métacognition en matière d'inclusion au collégial. Nous avons donc mobilisé ces concepts pour répondre aux défis relatifs à la prise de conscience importante à faire quant à notre propre rapport à la diversité, car cette prise de conscience favorise l'adoption d'approches inclusives. De telle sorte, nous avons posé comme objectif général de favoriser l'autonomisation enseignante en contexte de diversité grâce à l'appropriation d'une démarche réflexive et métacognitive de l'inclusion au collégial.

En d'autres mots, ce que les rédactrices de la demande de financement de notre équipe avaient en tête était de permettre à une personne enseignante, de façon autonome, de poser un regard réflexif et métacognitif sur son rapport personnel à la diversité. Que ce regard posé permette de prendre conscience de ses propres biais, des angles morts dont on n'a pas conscience si on ne prend pas un moment d'arrêt pour se questionner sur sa façon de concevoir son enseignement et sa pratique. Que grâce à cette prise de conscience, ces personnes enseignantes puissent modifier leurs pratiques et devenir plus inclusives. Comme mentionné précédemment, nous ne souhaitons pas nous lancer dans la proposition d'avenues menant à la modification des pratiques d'enseignement, mais plutôt limiter notre champ d'activité au déclenchement et à la façon d'effectuer cette prise de conscience, qui, pour sa part, a le potentiel de favoriser la mise en place d'un enseignement plus inclusif. Elles souhaitent que cette démarche réflexive et métacognitive, entreprise de façon autonome, puisse être déployée individuellement ou en groupe. L'équipe de recherche a maintenu le cap sur cet objectif, bien que nous ayons constaté qu'une telle démarche aura probablement plus d'impact si elle est réalisée avec des collègues (nous reviendrons plus en détail sur cette affirmation dans la partie sur les résultats).

Pour soutenir cet objectif général, les conceptrices du projet jugeaient nécessaire que les perspectives des enseignantes et des enseignants soient prises en compte au même titre que les perspectives des étudiantes et étudiants, et que les résultats du projet soient un dialogue entre les actrices et les acteurs directement impliqués dans l'enseignement collégial. Elles ont donc proposé d'appuyer notre objectif général en travaillant à partir des représentations du rôle de l'enseignante ou de l'enseignant en matière d'inclusion. Comme données de base, elles voulaient documenter la perception qu'ont les enseignantes et les enseignants de leur rôle vis-à-vis de l'inclusion de la diversité au collégial ainsi que celle qu'ont les étudiantes et les étudiants de ce rôle qu'ont les membres du personnel enseignant. Dans cette optique, les deux objectifs particuliers suivants ont été proposés :

1. Documenter la perception qu'ont les enseignantes et les enseignants de leur rôle vis-à-vis de la diversité étudiante
2. Documenter la perception qu'ont les étudiantes et les étudiants du rôle des enseignantes et des enseignants en matière de diversité étudiante

Pour atteindre notre objectif général, il fallait encore mobiliser ces perceptions afin de comprendre de quelle façon déclencher une prise de conscience vis-à-vis de l'inclusion de la diversité. Ainsi, l'équipe de rédaction du projet proposait deux objectifs particuliers complémentaires, soit de parvenir à établir des éléments clés permettant l'adoption d'une posture réflexive et métacognitive de l'inclusion de la diversité, mais aussi des façons de la mettre en œuvre. Les formulations des objectifs qui ont été proposées sont les suivantes :

3. Identifier les composantes d'une posture réflexive et métacognitive de l'inclusion en contexte de diversité
4. S'approprier une démarche réflexive et métacognitive de l'inclusion

À la lumière de nos objectifs, nous devons arriver à une vision partagée par les personnes étudiantes et enseignantes du rôle de ces dernières en matière d'inclusion de la diversité, identifier conjointement les éléments clés favorisant le déclenchement d'une prise de conscience de son propre rapport à la diversité et à son inclusion, et faire l'expérimentation d'une démarche constituée de ces composantes clés.

## **2.2 Une recherche-action collaborative**

Les objectifs énoncés sous-tendent ainsi de la collaboration, de la co-construction, un partage d'expertise et une production de résultats de recherche ancrée dans l'expérience. Pour cette raison, les membres de l'équipe ayant conçu le projet ont opté pour un cadre méthodologique de type recherche-action collaborative. Ce type de recherche mise sur la négociation des expertises entre les actrices et acteurs impliqués dans l'objet d'étude afin d'outrepasser les limitations d'une recherche où la personne chercheuse réalise plusieurs étapes seule (Bourassa, Phillion, Chevalier, 2007). D'ailleurs, les fonds de recherche du Québec (FRQ) accordent une place de plus en plus importante à la recherche-action dans le financement qu'ils octroient. Par exemple, dans leur programme « Action concertée », les représentantes et représentants des milieux sont considérés comme des co-chercheuses et co-chercheurs au même titre que les autres membres de l'équipe de recherche, chacun contribuant de leur expertise.

Nos objectifs sous-tendent également la production de résultats de recherche menant vers un changement, un virage plus inclusif pour surmonter les défis que pose la diversité en enseignement collégial. La recherche-action collaborative répond également à cette visée. Selon Guay et Prud'homme (2018), appliquée en contexte scolaire, la recherche-action permet : 1) d'apporter des changements, d'améliorer des pratiques ou de modifier une situation pédagogique donnée ; 2) de contribuer au développement personnel et professionnel, individuel et collectif des actrices et acteurs impliqués dans ladite situation pédagogique ; en plus 3) d'améliorer l'état des connaissances.

Initialement, nous souhaitions opérationnaliser notre recherche-action sous la forme d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP). La communauté d'apprentissage figure en effet parmi les moyens suggérés pour mener à bien des recherches-action de nature collaborative. Nous avons établi un plan de collaboration avec le Centre de transfert sur la réussite éducative du Québec (CTREQ), qui a lui-même développé des ressources pour soutenir les établissements d'enseignement désirant mettre des CAP sur pied<sup>4</sup>. Or, dans cette collaboration, nous avons rapidement compris que le modèle des CAP n'était pas celui qui convenait à notre projet. En effet, la CAP est davantage orientée vers l'implantation d'une transformation, notamment en matière d'inclusion (Potvin, 2018, 20), que vers la co-production de résultats de recherche. Nous avons fait un léger pas de recul et avons opté pour la mise en place d'un espace collaboratif en communauté d'apprentissage plutôt qu'en communauté d'apprentissage professionnelle. Tout compte fait, la CAP est elle-même l'expression d'une forme de communauté d'apprentissage.

### **2.2.1 Composition de l'équipe**

Dans cette optique, notre équipe de recherche se voulait être au départ constitué d'un nombre équivalent de personnes enseignantes, étudiantes et professionnelles, soit 4 membres par groupe. Le nombre de 4 a été identifié parce qu'il représentait un nombre intéressant pour partager des expertises présentant la perspective des groupes identifiés et suffisamment

---

<sup>4</sup> [Accueil - Communauté d'apprentissage professionnel \(ctreq.qc.ca\)](https://cap.ctreq.qc.ca) : cap.ctreq.qc.ca, consulté en août 2023.

restreint pour que l'opérationnalisation ne soit pas compromise par des difficultés à travailler en co-construction avec un trop grand groupe de co-chercheuses et co-chercheurs, d'autant plus que le rythme de recherche se voulait soutenu pendant trois ans. Comme mentionné en introduction, notre équipe réunissait donc 4 cégeps (André-Laurendeau, Vieux Montréal, Marie-Victorin, Terrebonne), dont 3 membres (étudiant.e.s, enseignant.e.s, professionnel.le.s) par cégep. Chacun participait au projet en tant qu'expert de sa propre posture (ex : enseignante ou enseignant, étudiant ou étudiante). Les expertises en recherche, en inclusion, en réflexivité et en métacognition étaient détenues seulement par certains membres.

Puisque la négociation de savoirs pluriels requiert un travail de médiation et d'analyse, Bourassa, Bélair et Chevalier (2007) suggèrent tout de même la mise en place d'une équipe de recherche pilotant les différentes activités d'une recherche-action. Dans cette optique, les conceptrices du projet ont proposé une structure de recherche composée d'un comité de pilotage et d'une équipe de co-chercheuses et co-chercheurs. Le comité de pilotage se voulait être composé de la chercheuse principale, d'une personne issue de chacun des 4 cégeps participants et d'une personne étudiante agissant à titre d'assistante ou d'assistant de recherche. Le comité de pilotage avait pour mandat d'élaborer les outils de collecte de données et de production des résultats, en plus de préparer et d'animer les activités de co-construction. Les membres ayant des expertises en recherche, inclusion, réflexivité et métacognition faisaient partie du comité de pilotage.

L'opérationnalisation de notre projet de recherche reposait donc sur deux instances ayant des rôles complémentaires, soit le comité de pilotage et l'équipe de recherche. La préparation du travail collectif était alors faite par le comité de pilotage et le processus de production des résultats de recherche par l'équipe complète. Le travail du comité de pilotage était alimenté par les résultats obtenus et les avancées réalisées avec l'équipe de recherche. Pour produire les résultats de recherche, l'équipe se réunissait à une fréquence régulière (généralement aux deux semaines) et le travail à réaliser était préparé en amont par l'équipe de pilotage (chaque semaine). Entre les rencontres, les membres de l'équipe réalisaient des activités préparatoires afin de faciliter le processus de production des résultats de recherche.

## Schéma 1: Équipe de recherche - fonctionnement

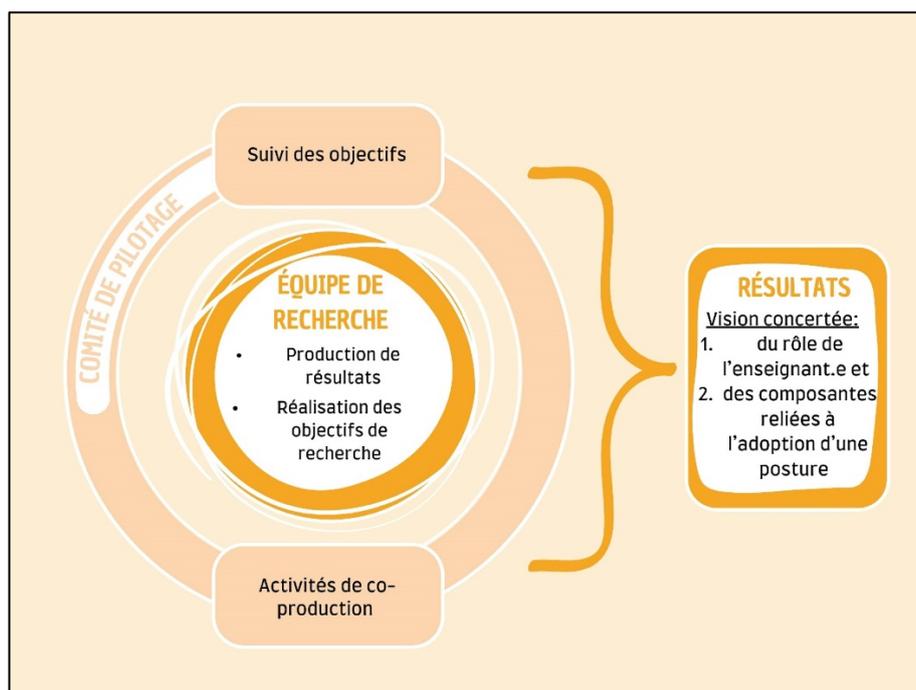


Schéma réalisé par Éloïse Lorient-Noël, 2023

La façon dont nous parlons de la constitution de notre équipe de recherche découle du fait qu'elle a beaucoup évolué. Nous avons été confrontés à la réalité d'une recherche se déroulant sur une longue période (3 ans), et ce, en pleine pandémie. Dans ces contextes, le quotidien et les trajectoires de vie des membres de l'équipe peuvent changer, affectant la composition de l'équipe, ce à quoi nous n'avons pas échappé. En effet, durant la pandémie, le recrutement d'étudiantes ou d'étudiants dans les projets de recherche et la rétention étaient plus difficiles qu'auparavant. Dans les circonstances, nous avons eu de la difficulté à maintenir la participation étudiante à l'équipe de co-chercheuses et co-chercheurs pour toute la durée du projet. Nous avons eu 4 membres étudiants pour les 2 premières années et nous sommes passés de 3 à 2 membres durant la dernière année. Ces difficultés se sont avérées être les mêmes pour la participation et la rétention d'une assistante ou d'un assistant de recherche au sein du comité de pilotage. Pour conséquence, le comité de pilotage a travaillé avec deux membres assistants de recherche et a œuvré sans assistante ou assistant de recherche pendant plusieurs mois, et ce, à différents moments. Nous avons dû nous ajuster à cette réalité pour la division du travail entre les membres de l'équipe. Par exemple, à certains moments, des membres étudiants co-chercheurs ont réalisé des tâches normalement attribuées à l'assistante ou l'assistant de recherche.

À cela, s'est ajouté le roulement de personnel que le réseau collégial connaît, les 4 membres du comité de pilotage ont changé de fonctions professionnelles. Pour certaines, cela a mené à la fin de leur participation au projet, pour d'autres cela a changé les modalités de leur participation. Le projet s'est donc conclu avec seulement deux membres du comité de pilotage présents au début de la recherche, dont la chercheuse principale du projet. Les membres de l'équipe de recherche qui ont quitté ont été remplacés jusqu'à la moitié du projet. Par exemple, la membre initiale du comité de pilotage pour le cégep Marie-Victorin a quitté le projet à la fin de la première année pour assumer de nouvelles fonctions dans un autre cégep. Elle a alors été remplacée par une collègue. Cette dernière a pour sa part eu une promotion au sein de son cégep et a quitté le projet au terme de la 2<sup>e</sup> année. Elle n'a pas été remplacée et l'équipe

de pilotage a fonctionné avec 3 membres durant la dernière année du projet. Nous avons jugé plus conforme aux objectifs de notre recherche de réduire le nombre de membres dans l'équipe, puisque le travail de co-construction était trop avancé pour permettre à une nouvelle personne d'intégrer l'équipe. Notre projet s'est donc terminé avec une équipe composée de 9 co-chercheuses et co-chercheurs, dont 3 membres du comité de pilotage. Seulement une des 9 personnes ne faisait pas partie de l'équipe dès le début. Elle a toutefois participé à la moitié du projet, principalement à titre de membre co-chercheur au sein du comité de pilotage et en lien avec les objectifs particuliers 3 et 4. Nous prenons soin d'exposer ces modifications qui ont eu lieu au sein de notre équipe, car elles ont eu des impacts sur le déploiement de notre méthodologie et sur le fonctionnement des processus de production des résultats. Par exemple, en déséquilibrant la représentativité souhaitée au départ.

La collaboration avec le CTREQ se faisait principalement avec le comité de pilotage, car c'est lui qui avait le mandat de préparer et animer les activités de production des résultats sous forme de communauté d'apprentissage. En effet, avec l'aide du CTREQ, nous nous sommes notamment appuyés sur les travaux de Lainey et Pelletier (2016) sur les organisations apprenantes pour mettre en place notre communauté. Apprendre collectivement requiert de l'ouverture et une capacité de remise en question et de dialogue (Lainé, 2016, 111). Avec ce modèle, nous étions tout autant en mesure de créer un espace collaboratif nous permettant de dégager une vision partagée des notions clés de notre projet et de produire des résultats de recherche concertés. Étant bien lancés, nous n'avons pas reconduit notre collaboration avec le CTREQ pour la dernière année. De plus, la cadence rapide et la fréquence de nos rencontres d'équipe de recherche ont rapidement rendu l'arrimage avec l'équipe du CTREQ difficile, nous amenant à redéfinir leur rôle d'accompagnateur en cours de projet. Ils ont ainsi agi à titre de consultant dans la mise en place d'une communauté d'apprentissage auprès des membres du comité de pilotage au cours des deux premières années.

### **2.3 Mécanismes de production des résultats**

Le processus mis en place pour atteindre notre objectif de recherche a été divisé en trois grandes étapes par le comité de pilotage : 1) Fonctionnement d'équipe et compréhension commune des notions clés du projet ; 2) Production d'une grille-répertoire concertée sur le rôle des enseignantes et enseignants en matière d'inclusion de la diversité et ; 3) Élaboration d'une démarche réflexive et métacognitive de l'inclusion en enseignement collégial. Ces étapes ne se sont pas déroulées une après l'autre, mais plutôt en continu et se chevauchant par moments.

Les premiers mois de réalisation du projet ont été consacrés à la préparation des différents outils et mécanismes de collecte de données et de production collective des résultats par les membres du comité de pilotage. Par la suite, en équipe de recherche complète nous avons mis en place notre fonctionnement afin de nous assurer de co-construire dans un contexte d'ouverture et de respect. Une fois le climat de collaboration établi, nous avons procédé à la constitution d'une compréhension commune des notions que nous avons utilisées dans le cadre du projet, par exemple : inclusion, diversité, réflexivité, métacognition, etc. Bien que cet exercice fût nécessaire en début de projet, nos conceptions de départ ne sont pas demeurées statiques. Dans un processus de co-construction, les échanges alimentent et peuvent faire évoluer nos réflexions, modifiant ainsi les prémisses sur lesquelles reposaient alors nos conceptions. Ainsi, nous y sommes revenus à plusieurs reprises en cours de projet.

Parallèlement à ce travail de mise en place d'un espace collaboratif propice à la co-construction sous forme de communauté d'apprentissage, nous avons amorcé la production de données individuelles et collectives selon une méthodologie de recherche appuyée sur une

démarche de production de grilles répertoire. Nous avons ajouté à cette démarche une composante reposant sur une approche spiralaire d'apprentissage pour favoriser l'atteinte de notre quatrième sous-objectif.

### **2.3.1 La grille répertoire comme mode de concertation**

Afin de produire nos résultats de recherche, nous avons prévu de co-construire selon une démarche d'élaboration de « grilles répertoire » (ou *repertory grids* en anglais). Ce type d'approche découle des travaux de George Kelly (1995, *personal construct theory*) qui suppose que tous les humains tentent de donner du sens au monde qui les entoure. Ce faisant, l'humain génère des schèmes, établit des règles, produit des catégories qu'il utilise pour comprendre une situation, des personnes, entrer en relation avec des gens ou des objets, ce qui explique les réponses données aux situations vécues. Ces schèmes, règles ou catégories sont alors mobilisés pour donner du sens à ces phénomènes rencontrés. Cette production de sens est considérée par Kelly comme un construit. La grille répertoire permet de documenter ces construits en recueillant différentes opinions, positions et perceptions. On crée du sens en mobilisant notre compréhension personnelle sur un objet (Jankowicz, 2004, 10). Cette construction peut se faire de façon individuelle ou en groupe, ou encore en mode « hybride », c'est-à-dire en faisant des allers-retours entre les modes individuels et de groupe (Bourassa, Phillion et Chevalier, 2017, 86). La grille répertoire est composée d'éléments en lien avec l'objet de la construction (par exemple, dans notre cas, le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant en matière d'inclusion de la diversité) et de points de vue personnels sur cet objet. Elle comporte également une étape de notation, classification ou encore hiérarchisation qui permet une réflexion et des échanges sur ces éléments et points de vue personnels, en plus de dégager une compréhension partagée.

La grille répertoire peut notamment être utilisée pour recueillir des perspectives en lien avec un rôle professionnel (Jankowicz, 2004, 9). Nous l'avons donc utilisée pour réaliser nos sous-objectifs de recherche 1 et 2, ceux-ci visant à recueillir les représentations qu'ont les étudiantes et les étudiants, ainsi que les enseignantes et les enseignants, du rôle du personnel enseignant en matière de diversité. Chaque grille répertoire préalablement produite devait alors être utilisée pour alimenter une grille répertoire commune sur le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant en matière d'inclusion de la diversité au collégial. La grille répertoire individuelle a servi comme base de réflexion personnelle. Elle visait à permettre aux membres étudiants et enseignants de l'équipe de recherche de réfléchir à leurs représentations et de préciser leur pensée en vue du travail de co-construction. La grille répertoire individuelle a aussi été la base pour démarrer la grille-répertoire en équipe. Selon Bourassa, Phillion et Chevalier (2007), cette étape de préparation favorise la prise de parole au moment de travailler en groupe, ce qui augmente les chances que chacun se reconnaisse dans le travail collectif. Elle s'est avérée fort utile dans le cadre de notre projet, puisque les membres étudiants de notre équipe de recherche ont pris un certain temps pour être à l'aise à s'exprimer lors des activités de co-construction. Ce travail préalable assurait alors que leurs voix soient entendues et incluses dans les différentes étapes de réalisation du projet.

Pour produire nos grilles répertoire individuelles, les membres du comité de pilotage ont tenu un moment d'échange avec chaque membre enseignant et étudiant selon un guide thématique abordant la diversité, l'inclusion et le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant. Chaque entretien a fait l'objet d'une analyse par des membres du comité de pilotage et d'une validation par le ou la membre de l'équipe de recherche concerné par la grille. L'analyse nous a permis d'identifier les éléments constituant la perspective de chacune et chacun, construisant ainsi une grille répertoire individuelle. Nos grilles répertoire individuelles sur le

rôle de l'enseignante ou de l'enseignant sont composées d'énoncés, selon les deux exemples suivants :

**Tableau 1: Exemples d'énoncés de grilles répertoire individuelles**

<b>Rôle de l'enseignant.e en matière de diversité étudiante et d'inclusion</b>	
EXEMPLE 1	EXEMPLE 2
Être neutre vis-à-vis de tous les étudiants (ex : relation pédagogique, correction)	Ne pas traiter les étudiants différemment
Être respectueux de la diversité	Donne l'exemple, agit comme modèle vis-à-vis de l'inclusion
Être conscient de ses propres biais	Être ouvert d'esprit
Accompagner les étudiants (peu importe la diversité) vers un but commun dans le cours (ex : compétences)	Essayer de comprendre ses étudiants sans porter de jugements
Créer un climat de classe non « exclusif »	Rendre les étudiants à l'aise dans la classe
Être empathique vis-à-vis de la diversité	Ne pas porter de jugements sur les valeurs des étudiants
Se décentrer de ses <i>a priori</i>	S'adapter aux étudiants
S'informer sur l'inclusion	

Pour leur part, les membres du comité de pilotage n'ont pas réalisé de grilles répertoire individuelles. Ils ont plutôt produit une grille répertoire collective provenant des connaissances issues de la recherche. Cette étape nous permettait d'allier ces connaissances aux subjectivités des co-chercheuses et co-chercheurs de notre équipe. Pour ce faire, ces membres de l'équipe ont exploré différentes publications et ont dégagé des énoncés relatifs aux rôles des enseignantes et enseignants en matière d'inclusion de la diversité, et ce, jusqu'à saturation, c'est-à-dire lorsque de nouveaux énoncés n'émergeaient plus des différents textes analysés. L'ensemble des énoncés identifiés ont été discutés entre les membres du comité de pilotage afin de construire une grille répertoire collaborative et appuyée sur la littérature.

**Tableau 2: Exemples d'énoncés de la grille répertoire de la littérature**

<b>Rôle de l'enseignant.e en matière d'inclusion de la diversité</b>
Démontrer de l'ouverture à l'inclusion de la diversité
Reconnaître qu'il y a une diversité de besoin associé à la diversité
S'informer sur la diversité
Ajuster son enseignement aux besoins variés de la diversité
S'engager dans son milieu
Développer des compétences d'enseignement en lien avec l'inclusion
Se remettre en question (sur les aspects personnels et professionnels)

En vue de la production de notre grille répertoire concertée, nous avons donc produit 9 grilles : 8 grilles individuelles et une grille appuyée sur la littérature. Avant de co-construire notre grille commune, nous voulions produire deux « sous » grilles concertées : une présentant la perspective enseignante et une autre regroupant les éléments de la perspective étudiante. Ces premières grilles concertées devaient nous servir pour produire notre grille concertée collective. Cependant, nous avons finalement opté pour la co-construction d'une seule grille répertoire concertée. En effet, les éléments contenus dans les grilles des membres étudiants

et enseignants se ressemblaient beaucoup, ce qui nous a donné l'impression que nous partions d'une forme de consensus quant au rôle de l'enseignante ou de l'enseignant en matière d'inclusion de la diversité au cégep. Nous avons donc réuni, sous forme de liste, l'ensemble des énoncés provenant des grilles individuelles et ceux de la grille basée sur la recherche qui a été produite par le comité de pilotage. Cette liste comportait 93 énoncés, que le comité de pilotage a regroupés en 24 catégories thématiques. Elle constituait nos données de base pour la construction de notre grille répertoire concertée.

Un processus de grille répertoire comprend normalement une étape d'attribution de valeur ou de notation (Jankowicz, 2004; Bourrassa, Phillion et Chevalier, 2007). Nous avons donc commencé la co-construction de notre grille concertée par un processus d'élimination de certains énoncés. Chaque membre co-chercheur devait individuellement classer, de façon hiérarchique, les différents énoncés contenus dans notre liste. Cet exercice comportait également des tâches d'identification des doublons potentiels, des formulations à conserver, à rephraser ou à éviter. Chaque membre de l'équipe a préparé une classification personnelle des énoncés, à partir desquelles nous avons amorcé un processus d'échanges et de concertation. Lors de cette étape nous avons entrepris le passage d'une construction subjective vers une construction négociée. Nous avons donc commencé à travailler dans l'intersubjectivité et la collaboration. Par cette opération, il se peut que les données recueillies individuellement évoluent, qu'elles se précisent ou disparaissent ou encore que d'autres s'ajoutent (*ibid.*, 2007). Cette première étape réalisée en collaboration nous a amené à réduire notre liste à 28 énoncés, avec lesquels nous étions tous en accord.

Par exemple, dans les énoncés présentés un peu plus haut, nous mentionnons que la question de la neutralité a été avancée avec un énoncé libellé de la façon suivante : être neutre vis-à-vis de tous les étudiantes et les étudiants. Toutefois, nos discussions en équipe nous ont amenés à conclure que la neutralité n'est pas réalisable, conduisant le groupe à l'élimination de cet énoncé. Dans d'autres cas, plusieurs énoncés faisaient référence à une même idée. Nous avons par exemple constaté que l'adaptation ou l'ajustement de son enseignement, ainsi que la question de la diversité étudiante revenait dans plusieurs énoncés, mais sous différentes formulations. Nous avons donc opté pour une énonciation qui inclut les deux, soit : s'adapter à la diversité étudiante dans son enseignement. C'est avec cette méthode de recherche, appuyée sur l'approche de la grille répertoire que nous avons produit notre vision concertée du rôle de l'enseignante ou de l'enseignant en matière de diversité, soit notre premier résultat de recherche, détaillé dans la section de présentation des résultats de recherche.

### **2.3.2 Le journal de bord**

Le journal de bord est un instrument de collecte de données fréquemment utilisé dans les recherche-action et pour susciter un processus réflexif. Il permet par exemple d'engager une réflexion intentionnelle en colligeant des informations sur nos pratiques et une prise de conscience de soi dans cette pratique. Pour Hall (1997), qui a étudié la pratique réflexive dans le domaine de l'enseignement, la tenue d'un journal de bord favorise la réflexion délibérée et engagée. Lacroix (2008) distingue pour sa part le journal de bord « personnel » du journal de bord dit « réflexif », le premier étant celui qui permet de faire l'état de la situation initiale, qu'il nomme la « quête de la problématique », tandis que le second permet de colliger les informations dans et sur l'action (*ibid.*, 79). Cette « quête de la problématique » favorise l'identification des attitudes, des valeurs et des croyances qui pourront faire l'objet de discussions et de réactions, lorsque partagées en groupe. Le journal réflexif comprend pour sa part un volet pragmatique (dans l'acte d'enseigner) et identitaire (sur l'enseignante ou

l'enseignant praticienne ou praticien) provoquant la prise de conscience nécessaire à l'opérationnalisation de changements conscients.

Dans le cadre de notre recherche, nous n'avons pas fait de distinction entre des types de journaux de bord, mais les membres de l'équipe ont colligé des informations relatives aux deux types identifiés par Lacroix. Les membres co-chercheurs enseignants et étudiants ont tous tenu un journal de bord dès leur première session d'implication dans le projet (hiver 2021). Pour leur part, la chercheuse principale, Marise Lachapelle, et Christine Morin, membre du comité de pilotage, avec l'aide de l'assistant de recherche embauché en début de projet, ont tenu un journal de bord qui fait état de ce que Lacroix (2008, 124) appelle la « méta-histoire » de recherche, que nous avons qualifiée de méta-journal. Il s'agit d'un outil de collecte de données sur le processus de production des données de recherche. La collecte de données était effectuée lors des rencontres d'équipe, et elle était par la suite mise en commun et analysée dans un tableau synthétique par les membres du comité de pilotage responsable de cet aspect du projet. Les données recueillies dans le méta-journal de bord nous ont permis de colliger des pistes de réflexion sur ce en quoi consiste une démarche réflexive, selon les perspectives des membres de l'équipe de recherche. Ces données ont été présentées à l'équipe de recherche afin qu'elles puissent être discutées et mobilisées dans le cadre de notre démarche collaborative. Elles nous ont permis de recueillir des données qualitatives et descriptives présentant un portrait des réflexions, préoccupations et mécanismes de réflexion qui alimentent l'identification des composantes d'une démarche réflexive et métacognitive visant l'inclusion dans l'enseignement au collégial. Le méta-journal a été réalisé pour la première année du projet. Il a permis de recueillir des questionnements et des pistes vers l'identification des composantes d'une démarche réflexive et métacognitive, comme en témoigne l'exemple suivant :

**Tableau 3: Exemples d'extraits du méta-journal / Réflexivité**

<b>Réflexivité</b>	<b>Vers une démarche</b>
Dois-je valoriser la diversité ?	Prendre conscience de ce que représente la diversité pour soi (qui fait partie de la diversité, comment je perçois les différents marqueurs de diversité ?)
On n'est pas toujours aussi ouvert qu'on le pense.	Est-ce que les marqueurs de diversité influencent ma façon d'enseigner ?
À quel degré suis-je responsable de m'enquérir des besoins de mes étudiant.es ?	Comment est-ce que je conçois le rôle de l'enseignant ?
J'ai des biais et des préjugés dont je suis conscient.e et inconscient.e.	Comment identifier mes biais personnels ?
La vision de l'inclusion n'est pas la même pour tous.	Qu'est-ce que l'inclusion représente pour moi ? (pour/contre, suis-je bien informé.e?)

**Tableau 4: Exemples d'extraits du métajournal / Métacognition**

<b>Métacognition</b>	<b>Vers une démarche</b>
On catégorise davantage face à l'inconnu pour trouver des repères	De quoi ai-je besoin pour me sentir dans ma zone de confort comme enseignant ?
Nos préjugés sont des amalgames que l'on applique souvent à notre insu	Comment mes associations implicites surviennent dans différentes situations ?
Dans l'action, nous appliquons rapidement nos biais	Quels sont les mécanismes que j'utilise pour prendre du recul face aux différentes situations ?
On considère comme vraies des choses que l'on a entendues souvent	Sur quelles sources se basent mes conceptions de la diversité ou de l'inclusion ?

Le canevas des journaux de bord individuels a été élaboré par le comité de pilotage. Des questionnements y ont été ajoutés en cours de projet, ainsi que des lectures ou des sites web (tests d'associations implicites, biais inconscients, etc.). Les questionnements étaient de nature réflexive et métacognitive, et pouvaient notamment concerner notre rapport à la diversité, à l'inclusion, à nos processus et schèmes mentaux qui guident nos actions et nos relations avec la diversité (voir l'annexe 1). Les textes proposés portaient sur l'inclusion de la diversité. Tout au long des étapes de recherche où les journaux de bord étaient requis, les données qui y étaient colligées servaient de préparation pour les rencontres de co-construction en équipe. Les journaux de bord n'ont pas été partagés ou analysés. Cette préparation préalable avait la même visée que la grille répertoire individuelle, soit favoriser la participation et la prise de parole des membres de l'équipe pour favoriser la participation de tous dans la co-construction. En effet, les contenus des journaux de bord étaient partagés et discutés en grand groupe, mais chacun avait la liberté de ce qui allait être partagé ou non étant la seule personne à avoir accès aux données de son journal. Les questions posées favorisaient par exemple la prise de conscience de nos biais cognitifs afin d'en discuter en groupe et de dégager des mécanismes favorisant cette prise de conscience.

En somme, les journaux de bord, tant individuel que le méta-journal, ont servi à réaliser nos sous-objectifs d'identification des composantes d'une posture réflexive et métacognitive de l'inclusion de la diversité (3) et d'appropriation, au moyen d'une expérimentation d'une démarche intégrant ces composantes (4). Cependant, les données ont commencé à être recueillies dès le début des activités d'appropriation des notions clés du projet et de co-construction de la grille répertoire concertée sur le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant en matière d'inclusion de la diversité au collégial. La forme que les journaux de bord devaient prendre a été laissée libre à chaque membre de l'équipe. Le journal pouvait être à l'écrit ou à l'oral, par exemple. La seule contrainte était de s'assurer de mettre en place un outil favorisant les allers-retours dans notre cheminement réflexif et métacognitif personnel afin d'alimenter la co-construction des résultats de recherche. Les journaux de bord nous ont ainsi permis de rassembler et d'explorer les différents points de vue présents au sein de notre équipe vers l'élaboration d'une vision concertée.

### 2.3.3 De la grille-répertoire à l'approche spiralaire

Afin d'identifier les composantes requises dans une démarche réflexive et métacognitive sur l'inclusion de la diversité en enseignement au collégial, nous comptons poursuivre notre travail de production de grilles répertoire. Pour ce faire, nous devons mobiliser à la fois les données contenues dans les journaux de bord individuels et dans le méta-journal. À la lumière de nos questionnements, discussions et dans notre travail de réflexion sur le rôle du personnel enseignant en matière d'inclusion de la diversité, nous devons identifier les éléments que nous jugeons nécessaires pour permettre à une personne d'amorcer une démarche réflexive et métacognitive en lien avec son propre rapport à la diversité et à l'inclusion. Nous devons les identifier individuellement d'abord, pour ensuite les discuter en équipe de recherche et en venir à un consensus. Nous voulions également identifier les stratégies favorables à l'appropriation de ces composantes.

Après plus d'une année de travail collaboratif sur la grille répertoire concertée sur le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant en matière de diversité, nous nous sommes rendu compte que cette méthode était longue à mettre en œuvre. Nous avons également observé que des pauses à sa réalisation étaient requises pour laisser le temps à la réflexion de mûrir. Le comité de pilotage a donc revu sa méthode de travail afin de ne pas compromettre l'atteinte des objectifs dans le temps dont nous disposions. Une des modifications que nous avons apportées a été d'amorcer le travail d'identification des composantes d'adoption d'une posture réflexive et métacognitive avant d'avoir complété notre grille répertoire sur le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant. Cette solution ne changeait en rien le cadre méthodologique, uniquement l'ordre de son déploiement. Cependant, plutôt que de reprendre l'ensemble du processus de grille répertoire pour identifier les composantes d'une posture réflexive et métacognitive de l'inclusion de la diversité au collégial en vue de produire une démarche à expérimenter, nous avons ajouté une méthode basée sur la pédagogie spiralaire. C'est-à-dire que nous avons amorcé l'identification de composantes requises selon le modèle de la grille répertoire, que nous avons développé et complexifié par une approche spiralaire. Cet ajout, pour sa part, modifiait notre approche de co-construction des résultats de recherche.

Issue du domaine de l'éducation, la pédagogie spiralaire suppose qu'apprendre est un processus continu qui requiert de revenir et réinvestir constamment les connaissances acquises vers une complexification progressive (Bruner, 1955 ; Astolfi, 1994). Une approche de type spiralaire mise sur l'identification d'obstacles à l'apprentissage à surmonter afin d'éviter que l'apprentissage ne devienne circulaire. Bref, que l'on tourne en rond. Ainsi, à chaque tour de spirale, on revient sur les apprentissages et on tente de surmonter un obstacle afin de les complexifier. Il s'agit d'une forme d'élargissement de l'apprentissage et non d'un simple constat d'absence ou de présence de celui-ci. En somme, l'approche spiralaire est constituée d'itérations complexifiant les apprentissages comme une spirale qui s'élargit progressivement (schéma 2).

## Schéma 2 : Approche spiralaire

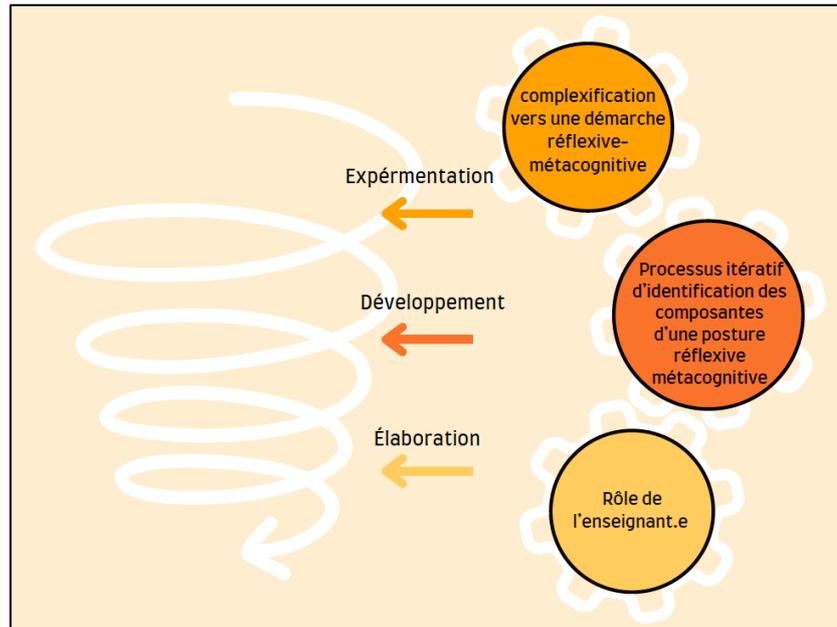


Schéma réalisé par Éloïse Lorient-Noël, 2023

Dans le cadre de notre projet de recherche, l'approche spiralaire venait s'arrimer au fonctionnement de notre espace collaboratif sous forme de communauté d'apprentissage (partie 2.2). En effet, les membres de l'équipe de recherche s'approprièrent à la fois les notions clés du projet (inclusion, diversité, etc.), mais aussi les perspectives de chacun. Nous étions en apprentissage de ces différentes « données » qui constituaient la base de notre travail collaboratif. Il nous fallait donc être en mesure d'apprendre et de réinvestir ces apprentissages dans notre co-construction des résultats de recherche. Dans l'application d'une pédagogie spiralaire, l'enseignante ou l'enseignant détermine les obstacles à franchir pour complexifier l'apprentissage (Astolfi, 1994). Dans le cadre de notre projet, le comité de pilotage a mis en place différentes activités collaboratives permettant à l'équipe de recherche de faire émerger des obstacles transposables à une démarche réflexive et métacognitive de l'inclusion. Par exemple, nous avons expérimenté en communauté d'apprentissage et identifié que l'apprentissage et la maîtrise des notions clés (inclusion, diversité, biais cognitifs, etc.) de manière autonome peut être un obstacle au déploiement d'une posture réflexive et métacognitive, ainsi qu'au suivi de sa propre progression. Nous avons également remarqué que la capacité à prendre conscience par soi-même représente un autre obstacle. Ces obstacles ainsi identifiés constituent des jalons avec lesquels nous avons travaillé pour éviter que l'adoption d'une posture réflexive et métacognitive, ainsi que le déploiement d'une démarche de façon autonome, n'amènent les enseignantes et les enseignants à tourner en rond, sans complexification de leur cheminement. Une approche spiralaire comporte effectivement le risque de demeurer circulaire, c'est-à-dire que l'apprentissage ne se complexifie pas (Astolfi, 1994, 144-154).

Ainsi, selon l'approche de la grille répertoire, nous avons identifié les composantes clés d'une démarche réflexive et métacognitive. Nous avons par exemple convenu qu'une reconnaissance de nos propres biais cognitifs est essentielle ou qu'un intérêt à s'informer ou lire sur la question de l'inclusion est incontournable. Nous avons également reconnu que pour adopter une posture réflexive et métacognitive en matière d'inclusion de la diversité en enseignement collégial, il faut nécessairement être prêt à se questionner, s'interroger soi-même. Mais encore faut-il savoir sur quoi se questionner. Nous avons donc mobilisé notre

premier résultat de recherche, soit la grille répertoire concertée sur le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant en matière d'inclusion au collégial comme point d'ancrage à la réflexion (AQPC 2022). Pour ce faire, nous avons repris chacune des 4 dimensions générées par notre processus de co-production de recherche (ex : s'engager dans une démarche inclusive, travailler en équipe, etc.) et nous avons amorcé un processus d'élaboration de questionnements en lien avec les énoncés qui composent nos dimensions (ex : je reconnais la diversité et les besoins associés à celle-ci, je varie mes pratiques d'enseignement, etc.). La co-construction s'est d'abord amorcée selon l'approche de la grille répertoire. Nous avons individuellement identifié des questionnements discutés collectivement. Ces questionnements ont été repris et complexifiés selon l'approche spiralaire. Le comité de pilotage a proposé des avenues de complexification en préparant de nouvelles questions, appuyées sur les discussions et les résultats obtenus en équipe de recherche. Tout en complexifiant la nature et les questionnements que nous élaborions, nous avons entrepris une démarche d'expérimentation des résultats jusqu'alors obtenus. Cette étape a alimenté la réalisation de notre approche spiralaire en se servant d'une phase d'expérimentation pour complexifier nos apprentissages et notre effort de co-construction.

### **2.3.4 Expérimenter pour s'approprier et complexifier les résultats**

La production de nos résultats de recherche a également été alimentée par une phase d'expérimentation qui amenait les enseignantes et les enseignants de l'équipe de recherche à entreprendre l'application des composantes d'adoption d'une posture réflexive et métacognitive de l'inclusion en enseignement collégial. Sur plusieurs semaines, ces membres devaient appliquer l'état de notre co-construction dans leur pratique, colliger leur réflexion quant aux obstacles, aux éléments bénéfiques, etc. À partir de ces informations colligées, ils étaient à même de partager leur constat et faire avancer la réflexion de groupe en suscitant des échanges. Cela nous a permis d'échanger à savoir si les questions et les composantes que nous avons jusqu'alors, puisqu'elles visent à déclencher la réflexion via une prise de conscience, sont pertinentes, nécessaires, efficaces, trop déstabilisantes ou trop douces, trop nombreuses, répétitives, etc. Nous nous sommes également demandé s'il fallait en éliminer, si la formulation était la bonne ou s'il fallait en ajouter.

Les données recueillies lors de ces échanges auraient pu mener à la modification des résultats obtenus en cours de projet, mais cela n'a pas été le cas pour la vision concertée du rôle de l'enseignante ou de l'enseignant, qui est restée la même, bien qu'elle pourrait encore évoluer. Cependant, l'identification des composantes d'une posture réflexive et métacognitive a évolué, ainsi que la constitution de la démarche à adopter. Nous reviendrons sur ces éléments plus en détails lors de l'analyse.

## **2.4 Éthique de la recherche**

Les considérations éthiques relatives à notre projet de recherche étaient particulières, puisque l'ensemble des membres de l'équipe étaient considérés comme des co-chercheurs. Il s'agissait d'une recherche sans recrutement de participantes ou participants. Compte tenu de la nature des données produites, nous avons tout de même soumis une demande de certification éthique aux quatre établissements d'enseignement partenaires de la subvention. En effet, selon l'*Énoncé de politique des trois conseils* : « Éthique de la recherche avec des êtres humains », les participantes et les participants sont : « [...] les personnes dont les données, le matériel biologique, les réactions ou les réponses à des interventions, des stimuli ou des questions de la part des chercheurs sont utilisés pour répondre aux questions de recherche. » (EPTC-2, 2022, 15). Les résultats que nous avons produits sont nourris de nos réactions, réflexions, réponses à des échanges, en sommes nous étions à la fois des

membres participants et co-chercheurs. Toutefois, étant donné le statut de co-chercheur, les différents comités éthiques de la recherche n'ont pas jugé nécessaire que nous signions un formulaire de consentement. Nous avons néanmoins produit et signé un formulaire d'engagement à la confidentialité. L'analyse du projet par les différents comités a été variable selon les établissements d'enseignement. Dans certains cas, nous avons obtenu un certificat éthique en bonne et due forme ou une autorisation de procéder, alors que d'autres ont jugé que notre projet de recherche en co-construction ne nécessitait pas de certification. Nous souhaitons souligner que nous avons bénéficié de l'entente éthique entre établissements pour l'une des décisions prises. Après avoir obtenu les autorisations requises, nous avons, le cas échéant, assuré les suivis conformément aux exigences des différents comités d'éthique de la recherche.

## **PARTIE 3 : Présentation des résultats**

Cette dernière partie présente les résultats que nous avons obtenus grâce au déploiement de notre cadre méthodologique. Au moment de la rédaction du mémoire, l'équipe de rédaction a proposé de décliner les résultats projetés en 4 axes :

- 1) La communauté d'apprentissage comme mécanisme pour déclencher une prise de conscience en matière d'inclusion de la diversité
- 2) Une vision concertée de la part des actrices et acteurs de terrain sur le rôle de l'enseignante et de l'enseignant en matière d'inclusion de la diversité
- 3) Les composantes d'une démarche réflexive et métacognitive favorisant l'adoption d'une posture inclusive en enseignement au collégial
- 4) Une démarche réflexive et métacognitive favorisant l'adoption d'une posture inclusive en enseignement au collégial

Les résultats que nous présentons sont regroupés en fonction de ces axes. L'utilisation de la communauté d'apprentissage dans le cadre méthodologique visait à permettre l'élaboration d'un protocole, d'un cadre, de pistes à déployer pour la mise en place de ce type de communauté dans les collèges. Une des retombées souhaitées était que les cégeps, après la fin du projet, puissent reprendre les résultats obtenus pour ce volet de recherche afin de mettre sur pied des communautés d'apprentissage permettant l'adoption d'une posture réflexive et métacognitive vis-à-vis de l'inclusion de la diversité. En travaillant sur une vision concertée du rôle de l'enseignante ou de l'enseignant en matière d'inclusion de la diversité, nous souhaitions en arriver à un résultat ancré dans l'expérience, fermement arrimé avec la réalité telle que vécue sur le terrain. En nous positionnant dans une compréhension provenant des actrices et des acteurs qui vivent les défis d'inclusion de la diversité dans leur quotidien, nous espérions obtenir des résultats qui feraient échos et trouveraient preneuses et preneurs au sein de la communauté enseignante du collégial. En identifiant les composantes et en proposant une démarche réflexive favorisant l'inclusion de la diversité, nous espérions mettre en lumière les défis et les pistes de solutions facilitant le déclenchement de cette fameuse prise de conscience requise pour mener à une plus grande inclusion en enseignement. Les résultats que nous présentons dans cette section permettent, nous le pensons, d'alimenter les visées de départ des membres de l'équipe qui ont élaboré notre projet de recherche.

### **3.1 La communauté d'apprentissage pour entreprendre une démarche réflexive et métacognitive sur l'inclusion de la diversité au collégial**

Dans la section portant sur la méthodologie de recherche nous avons expliqué les raisons pour lesquelles nous sommes passés d'un modèle de communauté d'apprentissage professionnel à un modèle de communauté d'apprentissage au sens large. Ce choix comme cadre collaboratif nous a permis de faire plusieurs constats en lien avec l'utilisation de ce type de modèle pour déclencher la réflexion et favoriser l'adoption d'une posture réflexive et métacognitive relative à l'inclusion en enseignement collégial. Une des retombées souhaitées de notre projet était justement d'obtenir des résultats à cet égard. Dans notre demande de financement, les conceptrices du projet mentionnent une volonté d'élaborer un protocole qui pourra être reproduit et partagé. Au terme de notre recherche, nous pouvons certes avancer que nous avons fait des constats en lien avec l'utilisation de ce modèle, tant pour la recherche que pour adopter une posture réflexive et métacognitive, mais nous ne pouvons prétendre à l'obtention d'un protocole. Nous avons néanmoins identifié des pistes à explorer et nous sommes en mesure de faire des recommandations.

La recherche-action collaborative vise à apporter des changements, à favoriser le développement professionnel et à générer de nouvelles connaissances (Guay et Prud'homme, 2018, 241-242). Les visées de notre projet étaient ambitieuses, car il nous fallait produire des résultats dans un domaine où l'équipe de co-chercheuses et co-chercheurs étaient en apprentissage. L'équipe de recherche devait s'approprier le projet tel que conçu par les membres de l'équipe ayant rédigé la proposition, les notions clés et la méthodologie, et être en mesure de co-construire à partir de ce bagage, et ce, de façon concertée. De manière générale, nous pouvons affirmer que cela a été riche et constructif, mais ardu. Nous avons dû revenir régulièrement sur les visées du projet et se rappeler nos objectifs. Les discussions pouvant facilement dériver sur des discussions sur l'enseignement au sens large, il nous a fallu par moment les recadrer. Puisqu'au départ du projet les notions et concepts clés n'étaient pas maîtrisés par l'ensemble des membres de l'équipe, nous avons dû les revoir de façon régulière. Il nous a fallu accorder du temps de façon continue à leur appropriation et à la complexification de leur compréhension. Nous constatons qu'il ne faut pas hésiter à revenir à plusieurs moments en cours de processus sur notre compréhension et réaffirmer la vision commune.

Le cadre d'opération du projet impliquant une relation entre un comité de pilotage et une équipe de co-chercheuses et co-chercheurs qui inclut les membres du comité de pilotage a aussi eu plusieurs incidences sur le déroulement du projet et la production des résultats de recherche. Le comité de pilotage avait pour mandat d'assurer l'atteinte des objectifs et l'organisation des activités de co-production des résultats. Les membres du comité de pilotage ne participaient pas à toutes les activités de production des résultats qu'ils préparaient, mais ils animaient les rencontres et les activités. De plus, certains membres du comité de pilotage possédaient une expertise en recherche ou avec des notions clés du projet. Cette constitution était le résultat d'un choix méthodologique conscient (partie 2), mais qui a mené à créer une certaine confusion sur les rôles et la distinction entre les membres du comité de pilotage et l'ensemble de l'équipe. Par exemple, lorsqu'un membre du comité de pilotage s'exprimait lors des activités de co-production des résultats, ce n'était pas toujours clair pour le reste de l'équipe si cette personne présentait sa posture personnelle ou celle du comité de pilotage. À certains moments, des membres co-chercheurs ne se sont pas exprimés sur certains éléments croyant qu'une posture avancée par un membre du comité de pilotage faisait consensus au sein de ce sous-comité et jugeaient que cette opinion répondait sans doute mieux aux objectifs du projet. À cela s'ajoutait des défis en lien avec l'expertise de certains

membres du comité de pilotage. Il arrivait parfois que des membres de l'équipe s'abstiennent de commenter une intervention faite par une personne « experte », sous prétexte qu'elle savait probablement mieux ce que le résultat devrait être. Le processus de co-production a ainsi été teinté de cette dynamique dont les manifestations ont émergé en cours de projet. Nous avons abordé ces situations lorsqu'elles ont été perceptibles ou nommées, mais une partie des résultats a été produite dans ce contexte. Force est de constater que des dynamiques s'installent dans la mise en œuvre de modèles collaboratifs et qu'il faut tenter de les anticiper et de les prévenir dans la mesure du possible, et autrement y être vigilants et apporter des solutions ou des changements.

Nous constatons que nos résultats sont également teintés par une participation inégale des membres de l'équipe. Malgré les allers-retours entre le travail individuel préparatoire, les travaux en groupe et les activités de co-production des résultats, la prise de parole des membres de l'équipe s'est avérée inégale. Par exemple, les étudiantes et les étudiants se sentaient moins à l'aise de s'exprimer en début de projet, même si cela s'est amélioré avec le temps. Certains membres de l'équipe avaient tendance à se laisser convaincre et à céder plus facilement et rapidement que d'autres. La diminution du nombre de membres en cours de projet a créé un déséquilibre dans la représentativité des membres, au terme du projet le nombre d'enseignantes et enseignants étaient plus importants. Nous pouvons certes affirmer que tous y ont participé et que nos résultats découlent d'une vision concertée, mais une vision issue d'un dialogue inégal où certains membres ne sont pas parvenus à accorder autant de valeur à leur contribution qu'à celle des autres. Nos résultats sont ainsi un consensus au sens d'un compromis, d'un terrain d'entente, d'un accord de la majorité, mais nous ne pouvons prétendre l'unanimité sans conciliation.

Nous en arrivons à la même conclusion que Bourassa, Bélair et Chevalier (2007) quant à la négociation des savoirs pluriels. Nous constatons qu'un rôle de médiation entre les différents savoirs est essentiel. Dans le cadre de notre projet, c'est le comité de pilotage qui a joué ce rôle, d'une part en assurant l'atteinte des objectifs et d'autre part en réunissant des personnes ayant une expertise spécifique, comme mentionné dans la seconde partie du rapport. Par exemple, la chercheuse principale est une personne spécialisée en recherche, mais aussi sur les questions d'inclusion. Deux des personnes qui ont participé au comité de pilotage ont une expertise spécifique relativement à la réflexivité et à la métacognition. Nous constatons qu'il doit nécessairement y avoir des « experts » des sujets abordés dans les communautés d'apprentissage afin d'éviter que les apprentissages ne se forment sur des visions erronées ou qu'ils dévient de l'objet. À cet effet, nous avons eu beaucoup de recadrage de trajectoire à faire dans la dernière année. Une des personnes qui assumait une partie importante des responsabilités en lien avec l'animation des activités de co-production des résultats, sans être mal intentionnée, mais tout simplement par déformation « d'expertise professionnelle », nous a fait dévier de notre trajectoire vers la didactique et l'enseignement de façon générale. Nous avons régulièrement dû ramener les échanges vers l'inclusion et les objectifs du projet. Ce genre de situation est normal en médiation des savoirs, mais elle doit être atténuée. L'importance des expertises présentes et le rôle que ces personnes détenant l'expertise jouent est une donnée importante à prendre en compte dans un processus de recherche-action collaborative organisé en communauté d'apprentissage.

Le temps est sans conteste une donnée incontournable. Le temps d'appropriation, le temps d'échanger, le temps de laisser mûrir les idées, le temps d'apprendre, le temps de construire sur ces apprentissages, le temps de cheminer seul et d'être prêt à cheminer en groupe, le temps de s'attendre et de ne pas tous être rendus au même endroit au même moment dans notre cheminement de groupe. Le temps est une composante clé pour se donner les moyens d'atteindre les objectifs visés dans les meilleures conditions. Le temps permet de bâtir un

sentiment de confiance entre les membres. Avoir le temps de réfléchir à des enjeux aussi importants sur l'enseignement dans le cadre de notre travail a été un privilège, mais par soucis de temps, il nous est arrivé d'hâter le compromis, de faire le sacrifice d'une opinion, de ne pas suffisamment discuter d'un élément. Par soucis de temps, nous avons parfois fait des choix que nous aurions fait différemment si les conditions temporelles l'avaient permis. L'aboutissement de notre projet a ainsi été influencé par ce souci de temps. Nous avons par moment précipité des décisions et pressé le consensus, et nous avons fait des compromis appuyés sur les délais dont nous disposions. Toutefois, nous sommes conscients que le temps est toujours une contrainte, que des sujets comme celui de l'inclusion en enseignement collégial peuvent être discutés sans fin et qu'un cadre temporel est requis pour faire avancer la réflexion, ou dans ce cas-ci, pour produire les résultats de recherche. Il faut néanmoins reconnaître les impacts de cette contrainte qu'est le temps sur les résultats obtenus.

Malgré le compromis, malgré les contraintes de temps, malgré les dynamiques d'équipe, nous avons réussi à produire une vision que nous jugeons commune et partagée. Les mécanismes que nous avons mis en place avec l'utilisation de la grille répertoire et le recours à des processus itératifs (démarche spiralaire, expérimentation) nous ont rapidement fait perdre de vue quelle idée venait de qui. De la sorte, les énoncés, les dimensions et les questions qui découlent de notre travail sont devenus ceux de l'équipe de recherche et non pas d'un individu en particulier. Ce sentiment que la donnée produite appartient au groupe et non à une personne a facilité les échanges et la co-construction des résultats. Les échanges n'étaient pas teintés d'un attachement à des idées personnelles que nous aurions pu vouloir défendre ou pour lesquelles nous aurions pu nous sentir personnellement visé à la suite d'une remarque.

Tout projet de recherche requiert un processus rigoureux, souvent laborieux, qui peut parfois être décourageant, insurmontable, voire irréalisable. Cette recherche n'a pas été exempte de ces sentiments. Les mécanismes mis en place pouvaient devenir démotivants et démobilisant à certains moments. L'état d'esprit des membres de l'équipe dans ces moments a aussi clairement affecté le processus et les résultats obtenus. Dans le cadre de notre démarche collaborative et par la recherche de consensus, aussi imparfait soit-il, nous avons discuté en long et en large de plusieurs notions et concepts, nous avons remis en question plusieurs choix de mots, nous avons analysé nos formulations à chaque itération et nous avons dû revenir sur plusieurs discussions que nous avons déjà eues. De la même manière que le temps a eu une incidence, cet enjeu de mobilisation ou de démobilisation a mené à quelques prises de décision appuyées sur un désir de passer à autre chose plutôt que sur une discussion que certains auraient voulu plus étoffée.

Nous tenons également à préciser que nous avons amorcé nos travaux de recherche en contexte de pandémie, alors qu'il fallait travailler à distance et en visioconférence. Ce projet, tel qu'il est conçu, misait sur un travail en présence, afin de faciliter la création de liens et pour favoriser un climat de confiance. Nous avons néanmoins pu travailler tous ensemble, en personne, durant les deux dernières années du projet, ce qui nous a permis d'observer que le type de travail que nous avions à réaliser était souvent facilité lorsque nous pouvions nous voir et travailler ensemble dans un même endroit.

### **3.1.2 Le journal de bord comme outil de préparation à la communauté d'apprentissage**

La communauté d'apprentissage a été alimentée par un journal de bord individuel en vue de préparer et d'alimenter le travail de co-construction. Comme nous l'avons présenté dans la section sur la méthodologie, cela avait pour objectif de faciliter la participation de tous dans

l'effort de co-construction des résultats. L'utilisation du journal de bord a été perçue de façon mitigée par les membres de l'équipe. Pour certaines personnes, le journal a été un outil essentiel au processus dans lequel nous nous sommes engagés, permettant de se plonger dans nos perceptions, notre vécu, nos expériences, nos biais individuels, etc. En somme, le journal de bord représentait une étape importante pour entreprendre une démarche réflexive et métacognitive sur son rapport personnel à l'inclusion de la diversité, tout comme Lacroix (2008) l'indiquait pour toute démarche réflexive. Nous nous sommes questionnés à savoir pourquoi son utilité a été perçue différemment par les membres de l'équipe. Il est possible que les personnes l'ayant jugé plus utile s'y soient plongées pleinement, alors que les autres y aient consacré un investissement moins grand. Est-ce que la perception de son utilité est justement liée à l'investissement qui a été fait ? Est-ce que les membres de l'équipe qui l'ont jugé moins pertinent auraient eu intérêt à s'y plonger davantage ? Il s'agit d'une avenue intéressante à explorer, car l'ensemble des co-chercheuses et co-chercheurs s'entendent sur l'utilité d'un journal de bord pour accompagner le processus de communauté d'apprentissage sur l'inclusion de la diversité. La question qui demeure est donc à savoir comment susciter l'engagement dans la complétion du journal de bord ? Dans le cadre de notre projet, nous avons observé qu'il n'est pas facile de se plonger dans son vécu, ses expériences et ses propres biais. Nous avons aussi constaté que certaines activités en lien avec le journal de bord n'étaient peut-être pas suffisamment claires relativement à leurs liens avec l'atteinte des objectifs et le travail à réaliser. Elles auraient pu être davantage ancrées dans le processus de recherche. Cela aurait peut-être favorisé un plus grand engagement de la part de tous les membres de l'équipe.

Afin d'en tirer le maximum de bénéfices, l'utilisation du journal de bord requiert ainsi un travail préalable d'identification des obstacles potentiels à sa complétion ainsi qu'une réflexion et une identification de stratégies permettant de les surmonter. Il faut s'assurer que les utilisatrices et utilisateurs comprennent bien en quoi le journal de bord permet d'atteindre les objectifs visés et l'importance de l'engagement qui sera fait de leur part sur les résultats. Il ne faut pas hésiter à prévoir des moments de validation d'une compréhension commune de son usage (consignes, informations à recueillir, façon de les recueillir, etc.) et de son utilité.

### **3.1.3 Les ressources**

Les objectifs de notre projet de recherche visent l'atteinte d'une vision concertée produite par les actrices et les acteurs concernés par l'inclusion de la diversité en enseignement collégial. Pour arriver à produire cette vision, nous avons dû nous assurer d'avoir une compréhension commune des différentes notions avec lesquelles nous devons travailler. En début de rapport, nous avons présenté cette vision partagée que nous avons établie sur la diversité et l'inclusion. Dans le cadre de notre projet, nous avons également travaillé sur notre compréhension de ce que sont les biais cognitifs, les associations implicites, l'intersectionnalité, la réflexivité, la métacognition, etc. Pour en arriver à une compréhension commune de tous ces notions et concepts dont nous avons une maîtrise variable selon les membres de l'équipe, nous avons fait des lectures, des activités en équipe et individuelles. Les lectures servaient à nous donner une base de départ, et les activités à faire émerger les perceptions individuelles en vue d'alimenter et produire notre vision partagée. Les activités individuelles, comme le test sur les associations implicites offertes par l'Université Harvard<sup>5</sup>, servaient à intégrer la dimension relative à notre propre posture, à déclencher le réflexe de prendre un pas de recul sur sa perception, à la remettre en question et à la faire évoluer. Nous

---

<sup>5</sup> <https://implicit.harvard.edu/implicit/canadafr/>, consulté en septembre 2023.

avons ainsi recouru à plusieurs ressources pour alimenter et compléter les perceptions individuelles que nous souhaitons mobiliser pour produire nos résultats.

L'utilisation de ressources offre à la fois un point de départ pour amorcer le dialogue et un point d'ancrage lorsqu'il faut ramener les discussions qui tendent à s'écarter de l'objet. Elles jouent un rôle phare pour assurer une rigueur intellectuelle et éviter que la réflexion évolue en silo à l'intérieur du groupe. Les ressources permettent d'élargir les perspectives et d'enrichir les réflexions et, par conséquent, la qualité des résultats produits.

### **3.2 La communauté d'apprentissage, ce que nous retenons**

Au terme de ce projet, nous constatons que le modèle de communauté d'apprentissage n'était pas une méthode parfaite. Est-ce qu'une autre méthode aurait mieux fonctionné ? Nous ne pouvons l'affirmer. Toutefois, n'est-ce pas le lot de tout cadre méthodologique d'être contraint à l'adaptation vis-à-vis des contraintes « terrain » ? Nous avons en effet constaté qu'il y a eu un écart entre la visée théorique et la réalité pratique de notre cadre méthodologique, mais c'est dans l'expérimentation de cet écart que nous avons pu faire les observations qui ont mené aux recommandations proposées. Les défis engendrés par cet écart nous permettent de constater que lorsqu'on met sur pied une communauté d'apprentissage, il faut être prêt à : 1) négocier avec les dynamiques interpersonnelles ; 2) régulièrement revenir sur les assises d'une compréhension partagée ; 3) réévaluer les échéances ; 4) retravailler les outils et ; 5) revoir les ressources à disposition. Il s'agit d'un mécanisme de collaboration complexe qui requiert de la flexibilité et de l'agilité pour évoluer et s'adapter au groupe en vue d'atteindre les objectifs visés.

Dans le cadre de notre projet, nous avons mis en place une communauté d'apprentissage à la fois pour « apprendre » en groupe sur l'inclusion et les mécanismes à déclencher, pour devenir une personne plus inclusive et pour co-construire des résultats nous permettant de proposer une démarche ayant le potentiel de susciter les réflexions menant à davantage d'inclusion. Nous avons réuni des personnes issues du milieu collégial afin d'être bien ancré dans la réalité de l'enseignement en contexte de diversité et non des experts de l'inclusion, de la diversité, de la réflexivité ou de la métacognition. Nous avons inclus dans l'équipe de recherche des membres ayant ces expertises, certes, mais ils étaient représentés en moins grand nombre que les expertes et experts du milieu. Le degré de complexité de nos visées avec l'utilisation de la communauté d'apprentissage et les défis rencontrés, nous ont amenés à nous questionner à savoir si nous aurions eu besoin de davantage de formation sur l'inclusion. Étant donné que l'enseignement était au cœur de notre démarche, nous avons également remis en question le nombre de membres co-chercheurs issus du personnel enseignant. Est-ce qu'ils auraient dû être représentés en plus grand nombre ? Cela étant dit, nous avons clairement remarqué la plus-value du travail en équipe et de l'hétérogénéité de notre groupe. Ce constat nous amène même à voir une limitation à notre objectif général, puisque nous pensons que les plus grandes avancées que nous avons faites résident dans la collaboration et le travail de co-construction. La portée du cheminement effectué n'aurait pu être de la même ampleur si le travail avait été effectué individuellement. Il y a incontestablement une part de cheminement qui doit se faire seul et de façon autonome, mais il sera certes plus enrichissant s'il est poursuivi en groupe.

#### **3.2.2 Piste de recommandations vers l'élaboration d'un protocole**

Le travail collectif effectué nous a permis d'en arriver aux résultats suivants concernant la mise sur pied d'une communauté d'apprentissage comme moyen de production de résultats

de recherche ou de création d'un contexte favorisant la prise de conscience de notre posture vis-à-vis de l'inclusion de la diversité :

- Inclure des personnes expertes des contenus (ex : en inclusion et en recherche)
- Prendre en considération les dynamiques d'équipe et être en mesure de s'ajuster
- Mettre en place des mécanismes d'appropriation des contenus et de mise en commun de la compréhension des membres
- Faire des allers-retours avec les concepts et notions clés pour valider régulièrement la compréhension commune
- Anticiper l'importance du temps requis pour cheminer individuellement et en groupe, et prévoir les activités en conséquence
- Prévoir des alternatives aux différentes activités en prévision des contraintes possibles (temps, dynamique d'équipe, etc.)
- Offrir une diversité de ressources pour s'approprier les contenus (lectures, tests, vidéos, site web, etc.)
- Développer des outils de suivi du cheminement en adéquation avec les objectifs de la communauté d'apprentissage (ex : journal de bord)
- Pertinence d'un volet d'expérimentation pour bonifier l'objet de la co-construction ou ancrer l'apprentissage

### **3.2 Vision concertée du rôle de l'enseignant.e en matière d'inclusion de la diversité en enseignement**

Pour produire notre vision concertée du rôle de l'enseignante ou de l'enseignant en matière d'inclusion de la diversité en enseignement collégial, nous avons d'abord mobilisé nos perceptions individuelles et celles présentes dans la littérature. Comme nous l'avons mentionné dans la section sur la méthodologie, nous avons en premier lieu identifié près d'une centaine de composantes relatives à l'expression de ce rôle avant d'en arriver au résultat que nous présentons dans ce rapport. Conformément au processus de production de grilles répertoire, ce résultat découle principalement d'un travail de classification et de concertation.

Lors de cet effort, nous avons effectué des regroupements et des recoupements, et nous avons synthétisé nos résultats sous forme d'énoncés. Pour réaliser ce travail, nous avons rassemblé les énoncés qui étaient apparentés. Les regroupements obtenus sont néanmoins perméables et s'enchevêtrent les uns les autres, il n'y a pas de division tranchée entre eux. Au contraire, notre vision concertée du rôle de l'enseignante ou de l'enseignant en matière d'inclusion de la diversité repose sur la relation et les chevauchements relatifs à ces dimensions. Par cet exercice, nous avons finalement identifié quatre dimensions relatives au rôle de l'enseignante inclusive ou de l'enseignant inclusif qui se sont substitués à nos 24 regroupements. Au sein de ces quatre dimensions sont répartis douze énoncés finaux qui constituent les composantes du rôle de l'enseignante inclusive ou de l'enseignant inclusif envers la diversité étudiante.

**Tableau 5: Dimensions et composantes du rôle de l'enseignant.e**

Dimension 1	Composantes
S'engager dans une démarche inclusive	Reconnaître la diversité et les besoins associés à celle-ci
	Être compréhensif et bienveillant envers la diversité
	Reconnaître ses biais cognitifs et agir sur ceux-ci pour en réduire l'influence sur ses pratiques

	Investir dans un développement continu en matière d'inclusion de la diversité
--	---

Dimension 2	Composantes
Enseigner dans une classe inclusive	Se préparer à aborder les sujets sensibles et les traiter de façon respectueuse
	Créer un environnement d'apprentissage où les étudiant.e.s se sentent à l'aise d'apprendre et de s'exprimer
	Être rassembleur en s'assurant que tous les étudiant.e.s ont une place dans le groupe

Dimension 3	Composantes
Avoir une pratique pédagogique inclusive	Traiter les étudiant.e.s de façon équitable
	Offrir du contenu représentatif de la diversité
	Varier ses pratiques d'enseignement

Dimension 4	Composantes
Travailler en équipe	Connaître et faire connaître les ressources du cégep
	Référer les étudiant.e.s aux ressources

Ce résultat que nous présentons est le fruit d'un travail qui a beaucoup évolué en cours de projet. Le choix du vocabulaire à utiliser n'a pas été un processus anodin. Le choix des mots lorsque l'on parle d'inclusion est bien évidemment délicat, puisqu'il fait référence à des personnes pouvant être marginalisées à cause des marqueurs de diversité qu'on leur attribue. Le vocabulaire choisi est aussi épineux lorsque l'on traite du rôle des personnes enseignantes, notamment lorsqu'il est question de respecter l'autonomie professionnelle qui leur est reconnue. La ligne est également difficile à tracer entre ce qui relève du soi personnel et du soi professionnel. Comment concilier les deux afin d'être une personne professionnelle inclusive, mais sans nécessiter une transformation en tant qu'individu ? Cette réalité est inévitable lorsque l'on parle d'inclusion puisque notre posture repose sur nos perceptions, nos biais, nos expériences personnelles qui s'influencent et qui teintent notre capacité à inclure ou non certaines personnes et certains marqueurs de diversité. Les réflexions qui entourent l'inclusion comportent ainsi le risque de chambouler notre posture individuelle. Il fallait donc nous assurer que nous utilisions un vocabulaire qui concerne le développement professionnel, bien que le développement professionnel, relatif à l'inclusion et en général, puisse avoir des effets sur la personne que l'on est et la façon dont on agit en dehors du cadre professionnel.

Un exemple que nous pouvons donner de la délicatesse de certains de nos échanges est en lien avec la quatrième dimension que nous avons identifiée, soit celle de « Travailler en équipe ». Avant d'en arriver à ce libellé, nous sommes partis de l'idée de « connaître ses limites ». Dans l'idée de connaître ses limites, nous pensions au fait que nous n'avons pas nécessairement toutes les compétences requises en matière d'inclusion. Lorsque ces limites sont atteintes, il faut être en mesure d'aller chercher de l'aide. Or reconnaître ses limites peut être une avenue glissante. De quelles limites parlons-nous ? De limites personnelles ou professionnelles ? Est-ce que ces limites du rôle enseignant se trouvent dans les conventions collectives ? Doivent-elles être balisées, reconnues ? Les questionnements que nous avons concernant les limites du personnel enseignant dans l'accomplissement de son travail ne semblaient pas répondre à nos préoccupations d'inclusion. Dans les faits, ce que nous

souhaitions apporter est l'idée que le personnel enseignant n'est pas seul et qu'être une enseignante inclusive ou un enseignant inclusif c'est aussi de savoir aller chercher de l'aide et du soutien. Être inclusif n'est pas quelque chose qui repose sur un individu à lui seul. Ainsi, ce qui pour nous était au cœur du rôle de l'enseignante ou de l'enseignant résidait plutôt dans la connaissance du soutien que l'on peut obtenir et les ressources vers lesquelles il est possible de se diriger soi-même ou diriger les étudiantes et les étudiants dans le besoin. Il s'agit donc de se donner les moyens de travailler en équipe et d'être au fait des rôles de chacune des ressources qui peuvent nous venir en aide. Par conséquent, lorsque l'on sait qui peut nous soutenir et à quel sujet, notre rôle se balise et se circonscrit de lui-même, car nous apprenons par la même occasion à identifier ce qui ne relève pas de nous. Cette connaissance des ressources peut même s'avérer apaisante, car un des éléments importants que nous avons mentionné en début de rapport est que la présence croissante d'une diversité dans la population étudiante vient bousculer le sentiment d'efficacité du personnel enseignant. Ainsi, savoir que l'on n'est pas seul, que l'on peut travailler en équipe et connaître les expertises et la nature du soutien que l'on peut obtenir, représente une composante clé du rôle de l'enseignante ou de l'enseignant en matière d'inclusion de la diversité.

Il nous a également fallu de nombreux échanges pour parvenir à notre proposition de classification en quatre dimensions. Nous avons alors convenu de la nécessité de simplifier et de schématiser ce que nous considérions comme essentiel et structurant sur le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant en matière d'inclusion de la diversité. N'oublions pas que nous avons près d'une centaine d'énoncés au départ, ce qui est particulièrement imposant et qui risque d'être rebutant. Il nous paraissait de la sorte évident que les retombées possibles de notre recherche reposaient en partie sur la simplicité et l'accessibilité de nos résultats. Nous avons donc amorcé un travail de structuration de nos idées. Tout comme Potvin, De Koninck, Nenciovici, Skelling-Desmuelles, Querrien, Borri-Andan et al. (2019), l'ont fait dans leur enquête sur les compétences interculturelles inclusives, dont le rapport a été produit pour l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité de l'Université du Québec à Montréal, nous sommes passés par une réflexion en termes de savoirs, savoir-être et savoir-faire. Voici un exemple des éléments que nous pouvions retrouver dans cette forme de classification :

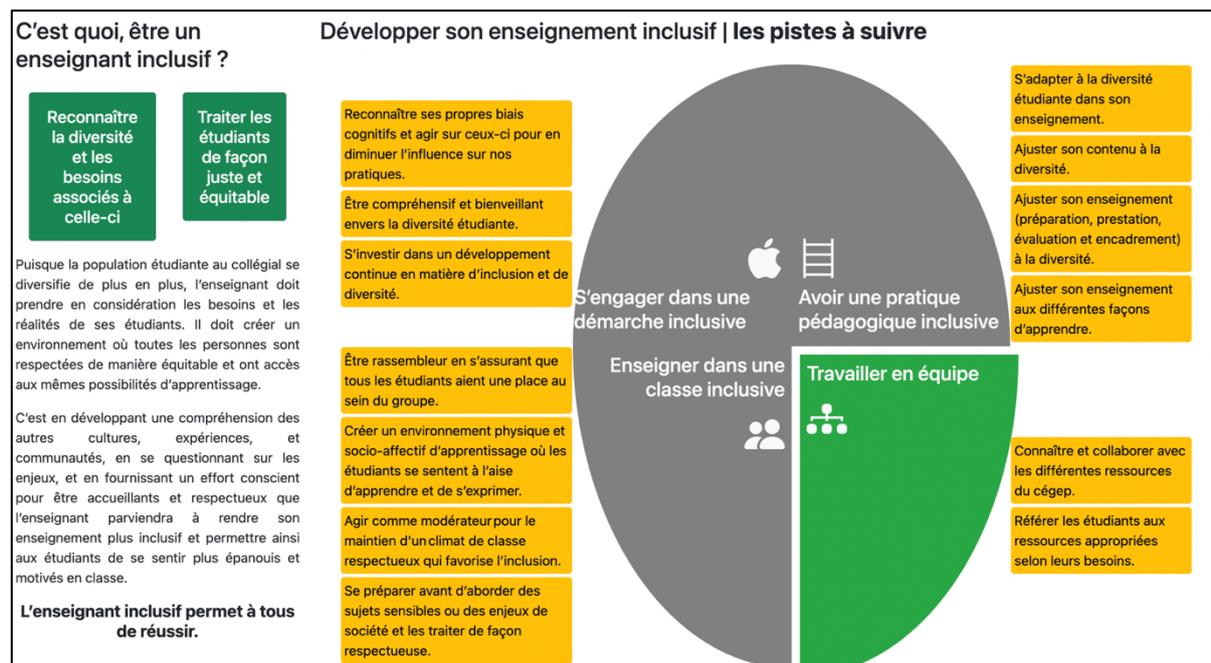
**Tableau 6: Classification préliminaire selon les savoirs, savoir-être et savoir-faire**

<b>Savoirs</b>	<b>Savoir-être</b>	<b>Savoir-faire</b>
Reconnaît la diversité et les besoins associés à celle-ci	Être compréhensif et bienveillant envers la diversité étudiante	Ajuster son contenu à la diversité
Connaît différentes ressources au cégep	Traiter les étudiantes de façon juste et équitable	Prendre en compte la diversité étudiante dans l'accompagnement vers l'atteinte d'une compétence
Reconnaît ses propres biais cognitifs	S'adapter à la diversité étudiante dans son enseignement	Agir comme un.e modérateur.e pour le maintien d'un climat de classe respectueux et qui favorise l'inclusion

Ce type de classification, en termes de « Savoirs, savoir-être, savoir-faire » ne correspondait pas à la vision de proactivité que nous jugions primordiale au processus d'inclusion sur lequel nous travaillions. Nous voulions proposer une vision du rôle de l'enseignante inclusive ou de l'enseignant inclusif ouvrant clairement la voie vers un passage à l'action. Nous avons alors proposé un titre faisant référence aux « pistes à suivre » relativement au rôle de la personne

enseignante en matière d'inclusion de la diversité au collégial, une sorte de « quoi faire » pour devenir une enseignante inclusive ou un enseignant inclusif qui serait appuyé sur ce que devrait être ce rôle à jouer. Nous avons alors identifié deux grands principes issus de nos énoncés qui, à ce moment de notre réflexion, se dégagent des autres, soit : « Reconnaître la diversité et les besoins associés à celle-ci » et « Traiter les étudiantes et les étudiants de façon juste et équitable ». Nous avons alors produit une schématisation qui reprenait le contexte, c'est-à-dire la diversité croissante de notre population étudiante comme étant un fait, et qui proposait un rôle de l'enseignante inclusive ou de l'enseignant inclusif sous forme de marche à suivre, comme représenté ci-après :

**Schéma 3 : Vision préliminaire du rôle de l'enseignant.e**



À force d'échanges et de discussions, nous avons statué que les deux énoncés mis en exergue étaient du même niveau que les autres composantes du rôle de l'enseignante ou de l'enseignant que nous avons regroupées sous les quatre dimensions précédemment identifiées. En effet, notre conclusion a été que la reconnaissance de la diversité et des besoins qui y sont associés relève de l'engagement dans une démarche inclusive et que le fait de traiter les étudiantes et les étudiants de façon juste et équitable s'inscrivait dans la pédagogie inclusive. Cette étape importante nous amenait à circonscrire notre vision concertée du rôle de l'enseignante inclusive ou de l'enseignant inclusif en quatre dimensions regroupant chacun différentes composantes.

Le choix des quatre dimensions que nous avons fait n'est pas anodin. Il comporte à la fois les visées de l'inclusion relative à la pratique et à l'environnement (physique et socio-affectif), soit : « Enseigner dans une classe inclusive » et « Avoir une pratique inclusive ». Ces dimensions comprennent aussi un volet d'engagement, de volonté d'enclencher ou de poursuivre un cheminement devenir davantage inclusive ou inclusif envers la diversité étudiante. L'inclusion est un processus de changement de posture vis-à-vis de son rôle dans lequel il faut d'abord être prêt à s'investir (« s'engager dans une démarche inclusive ») et pour lequel la mise en place de collaborations sera incontournable (« travailler en équipe »). La première dimension : « s'engager dans une démarche inclusive », constitue à notre avis le point de départ pour une enseignante ou un enseignant qui souhaite devenir davantage inclusif. Lorsque l'on s'engage, on entreprend, on s'embarque dans quelque chose dans le

but d’y participer et de s’y investir. Si on s’engage à être inclusif, on est plus susceptible de déployer des actions en ce sens et donc d’offrir un enseignement et un environnement de classe inclusifs. On risque également d’être plus enclins à collaborer avec les ressources disponibles pour soutenir les étudiantes et les étudiants de la diversité. C’est dans cet ordre de réflexions et d’échanges que nous avons proposé notre vision concertée finale du rôle de l’enseignante ou de l’enseignant en matière d’inclusion de la diversité. Nous l’avons finalement schématisée de la façon suivante :

**Schéma 4 : Vision concertée du rôle de l’enseignant.e**



Schéma réalisé par Éloïse Lorient-Noël, 2022

Comme notre schéma l’illustre, la porte d’entrée pour être une enseignante inclusive ou un enseignant inclusif est de s’y engager. Toutefois, il n’y a pas d’ordre de séquence logique à suivre pour entreprendre les autres dimensions. Une fois que l’on s’est engagé, rien n’empêche de s’investir d’abord dans le travail d’équipe ou encore de le combiner à la classe inclusive. En effet, on peut solliciter du soutien et de l’accompagnement pour faire de sa classe un environnement plus inclusif.

Dans le cadre du congrès de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) qui a eu lieu au collège Montmorency en 2022, nous avons eu l'occasion de présenter et d'échanger à partir de ce résultat que nous avons produit. Il a été le point d'ancrage de discussions très intéressantes sur l'inclusion, démontrant qu'il peut servir à faire valoir la pertinence de se questionner sur sa propre posture vis-à-vis de l'inclusion, mais il n'a pas été discuté ou critiqué en lui-même. Cette vision du rôle de l'enseignante ou de l'enseignant en matière d'inclusion de la diversité étudiante en enseignement collégial a été produite par une équipe principalement composée de membres enseignants, étudiants et professionnels. Pour les visées du projet, cette équipe était composée d'un nombre restreint d'individus, mais il pourrait être intéressant de reprendre cette vision du rôle de la personne enseignante et de l'enrichir de commentaires provenant d'autres enseignantes et enseignants, étudiantes et étudiants, professionnelles et professionnels. Au moment où nous avons terminé ce projet, nous étions en effet d'avis que nous aurions pu encore le faire évoluer. Ce livrable que nous proposons comme résultat de recherche représente une vision dans le cadre d'un cheminement, un moment dans le temps où il fallait figer notre réflexion, mais à l'image de l'inclusion, la définition des rôles des actrices et acteurs sur lesquels elle repose est un processus continu.

### **3.3 Adopter une posture réflexive et métacognitive de l'inclusion en enseignement collégial**

Dans la section précédente, nous avons présenté l'évolution de notre cheminement vers une vision concertée du rôle de l'enseignante et de l'enseignant en matière d'inclusion de la diversité étudiante au collégial. Ce résultat de recherche n'a pas été produit de façon isolée. Dans la formulation de notre objectif général et dans celle de deux de nos objectifs particuliers, nous faisons référence à l'adoption d'une posture réflexive et métacognitive de l'inclusion. Pour élaborer notre vision concertée du rôle de la personne enseignante, nous avons parallèlement amorcé un travail d'identification des composantes relatives à l'adoption de cette posture réflexive et métacognitive de l'inclusion. Nous nous sommes nous-mêmes soumis à ce type de processus pour en comprendre les obstacles et les facilitateurs et pour en dégager les composantes essentielles et pertinentes. Le journal de bord et les échanges découlant des activités de co-construction des résultats ont été au cœur des étapes de réalisation des objectifs relatifs à ce volet du projet.

Lorsque nous parlons d'une « posture », nous faisons référence à l'idée d'un positionnement duquel découle des attitudes et des comportements. En l'occurrence, d'un positionnement personnel que quelqu'un aurait envers l'inclusion de personnes caractérisées par différents marqueurs de diversité sur lesquels reposent les attitudes et les comportements que l'on peut avoir envers ces personnes. Pour adopter une posture réflexive et métacognitive vis-à-vis de notre propre positionnement, il faut être en mesure de se regarder agir et de porter attention à la façon dont nous construisons nos perceptions. Il s'agit donc de déclencher un processus de remise en question de notre façon de penser et d'agir. Dans la réalisation de ce projet, nous avons rapidement intégré des ressources relatives aux préjugés inconscients et aux avenues pour prendre conscience de ces préjugés. Il nous paraît incontournable d'inclure dans toute démarche réflexive et métacognitive sur notre rapport personnel à l'inclusion, une étape de prise de conscience de nos propres biais. Plusieurs ressources existent pour accompagner une personne qui voudrait entreprendre une telle démarche. Pour notre part, nous avons principalement travaillé avec le guide pratique des biais cognitifs : *Raccourcis*<sup>6</sup>. Cette ressource permet de bien comprendre ce qu'est un biais, en plus de donner des explications sur leurs différentes manifestations. L'utilisation de cette ressource pour la prise

---

<sup>6</sup> <https://www.shortcogs.com>, consulté en septembre 2023.

de conscience de nos biais, et par conséquent des associations implicites que nous faisons, a orienté toute la construction de nos résultats de recherche. Nous en arrivons à la conclusion qu'une telle étape permet une prise de conscience préalable pouvant mener à une volonté de changement. Nous pensons que cela peut même devenir un argument convaincant pour une personne qui n'avait pas nécessairement d'ouverture vis-à-vis de l'inclusion. En effet, en reconnaissant que nous avons des biais et en les identifiant, cela donne l'impression que l'on peut avoir du pouvoir sur leurs impacts. Ainsi, la porte d'entrée vers l'adoption d'une posture réflexive et métacognitive en matière d'inclusion de la diversité pourrait résider dans une prise de conscience de nos propres biais et préjugés, conscients ou inconscients.

### 3.3.1 Obstacles à l'adoption d'une posture réflexive et métacognitive

Bien que de reconnaître nos biais et prendre conscience de notre posture individuelle peut susciter une volonté de changement, il n'en demeure pas moins difficile de passer à l'action. Dans le déploiement de l'approche spiralaire, nous avons identifié plusieurs obstacles qui peuvent freiner ce passage à l'action. Nous souhaitons en effet que notre travail ne rejoigne pas uniquement les personnes convaincues par les bienfaits des approches inclusives en enseignement collégial. Tenir compte de ces obstacles dans l'élaboration d'une démarche permettant l'adoption d'une posture réflexive et métacognitive avait le potentiel de mener à l'élaboration d'avenues nous permettant de rejoindre un plus large bassin d'enseignantes et d'enseignants avec nos résultats.

Parler d'inclusion c'est accepter d'être dérangé, bousculé dans ses façons de penser et ses pratiques. C'est aussi de s'ouvrir au changement. Or, cela n'est pas si simple. Comme mentionné dans le paragraphe précédent, il y a certes un écart entre la volonté de changer et la mise en action de cette volonté, mais encore faut-il être en mesure d'en prendre conscience par soi-même. Lorsqu'il s'agit d'inclusion en enseignement, on prétend souvent à un nivellement vers le bas et on soutient l'idée que l'inclusion est un idéal inatteignable. On remarque une certaine méfiance envers l'inclusion. En apprendre davantage sur ce que c'est, et comment faire pour adopter une posture ou introduire des pratiques inclusives dans son enseignement, peut certainement aider à réduire le sentiment que nous observons autour de nous, cependant apprendre par soi-même peut s'avérer ardu et surtout nécessiter du temps. Ainsi, les principaux obstacles que nous avons identifiés et que nous avons tenté d'outrepasser dans nos prochains résultats sont les suivants :

**Tableau 7 : Obstacles à l'adoption d'une posture réflexive et métacognitive de façon autonome**

Obstacles	Prendre conscience par soi-même
	Difficultés à changer
	Idées reçues sur l'inclusion
	Apprendre par soi-même
	Temps pour s'investir

Les obstacles que nous avons identifiés sont plutôt similaires à ceux obtenus par Lacroix (2008, 64) avec sa recherche sur la pratique réflexive en enseignement collégial. Il y soulève par exemple :

- 1) Le manque de pertinence accordé à l'existence soudaine d'un espace réflexif organisé
- 2) L'offre limitée de formation en pratique réflexive
- 3) L'absence d'une formation de base en analyse des pratiques

Ces éléments rejoignent les défis que nous avons identifiés à surmonter, et les idées reçues et à apprendre par soi-même. Au-delà de ces éléments, il ajoute :

- 1) L'écart entre le discours des autorités pour la pratique réflexive et les actions entreprises, ainsi que l'absence de consultation sur les besoins auprès des praticiennes et praticiens
- 2) La culture individualiste des enseignantes et des enseignants

L'écart entre les discours des autorités et les actions entreprises pour la mise en œuvre de pratiques réflexives correspond aux enjeux de temps pour s'y investir précédemment présentés. Si on reconnaît l'importance de quelque chose, il faut offrir des espaces pour s'y consacrer. Ces espaces sont souvent tributaires de décisions en lien avec les allocations de tâches. Pour cette raison, les autorités des collèges ont du pouvoir pour donner les moyens à un établissement d'opérer un changement vers la pratique réflexive, dans ce cas-ci orienté vers l'inclusion de la diversité. La création d'espaces collaboratifs et de communautés d'apprentissage ou la consultation sur les actions à entreprendre pour opérer un changement pourrait favoriser l'effritement de cet individualisme enseignant dont parle Lacroix, comme nous l'avons vécu durant la réalisation de notre recherche.

En somme, nous pensons que pour adopter une posture réflexive et métacognitive en matière d'inclusion en enseignement collégial, il faut une volonté de changement. Cette volonté peut être déclenchée par une prise de conscience de ses propres biais, mais ne doit pas s'y limiter. Nous suggérons également de voir les étudiantes et les étudiants qui nous déstabilisent ou nous dérangent comme des leviers à la remise en question, des déclencheurs de cheminement. La prochaine section de cette dernière partie s'intéresse plus spécifiquement aux composantes d'une démarche réflexive et métacognitive, tout en tenant compte des différents obstacles inhérents à son adoption que nous venons d'identifier.

### **3.4 Composantes d'une démarche réflexive et métacognitive pour l'enseignement collégial**

Notre troisième objectif particulier consistait à identifier les composantes d'une posture réflexive et métacognitive de l'inclusion en contexte de diversité. Pour ce faire, nous devons comprendre et déterminer quels sont les éléments constituant l'adoption d'une telle posture. Nous l'avons exposé dans la première partie de ce rapport, la métacognition et la réflexivité requièrent de poser un regard sur soi en vue de mieux comprendre et de changer des comportements. Il s'agissait donc de s'interroger sur ce dont une personne aura besoin pour y parvenir. Dans la section précédente, nous avons identifié des obstacles à l'adoption d'une telle posture, ces obstacles résidaient dans les difficultés à changer et à passer à l'action, à prendre conscience et à apprendre par soi-même, à outrepasser les idées reçues sur l'inclusion et à trouver le temps pour y investir les efforts requis. Sans que ce soit fait de façon organisée, nous constatons que ces obstacles ont été au cœur de l'identification des composantes que nous proposons. Elles se déclinent de la façon suivante :

**Tableau 8: Les composantes d'une posture réflexive et métacognitive**

Les déclencheurs
L'accès à des ressources
Le questionnement
Les outils
La possibilité d'échanger

Dans la section sur le rôle de l'enseignante inclusive ou de l'enseignant inclusif, nous avons pointé l'engagement comme point de départ. Or, pour s'engager dans quelque chose, il faut

une motivation, une raison de s'y investir. Au terme de ce projet, nous pensons que l'éducation inclusive en elle-même n'est pas une motivation suffisante, même si elle répond à une problématique largement partagée étant donné la grande diversification de la population étudiante collégiale. En effet, elle est souvent critiquée de mener à un nivellement vers le bas, de surcharger le personnel enseignant avec des mesures adaptatives individuelles, etc. Pour remettre en question ces idées préconçues sur l'enseignement inclusif, il faudra probablement que les enseignantes et les enseignants en fassent l'essai et s'en fassent une idée personnelle. Cependant, pour en arriver à vouloir changer son enseignement pour devenir une personne plus inclusive, il faudra vouloir s'engager à le faire. Si nous ne sommes pas convaincus de la crédibilité ou de la pertinence d'un changement, fort à parier qu'il y aura peu de chances que ce changement soit effectué. Nous ne nous attarderons pas ici à présenter la motivation intrinsèque et extrinsèque (Deci et Ryan, 1985 et 2000 ; Laguardia et Ryan, 2000 ; Lafrenière, Vallerand et Carbonneau, 2009), mais nous sommes d'avis qu'aborder l'inclusion en partant de soi (intrinsèque) a le potentiel d'être plus porteur de changement qu'en partant d'un concept (extrinsèque), en l'occurrence, l'inclusion.

Avec cette idée en tête, la première composante que nous avons identifiée réside dans les déclencheurs. Comment provoquer le désir de s'engager dans une démarche réflexive et métacognitive sur l'inclusion de la diversité en enseignement collégial ? Nous proposons alors de procéder à une prise de conscience de nos propres biais cognitifs et préjugés comme étape incontournable. Cette prise de conscience nous amène à reconnaître que nous ne concevons et ne réagissons pas de la même façon devant les différents marqueurs de diversité. Cela nous confronte au fait que nous adoptons possiblement des comportements qui peuvent être plus positifs envers différents marqueurs de diversité. Il se pourrait par exemple qu'une personne à mobilité réduite attire davantage notre sympathie qu'une personne qui aurait un syndrome de Gilles de La Tourette ou un bégaiement. Cette présence variable de sympathie aura forcément une incidence sur notre façon d'interagir avec les étudiantes et les étudiants qui se retrouvent dans nos cégeps. Les études sur l'effet pygmalion en enseignement en témoignent. Bien que les incidences directes de l'effet pygmalion sur la réussite soient difficiles à établir et contestées, il n'en demeure pas moins que les études sur la question reconnaissent comment cette différenciation dans les façons d'agir peut avoir des impacts (Good, Sterzinger et Lavigne, 2018). Ainsi, en prenant conscience de nos biais cognitifs et de nos préjugés, nous prenons également conscience que nous avons une incidence sur les étudiantes et les étudiants qui peut s'avérer plus bénéfique pour certains que pour d'autres. Par cette prise de conscience, nous pensons qu'une enseignante ou un enseignant qui a à cœur la réussite de ses étudiantes et étudiants sera plus encline ou enclin à apporter des changements qu'en abordant l'inclusion par la théorie ou le partage de pratiques.

Il est néanmoins difficile de prendre conscience de ses biais cognitifs par soi-même. Cet état de fait nous renvoie à la deuxième composante d'une démarche identifiée, soit l'accès à des ressources. Nous ne faisons pas référence aux services des collègues ou aux personnes qui peuvent nous venir en soutien, mais plutôt aux différents outils et ressources qui peuvent nous soutenir dans un cheminement autonome. Dans la mouvance actuelle reconnaissant l'importance croissante des questions de diversité, équité et inclusion dans la société, de nouvelles ressources ont vu le jour par rapport aux biais cognitifs. Dans le cadre de notre recherche, nous en avons identifié quelques-unes qui se présentent sous forme de tests, sites web, ou documents écrits (voir la section sur les ressources de l'annexe 3). Ainsi, une personne peut choisir par elle-même de consulter ces différentes ressources pour l'aider à identifier ses biais personnels. Nous avons nous-mêmes effectué cet exercice en cours de projet. Cela nous a permis de constater que nos biais inconscients ne pointent pas

nécessairement là où nous l'aurions pensé. Il peut par exemple être surprenant pour une femme de constater qu'elle a un préjugé défavorable envers les femmes. On peut également se rendre compte que l'on a un préjugé beaucoup plus favorable envers un marqueur de diversité qu'on ne l'aurait cru. Ainsi, les ressources disponibles nous permettent de faire un premier pas pour susciter la volonté de s'engager dans une démarche plus inclusive de la diversité au collégial.

Par l'accès aux ressources, nous pensons également à des références en lien avec les notions et concepts clés dont l'inclusion, la diversité, l'équité, etc. Une fois qu'une enseignante ou un enseignant aura pris conscience qu'elle ou qu'il agit différemment avec ses étudiantes et étudiants présentant différents marqueurs de diversité, il ou elle voudra probablement trouver des solutions pour atténuer les effets de ses actions pouvant avoir un impact sur la réussite dans ses classes. C'est alors que l'inclusion se présente comme une solution intéressante. Pour vouloir se positionner vis-à-vis de l'inclusion et changer ses pratiques, il faudra que cette personne s'informe sur ce que c'est. Elle devra donc avoir des ressources à disposition pour pouvoir le faire.

Dans la première partie, nous avons présenté que la métacognition et la réflexivité peuvent s'opérer dans le questionnement. Nous soutenons donc que l'adoption d'une posture réflexive et métacognitive sur l'inclusion de la diversité en enseignement collégial passe par un questionnement sur soi. Pour adopter une telle posture, il faut être en mesure de s'interroger soi-même sur comment nous pensons ou agissons afin de mieux comprendre les biais et préjugés que nous mettons en action. Nous avons donc choisi de camper nos questionnements dans la vision concertée du rôle de l'enseignante inclusive ou de l'enseignant inclusif que nous avons co-construite comme point d'ancrage des questionnements réflexifs et métacognitifs. Bien que nous ayons pris le temps de nous familiariser avec les concepts de réflexivité et de métacognition dans le cadre de ce projet, nous ne jugeons pas nécessaire de les maîtriser pour s'aventurer dans un tel processus. Par exemple, si une personne se fait poser une question d'ordre réflexif, elle n'a pas besoin de savoir que ce questionnement l'engage dans une démarche de réflexivité. Or, si elle tente d'y répondre, elle est en train de le faire même si elle ne peut relier son questionnement au type de questionnement auquel il se rapporte. Ainsi, nous pensons que le questionnement de soi est une composante incontournable d'une démarche réflexive et métacognitive, mais ces concepts n'ont pas besoin d'être maîtrisés par la personne qui s'y engage. Il n'est pas nécessaire que cette posture soit inscrite dans un cheminement réflexif et métacognitif conscient du cadre conceptuel auquel ils se réfèrent.

Pour accompagner ces questionnements, nous croyons en la pertinence de se doter d'outils. Dans le cadre de ce projet, nous avons utilisé, et dans ce rapport présenté, la pertinence du journal de bord. D'autres outils peuvent être utilisés, comme le guide de l'Université Laval sur la pédagogie inclusive qui comprend des cases à compléter, à la manière d'un cahier d'accompagnement.<sup>7</sup> Il pourrait s'agir d'autres mécanismes de collecte que ceux mentionnés. Néanmoins, il s'avère bénéfique de rassembler ses réflexions de façon systématique et organisée relativement aux questionnements posés ou suscités par la démarche et l'inclusion de la diversité. Colliger ses réflexions et observations offre également la possibilité de faire des allers-retours, de revenir sur des éléments, de suivre son propre cheminement, mais aussi d'offrir une base de réflexion pour échanger avec d'autres. Dans un autre ordre d'idées, nous avons réfléchi à la possibilité d'inclure des outils d'autoévaluation. Nous n'avons pas retenu

---

<sup>7</sup> Guide pratique - Adopter une pratique pédagogique, 2017, [https://www.enseigner.ulaval.ca/sites/default/files/guide\\_app\\_inclusive.pdf](https://www.enseigner.ulaval.ca/sites/default/files/guide_app_inclusive.pdf), consulté en septembre 2023.

cette avenue, mais nous en avons suffisamment discuté pour y voir une pertinence. Par exemple, nous avons travaillé l'idée d'une jauge nous permettant de nous positionner par rapport à notre connaissance sur ce qu'est l'inclusion en enseignement, les pratiques que l'on met en place ou la fréquence à laquelle on déploie un comportement inclusif ou une pratique inclusive. Cela pourrait être une avenue à explorer davantage, bien que nous en sommes venus à la conclusion que le questionnement en lui-même est suffisant pour déclencher la prise de conscience qui est au cœur de notre projet.

Finalement, nous faisons de la possibilité d'échanger une composante incontournable d'une démarche favorisant l'adoption d'une posture réflexive et métacognitive de l'inclusion de la diversité étudiante en enseignement collégial. Notre cadre méthodologique appuyé sur la collaboration et la co-construction nous a amené à expérimenter un volet de cheminement individuel et un volet de cheminement en équipe. Nous avons constaté que les réflexions que nous faisons individuellement pouvaient aller beaucoup plus loin lorsque discutées en équipe. Tout comme Lacroix (2008), nous pensons qu'il faut briser les silos de l'individualisme enseignant et miser sur le travail collaboratif en matière d'inclusion de la diversité. Nous pouvons certes cheminer en faisant des tests nous permettant d'en connaître davantage sur nos biais, en s'informant sur l'inclusion et la pédagogie inclusive, mais nous pouvons encore aller plus loin en discutant de notre cheminement avec d'autres personnes. Nous pensons donc qu'il y a certainement un volet individuel dans l'adoption d'une posture réflexive et métacognitive sur l'inclusion en enseignement collégial, que les constats que nous faisons en lien avec ce volet individuel peuvent être colligés dans un journal de bord ou autre, mais que les réflexions doivent être partagées avec d'autres pour en maximiser leur potentiel, par exemple dans une communauté d'apprentissage.

### **3.4.1 S'approprier et expérimenter une démarche réflexive et métacognitive de l'inclusion**

Une des étapes de notre méthodologie de recherche était d'expérimenter une démarche réflexive et métacognitive sur l'inclusion de la diversité étudiante en enseignement collégial. Cette étape nous a permis d'identifier des questionnements pertinents pour favoriser une prise de conscience de sa propre posture vis-à-vis de l'inclusion. Comme mentionné dans la section précédente, nous avons choisi de camper nos questionnements dans les dimensions de notre vision concertée du rôle de l'enseignante ou de l'enseignant en matière d'inclusion de la diversité. Nous avons donc exploré chacune des dimensions et nous avons tenté d'en dégager des questionnements menant à l'adoption d'une posture réflexive et métacognitive de son rapport personnel à l'inclusion de la diversité. Après avoir identifié une série de questionnements, les membres enseignants de notre équipe de recherche les ont appliqués dans leur pratique. Ils étaient alors en mesure de nous rapporter leurs impressions afin que nous discutions des questionnements qui favorisaient un cheminement versus celles qui ne semblaient pas prometteuses. Par cet exercice, nous avons choisi de formuler des questions principalement ouvertes. En effet, une question qui se répond par un oui ou un non est moins porteuse de réflexion qu'une question qui impose de se référer à sa compréhension et ses expériences personnelles.

Plus haut dans ce rapport, lorsque nous avons présenté notre vision concertée du rôle de l'enseignante inclusive ou de l'enseignant inclusif envers la diversité, nous avons précisé l'interrelation entre les dimensions identifiées. En effet, le résultat que nous avons produit n'est pas une compartimentation étanche. Les dimensions sont fluides et interdépendantes. Ainsi, les questions sont certes classées, mais elles peuvent s'avérer pertinentes pour plus d'une dimension. Nous avons fait le choix de les classer afin d'organiser et faciliter la réflexion. Cela a tout de même représenté un défi dans la constitution d'une démarche à expérimenter.

Nous nous retrouvions souvent avec des doublons et il nous fallait bien positionner la question, là où nous pensions qu'elle serait la plus bénéfique.

Une préoccupation qui nous a accompagnés tout au long de la phase d'expérimentation qui a mené aux résultats que nous proposons est celle du nombre de questions. Combien de questions sont suffisantes ? Entreprendre une démarche réflexive et métacognitive en lien avec l'inclusion de la diversité en enseignement collégial requiert un travail de fond. Toutefois, nous avons noté que le temps pour s'y investir représente un des obstacles importants à prendre en considération. Dans le cadre de notre projet de recherche, les libérations et salaires étudiants associés ont été le moteur de tout le cheminement entrepris et nous constatons, à l'ampleur du travail requis, que les efforts n'auraient pu être investis sans s'être dotés d'un espace-temps pour le faire. Nous souhaitons donc arriver à des résultats qui auraient un potentiel d'appropriation sans libération. Il nous fallait ainsi cibler le plus important et limiter le nombre de questionnements suggéré.

Nous avons rencontré plusieurs défis en cours d'expérimentation et d'élaboration de ce qui pourrait constituer une démarche. Par exemple, nous nous sommes intéressés à la diversité au sens large (partie 1). Nous avons donc un souci que nos questionnements ne se limitent pas à un marqueur de diversité en particulier, que ce soit le handicap ou la diversité ethnoculturelle dont nous entendons typiquement parler. De plus, nos discussions déviaient souvent de l'inclusion vers le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant de façon générale. Nous nous sommes alors munis de quelques balises pour nous recadrer dans l'inclusion (anticipation des obstacles à la réussite, stratégie ayant le potentiel de s'adresser à tous, équité, etc.). Pareillement à la réalisation de la grille répertoire concertée sur le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant en matière d'inclusion de la diversité en enseignement collégial, le choix du vocabulaire à utiliser a fait l'objet de nombreuses discussions. Notamment, en ce qui concerne la question des besoins, qui est souvent abordée lorsque l'on parle d'inclusion de la diversité. La notion de besoin méritait à notre avis d'être précisée si elle devait être utilisée. À quoi ces besoins font-ils référence ? Quels besoins sont relatifs au rôle de l'enseignante ou de l'enseignant. Le choix des mots et notre compréhension du vocabulaire sont des étapes déterminantes puisqu'elles influencent tout le processus. Au surplus, nous avons été confrontés au défi de demeurer dans la sphère professionnelle avec nos questionnements, et ce, même si notre rapport à la diversité s'enracine dans nos représentations personnelles. Nous étions habités par la préoccupation que nos résultats ciblent le soi professionnel et qu'ils ne soient pas rebutants pour une personne qui ne voudrait pas s'engager dans un processus de transformation de sa personne. Nous avons également le souci de formuler des questions où il n'y a pas de réponse attendue ou encore d'impression qu'il y aurait une bonne ou une mauvaise réponse. Il s'agit plutôt d'apprendre à se connaître et s'observer agir dans son rapport personnel à l'inclusion de la diversité étudiante.

Le tableau suivant présente les exemples de questionnements que nous avons conservés jusqu'au terme du projet. Soulignons que nous avons fait le choix de formuler nos questions à la première personne afin d'appuyer le caractère intrinsèque à soi-même de la démarche.

**Tableau 9: Questions réflexives et métacognitives**

<b>Je reconnais la diversité et les besoins associés à celle-ci</b>
Quels sont les marqueurs de diversité visibles que j'observe chez mes étudiant.e.s?
Quels sont les marqueurs de diversité non visibles que je crois observer chez mes étudiant.e.s?

Quels sont les obstacles relatifs au parcours collégial de mes étudiant.e.s que je crois observer en fonction des différents marqueurs de diversité identifiés aux questions précédentes?

Quels sont les besoins relatifs au parcours collégial de mes étudiant.e.s que je crois observer en fonction des différents marqueurs de diversité identifiés aux questions précédentes?

### **Je suis compréhensif.ve et bienveillant.e envers la diversité étudiante**

Qu'est-ce que je mets en place pour que mes étudiant.e.s se sentent bien dans mes classes ?

Selon moi, qu'est-ce qu'un.e bon.ne étudiant.e ?

Quelle proportion des étudiant.e.s à qui j'ai enseigné correspond à ma vision du bon étudiant ou de la bonne étudiante ?

Comment cette représentation influence-t-elle mon attitude, mon comportement et mes (ré)actions envers mes étudiant.e.s?

Comment cette représentation influence-t-elle mon enseignement ?

### **Je reconnais mes propres biais cognitifs et j'agis sur ceux-ci pour en diminuer l'influence sur mes pratiques**

Comment est-ce que je réagis lorsque je suis confronté à mes propres biais ?

Qu'est-ce que je mets ou pourrais mettre en place pour limiter l'influence de mes biais sur mes pratiques ?

Quelles conséquences peuvent avoir mes biais sur le parcours collégial de mes étudiant.e.s?

### **Je traite les étudiant.e.s de façon équitable**

Selon moi, quels sont les défis lorsqu'il s'agit d'être équitable avec tous mes étudiant.e.s?

Comment est-ce que j'agis avec les étudiant.e.s dont les besoins viennent bousculer mes pratiques d'enseignement?

Dans mes pratiques d'enseignement, qu'est-ce qui pourrait potentiellement être discriminant ou faire obstacle à l'apprentissage de la diversité étudiante à laquelle j'enseigne?

Qu'est-ce que je mets ou pourrais mettre en place pour faire en sorte que mes pratiques d'enseignement soient plus équitables?

### **J'offre un enseignement représentatif de la diversité**

Pourquoi est-ce important pour moi de représenter la diversité étudiante dans mon enseignement?

Comment puis-je représenter la diversité étudiante dans mes cours ou mon enseignement?

Quels seraient les avantages à mettre à jour la représentation de la diversité dans mes cours ou mon enseignement?

### **J'ajuste mon enseignement aux différentes façons d'apprendre**

Quelles sont les pratiques d'enseignement inclusives que j'utilise ou pourrais utiliser?

Qu'est-ce que je pourrais améliorer dans mes pratiques d'enseignement pour être plus inclusif.ve?

**Je me prépare avant d'aborder des sujets sensibles et je les traite de façon respectueuse**

Quels sont les sujets sensibles abordés ou qui risquent d'émerger dans mes cours?

Comment mon point de vue influence-t-il ma manière d'aborder ces sujets sensibles?

Comment est-ce que je réagis à différentes opinions, tant celles qui sont en accord que celles qui sont en désaccord avec la mienne?

Quels avantages ou désavantages le fait de partager mon opinion pourrait-il avoir sur l'inclusion de mes étudiant.e.s?

**Je crée un environnement d'apprentissage où les étudiants se sentent à l'aise d'apprendre et de s'exprimer**

Comment puis-je améliorer l'environnement d'apprentissage que j'offre pour le rendre plus inclusif?

Quels sont les stratégies que je peux mettre en œuvre pour que mes étudiant.e.s se sentent à l'aise de s'exprimer?

De quelles façons est-ce que j'offre un espace de partage et d'écoute à mes étudiant.e.s?

**Je suis rassembleur en m'assurant que tous les étudiants aient une place au sein du groupe**

Selon moi, quels sont les éléments qui caractérisent une dynamique de classe inclusive?

Quelle place y a-t-il pour que les étudiant.e.s apprennent à se connaître, créent et tissent des liens dans mes cours?

Qu'est-ce que je mets ou peux mettre en place pour favoriser la cohésion et diminuer l'isolement dans mes cours?

Comment puis-je valoriser la contribution de tous les étudiant.e.s dans mes cours?

**Je connais et fais connaître les différentes ressources du cégep**

Qu'est-ce que je fais pour faire connaître les ressources présentes au cégep à mes étudiant.e.s?

Quelles sont les ressources et quels sont les services d'aide aux étudiant.e.s que je connais dans le cégep?

Comment est-ce que je me tiens informé des services offerts aux étudiant.e.s?

**Je réfère les étudiant.e.s aux ressources appropriées selon leurs besoins**

Qu'est-ce que je fais lorsqu'un.e étudiant.e m'aborde pour parler d'une situation en lien avec un marqueur de diversité qui requiert un référencement?

Qu'est-ce que je mets ou pourrais mettre en place pour agir de concert avec les ressources afin de favoriser l'inclusion des étudiant.e.s ?

**Je m'investis dans un développement continu en matière d'inclusion et de diversité**

Comment ai-je fait évoluer mes pratiques pour ajuster mon enseignement à la diversité de mes étudiant.e.s ?

Lesquelles pourrais-je encore améliorer ?

Qu'est-ce que j'ai fait pour faire preuve de flexibilité envers mes étudiant.e.s ?

Qu'est-ce que je pourrais encore améliorer ?

Quels sont les défis que je rencontre pour favoriser l'inclusion de mes étudiant.e.s relativement à leur parcours collégial ?

Qu'est-ce que j'ai modifié pour répondre à ces défis ?

Lesquels pourrais-je encore améliorer ?

La démarche complète, comprenant l'ensemble des composantes que nous avons identifiées se trouve en annexe du rapport (annexe 3). Nous pensons qu'elle peut être faite à plusieurs reprises et que chaque itération sera différente de la précédente. Plus nous comprenons l'inclusion et les notions et concepts qui la sous-tendent, plus notre réflexion évolue. *A fortiori*, la progression de notre réflexion et des changements vers lesquels cette prise de conscience aura mené nourrira de nouvelles réponses aux questions répondues par rapport à celles apportées lors de la première expérimentation.

### **3.5 Atteinte des objectifs de recherche – une synthèse**

Lorsque les membres de l'équipe de recherche ayant rédigé la demande de subvention ont conçu notre projet de recherche, elles ont proposé un objectif général visant à favoriser l'autonomisation enseignante grâce à une posture réflexive et métacognitive de l'inclusion en enseignement collégial. Pour y parvenir, elles ont suggéré : 1) de documenter les perceptions et d'élaborer une vision concertée du rôle de l'enseignante ou de l'enseignant inclusif; 2) d'identifier les composantes d'une posture réflexive et métacognitive de l'inclusion en contexte de diversité et; 3) de s'approprier et expérimenter une démarche qui se voudrait réflexive et métacognitive de l'inclusion en enseignement collégial. Nous sommes d'avis, à l'issue de cette recherche-action collaborative, que les résultats obtenus démontrent que nous y sommes parvenus.

En effet, nous sommes arrivés à la conclusion que l'autonomisation enseignante dans l'appropriation et l'adoption d'une posture réflexive et métacognitive de l'inclusion est possible dans le questionnement. Or, il faut que ces questionnements soient arrimés dans l'inclusion, qu'ils soient ancrés dans la réalité enseignante et qu'ils permettent de cheminer. Un des aspects importants de notre projet réside dans le fait que les résultats ont été produits par des personnes du milieu, qu'ils correspondent à une vision terrain de la problématique et des solutions possibles. À cet effet, nous avons proposé une série de questions arrimée dans une vision du rôle de l'enseignante ou de l'enseignant, vision sur laquelle nous nous sommes entendus (objectifs particuliers 1 et 2). Nous avons identifié des obstacles potentiels à notre visée d'autonomisation enseignante et relevé les composantes importantes à inclure dans une démarche ayant le potentiel de trouver preneurs auprès du personnel enseignant des cégeps (objectifs particuliers 3 et 4). Nous joignons en annexe la démarche que nous avons expérimentée et que nous nous sommes appropriée (objectif général). Loin d'être achevée, elle constitue une humble contribution ayant le potentiel d'amorcer un processus individuel et collectif vis-à-vis de notre rapport à la diversité et à son inclusion dans nos cégeps.

Nous sommes d'avis qu'il faut poursuivre les réflexions dans lesquelles nous nous sommes engagés durant les trois dernières années. Les résultats que nous avons obtenus mériteraient d'être mis à l'épreuve auprès d'enseignantes et d'enseignants n'ayant pas participé à la production des résultats. La démarche que nous avons expérimentée pourrait en effet être bonifiée si d'autres actrices et acteurs du réseau collégial tentent de se l'approprier et de la commenter. Plusieurs interrogations quant à la justesse de sa pertinence demeurent. Est-ce que la démarche produite sera porteuse pour une personne qui n'a aucune expertise sur l'inclusion? Quel est l'impact de notre maîtrise du sujet sur notre capacité à cheminer et à s'exprimer? La façon dont chacun progresse est différente. Les représentations, les expériences et les cheminements variés constituent une richesse qu'il faut encore exploiter pour susciter une prise de conscience sur le fait que notre rapport personnel à la diversité aura un impact sur les relations que nous établissons avec nos étudiantes et étudiants, et, par conséquent, sur leur cheminement scolaire. Il faut poursuivre les efforts que nous avons

amorçés en vue de favoriser une inclusion en enseignement collégial qui sera le résultat d'une volonté personnelle et collective provenant de la base enseignante.

## Conclusion

Les défis d'adaptation à la diversité étudiante en enseignement collégial ne sont pas exclusifs aux cégeps ayant participé à la réalisation de cette recherche. Les résultats de notre projet concernent l'ensemble du réseau collégial. Nous avons déjà eu l'occasion d'en rejoindre plusieurs alors que nous avons présenté nos résultats préliminaires dans le cadre du congrès de l'Association québécoise de pédagogie collégiale en 2022 et 2023. Dans le cadre de ces événements, nous avons introduit les personnes participantes aux questionnements réflexifs et métacognitifs que nous développons. Nous avons également animé une matinée pédagogique au cégep de Terrebonne et participé à un événement sur l'inclusion organisé par l'Institut de recherche sur l'immigration et sur les pratiques interculturelles et inclusives (IRIPII). Nous animerons prochainement une activité destinée à la formation continue du cégep André-Laurendeau en collaboration avec Maryse Potvin, professeure d'université à l'UQAM et spécialiste des questions d'inclusion en enseignement, ainsi qu'un midi conférence organisé par le Centre de recherche sur l'inclusion des personnes en situation de handicap. D'autres activités et animation sont à prévoir dans nos collèges respectifs et dans d'autres cégeps afin de maximiser les retombées de nos résultats.

Au-delà des activités tenues, prévues et à prévoir (annexe 4), la démarche que nous avons produite et expérimentée peut déjà servir à des personnes et des groupes dans les collèges qui voudraient amorcer une prise de conscience relative à leur rapport à la diversité. Cette prise de conscience pourra mener à des changements vers une plus grande inclusion dans les cégeps. La vision concertée que nous avons produite sur le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant inclusif peut dès maintenant nourrir les réflexions et préciser le cadre d'opération pour des personnes qui s'intéressent à l'inclusion, mais qui se demandent comment entrevoir ce grand défi que représente la diversité croissante. Ces deux résultats sont d'ailleurs proposés en annexe de ce rapport afin d'être facilement repérables et utilisables. Notre démarche complète est également répertoriée dans les ressources du Centre de documentation collégiale (CDC) afin qu'elle soit accessible à toutes les personnes qui voudraient y avoir accès sans consulter notre rapport.

Nous considérons les résultats que nous proposons comme un point de départ concret pour l'implantation d'une culture d'inclusion dans les cégeps. Au terme de ce projet, nous pensons que l'adoption d'une posture réflexive et métacognitive sur l'inclusion au collégial peut réduire les préjugés et la croyance envers les stéréotypes qui sont véhiculés. En effet, cette prise de conscience pourrait réduire la transmission, consciente ou inconsciente, de nos préjugés et biais cognitifs personnels. Cela pourrait même favoriser la transmission auprès de la population étudiante du réflexe de se questionner sur sa propre posture. Par ailleurs, avec les nouvelles obligations relatives aux étudiantes et étudiants à besoins particuliers dans les cégeps, nous pensons que nos résultats constituent une étape importante pour réfléchir aux réponses que nous devons apporter.

Les retombées de notre projet sont déjà bien implantées auprès des membres de l'équipe de recherche. Notons par exemple la familiarisation avec la recherche-action collaborative, puisqu'il s'agit d'un cadre particulier pour la production de résultats de recherche qui était nouveau pour la majorité d'entre nous. La formation de la relève étudiante a été une préoccupation importante et une priorité mise de l'avant. Nous avons en ce sens accompagné les étudiantes et les étudiants ayant participé aux différentes activités de production des résultats, mais aussi lors d'activités de diffusion. En effet, trois des étudiantes ayant participé au projet ont publié un article dans la revue Pédagogie collégiale (Loriot-Noël, Senterre et Brousseau, 2022), deux d'entre elles ont également participé aux animations faites lors de

l'AQPC ou dans leur collège. Au fur et à mesure que le projet avançait, nous constatons des retombées directes sur les membres de l'équipe, en effet nous avons remarqué des changements dans l'adoption de certains comportements des membres qui ont développé le réflexe de se questionner et de se remettre en question vis-à-vis de la diversité. De plus, soulignons qu'un enseignant de notre équipe poursuit de nouveaux travaux de recherche sur l'inclusion dans le cadre d'un autre projet financé par le PAREA et mené au CRISPESH.

En conclusion de ce rapport, nous pensons qu'il est nécessaire de poursuivre les efforts vers une prise de conscience de notre rapport à la diversité en vue de faire du réseau collégial un milieu plus inclusif de la diversité étudiante. Il faut certes former et informer sur l'inclusion, mais nous soutenons qu'il faut d'abord susciter l'intérêt en amenant les membres de la communauté collégiale à se sentir concernés. Nous pensons que pour se sentir concerné, il faut comprendre l'incidence que nous pouvons avoir et reconnaître le rôle que nous pouvons jouer pour changer les choses. Cette prise de conscience sera possible si on se donne les moyens et l'espace pour entreprendre une démarche réflexive et métacognitive. Nous pensons que nos résultats ont des chances de percoler auprès des enseignantes et des enseignants, puisqu'ils ont été produits par une équipe terrain, qui connaît la réalité de la classe diversifiée. Nous quittons ce projet avec la ferme conviction que les impacts des biais cognitifs en enseignement collégial doivent faire l'objet de recherches futurs et d'appropriation par le réseau. Nous terminons de la sorte en faisant les recommandations suivantes :

- Il est nécessaire de s'offrir des espaces et du temps pour parler de notre rapport à l'inclusion, reconnaître nos biais et les impacts de ceux-ci sur l'enseignement
- Il serait pertinent d'offrir de la formation sur les biais cognitifs et les associations implicites qui en découlent
- Il serait enrichissant d'élargir la réflexion sur le rôle de l'enseignante inclusive et de l'enseignant inclusif

## BIBLIOGRAPHIE

- Astolfi, J. P. (2004). *L'école pour apprendre : L'élève face aux savoirs*. Esf.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).  
<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Bourassa, M., Bélair, L., & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, 35(2), 1-11. <https://doi.org/10.7202/1077645ar>
- Bourassa, M., Pillion, R., & Chevalier, J. (2007). L'analyse de construits, une co-construction de groupe. *Éducation et francophonie*, 35(2), 78-116.  
<https://doi.org/10.7202/1077650ar>
- Broyon, M.-A. (2006). Métacognition cultures et pensée réflexive : applications de la recherche dans la formation des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 4, 105-119. <http://www.revuedeshep.ch/pdf/vol-4/2006-2-Broyon.pdf>
- Bruner, J. S. (2009). *The process of education*. Harvard university press.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire. *Gouvernement du Québec*, 165. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018*, Québec, Le Conseil, 95 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (2022). *Formation collégiale : expérience éducative et nouvelles réalités*, Québec, Le Conseil, 110 p.
- Cox, D. G. H., & Strange, C. C. (2016). *Serving diverse students in Canadian higher education*. McGill-Queen's Press-MQUP.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Deslandes, R. (2012). Mc Andrew M., Milot M. et Triki-Yamani A. (dir.) (2010) L'École et la diversité: perspectives comparées. Politiques, programmes et pratiques. Québec, Canada: Presses de l'Université Laval. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), 443-444.  
<https://doi.org/10.7202/1019630ar>
- Doutreloux, E. (2019). La pédagogie de l'équité pour favoriser l'équité des chances. *Pédagogie Collégiale*, 32(4), 22-27.  
<https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38030/doutreloux-32-4-19.pdf>
- Duval, A.-M. (2019). La pédagogie inclusive en réponse aux besoins des étudiants... et des professeurs. *Pédagogie Collégiale*, 32(4), 10.
- Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation (2019). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019: Migration, déplacement et éducation: bâtir des ponts, pas des murs* (UNESCO)

Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. E. Weinert et R. H. Kluwe (dir.), *Metacognition, motivation and understanding*. 21-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Fournier, V., & Graber, M. (2019). Le curriculum caché de la formation. Un défi d'apprentissage supplémentaire pour certains étudiants. *Pédagogie Collégiale*, 32(4), 28-33.

Fraser, M., & Kozanitis, A. (2019). Pour un climat de classe non discriminatoire vers des pratiques enseignantes inclusives des genres de la diversité sexuelle au collégial. *Pédagogie Collégiale*, 32(4), 34-40.

Gagnon St-Pierre, É., & Gratton, C. (2020). *Raccourcis | Guide pratique des biais cognitifs*. Shortcuts. <https://www.shortcogs.com>

Gagnon, M. (2015). Quelle place pour les rapports aux savoirs en éducation?. *Pédagogie collégiale vol. 29, n° 1, automne 2015*.

Galipeau, L., Konstantinopoulos, E., & Soleil, C. (2018). *Impact des applications en salle de classe de la conception universelle de l'apprentissage sur le français écrit en français langue seconde* (PAREA PA-2014-022). Collège Dawson. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/36229/galipeau-konstantinopoulos-soleil-impact-applications-cua-ecrit-fls-PAREA-2018.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Good, T. L., Sterzinger, N., & Lavigne, A. (2018). Expectation effects: Pygmalion and the initial 20 years of research. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 99-123.

Gouvernement du Québec. (2017). *Politique de la réussite éducative - Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir* (Collections de BANQ). Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3532350>

Hall, S. (1997). Forms of reflective teaching practice in higher education. Dans L. Willcoxson & R. Pospisil (Éds.), *Proceedings of the 6th Annual Teaching Learning Forum*.

Higbee, J. L., Schultz, J. L., & Goff, E. (2010). Pedagogy of Inclusion: Integrated Multicultural Instructional Design. *Journal of College Reading and Learning*, 41(1), 49-66. <https://doi.org/10.1080/10790195.2010.10850335>

India. Dept of Elementary Education and Literacy. (2005) Education for all (UNESCO)

Jankowicz, D. (2004). *The easy guide to repertory grids*. John wiley & sons.

Kelly, G. A. (1970). A brief introduction to personal construct theory. *Perspectives in personal construct theory*, 1, 29.

La Grenade, C. B. (2017). *Les enseignants du collégial sont-ils inclusifs?* (PAREA PA2014-019; p. 237). Collège Montmorency. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3734412>

La Grenade, C. B., & Trépanier, N. (2017). Le rôle des professeurs dans l'inclusion des étudiants en situation de handicap au collégial.

Lacroix, J.-G. (2008). *Démarche de pratique réflexive au collégial: dans l'enseignement de la philosophie et du français, langue d'enseignement et littérature* (p. 516) [PAREA]. Cégep du Vieux Montréal. [https://cdc.qc.ca/parea/786962\\_lacroix\\_pratique\\_reflexive\\_vieux\\_montreal\\_PAREA\\_2008.pdf](https://cdc.qc.ca/parea/786962_lacroix_pratique_reflexive_vieux_montreal_PAREA_2008.pdf)

- Lainey, P. (2016). Comment accroître son pouvoir organisationnel?. *Gestion*, 41(1), 98-101.
- Lainey, P., & Pelletier, K. (2016). *Devenir une organisation apprenante: un apprentissage en trois volets: individuel, en équipe et organisationnel*. Les Éditions JFD Incorporated.
- Lafortune, L., & Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste: Pour s'approprier une réforme en éducation* (1<sup>re</sup> éd.). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18pgzz5>
- Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P., & Martin, D. (2001). *La formation continue: De la réflexion à l'action*. Presse de l'Université de Québec. [https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/105\\_9782760516809.pdf](https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/105_9782760516809.pdf)
- Lafortune, L., Jacob, S., & Hébert, D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Presses de l'Université du Québec.
- Lafreniere, M. A. K., Vallerand, R., & Carbonneau, N. (2009). La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque: perspectives intégratives. In *Traité de psychologie de la motivation* (pp. 47-66). Dunod.
- Lavoie, C. (2021). La réussite au cégep: regards rétrospectifs et prospectifs: enjeux et pistes d'action.
- Laguardia, J., Ryan, R. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, vol. 21, numéro 2.
- Loriot-Noël, É., Senterre, A., & Brousseau, M. P. (2022). Les biais cognitifs: comment les interpréter pour mieux les comprendre. *Pédagogie collégiale vol. 35, no2, hiver 2022*.
- Mc Andrew M., Milot M. et Triki-Yamani A. (dir.) (2010) *L'École et la diversité: perspectives comparées. Politiques, programmes et pratiques*. Québec, Canada: Presses de l'Université Laval]. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), 443–444.
- Potvin, M. (2018). *Guide pour les intervenants scolaires: pour des milieux éducatifs inclusifs, démocratiques et antidiscriminatoires : éléments conceptuels et pistes pour une démarche institutionnelle*. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. [https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4011706?docref=MM-ZvrgVowQ\\_cgamBSPxAQ](https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4011706?docref=MM-ZvrgVowQ_cgamBSPxAQ)
- Potvin, M., De Koninck, Z., Nenciovici, L., Skelling-Desmeulles, Y., Querrien, D., Borri-Anadon, C. et al. (2019). *Enquête sur l'Acquisition des Compétences Interculturelles et Inclusives du personnel scolaire au Québec (EACIIPSQ) : rapport final*. Montréal : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité, UQAM.
- Prudhomme, L., & Guay, M.-H. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd., p. 235-267). Presses de l'Université de Montréal. <https://cyberlibris-levis.proxy.collecto.ca/book/88864640>
- 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. <https://doi.org/10.7202/1007725ar>
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Blais, S., Desmarais, K., Maunier, S., Renaud, M., Riddell, & Tétrault, K. (s. d.). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse* (Fonds de recherche

Société et culture (FRQSC) 2014-AP-179083; Les approches et pratiques favorables à la Persévérance et réussite scolaires, p. 56).

[https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pc\\_rousseau\\_rapport\\_integration-inclusion.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pc_rousseau_rapport_integration-inclusion.pdf)

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.

St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Les Presses de l'Université de Montréal.

Stewart, P., Cooper, S., & Moulding, L. (2007). Metacognitive development in professional educators. *The Researcher*, 21, 32-40.

Tremblay, S. (2015). *Projet interordres sur les applications pédagogiques de la conception universelle de l'apprentissage* (p. 78). MERST.

## ANNEXE 1 : Exemple de journal de bord

### Journal de bord individuel

Le journal de bord est un outil évolutif basé sur nos réflexions et notre cheminement en lien avec le projet. Il sert à la préparation des rencontres de co-construction.

Les visées du journal de bord changeront chaque année, afin de répondre aux objectifs du projet.

- Année 2020-21 : Porte sur les composantes du rôle des enseignant.e.s en matière d'inclusion de la diversité.
- Année 2 : Porte sur les aspects réflexifs et métacognitifs des composantes identifiées dans la grille répertoire concertée.
- Année 3 : Suivi de l'expérimentation d'une démarche réflexive métacognitive en vue d'atteindre notre objectif général.

### FONCTIONNEMENT

---

Lors des rencontres d'équipe, nous déterminerons ce qui devra être documenté afin de faciliter l'arrimage entre la portion de travail individuel et en équipe. Selon ce que nous aurons déterminé, vous devrez :

- Relater des faits/expériences donc volet descriptif
  - *En équipe, nous identifierons sur quoi porteront les faits, expériences, etc. qui devront être documentés*
- Expliquer/justifier/analyser les faits, expériences, descriptions
  - *Individuellement, vous devrez expliquer, justifier et analyser ces faits, expériences ou description*
- Poser un regard critique, questionner, chercher des solutions
  - *Individuellement, vous poserez un regard critique, vous questionnerez ces faits, expériences et descriptions et chercherez des solutions*

Ce que vous inscrirez peut autant concerner le soi "professionnel" (en tant qu'étudiant.e.s, enseignant.e.s, professionnel.le.s) que le soi "personnel".

Gardez-vous une section « ouverte » pour colliger vos réflexions personnelles et non dirigées. *Vous pouvez y inscrire toutes vos réflexions en lien avec le projet.*

## Canevas de journal de bord individuel

Votre journal de bord est personnel. Vous ne partagez que ce que vous avez envie de partager. Vous pouvez colliger les informations de votre journal de la façon qui vous convient : par écrit (manuscrit, Word, etc.), audio, vidéo, dessin, etc. Personne d'autre que vous n'y aura accès. Vous n'avez pas à le déposer dans l'équipe Teams du projet. Vous pouvez le conserver à l'endroit qui vous convient le mieux.

Date : 23 février 2021

Question :

Avez-vous appris quelque chose sur vous-mêmes en prenant connaissance du module de formation sur les préjugés inconscients et les associations implicites ?

Description d'une situation vécue (ou plus) ou d'une perspective personnelle en lien avec la question :

Expliquer, justifier, analyser votre attitude, réaction, comportement en lien avec cette situation :

Posez un regard critique sur votre attitude, réaction, comportement en lien avec cette situation. Quelle prise de conscience pouvez-vous faire ? Qu'est-ce que vous auriez pu ou aimé faire différemment ?

## ANNEXE 2 : Vision concertée sur le rôle de l'enseignant.e en matière d'inclusion de la diversité en enseignement collégial

# RÔLE DE L'ENSEIGNANT.E [ EN MATIÈRE D'INCLUSION DE LA DIVERSITÉ ]

Je reconnais la diversité et les besoins associés à celle-ci.

Je suis compréhensif et bienveillant envers la diversité étudiante.

Je reconnais mes propres biais cognitifs et j'agis sur ceux-ci pour en diminuer l'influence sur mes pratiques.

Je m'investis dans un développement continu en matière d'inclusion de la diversité.



## ANNEXE 3 : Démarche réflexive et métacognitive sur l'inclusion en enseignement collégial

# Démarche de réflexion sur l'inclusion de la diversité en enseignement collégial

Cette démarche est élaborée à partir d'une vision du rôle de l'enseignant.e en matière d'inclusion produite par une équipe de co-chercheur.e.s composée d'étudiant.e.s, d'enseignant.e.s, de professionnel.le.s et gestionnaire du réseau collégial. Destinée aux enseignant.e.s, elle est structurée sous forme de questions. Elle permet de réfléchir à son propre rapport à l'inclusion de la diversité étudiante dans ses cours et ses établissements d'enseignement.

### Directives

1. Prenez connaissance du schéma sur le rôle de l'enseignant.e en matière d'inclusion de la diversité
2. Prenez connaissance des exemples de marqueurs de diversité (roue de l'intersectionnalité de l'ORES)
3. Prenez connaissance du vocabulaire en lien avec la démarche (lexique)
4. Répondez aux questions selon votre avis, votre compréhension, les connaissances que vous avez. Il n'y a pas de réponse attendue, il s'agit d'un processus de réflexion personnelle
5. Si vous le souhaitez, effectuez les lectures et parcourez les liens proposés en médiagraphie

Ce projet est financé dans le cadre d'une subvention du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) du ministère de l'Enseignement supérieur.)

# RÔLE DE L'ENSEIGNANT.E

## [ EN MATIÈRE D'INCLUSION DE LA DIVERSITÉ ]



- Je reconnais la diversité et les besoins associés à celle-ci.
- Je suis compréhensif et bienveillant envers la diversité étudiante.
- Je reconnais mes propres biais cognitifs et j'agis sur ceux-ci pour en diminuer l'influence sur mes pratiques.
- Je m'investis dans un développement continu en matière d'inclusion de la diversité.



Source : Projet Autonomisation enseignante grâce à l'élaboration d'une approche réflexive et métacognitive de l'inclusion au collégial, financé dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)

## Lexique

Le lexique que nous proposons est celui que nous avons utilisé comme équipe de recherche afin d'avoir une vision et une compréhension commune du vocabulaire et ainsi faciliter nos échanges. Nous sommes d'avis que plusieurs définitions autres que celles que nous vous proposons auraient pu s'y retrouver.

### Inclusion

L'inclusion vise à mettre en place des environnements physiques et sociaux qui répondent aux besoins de tous, et ce, tant dans les sphères culturelles, économiques, politiques que sociales. Ainsi, une société inclusive, c'est une société qui maximise les opportunités d'y prendre part pour tous ses membres. (Définition adaptée du CRISPESH).

À cette définition, nous trouvons important d'ajouter que nos échanges nous ont également permis d'observer que l'inclusion est à la fois un processus et un idéal à atteindre. À une extrémité du continuum exclusion-inclusion, l'inclusion sous-tend une réflexion et une démarche en amont qui anticipe les obstacles potentiels en vue d'apporter des solutions avant que les obstacles ne se présentent. L'inclusion se veut ainsi proactive et non réactive. L'inclusion ne se contente pas de proposer des solutions ou aménagements individualisés, mais propose plutôt une variété de moyens s'adressant à tous, pouvant s'ajuster et répondre aux besoins de la diversité. Plutôt que de faire porter la responsabilité d'adaptation à la personne présumée « différente », l'inclusion que la société doit s'adapter à la diversité qui la compose et être prête à l'accueillir. Ainsi, dans une perspective inclusive, il y a une place pour chacun, peu importe ses particularités.

### Équité

L'équité réfère à un traitement juste, visant notamment l'élimination des barrières systémiques qui désavantagent certains groupes. Un traitement équitable n'est pas nécessairement identique pour tous et toutes, mais tient compte des différentes réalités, présentes ou historiques, afin de permettre à toutes les personnes de bénéficier des mêmes opportunités. (Définition adaptée du Fonds de recherche du Québec, 2021).

Nous ajoutons à cette définition que l'équité a comme finalité de garantir le droit à l'égalité des chances pour tous et de prévenir ou de mettre fin à tout type de discrimination.

## Lexique

### Marqueurs de diversité

Diverses caractéristiques personnelles, physiques, sociales ou culturelles peuvent influencer l'expérience, les chances de vie et la construction de l'identité des personnes et des groupes qui les portent. Elles sont aussi susceptibles de servir de base à leur identification comme « différents » et à leur discrimination, directe ou systémique, au sein de la société et des institutions. Ces « marqueurs » de la diversité, en constante évolution, incluent, entre autres, le genre, l'orientation sexuelle, l'identité et l'expression de genre, la condition sociale, le handicap, l'âge, l'appartenance aux Premiers Peuples, le statut migratoire, l'origine ethnique, la langue, la religion ainsi que l'appartenance à un groupe racisé. (Énoncé de vision ÉDI avec révision linguistique 17 juin 2019\_CBG.docx (umontreal.ca))

À la lumière de nos échanges, nous retenons qu'il existe plusieurs marqueurs de diversité, et il est impossible de les hiérarchiser. Ces différents marqueurs peuvent être associés à un individu ou à un groupe d'individus. L'importance que l'on accorde à un l'un ou l'autre de ces marqueurs provient de nos biais personnels et/ou des constructions sociales généralement façonnées par l'environnement dans laquelle nous vivons nos expériences personnelles.

### Intersectionnalité

L'intersectionnalité soutient que plusieurs marqueurs de diversité sont attribuables à un seul individu. Ex: une femme en situation de handicap, un immigrant âgé. (Dooley J. LePeau, L., Barnett B., & Felten, 2016).

### Biais cognitifs

Les biais cognitifs font référence aux erreurs mentales qui se retrouvent dans notre jugement et dans nos impressions. Ces erreurs se produisent lorsque nous devons interpréter et gérer de l'information provenant du monde qui nous entoure. Personne n'y est complètement à l'abri et certains contextes et facteurs y sont particulièrement propices. (Raccourcis | Guide pratique des biais cognitifs | Shortcuts (shortcogs.com))

## Dimension – S'engager dans une démarche inclusive

### Je reconnais la diversité et les besoins associés à celle-ci

- Quels sont les marqueurs de diversité visibles que j'observe chez mes étudiant.e.s?
- Quels sont les marqueurs de diversité non visibles que je crois observer chez mes étudiant.e.s?
- Quels sont les obstacles relatifs au parcours collégial de mes étudiant.e.s que je crois observer en fonction des différents marqueurs de diversité identifiés aux questions précédentes?
- Quels sont les besoins relatifs au parcours collégial de mes étudiant.e.s que je crois observer en fonction des différents marqueurs de diversité identifiés aux questions précédentes?

### Je suis compréhensif.ve et bienveillant.e envers la diversité étudiante

- Qu'est-ce que je mets en place pour que mes étudiant.e.s se sentent bien dans mes classes?
- Selon moi, qu'est-ce qu'un.e bon.ne étudiant.e?
- Quelle proportion des étudiant.e.s à qui j'ai enseigné correspondent à ma vision du bon étudiant ou de la bonne étudiante?
- Comment cette représentation influence-t-elle mon attitude, mon comportement et mes (ré)actions envers mes étudiant.e.s?
- Comment cette représentation influence-t-elle mon enseignement ?

### Je reconnais mes propres biais et j'agis sur ceux-ci pour en diminuer l'influence sur mes pratiques

- Comment est-ce que je réagis lorsque je suis confronté à mes propres biais?
- Qu'est-ce que je mets ou pourrais mettre en place pour limiter l'influence de mes biais sur mes pratiques?
- Quelles conséquences peuvent avoir mes biais sur le parcours collégial de mes étudiant.e.s?

## Dimension –Avoir une pratique pédagogique inclusive

### Je traite les étudiant.e.s de façon équitable

- Selon moi, quels sont les défis lorsqu'il s'agit d'être équitable avec tous mes étudiant.e.s?
- Comment est-ce que j'agis avec les étudiant.e.s dont les besoins viennent bousculer mes pratiques d'enseignement?
- Dans mes pratiques d'enseignement, qu'est-ce qui pourrait potentiellement être discriminant ou faire obstacle à l'apprentissage de la diversité étudiante à laquelle j'enseigne?
- Qu'est-ce que je mets ou pourrais mettre en place pour faire en sorte que mes pratiques d'enseignement soient plus équitables?

### J'offre un enseignement représentatif de la diversité

- Pourquoi est-ce important pour moi de représenter la diversité étudiante dans mon enseignement?
- Comment puis-je représenter la diversité étudiante dans mes cours ou mon enseignement?
- Quels seraient les avantages à mettre à jour la représentation de la diversité dans mes cours ou mon enseignement?

### J'ajuste mon enseignement aux différentes façons d'apprendre

- Quelles sont les pratiques d'enseignement inclusives que j'utilise ou pourrais utiliser?
- Qu'est-ce que je pourrais améliorer dans mes pratiques d'enseignement pour être plus inclusif.ve?

## Dimension –Enseigner dans une classe inclusive

### Je me prépare avant d'aborder des sujets sensibles et je les traite de façon respectueuse

- Quels sont les sujets sensibles abordés ou qui risquent d'émerger dans mes cours?
- Comment mon point de vue influence-t-il ma manière d'aborder ces sujets sensibles?
- Comment est-ce que je réagis à différentes opinions, tant celles qui sont en accord que celles qui sont en désaccord avec la mienne?
- Quels avantages ou désavantages le fait de partager mon opinion pourrait-il avoir sur l'inclusion de mes étudiant.e.s?

### Je crée un environnement d'apprentissage où les étudiants se sentent à l'aise d'apprendre et de s'exprimer.

- Comment puis-je améliorer l'environnement d'apprentissage que j'offre pour le rendre plus inclusif?
- Quels sont les stratégies que je peux mettre en œuvre pour que mes étudiant.e.s se sentent à l'aise de s'exprimer?
- De quelles façons j'offre un espace de partage et d'écoute à mes étudiant.e.s?

### Je suis rassembleur en m'assurant que tous les étudiants aient une place au sein du groupe

- Selon moi, quels sont les éléments qui caractérisent une dynamique de classe inclusive?
- Quelle place y a-t-il pour que les étudiant.e.s apprennent à se connaître, créent et tissent des liens dans mes cours?
- Qu'est-ce que je mets ou peux mettre en place pour favoriser la cohésion et diminuer l'isolement dans mes cours?
- Comment puis-je valoriser la contribution de tous les étudiant.e.s dans mes cours?

## Dimension –Travailler en équipe

### Je connais et fais connaître les différentes ressources du cégep

- Qu'est-ce que je fais pour faire connaître les ressources présentes au cégep à mes étudiant.e.s?
- Quelles sont les ressources et quels sont les services d'aide aux étudiant.e.s que je connais dans le cégep?
- Comment est-ce que je me tiens informé des services offerts aux étudiant.e.s?

### Je réfère les étudiant.e.s aux ressources appropriées selon leurs besoins

- Qu'est-ce que je fais lorsqu'un.e étudiant.e m'aborde pour parler d'une situation en lien avec un marqueur de diversité qui requiert un référencement?
- Qu'est-ce que je mets ou pourrais mettre en place pour agir de concert avec les ressources afin de favoriser l'inclusion des étudiant.e.s ?

## Dimension –S’engager dans une démarche inclusive

### Je m’investis dans un développement continu en matière d’inclusion et de diversité

- Comment ai-je fait évoluer mes pratiques pour ajuster mon enseignement à la diversité de mes étudiant.e.s?
- Lesquelles pourrais-je encore améliorer?
- Qu’est-ce que j’ai fait pour faire preuve de flexibilité envers mes étudiant.e.s?
- Qu’est-ce que je pourrais encore améliorer?
- Quels sont les défis que je rencontre pour favoriser l’inclusion de mes étudiant.e.s relativement à leur parcours collégial?
- Qu’est-ce que j’ai modifié pour répondre à ces défis?
- Lesquels pourrais-je encore améliorer?

## Médiagraphie

AlterGo. Qu'est-ce que l'accessibilité universelle? Consulté le 5 mars 2021, sur: <https://www.altergo.ca/fr/accessibilite-universelle/quest-ce-que-laccessibilite-universelle/>

Anadón, M., & Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive. *Recherches qualitatives*, 5(1), 26-37.

Bergeron, L., Rousseau, N. & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au coeur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39 (2), 87-104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>

Bourassa, B., Leclerc, C., & Fournier, G. (2010). Une recherche collaborative en contexte d'entreprise d'insertion: de l'idéal au possible. *Recherches qualitatives*, 29(1), 140-164.

Boyon, M. A. (2006). Métacognition, cultures et pensée réflexive: applications de la recherche dans la formation des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 105-119.

Centre Canadien pour la diversité et l'inclusion (CCDI). Définition de la diversité. CCDI.ca. Consulté le 09 mars 2021, sur: <https://ccdi.ca/notre-histoire/definition-de-la-diversite/>

Centre de recherche pour l'inclusion des personnes en situation de handicap (CRISPESH). L'inclusion sociale. Consulté le 09 mars 2021, sur: [https://crispesh.ca/a-propos/?post\\_shown=linclusion-sociale](https://crispesh.ca/a-propos/?post_shown=linclusion-sociale)

Christine D. Connelly et Diane Farmer. (2020) Renouveler sa posture réflexive sur l'équité et l'éducation inclusive. *La francophonie : un objet à redéfinir* 48(1), 187. <https://doi.org/10.7202/1070106ar>

Dooley, J., LePeau, L., Barnett, B., & Felten, P. (2016). Striving for an inclusive and nurturing campus: Cultivating the intersections. *Intersectionality in action: A guide for faculty and campus leaders for creating inclusive classrooms and institutions*, 63-76.

## Médiagraphie

Girard Marie-Josée, Bréart De Boisanger Fanny, Boisvert Isabelle et al., (2015), « Le chercheur et son expérience de la subjectivité : une sensibilité partagée », *Spécificités*, 2015/2 (n° 8), p. 10-20. DOI : 10.3917/spec.008.0010. URL : <https://www.cairn.info/revue-specificites-2015-2-page-10.htm>

Lefevre, J. (2015). Étude des catégories de réflexion sur l'action d'enseignantes et d'enseignants novices, à l'ordre d'études collégiales, secteur technique. [Thèse de doctorat] Université de Sherbrooke.

Le Fonds de recherches du Québec – Santé (FRQS). Équité, diversité et inclusion. Consulté le 09 mars 2021, sur : <https://frq.gouv.qc.ca/equite-diversite-et-inclusion-edi/>

Loriot-Noël, É., Senterre, A., & Brousseau, M. P. (2022). Les biais cognitifs: comment les interpréter pour mieux les comprendre. *Pédagogie collégiale* vol. 35, no2, hiver 2022.

Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49. <https://doi.org/10.7202/1020820ar>

Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur (2023). Équité, diversité et inclusion (EDI) : au cœur de la réussite étudiante. En ligne : <https://www.oresquebec.ca/dossiers/equite-diversite-et-inclusion-edi-au-coeur-de-la-reussite-etudiante/>

Prud'Homme, Luc (2007). La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation. [Thèse de doctorat] Gatineau, Montréal, Université du Québec en Outaouais, Département des sciences de l'éducation, 422 p.

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. [https://www.umontreal.ca/public/www/documents/Enonce\\_de\\_vision\\_EDI\\_2019.pdf](https://www.umontreal.ca/public/www/documents/Enonce_de_vision_EDI_2019.pdf)

## **ANNEXE 4 : Activités de diffusion et transfert**

Loriot-Noël, É., Senterre, A., & Brousseau, M. P. (2022). Les biais cognitifs : comment les interpréter pour mieux les comprendre. *Pédagogie collégiale* vol. 35, no2, hiver 2022.

Fortin-Gauthier, G., Girard, P., Loriot-Noël, É. (2022) *Le rôle de l'enseignant au collégial en inclusion de la diversité : matière à réflexion*. Acte du colloque de L'AQPC tenu au cégep Montmorency le 9 juin 2022 à Laval.

Archambault, J., Fortin-Gauthier, G., Loriot-Noël, É. (2022) *Le rôle de l'enseignant au collégial en inclusion de la diversité : matière à réflexion*. Acte tenu au cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu le 17 août 2022 à Saint-Jean-sur-Richelieu.

Fortin-Gauthier, G., Girard, P., Senterre, A. (2022) *Le rôle de l'enseignant au collégial en inclusion de la diversité : matière à réflexion*. Acte tenu au cégep régional de Lanaudière à Terrebonne le 18 août 2022 à Terrebonne.

Fortin-Gauthier, G., Girard, P. (2023) *Le rôle de l'enseignant au collégial en inclusion de la diversité : matière à réflexion*. Acte tenu au mini-colloque de la CDP inter collégial sur l'inclusion le 6 juin 2023.

Bouchard, C., Héту, M., Loriot-Noël, É. (2023) *Inclusion de la diversité : une démarche d'autoformation*. Acte du colloque de l'AQPC tenu au cégep de Rivière-du-Loup le 8 juin 2023 à Rivière-du-Loup.

Archambault, J., Fortin-Gauthier, G. (2023) *Autonomisation enseignante grâce à l'élaboration et l'appropriation d'une approche réflexive et métacognitive de l'inclusion au collégial*. Acte des midis-conférences virtuels du CRISPESH le 1<sup>er</sup> novembre 2023.

## ANNEXE 5 : Références complémentaires

### Documents et livres

Barnett, B., & Felten, P. (2016). *Intersectionality in action: A guide for faculty and campus leaders for creating inclusive classrooms and institutions*. Stylus Publishing, LLC.

Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives: le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* [Université du Québec Trois-Rivières en association avec Université du Québec à Montréal]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7517/1/030826601.pdf>

Bergeron, L., Rousseau, N., & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au coeur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>

Bêty, M. N., & Gagnon, V. (2018). L'intégration de la conception universelle de l'apprentissage dans les classes au collégial. *Pédagogie collégiale vol. 32, n° 1, automne 2018*.

Bourassa, B., Leclerc, C., & Fournier, G. (2010). Une recherche collaborative en contexte d'entreprise d'insertion : de l'idéal au possible. *Recherches qualitatives*, 29(1), 140-164. <https://doi.org/10.7202/1085137ar>

Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert et R. H. Kluwe (dir.), *Metacognition, motivation and understanding* (p. 65-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Carle, S. (2019). Ne pas en faire plus, mais faire autrement. *Pédagogie Collégiale*, 32(4). <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38029/edito-carle-32-4-19.pdf>

Cox, D. H., & Strange, C. C. (2016). *Serving diverse students in Canadian higher education*.

Duval, A.-M. (2019). Perspectives pédagogiques en contexte de diversité. *Pédagogie Collégiale*, 32(4), 12-21.

Leclerc, M., & Labelle, J. (2013). Au coeur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, 41(2), 1-9. <https://doi.org/10.7202/1021024ar>

McAndrew, M., Potvin, M., & Borri-Anadon, C. (Éds.). (2013). *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité: recherche, formation, partenariat*. Presses de l'Université du Québec.

Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation* [Thèse ou essai doctoral accepté, Université du Québec en Outaouais, Département des sciences de l'éducation]. <https://archipel.uqam.ca/745/>

## Sites web et vidéos

CRISPESH. (2023). [L'éducation inclusive](#) [CLOM]

Gauvreau, C. (2021, janvier 11). Reconnaître les biais cognitifs [Actualités]. *ActualitésUQAM*. <https://actualites.uqam.ca/2021/reconnaitre-biais-cognitifs-pour-mieux-contourner/>

Prud'homme, Luc. (2017) L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques, Lancement collectif des auteurs 2017 de l'UQTR, <https://www.youtube.com/watch?v=0vSledelfrg&t=2s>, consulté en septembre 2023.