

Comment les personnes enseignantes du collégial comprennent-elles l'inclusion et le handicap et se représentent-elles leurs rôles et responsabilités à l'égard des PESH ?

Un portrait de leurs représentations sociales



Audrey Dupont Chercheuse responsable, CRISPESH

Marco Gaudreault Chercheur, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière

Suzie Tardif Chercheuse, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière

Marilou Charron Chercheuse, CRISPESH

Gaëlle Dupuis Étudiante, CRISPESH

Julien Archambault Professeur, Cégep du Vieux Montréal

Marie-Philippe Côté Étudiante, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière



Titre original du projet subventionné

Comment les enseignant.e.s du collégial comprennent-ils l'inclusion et le handicap, et se représentent-ils leur rôle et responsabilités à l'égard des EESH ? Un portrait de leurs représentations sociales.

Mots-clés : Inclusion, personnes en situation de handicap, personnel enseignant, enseignement supérieur, représentations sociales

Crédits

Rédaction du rapport PAREA 12137

- Audrey Dupont – Codirection scientifique, CRISPESH, chercheuse responsable
- Marco Gaudreault – Chercheur principal, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière
- Suzie Tardif, Chercheuse principale, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière
- Marilou Charron – Chercheuse, CRISPESH
- Gaëlle Dupuis – Étudiante-chercheuse, CRISPESH
- Julien Archambault – Enseignant-chercheur, Cégep du Vieux Montréal
- Marie-Philippe Côté – Étudiante-chercheuse, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière

Consultante externe

- Carole B. La Grenade – Chargée de cours, Université de Sherbrooke

Comité expert pour la validation du questionnaire (en ordre alphabétique)

- Julie Auclair – Chercheuse, ÉCOBES – Recherche et transfert
- Émilie Doutreloux – Professeure, Université Laval
- Marie-Pierre Fortier – Professeure, Université du Québec à Montréal
- Émilie Hébert – Conseillère au SAIDE, Cégep de Jonquière
- Louis-Philippe Lachance Demers – Professeur, Université du Québec à Montréal
- Sylvain Letscher – Professeur, Université du Québec à Rimouski

Référence suggérée

Dupont, A., Gaudreault, M., Tardif, S., Charron, M., Dupuis, G., Archambault, J., et Côté, M.-P. (2025). *Comment les personnes enseignantes du collégial comprennent-elles l'inclusion et le handicap et se représentent-elles leurs rôles et responsabilités à l'égard des PESH ? Un portrait de leurs représentations sociales* (Rapport PAREA 12137). CRISPESH.

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2025

ISBN 978-2-921100-90-8

© 2025 – Centre de recherche pour l'inclusion des personnes en situation de handicap – Tous droits réservés

Résumé

Problématique. L'inclusion scolaire au collégial est aujourd'hui un enjeu majeur, notamment en raison de l'augmentation des personnes étudiantes en situation de handicap (PESH). Malgré l'obligation d'accommodement, plusieurs défis subsistent : méconnaissance des besoins, surcharge de travail, disparités entre handicaps visibles et invisibles et manque de soutien institutionnel. Le rôle du personnel enseignant, souvent cantonné à l'application des mesures recommandées, soulève des tensions entre intégration et inclusion véritable.

Cadre théorique. La recherche s'appuie sur la théorie des représentations sociales, lesquelles influencent les attitudes, les pratiques pédagogiques et les résistances au changement. Ces représentations sont structurées autour d'un noyau central stable et de périphéries flexibles, influençant les actions. Le modèle du handicap adopté est celui du Modèle de développement humain – Processus de production du handicap (Fougeyrollas, 2010), qui conçoit le handicap dans l'interaction entre les facteurs personnels et environnementaux.

Méthodologie. Une méthodologie mixte a été utilisée en deux phases. Phase 1 : un questionnaire en ligne a été diffusé auprès de 185 personnes enseignantes provenant de 13 cégeps. Il intégrait des mesures quantitatives et qualitatives. Phase 2 : six entretiens de groupe ont été menés auprès de 18 personnes enseignantes pour contextualiser les résultats. Des analyses multivariées ont permis d'identifier des facteurs associés à l'adoption d'une posture pédagogique inclusive.

Résultats. Bien que 97 % des personnes enseignantes se déclarent favorables à l'inclusion, elles rapportent éprouver davantage de difficultés dans leurs interactions avec les PESH invisible comparativement à celles avec un handicap visible. L'ouverture à adopter une posture pédagogique inclusive varie selon les dimensions évaluées : elle est plus marquée pour l'animation des cours et plus limitée lorsqu'il s'agit d'adapter les rendus. Sept facteurs permettent d'expliquer 30 % de la variance observée dans cette ouverture, notamment le sentiment de responsabilité à l'égard de l'inclusion et la participation à des activités de formation continue en lien avec l'inclusion. Toutefois, une fois ces facteurs pris en compte, les représentations sociales ne contribuent pas significativement à prédire l'ouverture à adopter une posture inclusive.

Discussion. Le rapport met en lumière une ouverture réelle, mais inégalement traduite dans les pratiques. L'inclusion demande donc un engagement individuel soutenu par une culture institutionnelle claire. Des pistes concrètes sont proposées : développement professionnel, reconnaissance du travail d'adaptation, accompagnement en évaluation, valorisation des pratiques universelles et promotion d'une vision élargie de l'inclusion, au-delà du seul handicap.

Remerciements

Au nom de toute l'équipe de recherche, nous exprimons notre sincère gratitude à l'ensemble des personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce projet de recherche.

Nous remercions d'abord les cégeps participants, qui ont généreusement facilité notre accès aux personnes enseignantes pour la collecte de données dans leur établissement.

Nous tenons également à remercier chaleureusement toutes les personnes enseignantes qui ont pris part à la mise à l'essai du questionnaire, ainsi que celles qui ont consacré du temps pour répondre au questionnaire en ligne et participer aux entrevues. Vos réflexions et vos perspectives ont été essentielles pour mieux comprendre les représentations sociales enseignantes de l'inclusion des personnes étudiantes en situation de handicap au collégial. Grâce à votre engagement, vous devenez des actrices et acteurs du changement.

Au fil des années, plusieurs personnes ont apporté leur précieuse contribution à différentes étapes du projet. Nous leur en sommes profondément reconnaissants : Christine Morin, Carole B. La Grenade, Audrey Bigras, Mylène Armstrong, Pauline Claude, Alexandre Roy et Pierre-Olivier Lavoie.

Nous tenons à remercier chaleureusement le ministère de l'Enseignement supérieur du Québec pour son appui financier grâce au Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), ce qui a été essentiel pour mener à bien cette étude.

Table des matières

Résumé	3
Remerciements.....	4
Liste des tableaux	8
Liste des figures	10
Acronymes	11
Introduction	12
1 Chapitre 1 La problématique.....	14
1.1 Contexte de recherche : beaucoup de changements... en peu de temps !.....	15
1.2 Vers <i>deux</i> changements de paradigme.....	16
1.2.1 Le handicap, d'une perspective médicale à une perspective sociale	16
1.2.2 De l'intégration à l'inclusion.....	19
1.2.3 Les pratiques à visée universelle.....	21
1.2.4 Les défis inhérents aux changements vers des pratiques plus inclusives.....	23
1.3 Objectifs de la recherche	25
2 Chapitre 2 Le cadre théorique	26
2.1 Le choix d'une posture dans une pluralité de cadres conceptuels	27
2.2 La théorie des représentations sociales : un système collectif de sens partagés	27
2.2.1 Les représentations sociales comme guide d'action	28
2.2.2 Les représentations sociales comme leviers ou freins à l'inclusion : une construction située et évolutive	29
3 Chapitre 3 Les approches méthodologiques.....	30
3.1 Phase 1 : Le questionnaire en ligne.....	31
3.1.1 Élaboration.....	31

3.1.2	Validation externe par un comité d'expertes et d'experts	34
3.1.3	Mise à l'essai	34
3.1.4	Recrutement des personnes participantes	35
3.1.5	Analyse des données.....	35
3.2	Phase 2 : Les entretiens de groupe	36
3.2.1	Recrutement et échantillonnage	36
3.2.2	Analyse des données.....	37
3.3	Précautions éthiques.....	38
4	Chapitre 4 Les résultats	39
4.1	Profil sociodémographique des personnes répondantes du volet quantitatif.....	40
4.2	Les représentations sociales des personnes enseignantes à l'égard de l'inclusion des PESH au collégial	42
4.2.1	Mise en contexte des résultats quantitatifs : ce que révèlent les entretiens de groupe	45
4.2.2	Interactions entre personnes enseignantes et étudiantes.....	57
4.2.3	Importance accordée à l'inclusion, sentiment de responsabilité et satisfaction du rôle joué.....	59
4.2.4	Ouverture à adopter une posture pédagogique inclusive	60
4.3	L'influence des représentations sociales sur la posture pédagogique adoptée	62
5	Chapitre 5 La discussion.....	68
5.1	De la synthèse des résultats aux apports scientifiques	69
5.1.1	Développer un questionnaire quantitatif sur les représentations sociales	69
5.1.2	Des distinctions persistantes.....	70
5.1.3	Des postures enseignantes hétérogènes	71
5.2	De l'apport scientifique aux recommandations pratiques	73
5.3	Les limites de l'étude.....	74

Conclusion.....	76
Références.....	78
Annexes	90
Annexe I.....	91
Outil de collecte de données : questionnaire en ligne.....	91
Annexe II.....	112
Outil de collecte de données : questions de centralité, entretiens de groupe	112
Annexe III.....	115
Outil de collecte de données : fiche de renseignements généraux et guide d'entretien de groupe	115

Liste des tableaux

Tableau 3.1 Synthèse des données colligées selon les sections du questionnaire.....	33
Tableau 4.1 Caractéristiques sociodémographiques des personnes répondantes du volet quantitatif.....	40
Tableau 4.2 Plus haut niveau de scolarité complété par les personnes répondantes du volet quantitatif.....	40
Tableau 4.3 Distribution de la population enseignante en fonction de l'emplacement du cégep.....	41
Tableau 4.4 Familles de programmes dans lesquelles la population participante du volet quantitatif enseigne.....	41
Tableau 4.5 Sujets et nombre d'heures de formation de la population participante du volet quantitatif.....	41
Tableau 4.6 Thématiques et sous-thématiques ressorties de l'analyse du test d'évocation lexicale	43
Tableau 4.7 Profil sociodémographique des personnes ayant participé aux entretiens de groupe	45
Tableau 4.8 Sous-thématiques ressorties de l'analyse quantitative du test d'évocation lexicale en fonction du caractère visible ou invisible de la situation de handicap présentées selon le rang en importance	46
Tableau 4.9 Sous-thématiques ressorties dans l'analyse du test d'évocation lexicale en ordre d'importance en fonction du caractère visible ou invisible de la situation de handicap	49
Tableau 4.10 Sous-thématiques ressorties dans l'analyse du test d'évocation lexicale selon leur importance en fonction du caractère visible ou invisible de la situation de handicap..	53
Tableau 4.11 Sous-thématiques ressorties dans l'analyse du test d'évocation lexicale en fonction du caractère visible ou invisible de la situation de handicap	55
Tableau 4.12 Sentiment de responsabilité du personnel enseignant lié à l'expérience et la réussite des personnes étudiantes	59
Tableau 4.13 Pourcentage en accord du personnel enseignant d'ajuster les stratégies d'enseignement en fonction des besoins des personnes étudiantes.....	60
Tableau 4.14 Ouverture à l'adoption de pratiques inclusives	61

Tableau 4.15 Réduction des facteurs associés à l'ouverture à l'adoption d'une posture pédagogique inclusive de la part des personnes enseignantes.....	63
Tableau 4.16 Facteurs associés à l'ouverture à l'adoption d'une posture pédagogique inclusive de la part des personnes enseignantes.....	65
Tableau 4.17 Association entre l'ouverture à l'adoption d'une posture pédagogique inclusive et les facteurs retenus.....	66

Liste des figures

Figure 1.1 Schéma du modèle de développement humain – processus de production du handicap.....	17
--	----

Acronymes

CAST	<i>Center for Applied Special Technology</i>
CER	Comité d'éthique de la recherche
CUA	Conception universelle de l'apprentissage
EDI	Équité, diversité et inclusion
ITSI	<i>Inclusive Teaching Strategies Inventory</i>
MDH-PPH	Modèle de développement humain – processus de production du handicap
PESH	Personne étudiante en situation de handicap
SAIDE	Services d'aide à l'intégration des étudiantes et étudiants

Introduction

L'inclusion scolaire s'impose aujourd'hui comme un enjeu majeur de l'enseignement supérieur, appelant une transformation en profondeur des pratiques pédagogiques afin de répondre à la diversité croissante des profils étudiants. Bien que cette orientation soit désormais valorisée dans les politiques éducatives et institutionnelles, sa mise en œuvre concrète demeure complexe et continue de susciter des résistances sur le terrain. Dans ce contexte, il devient essentiel d'interroger le rôle que jouent les représentations sociales des personnes enseignantes dans l'adoption et l'implantation de pratiques pédagogiques inclusives.

Les représentations sociales – entendues comme un ensemble de croyances, de valeurs et de perceptions partagées au sein d'un groupe (Abric, 1994) – influencent de manière significative les attitudes et comportements des personnes enseignantes face à l'inclusion (Laborde, 2022). Ces représentations sont structurées autour d'un noyau central, relativement stable, qui guide les décisions et oriente les pratiques, et d'un système périphérique plus souple, qui permet une certaine adaptation au contexte (Abric, 2003). Lorsque ce noyau central repose sur une vision traditionnelle de l'enseignement, les approches inclusives peuvent possiblement être perçues comme contraignantes ou accessoires. À l'inverse, une représentation valorisant la diversité et l'adaptabilité pourrait favoriser l'appropriation de telles pratiques.

Dans l'enseignement supérieur, passer d'un modèle d'intégration à un véritable modèle d'inclusion suppose une redéfinition des rôles et responsabilités pédagogiques. Il ne s'agit plus de répondre ponctuellement aux besoins de certaines personnes étudiantes en situation de handicap (PESH), mais bien de repenser les environnements d'apprentissage dans une perspective d'accessibilité universelle. Cette transition est toutefois freinée par des représentations encore largement ancrées dans une logique d'adaptation individuelle plutôt que de transformation systémique. Ces conceptions influencent à la fois les pratiques éducatives et les perceptions du handicap, notamment selon qu'il soit visible ou invisible.

C'est à cette articulation que se consacre la présente recherche, dont l'objectif est de mieux comprendre les représentations sociales des personnes enseignantes du collégial à l'égard de l'inclusion des PESH, qu'elles soient visibles ou invisibles. L'étude cherche également à comprendre comment les personnes enseignantes perçoivent leurs rôles et leurs responsabilités dans ce processus. Elle vise à savoir si leurs représentations agissent comme des leviers ou comme des freins à l'adoption de pratiques pédagogiques inclusives. À travers l'analyse des résultats, l'étude met ainsi en évidence les dynamiques individuelles et collectives qui façonnent la perception et la mise en œuvre de l'inclusion au sein du milieu collégial.

Chapitre I

La problématique

Depuis une quinzaine d'années, le réseau collégial connaît une transformation importante liée à la hausse marquée du nombre de PESH. Pour mieux saisir les réalités actuelles de ce milieu, il devient essentiel de s'attarder aux enjeux entourant l'inclusion et la transition vers une approche éducative plus inclusive.

I.1 Contexte de recherche : beaucoup de changements... en peu de temps !

Conformément à la Charte des droits et libertés de la personne (1982, art. 10) et à la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées (2004), les cégeps ont l'obligation d'accueillir et d'intégrer les PESH, notamment en leur offrant des mesures d'accommodement. Cependant, pour y avoir accès, les personnes étudiantes doivent fournir une preuve attestant de leur situation de handicap, souvent sous forme d'un diagnostic ou d'une évaluation fonctionnelle (Gouvernement du Québec, 2024)¹. Une fois cette preuve établie, elles peuvent bénéficier de l'accompagnement d'une personne conseillère en services adaptés, chargée d'élaborer un plan d'intervention comprenant les mesures d'accommodement recommandées pour compenser les limitations de la personne étudiante et maximiser ses chances de réussite académique (Ducharme et Montminy, 2012b). Par exemple, selon les besoins, il est possible d'avoir accès à une personne preneuse de notes, à une période de temps supplémentaire pour la réalisation d'un examen, à la possibilité de réaliser une évaluation sur ordinateur, à un service de tutorat ou encore à un service de sous-titrage en différé (Service d'aide à l'intégration des étudiantes et étudiants [SAIDE], s. d.). Les accommodements représentent donc « un soutien particulier à un étudiant dans le but de lui assurer l'accès aux apprentissages et lui permettre de répondre aux exigences du programme de formation » (Bergeron et Marchand, 2015).

En 2007, lorsque les cégeps dénombraient à peine plus de 1 500 PESH sur tout le territoire québécois, la situation n'était pas problématique. Toutefois, en 2018, les PESH représentaient 20 % de la population étudiante collégiale (Brunet, 2020) et en 2021-2022, elles étaient plus de 22 300 à rapporter être en situation de handicap (Carrier, 2022). Parallèlement, les situations de handicap se sont diversifiées et complexifiées (B. La Grenade, 2017 ; Beaumont et Lavallée, 2012 ; Bonnelli *et al.*, 2010 ; Fédération des cégeps, 2015) et une nouvelle population, qualifiée comme ayant une situation de handicap « invisible », a fait son entrée dans le vocabulaire (Raymond, 2012). Avec ces situations de handicap invisible, les cégeps ont été confrontés à deux nouvelles réalités : une population étudiante présentant une très grande diversité de besoins (p. ex. dyslexie, autisme, TDA/H, anxiété, difficulté d'apprentissage, etc.) et une difficulté à pouvoir accommoder un si grand nombre de personnes (Ducharme et Montminy, 2012b ; Raymond, 2012 ; Vaillancourt, 2017).

¹ En raison de contraintes financières, certains établissements collégiaux limitent l'accès aux mesures d'accommodement aux personnes étudiantes disposant d'un diagnostic ou d'une évaluation réalisée par des professionnelles et professionnels reconnus en vertu du Code des professions ou d'une loi professionnelle. Par conséquent, dans ces établissements collégiaux, les personnes étudiantes ne possédant pas une telle preuve ne peuvent bénéficier de ces mesures (Gouvernement du Québec, 2024 ; Ministère de l'Enseignement supérieur, 2023 ; Querrien et Caignon, 2023).

En effet, l'augmentation de la présence des PESH au collégial a causé une demande excédant les capacités des SAIDE², confrontant le personnel enseignant à une hausse des demandes d'accommodement en classe ayant des répercussions significatives, voire majeures, sur l'encadrement des personnes étudiantes (Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ), 2016). Dans ce processus, c'est au personnel enseignant que revient le choix de décider, parmi les accommodements recommandés, ceux qui seront mis en application (Ministère de l'Enseignement supérieur, 2023). Ce ou ces choix peuvent se faire en fonction des contenus pédagogiques, des compétences à évaluer, de l'environnement physique et des contextes d'enseignement, mais ils peuvent aussi être influencés par les représentations sociales et les expériences antécédentes des personnes enseignantes (Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec, 2016). Conséquemment, le rôle de la personne enseignante se cantonne souvent à veiller au respect de l'application des mesures d'accommodement identifiées par le SAIDE, sans pour autant avoir été impliquée dans la réflexion derrière le choix des interventions. En effet, l'implication du personnel enseignant dans le processus d'inclusion semble se limiter à l'application des politiques d'accommodements et au fait de suivre des formations pour adapter leur pédagogie (Ducharme et Montminy, 2015). Toutefois, la mise en place des accommodements ne garantit pas nécessairement une transformation des pratiques pédagogiques orientées vers une approche plus inclusive (Larose, 2024 ; Querrien et Caignon, 2023).

1.2 Vers deux changements de paradigme

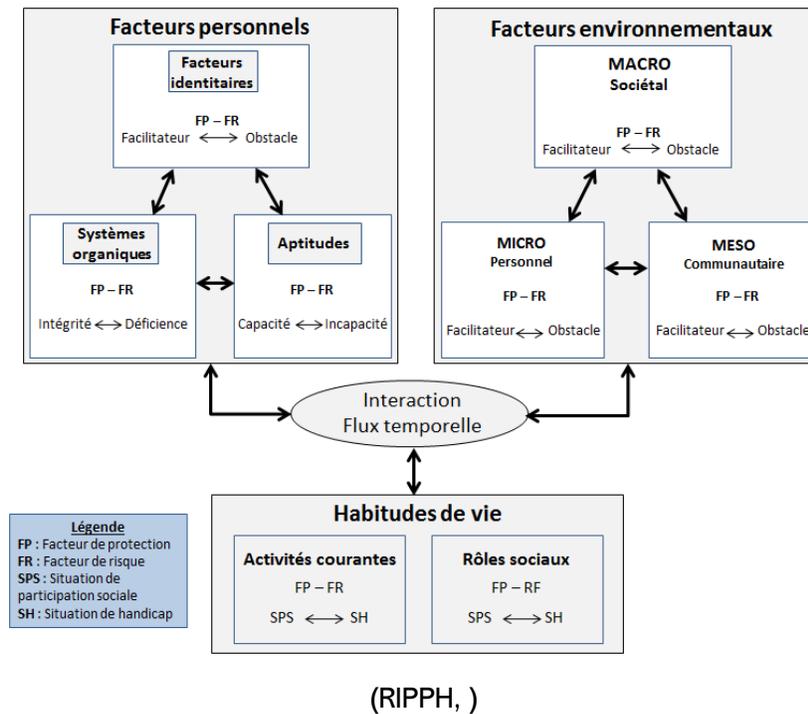
1.2.1 Le handicap, d'une perspective médicale à une perspective sociale

Le Modèle de développement humain – Processus de production du handicap (MDH-PPH), élaboré par le Réseau international sur le processus de production du handicap, conçoit le handicap non pas comme une condition fixe, mais comme le résultat d'une interaction dynamique entre les facteurs personnels d'une personne et les caractéristiques de son environnement (Fougeyrollas, 2010). Dans cette optique, la participation sociale ne dépend pas uniquement des aptitudes ou des limitations individuelles, mais résulte d'une combinaison de facteurs personnels et environnementaux qui peuvent soit faciliter, soit entraver la réalisation des activités courantes et des rôles sociaux (Fougeyrollas, 2010) (Figure 1.1).

Les facteurs en jeu sont multiples et peuvent être de nature physique ou sociale. Les facteurs environnementaux comprennent les dimensions matérielles (comme l'architecture, le climat ou la configuration géographique) aussi bien que sociales, telles que les normes, les valeurs, les pratiques pédagogiques ou encore les représentations sociales véhiculées dans un milieu donné. Les facteurs personnels, quant à eux, réfèrent aux caractéristiques propres à la personne, incluant les systèmes organiques, les aptitudes motrices, cognitives ou langagières, ainsi qu'un ensemble de traits identitaires, comme l'identité de genre, l'orientation sexuelle, l'origine culturelle ou ethnique, la langue, les objectifs de vie, les croyances, les valeurs personnelles, le statut socioéconomique ou encore la situation familiale (Fougeyrollas et al., 2015).

² Généralement reconnu comme les SAIDE, les services d'aide destinés aux personnes étudiantes en situation de handicap portent des appellations différentes selon les établissements : centre de services adaptés, services adaptés, service d'aide à l'intégration des étudiantes et étudiants, centre d'aide et d'étude, etc.

Figure 1.1 Schéma du modèle de développement humain – processus de production du handicap



Dans ce cadre conceptuel, une situation de handicap est définie comme une limitation partielle ou totale dans l’accomplissement des habitudes de vie, découlant de l’interaction entre les facteurs personnels de la personne et les caractéristiques de son environnement. Le handicap est ainsi envisagé comme « une variation du développement humain dans un environnement situé temporellement et spatialement et en fonction des habitudes de vie » (Fougeyrollas *et al.*, 2015, p. 14). Appliqué au contexte collégial, ce modèle met en lumière que les obstacles à la participation scolaire ne résident pas uniquement dans les limitations individuelles, mais bien dans la manière dont l’environnement d’apprentissage – qu’il soit physique, organisationnel, social ou pédagogique – soutient ou entrave l’inclusion. Cela souligne non seulement l’importance de repenser les pratiques éducatives et institutionnelles pour mieux répondre à la diversité des besoins des personnes étudiantes et favoriser leur pleine participation à la vie collégiale, mais aussi l’importance de mieux comprendre les effets différenciés que peuvent engendrer la visibilité ou l’invisibilité du handicap.

1.2.1.1 Visibilité et invisibilité du handicap

Les concepts de handicaps visibles et handicaps invisibles sont proposés par plusieurs personnes chercheuses afin de rendre compte de la diversité des expériences vécues par les PESH en raison de la visibilité ou de l’invisibilité de leur handicap lors d’une situation sociale donnée. Le concept de handicaps visibles est utilisé pour décrire des situations lors desquelles le handicap est perceptible par autrui, ce qui enlève la possibilité à la personne de pouvoir le camoufler et donc l’empêche de pouvoir choisir de le dévoiler ou non (Sapir et Banai, 2024). À l’inverse, les handicaps invisibles n’ont pas de manifestations physiques évidentes ou facilement perceptibles (Mullins et Preyde, 2013 ; Prince, 2015, 2017). Même si des symptômes liés aux handicaps peuvent, dans certains cas et certaines situations, se manifester dans des comportements, il n’est pas possible de les attribuer avec certitude à des handicaps en l’absence de signes

physiques facilement perceptibles. Cette catégorie inclut généralement les troubles d'apprentissage, les troubles de santé mentale, les maladies chroniques, les lésions cérébrales acquises, le TDA/H, l'autisme, ainsi que certaines conditions neurologiques, comme la sclérose en plaques ou l'épilepsie (Moriña, 2022 ; Romany, 2018).

Il importe toutefois de souligner qu'il n'existe pas de frontière absolue entre handicaps visibles et invisibles. Plusieurs auteurs suggèrent plutôt de concevoir ces réalités sur un continuum, tenant compte des contextes, des manifestations variables d'une même condition et du regard social porté sur elles (Osborne, 2018 ; Prince, 2015, 2017). Par exemple, une condition peut présenter à la fois des caractéristiques visibles et invisibles, qui varient selon les manifestations et les circonstances (p. ex. la visibilité d'un appareil auditif peut varier si une personne porte ses cheveux détachés ou attachés ou si elle porte un chapeau). Néanmoins, dans une situation sociale donnée, le degré de visibilité du handicap peut influencer de manière significative la reconnaissance des besoins spécifiques, l'attribution des ressources et la légitimité perçue des mesures d'accommodement demandées par les personnes concernées (Binbakhit, 2020 ; Gow *et al.*, 2020 ; Kain *et al.*, 2019 ; Moriña, 2022 ; Osborne, 2018 ; Phillion *et al.*, 2016 ; Tardif, 2021).

1.2.1.2 Dévoilement : entre nécessité et discrétion

Dans un contexte social donné, les personnes vivant avec un ou des handicaps invisibles, en raison de l'invisibilité de leur(s) handicap(s), peuvent être confrontées au dilemme de dévoiler ou non leur(s) handicap(s) (Goffman, 1963). Les personnes se retrouvent donc à devoir gérer l'information au sujet de leur condition et à faire face à une série de choix, telles que « *to display or not to display; to tell or not to tell; to let on or not to let on; to lie or not to lie; and in each case, to whom, how, when, and where* » (Goffman, 1963, p. 42)³. Les bénéfices anticipés d'un dévoilement pour les PESH peuvent notamment inclure l'accès à certains services ou à des mesures d'accommodement, alors que les désavantages potentiels peuvent entre autres inclure d'être confrontées à des préjugés et stéréotypes concernant leur(s) handicap(s), ainsi que de vivre de la stigmatisation ou de la discrimination (Kerschbaum *et al.*, 2017 ; Lindsay *et al.*, 2018 ; Thompson-Hodgetts *et al.*, 2020). Dans le but d'éviter certaines conséquences négatives anticipées d'un dévoilement, plusieurs personnes en situation de handicap décident de ne pas dévoiler leur(s) handicap(s) dans différentes sphères de vie, dont la sphère scolaire lors de leurs études postsecondaires, ou de dévoiler seulement les handicaps qui sont les plus socialement acceptés (Alshammari, 2017 ; Carter *et al.*, 2017 ; Charron, 2022 ; Miller *et al.*, 2017 ; Thompson-Hodgetts *et al.*, 2020 ; Wood, 2017). En contrepartie, lorsque le handicap est visible et perceptible par autrui, la personne n'a pas la possibilité de le dissimuler, ce qui l'exempte du dilemme du dévoilement, mais l'amène à devoir composer d'emblée avec les réactions et jugements sociaux associés à sa condition (Sapir et Banai, 2024). En contexte scolaire, cette catégorie regroupe, entre autres, les personnes étudiantes qui utilisent un fauteuil roulant, une canne blanche, un chien-guide, un membre prothétique ou encore qui communiquent en langue des signes. La visibilité de ces dispositifs ou modalités de communication rend leur situation de handicap immédiatement apparente, ce qui peut faciliter l'identification de certains besoins par le personnel scolaire, mais expose aussi ces personnes étudiantes à

³ Afficher ou ne pas afficher ; dire ou ne pas dire ; laisser paraître ou ne pas laisser paraître ; mentir ou ne pas mentir ; et, dans chaque cas, à qui, comment, quand et où. [Trad. Lib]

des jugements, des stéréotypes ou d'autres formes de capacitisme⁴ pouvant influencer les interactions pédagogiques et sociales au sein de l'établissement.

De la sorte, le dévoilement de la situation de handicap ne devrait donc pas être considéré comme un événement unique, mais plutôt un processus continu de mise en scène et de négociation de l'information et de la perceptibilité du handicap en fonction des divers contextes (Kerschbaum *et al.*, 2017). Ainsi, plusieurs facteurs entrent dans le calcul des coûts et des bénéfices menant à la décision de dévoiler ou non (Kerschbaum *et al.*, 2017) et, à cet égard, le niveau de risque associé au dévoilement peut varier en fonction de l'intersectionnalité des identités, des situations d'oppression ou de privilège et du niveau de stigmatisation associé à différents types de situations de handicap vécues par une personne (Kerschbaum *et al.*, 2017 ; Samuels, 2017). Dans une situation sociale donnée, le type d'interactions et le type de relations avec les personnes interlocutrices peut également influencer la décision de dévoiler ou non, alors que la décision peut différer en fonction du type de relations existant avec les membres du personnel scolaire, les camarades de classe et les amies (Kerschbaum *et al.*, 2017 ; Miller *et al.*, 2017). De plus, le fait d'occuper plusieurs statuts simultanément, comme être personne étudiante et employée de l'établissement d'enseignement supérieur, peut complexifier la situation et les conséquences du dévoilement à l'établissement d'enseignement supérieur (Carter *et al.*, 2017). Dès lors, il devient important de souligner que, même si les PESH invisible sont plus nombreuses aujourd'hui dans l'enseignement supérieur (Carrier, 2022), comme plusieurs d'entre elles ne divulguent pas et, du même coup, n'utilisent pas les services adaptés, leur nombre réel est probablement sous-estimé (Marcellini, 2017).

Cette réalité révèle les limites d'un modèle d'intégration qui repose sur l'idée que la divulgation du handicap est une condition préalable à l'accès aux accommodements. Du même coup, elle souligne la nécessité d'un changement de paradigme vers une approche inclusive, dans laquelle les environnements d'apprentissage sont conçus pour être accessibles par défaut, permettant de répondre aux besoins tacites de cette population étudiante, sans qu'un dévoilement soit requis.

1.2.2 De l'intégration à l'inclusion

Au Québec, les discussions sur l'inclusion scolaire, l'éducation inclusive et la pédagogie inclusive dépassent largement la question des mesures d'accommodement et se poursuivent depuis une trentaine d'années (Prioleau, 2020 ; Querrien et Caignon, 2023). À l'origine, l'accueil des personnes étudiantes en enseignement supérieur reposait principalement sur une approche d'intégration (Beauregard et Trépanier, 2010). Celle-ci consistait à intégrer, sur la base de diagnostics médicaux, des personnes étudiantes considérées comme « différentes » dans des environnements jugés les plus « normaux » et les « moins restrictifs » possibles, en leur demandant de s'y adapter (Bergeron et St-Vincent, 2011). Dans cette perspective, le handicap est perçu comme une caractéristique intrinsèque à la personne, qui s'éloigne de la norme attendue. Cette conception implique que c'est à la personne de s'ajuster à son environnement et que

⁴ Bien que ce concept ne fasse pas partie du cadre théorique de cette recherche, il fait clairement partie du contexte environnemental dans lequel les PESH évoluent en milieu scolaire. Au même titre que le sexisme ou le racisme, le capacitisme s'inscrit dans une perspective où la personne est traitée de façon inégale, mais pour des raisons d'ordre physiques, intellectuelle ou comportementale (Terry, 1996). Un système capacitiste « [...] agit comme un angle mort dans la perception et la compréhension des personnes dites capables, performantes et en bonne santé. Il valorise comme allant de soi les corps parfaits et performants et juge inférieure et non désirée toute déficience, incapacité ou maladie chronique » (Fougeyrollas, 2021, p. 22).

des interventions ciblées, c'est-à-dire des accommodements, doivent être mises en place pour compenser ou corriger les effets du handicap (Fougeyrollas, 2010). Dans un contexte d'intégration, les personnes étudiantes sont en quelque sorte contraintes à un rôle passif et tributaires des services adaptés. De surcroît, le modèle de l'intégration n'incite pas le personnel enseignant à revoir les approches traditionnelles ni les outils à leur disposition pour ajuster leur enseignement. D'ailleurs, la chercheuse B. La Grenade (2017, p. 17) souligne que « les enseignants ne sont pas appuyés dans les modèles jusque-là en vigueur, car ceux-ci [...] reposent essentiellement sur la reconnaissance médicale de la déficience, comme une pathologie individuelle à laquelle on prescrit une solution individuelle ».

C'est peut-être cette notion de « solution individuelle » qui, aujourd'hui, amène la communauté collégiale à repenser la formule d'accueil. En effet, avec le nombre grandissant de PESH et le recours à des accommodements – des solutions individuelles – devient un fardeau, notamment en termes de gestion de matériel, de ressources humaines et d'espaces physiques (Vaillancourt, 2017), les pratiques inclusives, elles, deviennent une solution potentielle (Larose, 2024). D'ailleurs, Vaillancourt (2017) ne manque pas de souligner que, bien que l'approche personnalisée puisse contribuer à la réussite et à la diplomation des PESH, elle engendre toutefois, pour les établissements, des coûts importants pouvant parfois mener à un dédoublement des services déjà offerts à l'ensemble de la population étudiante.

Dans cette optique, l'inclusion « se rapporte à la création d'un environnement où tous les gens sont respectés de manière équitable et ont accès aux mêmes possibilités » (Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, 2017). Plus précisément, selon Rousseau et al. (2013, p. 74), l'inclusion scolaire

se conçoit plus spécifiquement comme un processus de développement d'une culture, de politiques et de pratiques visant à soutenir l'apprentissage et la participation sociale de tous les élèves. De surcroît, elle se caractérise par la responsabilité partagée de chercher de nouvelles façons de construire les curriculums et de concevoir l'apprentissage afin que tous les élèves participent, s'acceptent et collaborent (Ainscow, 2005; Booth, Nes & Strømstad, 2003; Brown & Bauer, 2001). Il s'agit donc d'une approche collective et dynamique de résolution de problèmes visant à répondre positivement à la diversité des élèves (UNESCO, 2006).

Dans cette optique, les pratiques pédagogiques inclusives reposent sur la création de contextes pédagogiques où la diversité est reconnue et valorisée, offrant ainsi à toutes les personnes étudiantes des occasions équitables d'apprentissage et de participation, quelles que soient leurs caractéristiques individuelles (Ainscow, 2005 ; Verret *et al.*, 2024). En ce sens, les pratiques pédagogiques qui découlent de l'inclusion scolaire visent à placer la population étudiante au centre des apprentissages et à considérer les besoins de toutes et tous (Beaudoin, 2013 ; Bergeron et St-Vincent, 2011), « sans baisser le niveau d'exigences académiques » (Prud'homme et Bergeron, 2018, cité dans Pechard et Dion, 2020). Cette nouvelle conception de l'enseignement opère donc une rupture avec l'école traditionnelle (Bergeron *et al.*, 2011).

Il appert donc que les pratiques inclusives ont été envisagées non seulement comme une solution aux difficultés de gestion, mais également, aux besoins des PESH invisible. En effet, contrairement aux populations « traditionnelles » qui présentaient des situations de handicap ou des incapacités visibles (ex. cécité, surdité, incapacités motrices), l'absence de traits distinctifs observables chez les PESH invisible leur confère une plus grande autonomie dans le choix de divulguer ou non leur diagnostic, de même que leurs besoins inhérents à leur situation (Bonnelli *et al.*, 2010).

Toutefois, même si la communauté scientifique tend à favoriser la transition de l'intégration vers l'inclusion scolaire (Thomazet, 2008), ce changement continue de susciter des débats au sein des milieux de pratique (Boutin et Bessette, 2009). Ces divergences d'opinions pourraient s'expliquer notamment par le fait que cette transition transfère la responsabilité de l'adaptation des personnes étudiantes vers les établissements et son personnel enseignant, qui doivent désormais concevoir des environnements d'apprentissage accessibles à l'ensemble de la population étudiante (Bergeron, 2014 ; Thomazet, 2008). En d'autres mots, il ne s'agit plus seulement de répondre aux besoins particuliers d'une personne une fois ceux-ci identifiés et dévoilés, mais bien d'anticiper la diversité des profils, des parcours et des besoins dès la conception des dispositifs pédagogiques.

Pour le milieu collégial, malgré l'émergence d'initiatives inclusives, ces démarches restent généralement isolées et précaires, reposant essentiellement sur l'engagement du personnel enseignant ou sur des expérimentations temporaires, sans bénéficier d'un ancrage institutionnel solide et pérenne (Bergeron et Marchand, 2015 ; Harvey, 2021 ; Harvey *et al.*, 2023 ; Querrien et Caignon, 2023). Face à cette réalité, la transition de l'intégration vers une inclusion authentique et systémique s'avère complexe et les tentatives d'implantation de pratiques véritablement inclusives se heurtent encore à de multiples obstacles et formes d'opposition au sein des structures éducatives (Bergeron *et al.*, 2011 ; Girouard-Gagné, 2023).

En d'autres mots, en n'étant encore que peu ancrée, l'inclusion demeure limitée dans les institutions collégiales et le modèle de l'intégration, lié au paradigme biomédical, domine toujours (Delhoume *et al.*, 2024 ; Doucet et Phillion, 2016 ; Martin-Jean, 2023). Néanmoins, plusieurs personnes enseignantes s'interrogent sur les limites de l'intégration et des accommodements et cherchent à s'adapter à la diversité, notamment par le biais de pratiques pédagogiques à visée universelle (Bergeron et Marchand, 2015 ; Bêty et Gagnon, 2018 ; Girouard-Gagné, 2023 ; Harvey, 2021 ; Martin-Jean, 2023).

1.2.3 Les pratiques à visée universelle

Au Québec, le Plan stratégique pour la réussite 2021-2026 du ministère de l'Enseignement supérieur (Gouvernement du Québec, 2021) souligne que l'évolution du profil de la population étudiante impose une transformation des pratiques pédagogiques et des services offerts. Cette réalité appelle à faire preuve d'une plus grande souplesse dans l'organisation des parcours de formation afin de mieux répondre à la diversité des besoins. Ainsi, même si la présence croissante de PESH constitue un moteur important de cette transition, elle n'est pas la seule. La population étudiante s'est profondément transformée ces dernières années, accueillant un nombre accru de personnes issues de l'immigration récente ou internationale, de communautés racisées, de la diversité sexuelle et de genre (LGBTQIA2+), ou encore ayant un parcours atypique dans les études supérieures : retour aux études, fréquentation à temps partiel, conciliation avec des responsabilités parentales ou professionnelles (Gouvernement du Québec, 2021).

Dans ce contexte de diversification croissante de la population étudiante, il devient essentiel pour les établissements d'enseignement supérieur de revoir non seulement leurs structures d'accueil et de soutien, mais également leurs approches pédagogiques. Cette révision ne peut se limiter à des rectifications ponctuelles ou individuelles : elle suppose une transformation en profondeur des façons d'enseigner, d'évaluer et d'organiser les apprentissages. C'est dans cette perspective que s'inscrit l'adoption de cadres pédagogiques inclusifs, capables de répondre à la pluralité des profils étudiants tout en favorisant l'équité en matière de réussite. Parmi ces approches, la Conception universelle de l'apprentissage (CUA), largement

implantée aux États-Unis, offre un modèle structurant pour repenser l'enseignement supérieur à la lumière des principes d'inclusion (Stentiford et Koutsouris, 2021).

Développée par Rose et Meyer (2000, 2002) et soutenue par le *Center for Applied Special Technology* (CAST), la CUA s'appuie sur des principes issus des neurosciences afin de lever les obstacles à l'apprentissage par le biais d'objectifs, de méthodes, de supports et d'évaluations flexibles (CAST, 2011). En mettant de l'avant la diversité des personnes apprenantes et en favorisant des approches d'apprentissage flexibles, la CUA vise à diminuer le besoin de mesures individualisées tout en renforçant l'engagement et la motivation des personnes apprenantes (Desmarais *et al.*, 2020). Cette approche favorise également le développement de *learners experts* (Rose *et al.*, 2018), c'est-à-dire des personnes capables d'adopter des stratégies adaptées pour atteindre leurs objectifs, de générer de nouvelles connaissances de manière autonome et de maintenir une motivation intrinsèque. En bref, la CUA vise à favoriser une forme d'autonomisation chez les personnes apprenantes. Or, sa mise en œuvre requiert une réflexion approfondie et des ajustements en amont de la salle de classe (Tremblay et Loiselle, 2016) et, à ce titre, le personnel enseignant constitue l'un des facteurs clés dans la réussite de la mise en place de cette approche (B. La Grenade, 2017 ; Fichten *et al.*, 2006 ; Fournier *et al.*, 2020 ; Tardif, 2021).

L'adoption de pratiques pédagogiques inclusives ne remet nullement en question la légitimité ni le bien-fondé des mesures d'accommodement individualisées. Bien au contraire, ces approches visent à les compléter et à les renforcer en agissant en amont, de manière préventive, sur l'environnement d'apprentissage. Leur objectif est de réduire les obstacles susceptibles de freiner la réussite des personnes étudiantes, en anticipant la diversité des besoins plutôt qu'en réagissant au cas par cas (Brodeur *et al.*, 2017 ; Desmarais *et al.*, 2020 ; Kennel *et al.*, 2021). En ce sens, les approches inclusives permettent de mieux anticiper la diversité des besoins, de limiter la nécessité de démarches individuelles de divulgation et de créer des conditions d'apprentissage plus équitables pour l'ensemble de la population étudiante.

Dans cette optique, la pédagogie inclusive permet non seulement de créer des conditions d'apprentissage plus équitables pour l'ensemble de la population étudiante, y compris celles et ceux qui ne se reconnaissent pas dans les dispositifs traditionnels ou choisissent de ne pas recourir aux services adaptés, mais aussi de limiter le recours à des démarches individuelles de divulgation. Elle présente également l'avantage de réduire le nombre d'accommodements requis, ce qui peut alléger la charge organisationnelle souvent perçue comme contraignante par le personnel enseignant (Bergeron *et al.*, 2011). Par ailleurs, en incitant à revisiter les pratiques pédagogiques établies, elle constitue une opportunité de rehausser la qualité globale de l'enseignement (Université Laval, 2017).

Toutefois, certaines réserves subsistent quant à sa mise en œuvre. Plusieurs recherches soulignent que des représentations floues, voire ambivalentes, de la pédagogie inclusive peuvent persister chez les personnes enseignantes. Certaines la perçoivent comme une charge supplémentaire ou encore une limite pour leur autonomie professionnelle (Crévecoeur, 2022 ; Kennel *et al.*, 2021). Ces représentations peuvent entraver l'adhésion à adopter une posture d'enseignement inclusive, en particulier lorsque le personnel enseignant ne se sent pas accompagné (Harvey, 2021). Dans ce contexte-ci, la posture enseignante fait référence à la façon dont une personne enseignante se positionne, agit et interagit avec les personnes étudiantes, tant dans sa manière d'être que dans ses actions en classe. La posture enseignante englobe à la fois l'état d'esprit et les manifestations concrètes de cet état d'esprit à travers le discours et la pratique (Acker, 2017 ; Bucheton, 2016).

1.2.4 Les défis inhérents aux changements vers des pratiques plus inclusives

Bien que les enjeux d'inclusion soient placés au cœur des préoccupations de nombreux acteurs et actrices du milieu collégial (Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec, 2021 ; Ministère de l'Enseignement supérieur et Direction générale des affaires collégiales, Direction générale des affaires universitaires, étudiantes et interordres Secteur du développement et du soutien des réseaux, 2021), de nombreuses réticences persistent sur le terrain, en particulier parmi les personnes enseignantes. (B. La Grenade, 2017 ; Bergeron *et al.*, 2011 ; Bergeron et Prud'homme, 2018 ; Phillion *et al.*, 2016 ; Rousseau, 2020). D'ailleurs, les critiques de l'inclusion scolaire concernent autant ses fondements que son opérationnalisation et certaines publications estiment mettre en lumière une confusion autour de la définition de l'inclusion (Beauregard et Trépanier, 2010 ; Bergeron, 2014 ; Bergeron *et al.*, 2011 ; Plaisance, 2020).

Comme le soulignent B. La Grenade et Trépanier (2017, p. 4), « l'inclusion est un concept polysémique qui renvoie à la fois au processus, aux actions entreprises pour activer ce processus, aux valeurs qui le sous-tendent et aux états que l'on cherche à atteindre ». Dès lors, les personnes enseignantes doivent détenir une bonne compréhension de l'inclusion pour adhérer à son implantation en milieu scolaire (Fortier *et al.*, 2018). Toutefois, il n'y a eu que peu d'initiatives de la part des collèges pour expliciter, auprès du personnel enseignant, les tenants et aboutissants de l'inclusion en milieu éducatif.

La vision dominante de l'intégration au collégial crée une confusion chez les personnes enseignantes face au discours émergent sur les pratiques inclusives, où le changement des pratiques pédagogiques enseignantes en amont de la classe se substitue à l'obligation d'accommodements (Duval, 2019). En effet, dans une logique d'intégration, les personnes enseignantes respectent les exigences légales requises sans pour autant avoir besoin d'ajuster leur posture pédagogique à la présence de PESH en classe. Or, le changement vers une pédagogie inclusive sous-entend un apprentissage nouveau, une redéfinition des représentations, des pratiques et de la posture de la personne enseignante. Ainsi, les processus de changement ne peuvent se réduire à une modification des façons de faire (actions), et impliquent des transformations profondes qui touchent les valeurs, les croyances et les représentations sociales du personnel enseignant (Bergeron et Prud'homme, 2018 ; Ramel et Noël, 2017).

1.2.4.1 La place des représentations sociales du personnel enseignant

Les représentations du handicap ont grandement évolué depuis les années 1980 (Barnes, 2016 ; Mitchell, 2010) menant à une nouvelle conception dite « sociale » du handicap (Fougeyrollas, 2010). Comme mentionné précédemment, selon ce modèle, le handicap ne constitue pas une caractéristique inhérente à l'individu, mais résulte de l'interaction entre ses caractéristiques et les contraintes de son environnement. De la sorte, ce modèle permet de mettre en évidence le rôle des structures sociales, institutionnelles et physiques dans la limitation ou la facilitation de la participation sociale des individus.

Dans cette perspective, la responsabilité de l'inclusion ne repose pas uniquement sur la personne concernée, mais également sur son environnement, qui doit être adapté/modifié pour réduire ou éliminer les obstacles à la participation sociale et à l'apprentissage de toutes et tous. Cela implique des ajustements dans les infrastructures, les politiques et les pratiques afin d'assurer une accessibilité accrue et une participation équitable des individus présentant des caractéristiques variées. En enseignement, cela signifie qu'il est important de concevoir des environnements d'apprentissage accessibles et inclusifs, tenant compte de la diversité des besoins des personnes apprenantes. Cela implique d'adapter les supports pédagogiques, les

méthodes d'évaluation et les pratiques d'enseignement afin de minimiser les obstacles à l'apprentissage et de favoriser la participation de toutes les personnes étudiantes. En somme, adopter une approche inclusive en éducation signifie repenser les pratiques d'enseignement pour qu'elles soient flexibles et accessibles, en reconnaissant que c'est l'environnement pédagogique qui doit s'adapter aux besoins des apprenants, et non l'inverse.

Dans ce processus d'inclusion, les personnes enseignantes sont nécessairement identifiées comme les personnes actrices clés de sa mise en œuvre (B. La Grenade, 2017 ; B. La Grenade et Trépanier, 2017 ; Bergeron *et al.*, 2011 ; Conseil supérieur de l'éducation, 2017 ; Ducharme et Montminy, 2012a ; Noeppl et Goulet, 2019). Alors qu'à une époque, le personnel enseignant jouait davantage un rôle de transmission (Guillemette, 2020), aujourd'hui, ses rôles s'étendent désormais à la création d'environnements d'apprentissage accessibles adaptés à la diversité étudiante. Cette transformation s'inscrit dans une évolution plus large des conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement.

Dans une métasynthèse, Fortier et al. (2018), ont analysé quatre thèses doctorales, menées dans autant de pays, portant sur les représentations sociales de futures ou de jeunes personnes enseignantes des ordres d'enseignement primaire et secondaire. Leur objectif était d'identifier les facteurs susceptibles de favoriser la transition du paradigme de l'intégration vers celui de l'inclusion. Leurs résultats révèlent que, malgré des contextes politiques et administratifs variés, le paradigme de l'intégration scolaire demeure dominant dans les représentations sociales des personnes enseignantes. Toutefois, dans trois des quatre études recensées, une évolution favorable vers des représentations plus inclusives est observée, témoignant d'un changement progressif de la posture professionnelle.

Bien que les conclusions de cette métasynthèse ne puissent pas être directement transposées au contexte collégial, elles soulignent l'importance « de mobiliser la théorie des représentations sociales et ses différents courants théoriques et méthodologiques pour appréhender les représentations des enseignants en tant que cadres explicatifs et justificatifs de leurs pratiques » (Fortier *et al.*, 2018, p. 29).

En d'autres mots, l'appropriation d'une posture inclusive sous-entend un changement complexe et en profondeur dans les pratiques enseignantes (AuCoin et Vienneau, 2010 ; Bergeron et Prud'homme, 2018 ; Rousseau *et al.*, 2013) pour surmonter les obstacles à la participation et à l'apprentissage de toutes et tous. En contexte collégial, cet intérêt pour l'inclusion est toutefois difficile à décrire et à quantifier et l'adoption d'une posture inclusive demeure peu documentée.

1.2.4.2 Un champ d'études encore peu exploré au collégial

Il est vrai que le collégial est un ordre propre au Québec, cependant, peu de recherches brossent le portrait des représentations sociales du personnel enseignant quant à l'inclusion des PESH au collégial (B. La Grenade, 2017), alors que cette thématique a déjà été plus largement explorée au Québec pour les ordres d'enseignement primaire et secondaire (Bergeron, 2014 ; Fortier *et al.*, 2018 ; Prud'homme, 2007) ou encore universitaire (Phillion *et al.*, 2012, 2016, 2024 ; Querrien et Caignon, 2023).

Pourtant, une meilleure compréhension des représentations sociales des personnes enseignantes du collégial à l'égard de l'inclusion des PESH est essentielle pour cerner les dynamiques favorisant l'adhésion à un paradigme d'intégration ou d'inclusion. Aussi, dans un contexte où les exigences en matière de pédagogie inclusive sont croissantes, l'enjeu demeure donc de comprendre comment ces représentations, qui sous-tendent les pratiques, influencent l'ouverture à l'adoption de pratiques pédagogiques inclusives auprès des PESH et quels facteurs peuvent les influencer.

Qui plus est, les représentations sociales du personnel enseignant à l'égard des PESH peuvent également varier en fonction du caractère visible ou invisible de la situation de handicap. Ces représentations sont façonnées par de multiples facteurs, notamment le niveau de connaissance sur les handicaps invisibles et les stratégies de soutien adaptées à ces profils (Gow *et al.*, 2020 ; Moriña, 2022). D'ailleurs, il a été observé que les personnes enseignantes manifestent en général une plus grande ouverture à l'égard des mesures d'aménagement physiques que face à des ajustements pédagogiques ou évaluatifs, jugés parfois plus contraignants ou subjectifs (Girouard-Gagné, 2023 ; Phillion *et al.*, 2016). De plus, certaines études révèlent que les attitudes envers les PESH visible sont plus positives que celles exprimées à l'égard des PESH invisible (Keefe, 2007), et que le niveau de confort déclaré à l'idée de les inclure en classe suit cette même tendance (Phillion *et al.*, 2016).

De surcroît, l'invisibilité du handicap, combinée à la complexité et à la variabilité des besoins selon les contextes, alimente parfois des doutes quant à la légitimité des demandes d'accommodements. Cela peut renforcer des représentations sociales négatives à l'égard des PESH invisible (Binbakhit, 2020 ; Kain *et al.*, 2019 ; Osborne, 2018 ; Tardif, 2021). Par ailleurs, des préoccupations associées à la gestion de classe, à la planification pédagogique ou au suivi individualisé peuvent également influencer les perceptions des personnes enseignantes (Dion, 2013 ; Rousseau *et al.*, 2013). Il est aussi important de souligner que des représentations positives à l'égard des PESH ne garantissent pas automatiquement une connaissance des accommodements appropriés ni une ouverture à les mettre en œuvre (Phillion *et al.*, 2016).

Ainsi, même si les personnes enseignantes peuvent avoir des attitudes favorables à l'égard des PESH, la manière dont elles se représentent leur propre rôle dans l'inclusion de ces personnes étudiantes demeure marquée par des tensions, des zones d'ombre et parfois des contradictions. Dans un contexte où les attentes institutionnelles en matière de pédagogie inclusive sont croissantes, une compréhension approfondie des représentations sociales du personnel enseignant collégial à l'égard de l'inclusion des PESH s'avère cruciale pour mieux saisir les dynamiques favorisant l'adhésion – ou la résistance – à un paradigme éducatif fondé sur l'équité, l'accessibilité et la participation pleine et entière de toutes et tous.

1.3 Objectifs de la recherche

À la lumière de la définition du problème et de l'état de la question, ce projet de recherche voulait brosser un portrait des représentations sociales des personnes enseignantes au collégial quant à l'inclusion des PESH tout en tentant de cerner ce qui guide les personnes enseignantes dans l'action.

Pour ce faire, trois objectifs spécifiques ont été poursuivis :

- 1) développer un questionnaire d'enquête permettant de mettre en lumière les représentations sociales des personnes enseignantes à l'égard de l'inclusion des PESH au collégial ;
- 2) décrire les représentations sociales des personnes enseignantes relatives à l'inclusion, aux PESH, et à leurs rôles et responsabilités en lien avec l'inclusion des PESH au collégial et
- 3) dégager la manière dont ces représentations influencent l'adoption d'une posture pédagogique inclusive.

Chapitre 2

Le cadre théorique

Le concept de représentation désigne un processus cognitif par lequel un individu construit une image ou un modèle du réel, à partir de ses expériences, ses croyances et ses perceptions (Antidote 12, 2024). Cette image mentale est façonnée non pas par une recherche de vérité objective, mais par ce que l'individu considère comme réel et significatif dans un contexte donné. Ces représentations deviennent sociales lorsqu'elles prennent « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989, p. 53).

Dans cette optique, les représentations sociales ne sont pas de simples reflets du monde, mais des manières de lui donner sens. Elles permettent à l'individu de sélectionner, organiser et interpréter l'information issue de son environnement, influençant ainsi ses jugements, ses attitudes et ses comportements (Abric, 1989). Ce processus d'élaboration du sens s'avère particulièrement pertinent dans le contexte de l'inclusion scolaire, où les personnes enseignantes doivent interpréter et intégrer des politiques, parfois complexes ou nouvelles, à leur propre cadre professionnel.

2.1 Le choix d'une posture dans une pluralité de cadres conceptuels

Les représentations sociales ont été étudiées au travers de différentes disciplines (p. ex. sociologie, anthropologie, psychologie sociale, sciences cognitives) et selon différents cadres d'analyse (symbolique, constructiviste, informationnel et interprétatif) (Meunier, 2002). Cette présente recherche s'inscrit dans une approche constructiviste. Dans ce cadre, les représentations sociales sont considérées comme des outils cognitifs évolutifs, qui permettent à une personne de s'adapter à son environnement en mobilisant son expérience et les interprétations qu'elle en tire (Abric, 1989).

Dans cette optique, les pratiques pédagogiques des personnes enseignantes ne peuvent être réduites à de simples réactions mécaniques aux politiques institutionnelles en matière d'inclusion. Elles doivent plutôt être comprises comme le fruit d'un processus réflexif, à la fois personnel et collectif, façonné par leur parcours individuel, leurs expériences professionnelles, la culture pédagogique de leur milieu, ainsi que les interactions qu'elles entretiennent avec leurs collègues et les personnes étudiantes.

2.2 La théorie des représentations sociales : un système collectif de sens partagés

Les représentations sociales sont définies comme « une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites et de comprendre la réalité à travers son propre système de référence » (Abric, 1994, p. 13). Influencées par la personne, son environnement social et ses interactions avec celui-ci (Abric, 2003), les représentations sociales aident à comprendre la réalité subjective des gens, puisque c'est à travers elles que les personnes prennent des décisions et guident leurs actions (Jodelet, 1984 ; Moscovici, 2004 ; Vekeman-Julien, 2017). Moscovici (2004) identifie trois composantes du contenu des représentations sociales : l'information, l'attitude et le champ. L'information est l'ensemble des connaissances du sujet à propos

d'un objet donné. L'attitude représente la perspective négative ou positive de ce même sujet face à l'objet. Le champ, quant à lui, a trait à l'organisation des connaissances sur cet objet effectuée par le sujet.

Selon la théorie du noyau central des représentations sociales proposée par Abric (1994), chaque représentation sociale est structurée autour d'un noyau central stable et fondamental. Ce noyau, composé de valeurs et de croyances, organise et donne du sens aux éléments essentiels d'une représentation; il guide et détermine les comportements des personnes. Autour de ce noyau central se développent des représentations périphériques plus flexibles, qui peuvent évoluer en fonction de nouvelles informations ou de contextes sociaux évolutifs. Les représentations sociales périphériques constituent aussi la partie la plus accessible et la plus vivante de la représentation, permettant ainsi des ajustements et une certaine adaptation aux réalités changeantes.

Dans cette théorie, les représentations personnelles et collectives sont en interaction constante. Alors que les représentations collectives influencent profondément les représentations personnelles, en fournissant un cadre d'interprétation du réel (p. ex. les normes sociales ou les stéréotypes), les représentations personnelles, bien qu'individuelles, peuvent à leur tour alimenter ou transformer les représentations collectives, notamment dans les contextes de changements sociaux (p. ex. la transition de l'intégration à l'inclusion). Cette dynamique est particulièrement pertinente dans le cadre de l'enseignement supérieur, où les discours institutionnels et les pratiques pédagogiques évoluent en réponse aux transformations sociales et aux exigences en matière d'accessibilité et d'équité.

2.2.1 Les représentations sociales comme guide d'action

Comme l'explique Abric (2003, p. 222), « les représentations produisent l'anticipation des actes et des conduites [...] grâce à un système de catégorisation cohérent et stable ». Ainsi, en plus d'articuler la compréhension de la réalité telle que vécue subjectivement par une personne, les représentations sociales servent également de guides dans l'action, car c'est au travers d'elles qu'une personne fait des choix (Vekeman-Julien, 2017) et adopte une attitude (Abric, 2003).

L'attitude d'une personne est cruciale dans la construction de ses représentations sociales, puisqu'elle influence ses comportements et que c'est au travers de son attitude que la personne détermine la sélection des informations et façonne son interprétation d'une situation (Pouliot *et al.*, 2013). Selon Gilly (1980, cité dans Pouliot *et al.*, 2013), l'attitude est particulièrement résistante, car elle émane d'une posture cognitive fortement ancrée chez le sujet. De plus, « l'attitude est l'aspect le plus proche du comportement, de l'action. Elle permet à l'individu de réguler ses conduites, facilite ses réponses et le pousse à agir. Ainsi, la représentation est dépendante des attitudes dans la mesure où l'on s'informe et où l'on se représente un objet uniquement après avoir pris position à son sujet » (Pouliot *et al.*, 2013, p. 14).

En contexte collégial, c'est grâce aux représentations élaborées au fil des expériences de vie que les personnes enseignantes négocient la complexité que représente la diversité en classe (Bergeron et Prud'homme, 2018). Cependant, avec les changements de paradigme – du modèle médical du handicap vers une perspective sociale, et de l'intégration vers l'inclusion –, adopter une nouvelle posture enseignante pour répondre à ces évolutions exige une transformation en profondeur de la posture pédagogique en amont de la classe, ainsi que des pratiques qui en découlent. Or, cette transition vers des pratiques véritablement inclusives constitue une transformation majeure que les politiques et orientations administratives, à elles seules, ne suffisent pas à susciter. L'adhésion à une posture inclusive semble plutôt s'opérer au niveau des représentations que les

personnes enseignantes se font de leur rôle, de leurs responsabilités et de la diversité en contexte éducatif (B. La Grenade, 2017 ; Bergeron et Prud'homme, 2018 ; Rousseau, 2020).

2.2.2 Les représentations sociales comme leviers ou freins à l'inclusion : une construction située et évolutive

Dans le contexte de l'inclusion scolaire au collégial, ces représentations sociales semblent jouer un rôle déterminant, car elles façonnent la manière dont les acteurs du milieu perçoivent et implémentent les pratiques inclusives. Par exemple, les attitudes des personnes enseignantes à l'égard de l'inclusion sont largement influencées par leur noyau central de représentations sociales, ce qui peut expliquer pourquoi certaines pratiques pédagogiques peinent à évoluer. En effet, si le noyau central repose sur des conceptions plus traditionnelles de l'enseignement et de l'apprentissage, l'adoption de pratiques inclusives peut être perçue comme une remise en question des fondements mêmes de la profession enseignante. À l'inverse, des représentations plus ouvertes à la diversité et à l'adaptation pédagogique favoriseront l'intégration de ces pratiques (Bergeron et Prud'homme, 2018 ; Fortier *et al.*, 2018).

Dès lors, une meilleure compréhension des représentations sociales des personnes enseignantes du collégial sur l'inclusion des PESH est essentielle pour identifier les dynamiques favorisant l'adhésion à un paradigme d'intégration ou d'inclusion. Dans ce sens, cela implique d'examiner non seulement les croyances et les attitudes individuelles, mais aussi les influences collectives, telles que les normes institutionnelles, les discours pédagogiques dominants et les politiques éducatives.

Dans cette étude, l'enjeu était donc de comprendre comment ces représentations, à la fois personnelles et collectives, influencent l'adoption de pratiques pédagogiques inclusives auprès des PESH et, par extension, comment elles peuvent être transformées pour favoriser un environnement éducatif plus équitable et accessible.

De la sorte, il semble que l'adhésion à une posture inclusive appliquée à l'accueil des PESH au collégial pourrait ouvrir sur des pistes fécondes concernant l'inclusion plus large de toutes les diversités. Il est donc paru impératif d'avoir une meilleure compréhension des représentations actuelles présentes chez le personnel enseignant du collégial sur le sujet de l'inclusion des PESH, afin d'identifier les forces en jeu dans l'adhésion à un paradigme de l'intégration ou de l'inclusion.

Chapitre 3

Les choix méthodologiques

Deux chercheuses collégiales, Carole B. La Grenade et Marie-Christine Dion, se sont intéressées à la question des représentations sociales enseignantes. B. La Grenade s'est penchée sur les représentations sociales des personnes enseignantes à l'égard des personnes étudiantes en situation de handicap invisible (B. La Grenade, 2017), tandis que Dion a étudié les représentations sociales des personnes enseignantes au collégial et à l'université, dans la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean, en ce qui concerne le soutien et l'encadrement de cette même population étudiante (Dion, 2013). Leurs travaux, mobilisant des méthodes quantitatives, témoignent de l'intérêt de recourir à un questionnaire d'enquête et confirment la pertinence de s'interroger sur les représentations sociales enseignantes des PESH.

L'analyse des écrits scientifiques a révélé que la présente recherche contribue à l'avancement des connaissances sur l'enseignement en contexte de diversité, et plus particulièrement sur l'inclusion des PESH au collégial, un champ encore peu exploré. De plus, peu d'outils permettent actuellement de dégager un portrait clair des représentations sociales des personnes enseignantes, et les études menées jusqu'à présent s'appuient rarement sur un échantillon représentatif du corps enseignant au Québec.

Dans la présente étude, un questionnaire d'enquête a été développé et soumis à une validation externe afin de brosser un portrait des représentations sociales des personnes enseignantes quant au concept d'inclusion des PESH, ainsi qu'à leurs rôles et à leurs responsabilités à cet égard.

Ayant eu recours à une méthodologie mixte, le projet de recherche s'est divisé en deux phases (Creswell et Clark, 2007 ; Pluye, 2012). D'une part, les résultats du questionnaire en ligne (phase 1) ont fourni un aperçu général du phénomène étudié, soit les représentations sociales des personnes enseignantes concernant l'inclusion, les PESH et leurs rôles et responsabilités relativement à leur intégration au cégep. D'autre part, des entrevues (phase 2) ont permis d'approfondir la compréhension du phénomène.

La phase 1 du projet de recherche a d'abord été approuvée par les comités d'éthique de la recherche (CER) des 13 cégeps participants. Puis, la phase 2 a, quant à elle, été approuvée par les CÉR des deux cégeps visés par la collecte de données qualitatives réalisée sous forme d'entrevues de groupe.

3.1 Phase I : Le questionnaire en ligne

Dans l'optique de développer un outil de collecte de données fiable, spécifique et réutilisable (objectif 1), la conception du questionnaire a fait l'objet d'une étape distincte dans la présente recherche et s'est déroulée en trois temps : 1) l'élaboration du questionnaire, 2) la validation externe du questionnaire et 3) le prétest.

3.1.1 Élaboration

Le questionnaire a été élaboré à partir des écrits scientifiques recensés sur l'inclusion des PESH, ainsi que d'outils validés portant sur les représentations sociales enseignantes. En amont de son développement, le groupe de travail a consulté une chercheuse-consultante reconnue pour son expertise dans ce domaine, Carole B. La Grenade. Cette collaboration a permis de déterminer les concepts à mesurer - en particulier les représentations sociales des personnes enseignantes concernant l'inclusion des PESH au collégial - ainsi que les différentes dimensions qui les composent. Elle a également contribué à formuler des questions ciblées visant à identifier précisément ces représentations chez les personnes répondantes.

Plusieurs types de questions ont été inspirés du questionnaire de B. La Grenade. Par exemple, la section sur les évocations lexicales a servi de modèle pour concevoir des items où les personnes enseignantes devaient répondre de manière spontanée, en inscrivant les mots qui leur venaient à l'esprit. Cette section a ajouté une dimension qualitative au dispositif et les données recueillies ont constitué un matériau de base ayant guidé la conception des entretiens.

Par ailleurs, des questions à échelles pondérées ont été privilégiées afin de mesurer, entre autres, le degré d'accord du personnel enseignant à l'égard de certaines pratiques inclusives, leurs perceptions des PESH, ainsi que la fréquence de certaines pratiques pédagogiques et évaluatives.

Le questionnaire se divisait en quatre sections.

- A. **Informations sociodémographiques.** Cette section visait à brosser un portrait des caractéristiques sociodémographiques des personnes participantes ainsi que de leur parcours professionnel. Les 10 questions de cette section étaient inspirées des travaux de Dion (2013), B. La Grenade (2017) et Lepage et Toutloff (2021).
- B. **Test d'évocation lexicale sur des thèmes liés à l'inclusion et questions sur les interactions entre le personnel enseignant et les personnes étudiantes, les perceptions de l'ajustement des stratégies d'enseignement et les attentes du personnel enseignant envers les personnes étudiantes.** Dans cette section, la majorité des questions étaient formulées en distinguant le caractère visible ou invisible de la situation de handicap des personnes étudiantes. Une définition de ces deux types de situations de handicap était fournie en introduction de la section, afin de guider la compréhension des personnes répondantes. Cette section comprenait un test d'évocation lexicale⁵ de 16 questions, inspiré de celui utilisé par B. La Grenade (2017) portant sur différents thèmes liés à l'inclusion (p. ex. concept d'inclusion, efforts déployés par le cégep pour favoriser l'inclusion, rôle du personnel enseignant dans l'inclusion). Cette section contenait également des questions traitant des interactions entre le personnel enseignant avec les PESH (inspirées de Dion (2013), de Duchesne (2002), de Phillion et al. (2016), une question sur les perceptions concernant l'ajustement des stratégies d'enseignement, inspirée du *Council of Ministers of Education of Canada* (2010), ainsi qu'une question sur les attentes du personnel enseignant envers les personnes étudiantes, adaptée de Dion (2013).
- C. **Adoption d'une posture pédagogique inclusive et activités de formation continue.** Cette section portait principalement sur l'adoption d'une posture pédagogique inclusive. Les questions de cette section du questionnaire, relatives à l'adoption d'une posture pédagogique inclusive, ont été grandement inspirées de la recherche de Kennel et al. (2021), qui avaient traduit en français le questionnaire *Inclusive Teaching Strategies Inventory* (ITSI), élaboré initialement par Lombardi et al. (2011). Cette section du questionnaire visait à mesurer les attitudes ou croyances des personnes enseignantes au sujet de chacun des items du questionnaire ainsi que leurs actions ou comportements dans les cours. De légères modifications aux échelles ont été apportées par rapport à celles utilisées par Kennel et al. (2021) et par Lombardi et al. (2011). En ce qui concerne la fréquence d'application de certaines dispositions, l'échelle originale allait de « jamais et je ne pense pas le faire » à « toujours ». Il est à noter que le deuxième échelon de cette échelle était « Je n'en ai pas l'opportunité, mais je n'y suis pas opposé·e ». Alors que « jamais et je ne pense pas le faire » était pondéré avec un score de

⁵Section composée de questions auxquelles les personnes enseignantes devaient répondre spontanément par des mots qui leur venaient à l'esprit en fonction d'une thématique définie.

0,5, « je n'en ai pas eu l'opportunité, mais je n'y suis pas opposé·e » valait un score de 1. Les autres réponses (parfois, souvent, toujours) avec les scores suivants : 2, 3 et 4. Quant à l'importance accordée à chacune de ces dispositions, l'échelle originale allait de 1 (pas du tout important) à 4 (très important). Les poids 0, 1, 2 et 3 ont été choisis. La multiplication de ces deux variables a permis d'obtenir une variable dépendante – nécessaire pour l'analyse multivariée – allant de 0 à 12, représentant l'ouverture à l'adoption d'une posture pédagogique inclusive. Certaines questions issues de la version française du questionnaire ITSI, formulées par Kennel et al. (2021), ont été adaptées afin que celles-ci soient applicables à l'ensemble des personnes étudiantes et non plus seulement à celles en situation de handicap. Par ailleurs, une question additionnelle, inspirée du cadre proposé par l'OCDE (2018), portait sur les activités de formation continue suivies par les personnes répondantes au cours des cinq dernières années.

D. Perceptions des rôles et responsabilités du personnel enseignant sur l'inclusion. Cette section comprenait deux blocs de questions visant à cerner les représentations des personnes enseignantes quant à leurs rôles et responsabilités en matière d'inclusion des PESH. Le premier bloc, inspiré du questionnaire de Carole B. La Grenade (2017), proposait des énoncés auxquels les personnes participantes devaient indiquer leur niveau d'accord sur une échelle de 1 (totalement en désaccord) à 4 (totalement en accord). Ces énoncés portaient notamment sur les efforts attendus des personnes enseignantes ou leur satisfaction à l'égard de leur rôle. Le second bloc s'appuyait sur les travaux de Girardet et Berger (2016), reprenant une traduction de la *Teacher Responsibility Scale* de Lauermaann et Karabenick (2013). Les personnes participantes devaient indiquer leur degré de responsabilité perçue (1 = pas du tout responsable à 4 = très responsable) dans l'enseignement en général.

Au total, le questionnaire comportait 42 questions et y répondre prenait en moyenne 30 minutes (voir annexe I). Le tableau 3.1 offre un aperçu structuré des types de données collectées dans les différentes sections.

Tableau 3.1 Synthèse des données colligées selon les sections du questionnaire

Section du questionnaire	Données
A	<ul style="list-style-type: none"> • Genre • Âge • Cégep d'appartenance • Niveau de scolarité complété • Nombre d'années d'expérience • Situation de handicap • Programme(s) d'enseignement
B	<ul style="list-style-type: none"> • Test d'associations sémantiques (distinction entre handicap visible/invisible) • Relation avec les PESH • Degré d'accord des personnes enseignantes à ajuster leurs stratégies d'enseignement pour favoriser l'inclusion des personnes étudiantes
C	<ul style="list-style-type: none"> • Opinions et pratiques quant à l'enseignement inclusif • Ouverture à l'adoption d'une posture pédagogique inclusive : <ul style="list-style-type: none"> ○ Les dispositions particulières

-
- L'accessibilité des supports
 - L'adaptation des rendus
 - L'animation du cours
 - La diversité des accès aux contenus
 - La flexibilité de l'évaluation
-

- D**
- Perception des personnes enseignantes quant à leur rôle
 - Perception des personnes enseignantes quant à leurs responsabilités
-

3.1.2 Validation externe par un comité d'expertes et d'experts

La validation externe de contenu a impliqué un groupe ayant des expertises variées, complémentaires au projet de recherche. Ce groupe était composé de :

- Julie Auclair, enseignante-chercheuse au centre ÉCOBES-Recherche et transfert du Cégep de Jonquière, ayant plus de vingt ans d'expérience en recherche quantitative.
- Émilie Doutreloux, professeure à l'Université Laval, s'intéresse à l'EDI et la démocratisation de l'éducation
- Marie-Pierre Fortier, professeure à l'Université du Québec à Montréal, est spécialiste des représentations sociales et de l'éducation inclusive.
- Émilie Hébert, conseillère en services adaptés et orthopédagogue au Cégep de Jonquière, est spécialisée en inclusion scolaire au collégial.
- Louis-Philippe Lachance Demers, professeur à l'Université du Québec à Montréal, s'intéresse à l'éducation inclusive
- Sylvain Letscher, professeur à l'Université du Québec à Rimouski, est spécialiste de l'inclusion scolaire.

Le questionnaire a été validé par un comité expert en fonction de son adéquation avec la thématique, le cadre théorique et la méthode d'analyse des résultats. Un processus d'évaluation structuré a été mis en place afin de mesurer la clarté et la pertinence de chaque question à l'aide d'une échelle allant de 1 à 4. Des commentaires ont également été recueillis afin d'identifier les ajustements nécessaires.

Les critères pris en compte par le comité lors de la révision comprenaient, entre autres, la clarté du langage, l'utilisation d'un vocabulaire accessible, la longueur et le nombre des questions, la neutralité des formulations, la présentation des choix de réponses, la cohérence entre les questions et les objectifs, ainsi que l'ordre logique et la pertinence des modalités de réponse.

Cette étape a permis d'évaluer, d'un point de vue qualitatif, dans quelle mesure les items du questionnaire étaient représentatifs des représentations sociales ciblées, et si l'ensemble des facettes visées étaient adéquatement couvertes à travers les questions proposées.

3.1.3 Mise à l'essai

Le questionnaire a également été soumis à un prétest réalisé par un panel de personnes enseignantes (n = 8) dans des conditions d'administration réelles. Ce prétest a dû être effectué après l'obtention de l'approbation

des demandes de certification éthique. L'objectif principal de cette phase était d'évaluer la clarté des questions et la pertinence des options de réponse en fonction des situations envisagées. Il s'agissait également de mesurer le temps nécessaire pour remplir le questionnaire. Les commentaires et suggestions reçus ont été considérés par l'équipe de recherche, notamment au niveau de la formulation des questions et de l'interface du questionnaire en ligne.

3.1.4 Recrutement des personnes participantes

À la suite des révisions réalisées en février 2024 à la lumière des résultats du prétest, le questionnaire a été diffusé auprès des personnes enseignantes à la fin du mois de février et est demeuré accessible en ligne pendant environ trois semaines. Les modalités de diffusion ont été adaptées en fonction des préférences exprimées par chaque établissement collégial, telles que consignées dans leurs certifications éthiques respectives. Par exemple, dans l'un des cégeps, le personnel enseignant a pu accéder au formulaire de consentement et au lien vers le questionnaire hébergé sur Lime Survey par l'intermédiaire de la plateforme Léa d'Omnivox. Une semaine plus tard, un premier rappel a été transmis au moyen de l'application courriel interne du cégep. Des relances ciblées par courriel ont également été effectuées, notamment dans les établissements présentant un faible taux de participation, ce qui a permis d'améliorer la représentativité de l'échantillon.

3.1.5 Analyse des données

L'analyse des données s'est déroulée en deux volets complémentaires, l'un quantitatif et l'autre qualitatif, afin de tirer pleinement profit de la richesse des réponses obtenues. Cette approche mixte a permis de croiser les perceptions exprimées spontanément avec les résultats issus des échelles de mesure, contribuant ainsi à une compréhension approfondie des représentations sociales à l'égard de l'inclusion des PESH.

3.1.5.1 Analyse des données quantitatives

Les données quantitatives recueillies au moyen du questionnaire en ligne ont été ensuite transformées en données numériques et analysées à l'aide du logiciel SPSS (Version 25). Les fichiers d'analyse ont été sauvegardés au format .sav et stockés dans un dossier sécurisé sur un serveur informatique d'ÉCOBES. Toutes les proportions comparées dans le rapport sont jugées statistiquement significatives après un test de différence de proportions ($p < 0,05$), dans le cas d'une différence non significative, l'abréviation « n.s. » apparaît. La marge d'erreur associée à une proportion de 50 % pour notre échantillon ($n = 185$; $N = 4\,575$) est de $\pm 7,1$ %. Pour une proportion de 30 % (ou 70 %), elle est de $\pm 6,5$ %, tandis que pour une proportion de 10 % (ou 90 %), elle est de $\pm 4,3$ %.

3.1.5.2 Analyse des données qualitatives issues du questionnaire

Les données qualitatives issues des évocations lexicales ont fait l'objet d'un processus rigoureux de thématisation. Trois membres de l'équipe de recherche ont indépendamment examiné les réponses recueillies, puis ont procédé à un regroupement des termes et expressions similaires sous des thèmes communs, en s'appuyant sur une analyse inductive. Cette démarche a permis de faire émerger des catégories représentatives des représentations sociales exprimées.

Par la suite, les résultats des analyses individuelles ont été comparés et discutés collectivement afin d'atteindre un consensus sur la structuration finale des thèmes. L'ensemble des données et des tableaux d'analyse a été consigné dans un fichier Excel partagé et sécurisé, hébergé sur un canal privé de la plateforme Teams, assurant ainsi la confidentialité et la traçabilité des informations.

Au total, treize thèmes ont été retenus. Ils ont ensuite été appliqués aux réponses inscrites dans le fichier SPSS, de manière à créer de nouvelles variables qualitatives pouvant être mobilisées dans l'analyse quantitative. Ces variables ont notamment été intégrées au modèle de régression multiple visant à identifier les facteurs associés à l'ouverture à l'adoption d'une posture pédagogique inclusive.

3.2 Phase 2 : Les entretiens de groupe

Dans la deuxième phase du projet, cinq entretiens de groupe d'une durée approximative de 75 minutes ont été tenus en personne dans deux cégeps participants auprès de personnes enseignantes ($n = 19$).

3.2.1 Recrutement et échantillonnage

L'invitation à participer à un entretien de groupe a été envoyée à l'ensemble des personnes enseignantes des deux établissements sélectionnés, l'un en région urbaine et l'autre en zone rurale. Comme il est documenté que les personnes qui se sentent particulièrement concernées par une question de recherche ont tendance à répondre plus facilement aux sollicitations (Fowler, 2014 ; Jobber, 1984), l'invitation aux entretiens de groupe a été formulée de manière à susciter l'intérêt même chez celles qui auraient été moins favorables à l'inclusion ou la percevaient comme une contrainte dans leur pratique professionnelle. Il s'agit néanmoins d'une limite à notre échantillonnage, qui a été prise en compte lors de l'interprétation des données. L'échantillonnage était donc de nature non probabiliste.

Ces entretiens de groupe se sont déroulés entre novembre 2024 et janvier 2025, dans les deux établissements collégiaux. Un recrutement non représentatif volontaire a d'abord été effectué. Ensuite, en plus de l'envoi de courriels au personnel enseignant des deux cégeps, deux membres de l'équipe de recherche ont présenté le projet de manière directe et ciblée à quelques personnes enseignantes. Le recrutement s'est fait au début du mois de novembre dans l'un des cégeps. Pour l'autre, le recrutement s'est effectué un peu plus tardivement, soit en janvier 2025, afin de ne pas entrer en conflit avec une autre collecte de données qui s'y déroulait.

La taille de l'échantillon respecte les standards généralement reconnus dans les recherches où les données sont recueillies par l'intermédiaire d'entretiens de groupe menés auprès de personnes partageant une situation bien définie (Boutin, 2018a), ce qui permet d'atteindre une saturation des données (Boutin, 2018b). Le recours à la technique de l'entretien de groupe a été privilégié, car elle permet de recueillir des informations riches et détaillées sur les perspectives des personnes participantes à propos d'un thème donné (Boutin, 2018a).

Avant de participer à l'entretien de groupe, les personnes participantes avaient été invitées à compléter une grille de questions de centralité, élaborée à partir des résultats obtenus dans le volet quantitatif (tel que

proposé par Abric, 2005) (voir annexe II). Cette méthode visait à déterminer le noyau central de la représentation sociale ainsi que les éléments associés à la première et à la deuxième périphérie en lien avec quatre thématiques : le concept d'inclusion, les approches inclusives, les efforts déployés par le cégep pour promouvoir l'inclusion et la représentation du rôle enseignant dans l'inclusion.

Pour chacun des énoncés, trois choix de réponses avaient été proposés aux personnes répondantes : le noyau central, la première périphérie et la deuxième périphérie. Des exemples concrets ont été présentés aux personnes participantes afin de favoriser une compréhension commune de ces concepts et d'assurer une cohérence dans leur interprétation.

- 1) Le noyau central correspond à un élément fondamental d'un concept. (p. ex. La santé est essentielle pour bien vieillir).
- 2) La première périphérie correspond à un élément important d'un concept, mais qui est plus susceptible de varier individuellement et est souvent associée à des valeurs personnelles (p. ex. Pour être en santé et bien vieillir, il faut faire du sport / pour être en santé et bien vieillir, il faut avoir une alimentation variée).
- 3) La deuxième périphérie correspond à un élément qui se rattache au concept central, mais qui est plus sensible aux influences externes et aux changements sociaux. Dans la deuxième périphérie, une personne peut changer d'avis rapidement avec de nouvelles informations puisque ça ne heurte pas ses valeurs personnelles (p. ex. Le meilleur sport pour être en santé et bien vieillir est la natation / les aliments qui contiennent beaucoup d'antioxydants sont les meilleurs pour être en santé et bien vieillir).

Lorsque l'ensemble des questions de centralité ont été répondues, il était possible de calculer le poids de chacun des énoncés en attribuant 2 points lorsque les personnes répondantes avaient répondu « noyau central » et 1 point pour « première périphérie ». Un calcul de la saillance et de la fréquence a été effectué pour confirmer les éléments centraux des représentations (Abric, 2005). À partir de ces résultats, il a été possible de moduler les questions du canevas de l'entretien de groupe.

Deux membres de l'équipe de recherche (une chercheuse du CRISPESH et une chercheuse du centre ÉCOBES), ayant plusieurs années d'expérience en recherche qualitative, ont animé les entretiens de groupe. Les entretiens n'avaient pas comme objectif de collecter de nouvelles données, mais plutôt de contextualiser celles recueillies grâce au questionnaire en ligne. Les questions de relance visaient l'obtention d'explications supplémentaires pour mieux comprendre quels éléments représentaient le noyau central ou les périphéries des représentations sociales des personnes enseignantes (voir annexe III). Compte tenu du fait que certaines personnes n'avaient pas rempli le test de centralité, celui-ci a parfois été répondu juste avant l'entretien. Ce changement du protocole initial a néanmoins permis de réorienter la discussion de manière à susciter davantage d'ouverture quant à l'adoption d'une posture inclusive.

3.2.2 Analyse des données

Ces entretiens ont été enregistrés via la plateforme Teams et sur un support audionumérique. Les enregistrements ont été transformés en fichier audio (VLC), puis déposés dans un dossier confidentiel sur le serveur sécurisé d'ÉCOBES. Seuls les membres de l'équipe de recherche ont eu accès à ce dossier. Par la suite, les verbatims anonymisés ont été rédigés par une auxiliaire de recherche, en effaçant toutes les

données qui auraient permis l'identification des personnes ou des lieux fréquentés. Ces verbatims ont également été stockés dans le même dossier sécurisé.

Les fichiers contenant les données anonymisées ont été hébergés sur un canal privé de la plateforme Teams, accessible uniquement aux membres de l'équipe de recherche. En parallèle, les données ont été sauvegardées dans un serveur sécurisé hébergé au Cégep de Jonquière, et les accès à ce serveur ont été restreints aux membres du projet de recherche, avec une sauvegarde automatique quotidienne.

Une analyse thématique interprétative (Mucchielli et Paillé, 2021) a été menée à partir des entretiens de groupe afin de contextualiser les résultats du test de centralité. Ces entretiens visaient à approfondir la compréhension des éléments identifiés comme faisant partie du noyau central ou des périphéries des représentations sociales. Les questions de relance ont permis de faire émerger les significations, les justifications et les perceptions associées aux représentations des personnes enseignantes, contribuant ainsi à enrichir l'analyse au-delà des résultats quantitatifs initiaux.

La mise en relation des résultats du test de centralité avec les propos recueillis lors des entretiens a permis une triangulation des données, renforçant ainsi la validité interprétative de l'analyse (Denzin et Lincoln, 2011). En croisant des données issues de sources et de méthodes différentes, il a été possible de consolider la compréhension des représentations sociales du personnel enseignant à l'égard de l'inclusion, tout en nuancant certaines tendances apparues dans le questionnaire.

3.3 Précautions éthiques

Des mesures strictes ont été prises pour garantir la confidentialité et la sécurité des données tout au long du projet de recherche. En premier lieu, aucune donnée permettant d'identifier personnellement les personnes participantes n'a été collectée dans le questionnaire en ligne. Seules des informations relatives à l'âge, au genre, à l'établissement, au programme d'enseignement, à l'environnement professionnel et à l'expérience professionnelle ont été recueillies. Pour les entretiens de groupe qui comprenaient des questions ouvertes, toutes les informations pouvant permettre d'identifier une personne participante ont été retirées avant leurs analyses et la publication des résultats. Les données colligées sont hébergées au Canada sur la plateforme Lime Survey en ce qui concerne le questionnaire, tandis que les enregistrements audios des entretiens de groupe ont été sécurisés sur la plateforme Teams. L'ensemble des données a été stocké sur des serveurs sécurisés, à savoir ceux d'ÉCOBES pour le volet quantitatif et du CRISPESH et d'ÉCOBES pour le volet qualitatif, tous protégés par mot de passe. Les données seront détruites après une période de sept ans, conformément aux protocoles en vigueur.

Chapitre 4

Les résultats

4.1 Profil sociodémographique des personnes répondantes du volet quantitatif

Cette section présente les données sociodémographiques des personnes répondantes au questionnaire, soit les 185 personnes enseignantes des 13 différents cégeps (Cégep du Vieux Montréal, Cégep de Jonquière, Cégep de La Pocatière, Cégep de Drummondville, Cégep de Rivière-du-Loup, Cégep de Thetford, Cégep de la Gaspésie et des Îles, Cégep de Saint-Félicien, Cégep Édouard-Montpetit, Cégep Gérald-Godin, Cégep de Saint-Hyacinthe, Cégep Saint-Laurent, Cégep Marie-Victorin). Ces données ont été recueillies grâce au questionnaire en ligne.

Les caractéristiques sociodémographiques ont été regroupées pour l'ensemble des cégeps participants, afin de brosser un portrait global du corps enseignant ayant pris part au volet quantitatif de l'étude, tout en assurant la confidentialité des personnes répondantes (tableau 4.1)

Tableau 4.1 Caractéristiques sociodémographiques des personnes répondantes du volet quantitatif

Caractéristiques	Moyenne	Minimum	Maximum	N	Pourcentage
Genre	Féminin			100	54,3
	Masculin			79	45,7
Âge	44,3	26	68		
Années d'expérience en enseignement	12,6	0	33		
S'identifie en situation de handicap				9	4,9
Vit de la discrimination dans la société				27	14,6
Formation en enseignement ou en pédagogie	Détient un diplôme			77	41,8
	En cours de formation			18	9,8

Une majorité de personnes participantes s'identifie comme étant de genre féminin (54,3 %). La moyenne d'âge est de 44,3 ans et les personnes participantes ont entre 0 et 33 ans d'expérience en enseignement postsecondaire (en moyenne 12,6 années d'expérience). Il a été choisi de poser des questions sur la potentielle situation de handicap ou de discrimination sociale afin de constater si ces facteurs pouvaient avoir (ou non) un pouvoir explicatif quant à l'ouverture à adopter une posture pédagogique inclusive. Les personnes s'identifiant comme étant en situation de handicap constituent 5 % de notre échantillon et celles qui considèrent vivre une forme de discrimination dans la société en constituent 14,5 %. C'est moins de 50 % de notre échantillon qui détient un diplôme en enseignement ou en pédagogie (n = 77). Pour ce qui est du niveau le plus élevé de scolarité complété, le tableau 4.2 présente la distribution des personnes enseignantes.

Tableau 4.2 Plus haut niveau de scolarité complété par les personnes répondantes du volet quantitatif

Plus haut niveau de scolarité complété	N	Pourcentage
Diplôme d'études collégiales	10	5,4
Diplôme universitaire de 1er cycle	71	38,4
Diplôme universitaire de 2e cycle	93	50,3
Diplôme universitaire de 3e cycle	11	5,9

Total	185	100
-------	-----	-----

Un peu plus de la moitié (51,9 %) des personnes participantes enseignent dans des cégeps qui sont situés en zones rurales, et les autres enseignent dans des cégeps qui sont situés en régions urbaines (tableau 4.3).

Tableau 4.3 Distribution de la population enseignante en fonction de l'emplacement du cégep⁶

	N	N pers. participantes	Pourcentage
Cégep en région urbaine	6	88	49,1
Cégep en zone rurale	7	97	51,9
Total		185	100

Le tableau 4.4 ci-dessous montre la répartition des personnes enseignantes selon leur programme d'enseignement. Il est possible de constater que les personnes répondantes enseignent majoritairement dans des techniques humaines ou en sciences humaines.

Tableau 4.4 Familles de programmes dans lesquelles la population participante du volet quantitatif enseigne

	N	Pourcentage
Techniques humaines	44	27,5
Sciences humaines	42	26,3
Techniques physiques	31	19,4
Sciences de la nature	29	18,0
Arts et lettres	29	18,0
Techniques des arts et des communications	28	17,5
Techniques de l'administration	25	15,6
Techniques biologiques et agroalimentaires	21	13,1
Sciences, lettres et arts	15	9,4
Sciences informatiques et mathématiques	12	7,5
Double DEC	10	6,3

Concernant la formation continue du personnel enseignant, certains sujets de formation prédominent en termes de popularité (tableau 4.5). Les données recueillies permettent d'avoir un regard sur les sujets des formations que les personnes participantes ont suivies au cours des 5 dernières années. Les données révèlent que certains sujets liés à l'inclusion demeurent largement absents des parcours de formation du personnel enseignant. À titre d'exemple, 57,8 % des personnes répondantes n'ont jamais suivi de formation sur la conception universelle de l'apprentissage (CUA) ou la conception universelle de l'enseignement (CUE), et 55,2 % n'ont jamais été formées en lien avec les PESH.

Tableau 4.5 Sujets et nombre d'heures de formation de la population participante du volet quantitatif

Sujets	Jamais (%)	Moins de 10 heures (%)	De 11 à 30 heures (%)	Plus de 30 heures (%)
--------	------------	---------------------------	--------------------------	--------------------------

⁶ Une région urbaine est caractérisée par une forte densité de population et une concentration d'activités, tandis qu'une zone rurale se caractérise par une densité de population plus faible et des activités principalement agricoles ou naturelles (Statistique Canada, 2017).

Connaissance et maîtrise de la ou des matières que j'enseigne	15,1	23,3	30,8	30,8
Approches pédagogiques	16,2	41,0	29,5	13,3
Pratiques d'évaluation	26,0	53,8	14,5	5,8
Technologie de l'information et de la communication	20,2	52,0	18,5	9,2
Gestion de classe	43,9	49,1	4,6	2,3
Pratiques d'individualisation	59,0	30,1	6,4	4,6
CUA ou CUE	58,1	30,8	7,0	4,1
Enseignement en contexte interculturel	68,0	23,3	4,7	4,1
Enseignement aux populations autochtones	74,6	20,2	1,7	3,5
Enseignement à des PESH	55,5	34,7	6,4	3,5
Équité, diversité et inclusion	45,9	38,4	7,6	8,1
Autres	88,9	4,4		6,7

4.2 Les représentations sociales des personnes enseignantes à l'égard de l'inclusion des PESH au collégial (Objectif 2)

Les personnes enseignantes ont été invitées à réaliser un exercice d'évocation lexicale par le biais d'associations sémantiques. Les personnes participantes devaient écrire les premiers mots qui leur venaient à l'esprit en pensant aux PESH visible ou invisible par rapport à quatre concepts : 1) l'inclusion scolaire d'un membre étudiant en situation de handicap, 2) les approches pédagogiques destinées à favoriser l'inclusion, 3) les efforts mis en place par le cégep pour favoriser l'inclusion et 4) le rôle du personnel enseignant dans cette inclusion.

Au total, ce sont un peu plus de 6000 mots/énoncés qui ont été analysés et qui ont fait l'objet d'une thématisation (Mucchielli et Paillé, 2021). Afin d'assurer la validité des thèmes, la méthode de la concordance interjuges a été utilisée (Miles *et al.*, 2014). En effet, trois membres de l'équipe se sont attelés à un processus de thématisation des évocations lexicales en fonction des thèmes et des sous-thèmes qui ont émergé des différents regroupements. Plusieurs exercices de contre codage ont été nécessaires pour arriver à un accord interjuge satisfaisant de 89 %. Trois grandes thématiques et 13 sous-thématiques sont ressorties des analyses. Le tableau qui suit présente les trois grands thèmes relevés et leurs définitions de même que les 13 sous-thématiques.

Tableau 4.6 Thématiques et sous-thématiques ressorties de l'analyse du test d'évocation lexicale

Thématiques	Définitions	Sous-thématiques
Représentations sociales	Valeurs, idées, motivations et croyances qui influencent nos perceptions et nos actions	Droits et devoirs face à l'inclusion Règles politiques et administratives Représentation du handicap/inclusion
Perceptions sociales	Impression ou jugement personnel établi en fonction de représentations sociales	Impression générale positive de l'inclusion scolaire Impression générale neutre de l'inclusion scolaire Impression générale négative de l'inclusion scolaire Nombre/Diversité des cas de PESH Besoin de connaissance ou de formation en enseignement
Attitudes et comportements	Actions observables et mesurables en réponse à une situation, tributaires des représentations sociales et des perceptions sociales	Pratiques enseignantes en général Adaptations sur le plan cognitif Adaptations sur le plan physique Attitudes à privilégier pour parvenir à l'inclusion Responsabilités partagées

De l'ensemble de ces résultats, quatre sous-thématiques se sont relevées statistiquement plus importantes tant pour les PESH visible qu'invisible, et ce, pour l'ensemble des concepts. Pour cette raison, elles seront davantage explicitées. Ces sous-thématiques sont : 1) les pratiques enseignantes, 2) les attitudes à privilégier, 3) les responsabilités partagées, 4) les perceptions négatives de l'inclusion, 5) les perceptions positives et 6) les adaptations sur le plan cognitif.

Les **pratiques enseignantes en général** font référence à l'ensemble des actions, des méthodes et des stratégies que les personnes enseignantes utilisent dans le cadre de leur travail pour faciliter l'apprentissage des personnes étudiantes, autant sur le plan pédagogique que physique. Par exemple, cela peut inclure du temps additionnel pour les évaluations (plan pédagogique) ou l'aménagement des déplacements d'une personne en fauteuil roulant dans la salle de classe (plan physique).

Le sous-thème des **attitudes à privilégier** consiste en l'ensemble des attitudes et des comportements à mettre en place pour favoriser l'inclusion, tant du côté enseignant que du côté étudiant. Pour le personnel enseignant, l'ouverture d'esprit, la curiosité, l'écoute, la disponibilité et l'attention à l'égard des PESH, de même que le fait d'adopter une attitude de bienveillance sont des exemples qui sont ressortis à travers les évocations lexicales des personnes participantes. En outre, les personnes participantes estiment que l'inclusion ne peut reposer uniquement sur les efforts du personnel enseignant : les personnes étudiantes doivent également s'investir activement dans le processus. Elles sont ainsi perçues comme devant faire preuve d'attention, de persévérance, de sens des responsabilités et d'autonomie.

Le sous-thème nommé **responsabilités partagées** se rapporte aux situations où plusieurs parties ou individus sont conjointement responsables de l'inclusion. Par exemple, la répartition des tâches, la collaboration, la concertation sont des formes de partage de la responsabilité. Le thème de la responsabilité partagée a été particulièrement fertile quant à la question du rôle assumé par la personne enseignante. Il a d'ailleurs fait l'objet d'une tentative de subdivision plus fine pour déterminer si la responsabilité était partagée entre la

PESH et les membres du personnel ou encore entre la PESH et la personne enseignante. Toutefois, cet exercice de recatégorisation s'est avéré plus compliqué à effectuer que prévu. Comme certains des mots étaient n'étaient pas imprécis ou peu explicites (p. ex. discussion), il était difficile d'interpréter le sens donné à l'énoncé. La discussion réside-t-elle entre les pairs enseignants, entre le personnel enseignant et le personnel de soutien, entre le personnel enseignant et les gestionnaires, entre le personnel enseignant et les PESH ou encore toutes ces réponses ? Néanmoins, ce qui était clair c'est qu'une discussion ne peut se réaliser seule, elle doit nécessairement se faire entre deux personnes qui partagent la responsabilité de l'entretenir.

Le sous-thème des **perceptions négatives** de l'inclusion renvoie au fait d'avoir une opinion ou une évaluation défavorable à l'égard de l'inclusion. Cette perception négative s'est révélée par l'évocation de mots comme « surcharge », « injustice », « manque de ressources », etc. Certaines personnes enseignantes ont le sentiment que l'effort d'inclusion est compliqué, qu'il demande davantage de temps et d'énergie, qu'il alourdit la tâche des personnes enseignantes. Plusieurs d'entre elles se sentent démunies en raison d'un manque d'informations, de ressources ou de soutien. Plusieurs membres du personnel enseignant se sentent impuissants ou encore, ils considèrent que l'ajustement des pratiques engendre des injustices et des inégalités entre les personnes étudiantes.

Les **perceptions positives** à l'égard de l'inclusion des personnes étudiantes en situation de handicap (PESH) renvoient à une reconnaissance de ses bénéfices autant pour les personnes concernées que pour l'ensemble du groupe. Plusieurs personnes enseignantes perçoivent l'inclusion comme un levier favorisant l'équité, la réussite et la transformation pédagogique. À travers ces perceptions positives, il apparaît que l'inclusion peut être source d'enrichissement professionnel, de développement de pratiques plus sensibles à la diversité et de valorisation des efforts collectifs. L'expérience d'interactions réussies avec des PESH, visibles ou invisibles, semble alimenter ces représentations favorables et renforcer l'engagement envers des pratiques inclusives.

Enfin, les **adaptations sur le plan cognitif** concernent l'ensemble des accommodements pédagogiques permettant de soutenir la diversité des façons d'apprendre. Elles englobent des pratiques, telles que la différenciation des modalités d'évaluation, la diversification des supports d'apprentissage ou encore la clarification des consignes. Les données révèlent que ces adaptations sont particulièrement valorisées dans le contexte de l'inclusion des PESH invisible, où les besoins sont moins immédiatement perceptibles, mais tout aussi réels. Certaines personnes enseignantes soulignent que ces mesures, souvent inspirées de la conception universelle de l'apprentissage, bénéficient à l'ensemble de la classe, en rendant les apprentissages plus accessibles, clairs et motivants pour toutes et tous.

Aussi, grâce aux analyses quantitatives de l'évocation lexicale du questionnaire, il a été possible de mettre en évidence le fait que les personnes participantes ne priorisaient pas de la même manière les quatre sous-thématiques lorsqu'il était question de PESH visible ou de PESH invisible, et ce, pour chacun des concepts abordés dans le test d'évocation lexicale. Ces écarts de priorisation ont pu être contextualisés et approfondis grâce aux entretiens de groupe.

4.2.1 Mise en contexte des résultats quantitatifs : ce que révèlent les entretiens de groupe

Au total, ce sont 18 personnes qui ont participé à 6 entretiens de groupe. Il y avait 8 hommes et 10 femmes, provenant de deux collèges. Les disciplines d'enseignement étaient variées (architecture, physique, sciences infirmières, sociologie, mathématiques, français, technique en éducation spécialisée, technique en éducation de la petite enfance, etc.). Alors que certaines personnes étaient encore dans leur première année d'enseignement, d'autres cumulaient une trentaine d'années d'expérience.

Tableau 4.7 Profil sociodémographique des personnes ayant participé aux entretiens de groupe

		N= 18
Genre	Femmes	10
	Hommes	8
Années d'expérience	Entre 1 an et 31 ans	X = 16 ans
Formation en pédagogie	Oui	7
	Non	11
Enseignement auprès des PESH	Oui	18
	Non	0
Expériences auprès des PESH	Positives	15
	Négatives	1
	Sans réponse	2

Bien que les entretiens de groupe visaient initialement à identifier le noyau central des représentations sociales, cette démarche s'est révélée plus complexe que prévu. En effet, deux visions opposées ont émergé au sein des différents groupes de discussion, rendant difficile l'établissement d'un consensus clair. La première vision, davantage *bottom-up*, considère que l'inclusion doit émerger des pratiques et des attitudes des personnes enseignantes. Elle mise sur leur engagement individuel, leur capacité à adapter leurs approches pédagogiques et à faire preuve d'ouverture pour répondre à la diversité des besoins des personnes étudiantes qu'elles côtoient. Selon cette perspective, c'est par l'action concrète sur le terrain que l'institution sera amenée à évoluer. La deuxième vision, en revanche, adopte une logique *top-down*. En effet, elle confère à l'institution collégiale une responsabilité centrale en matière d'inclusion. Ce sont les valeurs prônées, les politiques, les ressources offertes et les structures institutionnelles qui devraient guider et encadrer les pratiques inclusives. Les personnes enseignantes pourraient ainsi agir dans un cadre déterminé par leur cégep, lequel assumerait un rôle de « moteur » dans l'implantation de pratiques inclusives. Les prochaines lignes présentent les résultats issus des entretiens de groupe, lesquels permettent de mieux comprendre ces deux visions, sans toutefois faire ressortir avec netteté les noyaux centraux associés aux quatre concepts explorés.

Chacune des sections suivantes est structurée de la même manière. Les questions posées aux personnes participantes sont d'abord présentées, suivies d'un tableau mettant en évidence les sous-thématiques ressorties comme statistiquement les plus significatives dans l'analyse du test d'évocation lexicale, ainsi que leur ordre d'importance selon le caractère visible ou invisible de la situation de handicap. Enfin, des extraits verbatim issus des entretiens de groupe viennent contextualiser et enrichir l'interprétation des résultats du questionnaire.

4.2.1.1 Représentations sociales du concept d'inclusion

Dans le questionnaire, les personnes enseignantes étaient invitées à répondre aux deux questions suivantes :

- Lorsqu'il est question d'inclusion scolaire d'un membre étudiant en situation de handicap VISIBLE, quels sont les trois à cinq (3 à 5) mots ou expressions qui vous viennent SPONTANÉMENT ?
- Lorsqu'il est question d'inclusion scolaire d'un membre étudiant en situation de handicap INVISIBLE, quels sont les trois à cinq (3 à 5) mots ou expressions qui vous viennent SPONTANÉMENT ?

Le tableau 4.8 présente les trois sous-thématiques ressorties comme statistiquement plus significatives.

Tableau 4.8 Sous-thématiques ressorties de l'analyse quantitative du test d'évocation lexicale en fonction du caractère visible ou invisible de la situation de handicap présentées selon le rang en importance

Thèmes	Exemples	Rang en importance	
		PESH visible	PESH invisible
Pratiques enseignantes	« Encadrement » « Écoute » « Mesures » « S'adapter » « Soutien »	1	2
Attitudes à privilégier	« Ouverture d'esprit » « Disponible » « Respect » « Empathie » « Attentionné »	2	3
Perception négatives	« Difficile » « Compliqué » « Surcharge » « Épuisant » « Manque de ressources »	3	1

Représentations sociales du concept d'inclusion – PESH visible

Toujours dans cette perspective *bottom-up*, alors que les données de l'analyse du test d'évocation lexical mettent au premier rang les pratiques enseignantes, dans les entretiens de groupe, c'est davantage le rôle central des **attitudes** adoptées par les personnes enseignantes qui est mis en lumière dans la compréhension du concept d'« inclusion » lorsqu'il s'agit d'une PESH visible. Les personnes consultées insistent sur le fait qu'une attitude caractérisée par l'ouverture, l'écoute active et la bienveillance constitue un préalable essentiel à l'établissement d'un dialogue significatif. Ce cadre relationnel favorise une identification plus fine et plus contextualisée des besoins des PESH visible, condition indispensable à une approche inclusive.

À partir du moment où mon attitude démontre de l'ouverture – que j'aie vers l'étudiant ou que l'étudiant vienne vers moi, parce que ça peut aller dans les deux sens – tout le reste va découler. (Cégep 2, entretien de groupe 3)

Cette attitude est perçue comme un point d'ancrage fondamental : lorsqu'elle est adoptée, elle facilite les interactions réciproques de qualité et contribue à instaurer un climat relationnel propice aux apprentissages. C'est dans cette posture enseignante, empreinte de compassion, d'attention et de reconnaissance de l'autre que les personnes enseignantes estiment pouvoir exercer une influence significative et durable sur le parcours éducatif des personnes étudiantes.

J'ai l'impression que c'est là où, dans la compassion, dans le fait d'échanger avec les étudiants qu'on sent comme enseignant qu'il y en a peut-être qui ont plus de difficultés que d'autres. On arrive à comprendre les choses, puis c'est dans cette attitude-là, selon moi, qu'on peut vraiment avoir un impact. (Cégep 1 ; entretien de groupe 3)

Dans cette perspective, les résultats recueillis dans les entretiens de groupe mettent en évidence le rôle déterminant des **pratiques enseignantes** pour favoriser l'inclusion des PESH visible. Plusieurs personnes enseignantes rencontrées soulignent que leurs choix didactiques peuvent exercer une influence significative sur l'expérience scolaire des PESH visible, en contribuant à la création d'un environnement plus accessible et accueillant.

Cela m'a fait vraiment beaucoup avancer quand j'ai compris que, selon la façon que je vais enseigner, selon les modalités que je vais prendre, je vais diminuer les obstacles à bien des étudiants. (Cégep 2; entretien de groupe 1)

Dépendant de l'attitude enseignante, l'adaptation des pratiques pédagogiques est ainsi perçue comme un levier relationnel important, favorisant l'établissement d'un lien de confiance avec les PESH visible. Cette posture pédagogique sensible apparaît comme un premier signal d'ouverture de la part de la personne enseignante.

[L'attitude,] c'est le premier lien l'étudiant et l'enseignant... voir que [...] l'enseignant devant moi a une sensibilité par rapport à ma situation, cela ouvre déjà la porte si on veut. (Cégep 1; entretien de groupe 3)

Cependant, certains propos recueillis révèlent une forme de scepticisme à l'égard de la capacité réelle du personnel enseignant à adapter ses pratiques aux évolutions des dynamiques sociales et à l'intégration de nouvelles connaissances. Aux yeux de plusieurs, cette adaptation des pratiques est lente, parfois limitée, et fréquemment en décalage avec les transformations sociales en cours.

Qu'est-ce qui est susceptible de changer par rapport aux influences externes, puis aux changements sociaux ? Ce sont les pratiques enseignantes... parce qu'elles fonctionnaient d'une certaine manière il y a 20 ans, puis elles ont changé aujourd'hui. (Cégep 1; entretien de groupe 3)

C'est peut-être la raison pour laquelle l'inclusion des PESH visibles a suscité des réticences, des perceptions négatives et des craintes dans le test d'évocation lexical et lors des entretiens de groupe. Ces réticences étaient liées à une charge de travail perçue comme accrue et à l'ajout de mesures d'accommodement jugées contraignantes. Bien que ces perceptions ne visent pas directement les PESH visible, elles peuvent néanmoins freiner l'engagement des personnes enseignantes dans une démarche inclusive.

Pour un enseignant, la crainte serait l'alourdissement de la tâche, puis les mesures spéciales qui vont s'ajouter à sa charge de travail, [même si] ce n'est pas négatif vis-à-vis la personne comme telle. (Cégep 1; entretien de groupe 3)

Si on part avec des perceptions négatives comme enseignant, on n'arrivera pas à faire le reste. (Cégep 1; entretien de groupe 3)

Enfin, certains témoignages laissent entrevoir un potentiel de changement, suggérant que la mise en valeur d'expériences positives vécues auprès des PESH visible pourrait contribuer à l'évolution des représentations et favoriser une plus grande ouverture à l'inclusion.

Je me dis qu'on est quand même capables de changer [les perceptions] en écoutant des histoires positives. (Cégep 2; entretien de groupe 1)

Représentation du concept d'inclusion – PESH invisible

Contrairement à l'inclusion des PESH visible, les **perceptions négatives** semblent occuper une place plus centrale dans les représentations associées à l'inclusion des PESH invisible. Les données issues des entretiens de groupe montrent que les besoins associés à certains handicaps invisibles, tels que les troubles de l'attention, l'anxiété ou la dyslexie, ne suscitent pas toujours une reconnaissance immédiate ni une compréhension spontanée de la part des personnes enseignantes. Cette absence de compréhension semble nourrir des perceptions négatives à l'égard de l'inclusion scolaire des PESH invisible, lesquelles se traduisent notamment par des remises en question de la légitimité de leurs besoins ou par des craintes relatives à l'équité perçue envers les autres personnes étudiantes. Fait notable, ces réticences ont été exprimées même dans des disciplines traditionnellement plus sensibles à ces enjeux, comme l'éducation spécialisée, laissant ainsi présager que, dans d'autres domaines d'enseignement, ces résistances pourraient s'avérer encore plus marquées.

On dirait que des fois c'est là que nos perceptions négatives vont surgir et on se dit : « En a-t-il vraiment besoin ? Est-ce que ça va être équitable pour les autres ? » [...] Même en éducation spécialisée, probablement en sociologie, on est quand même ouverts à ça. Donc on imagine aussi dans d'autres départements, c'est sûr que ça doit se poser [comme question]. (Cégep 1; entretien de groupe 2)

Dans ce contexte, ces perceptions négatives semblent influencer les **attitudes enseignantes**, générant parfois de l'insécurité, du stress, voire de la peur du jugement d'autrui, ce qui peut mener à des stratégies d'évitement.

Tu as, on va dire, deux choix pour faire cela simple. Tu peux stresser beaucoup, puis t'arranger pour que l'élève soit changé de groupe, par exemple, puis que quelqu'un d'autre le prenne. Et vivre cela super mal parce que tu vas avoir l'impression que tu vas être jugé toute la session possiblement. Ou tu peux dire : « Cela va être plaisant, je n'ai jamais vu cela. J'ai vraiment hâte de voir comment qu'elle va faire cela. » (Cégep 2; entretien de groupe 2)

À cet égard, certaines personnes enseignantes rapportent adopter une posture proactive et positive, considérant l'accompagnement des PESH invisible comme un défi enrichissant, tant sur le plan personnel que professionnel.

Moi, [je me propose] souvent, souvent, souvent, puis, parce que je me dis c'est un beau défi, je vais en retirer... Tu sais, si tu me disais je vais m'enrichir, je sais que cela va m'apporter quelque chose. [pour accompagner un étudiant en situation de handicap en stage] (Cégep 2; entretien de groupe 2)

Ces attitudes – posture enseignante – se traduisent directement dans les **pratiques enseignantes**. Les personnes consultées soulignent qu'une attitude d'ouverture, bien qu'essentielle, ne peut pas, à elle seule, garantir une inclusion réussie. Pour que les intentions se transforment en actions concrètes, une mise en œuvre cohérente de pratiques pédagogiques adaptées est jugée nécessaire.

Même si, dans l'attitude, j'ai beaucoup d'ouverture, puis tout cela, je me dis, à un moment donné, que les pratiques embarquent. Si tu n'as pas un peu de connaissances pour appuyer ta pratique, tu auras beau avoir toutes les meilleures attitudes, je veux l'aider, je veux adapter. (Cégep 2; entretien de groupe 2)

Contrairement aux pratiques enseignantes mises en place pour les PESH visible, pour les personnes rencontrées, l'inclusion des PESH invisible repose essentiellement sur des approches inclusives en classe : adaptation du matériel, de la présentation des contenus, des modalités d'évaluation, etc.

Dans l'invisible, je trouve que cela a encore plus d'impact parce que c'est beaucoup dans notre cours. Je veux dire que ce ne sont pas des rampes, ce n'est pas de l'adaptation... C'est vraiment dans notre cours. Comment je vais adapter mon matériel pédagogique ? Comment je vais adapter mon évaluation ? Comment je peux présenter [la matière] ... parce qu'admettons je fais face à quelqu'un qui a un TDAH ou peu importe... Cela fait que les pratiques enseignantes... avec des enseignants qui sont hyper visuels, qui ont beaucoup de structure, qui ont beaucoup d'activités expérientielles, cela va faire toute une différence. (Cégep 2; entretien de groupe 2)

Enfin, plusieurs personnes enseignantes reconnaissent que des pratiques pensées pour soutenir les PESH invisible finissent souvent par bénéficier à l'ensemble du groupe. La différenciation pédagogique, ou encore la conception universelle de l'apprentissage, de même que l'utilisation de supports visuels ou expérientiels, sont perçues comme particulièrement efficaces pour améliorer l'apprentissage de l'ensemble des personnes étudiantes.

Si les mesures sont inclusives, bien tout le monde suit dans cette approche-là. (Cégep 1; entretien de groupe 3)

4.2.1.2 Représentations sociales des approches inclusives

Dans le questionnaire, les personnes enseignantes ont été invitées à répondre aux deux questions suivantes :

- Lorsqu'il est question des approches destinées à favoriser l'inclusion scolaire des membres étudiants en situation de handicap VISIBLE Quels sont les trois à cinq (3 à 5) mots ou expressions qui vous viennent SPONTANÉMENT ?
- Lorsqu'il est question des approches destinées à favoriser l'inclusion scolaire des membres étudiants en situation de handicap INVISIBLE Quels sont les trois à cinq (3 à 5) mots ou expressions qui vous viennent SPONTANÉMENT ?

Le tableau 4.9 présente les quatre sous-thématiques ressorties comme statistiquement plus significatives.

Tableau 4.9 Sous-thématiques ressorties dans l'analyse du test d'évocation lexicale en ordre d'importance en fonction du caractère visible ou invisible de la situation de handicap

Thèmes	Exemples	Rang en importance	
		PESH visible	PESH invisible
Pratiques enseignantes	« Accompagnement » « Favoriser l'autonomie » « Rencontres individuelles » « S'adapter » « Changements »	1	1
Attitudes enseignantes et étudiantes	« Défis » « Versatilité » « Apprentissage » « Positive » « Attention »	2	
Responsabilités partagées entre le cégep et ses employés	« Service adapté » « Formation du personnel » « Entraide » « Ressources » « Soutien des intervenants »	3	2
Adaptations sur le plan cognitif	« Antidote » « Différenciation pédagogique » « Ajout de temps » « Stratégies adaptées » « Enseignement explicite »		3

Représentations sociales des approches inclusives – PESH visible

Les résultats issus des entretiens de groupe révèlent que les **pratiques enseignantes** inclusives se construisent dans le temps et à travers l'expérience. Plusieurs personnes enseignantes mentionnent avoir adapté leurs méthodes pédagogiques de manière proactive pour répondre aux besoins particuliers des PESH visible, mais aussi pour favoriser un climat d'apprentissage bénéfique à toutes les personnes étudiantes (p. ex. : le remplacement des présentations orales par des présentations filmées ou la mise en place de mesures de sécurité plus encadrantes). Ces pratiques s'appuient sur l'idée que ce qui est bon pour une PESH visible peut l'être pour toutes les personnes étudiantes, et qu'avec une généralisation des approches inclusives à l'échelle du personnel enseignant, le besoin de mesures individuelles pourrait diminuer. Pour les personnes consultées, ces adaptations reposent d'abord sur une responsabilité individuelle de la personne enseignante qui reste au cœur du processus, même si une collaboration avec les services adaptés est parfois nécessaire.

Parce que, pour moi, personnellement, j'ai, avec le temps, développé des approches inclusives dans ma pédagogie, par exemple, du temps universel pour les évaluations. Au lieu de faire des présentations devant le groupe, je demande des présentations filmées à présenter devant le groupe. J'ai adapté mes pratiques pour qu'elles soient plus inclusives et qu'elles évitent l'anxiété. (Cégep 1, entretien de groupe 3)

Les propos recueillis dans les entretiens de groupe soulignent également l'importance centrale des **attitudes** dans l'adoption de la posture enseignante et la mise en œuvre des approches inclusives. L'attitude est perçue pour certaines personnes enseignantes comme le vecteur à partir duquel émergent les pratiques. En

effet, selon elles, une posture d'ouverture, de souplesse et d'engagement constitue un préalable nécessaire pour adapter concrètement son enseignement aux besoins variés des PESH visible.

C'est plus le top down, c'est bottom up, ce sont les profs dans leurs pratiques qui vont faire que l'institution va devoir courir derrière et mettre en place. (Cégep 1, entretien de groupe 2)

Cela fait que mes pratiques, oui je les mets, je les organise, puis tout cela. Mais face à mes étudiants en situation de handicap visible, souvent, je vais aménager, je vais changer mes choses. C'est bien rare que je n'ajusterais pas mes approches avec ma personne. Cela fait que j'essaie de le faire le plus possible pour tout le monde, mais c'est sûr que cela va me demander quand même une attitude ouverte. Cela fait que, moi, j'ai mis mes attitudes dans le centre. (Cégep 2, entretien de groupe 1)

Enfin, les résultats illustrent une reconnaissance croissante de la nécessité d'une **responsabilité partagée** pour soutenir l'inclusion des PESH visible. Plusieurs personnes enseignantes rencontrées se sont exprimées sur le besoin d'avoir accès à des informations claires et à des ressources concrètes dans leur collège, estimant que ces éléments sont essentiels pour adapter leurs pratiques de manière adéquate.

Parce que tu as besoin d'outils, tu as besoin d'aide. Si tu as un étudiant en fauteuil roulant, il faut qu'il soit capable de s'installer à un bureau. (Cégep 1, entretien de groupe 4)

Représentations sociales des approches inclusives – PESH invisible

Les propos recueillis montrent que les approches inclusives à l'égard des PESH invisible reposent sur la qualité des **pratiques enseignantes** mises en place. Dans cette perspective, certaines personnes enseignantes rapportent avoir adopté des stratégies pédagogiques différenciées, notamment en offrant des formats variés d'évaluation, pour mieux s'ajuster aux préférences et aux capacités des PESH invisible. Le recours à la conception universelle de l'apprentissage (CUA) est aussi mentionné comme un levier facilitant, puisqu'il permet de concevoir son enseignement en prenant en considération, dès le début, la diversité des personnes apprenantes. Ces ajustements sont présentés non pas comme des accommodements, mais comme une réponse proactive à la réalité d'une population étudiante hétérogène, dans un contexte où les besoins sont nombreux et les ressources peuvent être limitées.

Donc je te dirais, dans mes pratiques inclusives, moi des fois je vais avoir des évaluations de fin de session en différents formats. Pourquoi ? Parce qu'il y en a qui sont plus à l'aise avec différentes choses. J'ai beaucoup aimé, moi, la CUA parce qu'ils sont tous différents nos étudiants, puis ils sont tous présents. On les a, ils sont devant nous, on a besoin de les éduquer. Puis on a besoin d'avoir du monde formé, il y a un manque partout. Donc, comment est-ce qu'on fait pour y arriver ? Il va peut-être falloir adapter notre manière d'enseigner, notre manière d'évaluer dans certains cas. (Cégep 1, entretien de groupe 4)

Dans les entretiens de groupe, les personnes enseignantes accordent une grande importance au **partage des responsabilités** dans la mise en œuvre d'approches inclusives auprès des PESH invisible. En effet, la collaboration avec les services d'aide est perçue comme un point de départ structurant pour mieux comprendre les besoins des PESH invisible.

C'est en étant un peu informé avec qu'est-ce que le [nom d'un service d'aide] offre, de voir que cela a une importance assez centrale au cégep, que là je me suis intéressé à la chose, je pense. (Cégep 1, entretien de groupe 3)

Moi, les attentes que j'ai, c'est simplement d'avoir de l'information. De savoir qui est la personne qui va être incluse dans mon cours, puis cela va me permettre, moi, de changer mes pratiques. De voir comment je peux adapter mes affaires, mes ateliers, mes examens et tout cela. (Cégep 2, entretien de groupe 1)

Cependant, certains propos révèlent une tension dans la répartition des responsabilités liées à la mise en place d'approches inclusives. En effet, certaines personnes enseignantes rencontrées ont des attentes à l'égard des rôles attribués aux PESH invisible, dans la mesure où elles considèrent qu'elles doivent, entre autres, réaliser les démarches nécessaires pour agir en amont (p. ex. : s'informer sur les services offerts, réaliser les démarches pour obtenir des accommodements). Ce déséquilibre perçu souligne l'importance de renforcer une culture de coresponsabilité, dans laquelle chaque partie prenante (personnel enseignant, personnel professionnel, personnel gestionnaire et population étudiante) jouerait un rôle actif et complémentaire dans l'adoption d'approches inclusives. Les personnes enseignantes rencontrées soulignent que les personnes étudiantes ont aussi un rôle à jouer à cet effet, soit celui de partager avec transparence leurs besoins.

Cela fait que moi, je ne vois pas le travail qui est fait de l'autre côté. Tu sais si je veux faire une approche inclusive, c'est avec l'élève que cela se fait. (Cégep 2, entretien de groupe 3)

Oui, tu as un beau service, oui, tu as de l'aide, puis on a toute l'aide, mais, il faut que les personnes en situation de handicap nomment les choses, puis qu'elles aillent voir leurs enseignants. (Cégep 1, entretien de groupe 1)

Dans le même ordre d'idées, les propos de certaines personnes enseignantes rencontrées soulignent la complexité entourant la gestion des **adaptations** (accommodements) pour les PESH invisible. L'un des enjeux principaux évoqués concerne le manque d'informations claires et contextualisées sur les besoins spécifiques des PESH invisible. Par ailleurs, certaines personnes enseignantes expriment l'idée que, dans une logique d'approches inclusives universelles, les besoins d'accommodements individuels deviendraient moindres, voire superflus, dans la mesure où les approches seraient déjà suffisamment souples et diversifiées pour répondre à l'ensemble des besoins des personnes étudiantes.

Pour moi, [avec] les approches inclusives, on aurait plus vraiment besoin d'accommodement. (Cégep 1, entretien de groupe 2)

4.2.1.3 Représentations sociales des efforts déployés par le Cégep

Dans le questionnaire, les personnes enseignantes ont été invitées à répondre aux deux questions suivantes :

- Lorsqu'il est question des efforts mis en place par votre Cégep pour favoriser l'inclusion des membres étudiants en situation de handicap VISIBLE, quels sont les trois à cinq (3 à 5) mots ou expressions qui vous viennent SPONTANÉMENT ?

- Lorsqu'il est question des efforts mis en place par votre Cégep pour favoriser l'inclusion des membres étudiants en situation de handicap INVISIBLE, quels sont les trois à cinq (3 à 5) mots ou expressions qui vous viennent SPONTANÉMENT ?

Le tableau 4.10 présente les trois sous-thématiques ayant émergé comme les plus significatives.

Tableau 4.10 Sous-thématiques ressorties dans l'analyse du test d'évocation lexicale selon leur importance en fonction du caractère visible ou invisible de la situation de handicap

Thèmes	Exemples	Rang en importance	
		PESH visible	PESH invisible
Responsabilités partagées entre le cégep et ses employés	« Communication » « Services adaptés » « Ressources » « Collaboration » « Formations »	1	1
Perceptions négatives	« Clientélisme » « Inadéquats » « Manque de ressources » « Méconnu » « Fardeau pour les enseignants »	2	2
Perceptions positives	« Réussite » « Amélioration » « Bien organisé » « Proactifs » « Nécessaire »	3	3

Représentations sociales des approches inclusives – PESH visible

Les propos recueillis montrent l'importance d'une **responsabilité partagée** entre l'institution collégiale et ses membres pour soutenir l'inclusion des PESH visible. Ils montrent plus précisément l'importance du leadership institutionnel dans la mise en œuvre de pratiques inclusives. L'institution a une responsabilité clé pour créer les conditions nécessaires à l'inclusion (p. ex. ressources, soutien, reconnaissance, formation, etc.). Si l'organisation ne porte pas cette préoccupation de façon explicite et soutenue, les efforts isolés restent fragiles.

Si ce n'est pas porté par le cégep, je veux dire quand bien même que, moi, je voudrais faire un effort pour l'inclusion dans ma pédagogie, par exemple, dans mon matériel. Cela se peut que j'aie besoin de soutien, puis, si ce n'est pas porté par l'organisation cette préoccupation-là, il me semble que cela va être difficile. Cela prend le leadership de l'institution à mon avis. Si tu n'as pas cela, tout le monde va pouvoir se mettre de dire qu'il ne le fera pas parce qu'il n'y a pas de leadership... (Cégep 2, entretien de groupe 2)

Les personnes participantes soulignent que les **perceptions négatives** envers les PESH visible constituent un frein important à l'inclusion.

Essayer de travailler à faire changer ou à faire évoluer les perceptions négatives. Des fois ce sont nos perceptions qui font que cela va être beaucoup plus compliqué de mettre tout cela en place alors que peut-être pas. Peut-être que cela va être facile en bout du compte. (Cégep 1, entretien de groupe 2)

Les personnes enseignantes consultées témoignent de l'importance accordée aux **perceptions positives** dans le rapport à l'inclusion et à la diversité. Une personne participante souligne que son cégep semble activement engagé dans une campagne de communication visant à valoriser l'ouverture à la diversité et à promouvoir l'inclusion. Cette posture institutionnelle joue un rôle structurant dans la manière dont l'inclusion est perçue par les membres du personnel. En misant sur une valorisation explicite des principes d'inclusion, l'institution contribue à façonner un environnement où les représentations positives peuvent émerger, se consolider et éventuellement transformer les pratiques.

En fait, j'ai essayé d'évaluer la vision de comment le cégep mettait en œuvre [l'inclusion] et donc je trouvais qu'ils étaient plus dans une campagne de ces discours qu'on a. Au [nom du cégep], on est ouverts à la diversité et à l'inclusion, donc plus mettre de l'avant une campagne de communication pour favoriser justement une dimension plus positive de la perception de la diversité et donc de l'inclusion. (Cégep 1, entretien de groupe 2)

Représentations sociales des approches inclusives – PESH invisible

Les propos recueillis illustrent l'importance d'une **responsabilité partagée** entre l'institution collégiale et ses membres pour soutenir l'inclusion des PESH invisible. Les personnes participantes soulignent que l'engagement envers l'inclusion ne peut reposer uniquement sur les épaules des personnes enseignantes. Plusieurs témoignages révèlent un manque de communication ou de coordination qui fragilise la capacité des personnes enseignantes à adapter leurs pratiques. Lorsqu'elles ne reçoivent pas à temps l'information nécessaire sur les besoins particuliers d'une PESH invisible, elles se retrouvent en difficulté pour instaurer des aménagements justes et adaptés, parfois au détriment de l'équilibre du groupe-classe. Ce manque de soutien soulève une tension entre leur volonté de bien faire et les limites structurelles auxquelles elles sont confrontées.

Mais pour [faire des démarches], il faut que je le sache, il faut que j'aie l'information. Cela fait partie des handicaps invisibles. Je n'ai pas le choix d'avoir l'information, sinon je ne peux pas faire grand-chose. (Cégep 2, entretien de groupe 3)

Une fois de plus, les personnes participantes soulignent que les **perceptions négatives** envers les PESH invisible constituent un frein important à l'inclusion. Elles relèvent que ces représentations, souvent ancrées dans des préjugés ou un manque de compréhension, sont particulièrement résistantes au changement. Pour les personnes rencontrées, contrairement aux perceptions positives, qui peuvent évoluer plus facilement avec l'expérience ou la formation, les perceptions négatives tendent à limiter d'emblée les possibilités d'adaptation ou d'ouverture. Lorsqu'un membre du personnel débute avec une posture de fermeture, cela complique la mise en place de pratiques inclusives et peut nuire à la relation avec la PESH invisible.

Je trouve que des perceptions positives, c'est plus facile à changer que celles négatives. Je trouve que, souvent, on va s'arrêter, on ne peut pas faire ça... [...] Je trouve que c'est plus difficile quand les gens commencent avec des perceptions négatives. (Cégep 2, entretien de groupe 1)

Les échanges ont mis en lumière que les **perceptions positives** envers les PESH invisible jouent un rôle structurant dans l'avancement de l'inclusion au cégep. Pour certaines personnes enseignantes, les accommodements ne sont pas uniquement des mesures ponctuelles, mais plutôt le reflet d'un changement social plus large, dans lequel les demandes croissantes de reconnaissance et d'équité transforment les pratiques pédagogiques. Les PESH invisible deviennent alors des figures révélatrices de cette transformation, en amenant l'institution à adapter ses approches.

Je voyais plus dans les mots que tu disais que c'était plus par rapport à un changement social qui se met en place. Puis qu'on offre des accommodements parce qu'il y a des demandes par rapport à cela. (Cégep 1, entretien de groupe 3)

4.2.1.4 Représentations sociales du rôle du personnel enseignant dans l'inclusion

Dans le questionnaire, les personnes enseignantes ont été invitées à répondre aux deux questions suivantes :

- En pensant au rôle du personnel enseignant dans l'inclusion des membres étudiants en situation de handicap VISIBLE, quels sont les trois à cinq (3 à 5) mots ou expressions qui vous viennent SPONTANÉMENT en tête ?
- En pensant au rôle du personnel enseignant dans l'inclusion des membres étudiants en situation de handicap INVISIBLE, quels sont les trois à cinq (3 à 5) mots ou expressions qui vous viennent SPONTANÉMENT en tête ?

Le tableau 4.11 présente les trois sous-thématiques ayant émergé comme les plus significatives sur le plan statistique dans l'analyse du test d'évocation lexicale.

Tableau 4.11 Sous-thématiques ressorties dans l'analyse du test d'évocation lexicale en fonction du caractère visible ou invisible de la situation de handicap

Thèmes	Exemples	Rang en importance	
		PESH visible	PESH invisible
Attitudes à privilégier	« Attention » « Bienveillance » « Compréhension » « Confiance » « Être sensible »	1	2
Pratiques enseignantes	« Guider l'étudiant » « favoriser l'autonomie » « S'informer » « Être un modèle à suivre » « Planification »	2	1
Responsabilités partagées	« Sensibilisation » « Arrimage avec les services d'aide » « Référencer » « Collaboration » « Ressources pédagogiques »	3	

Perceptions négatives	« Charge de travail supplémentaire » « Clientélisme » « Diminution des exigences » « Demandant » « Épuisement »	3
-----------------------	---	---

Représentations sociales du rôle du personnel enseignant – PESH visible

Les **attitudes à privilégier** apparaissent comme un levier fondamental dans le rôle du personnel enseignant à l'égard des PESH visible. Plusieurs personnes enseignantes consultées soulignent que l'inclusion ne commence pas par des stratégies pédagogiques ou des outils, mais bien par une posture d'ouverture, de bienveillance et d'écoute. Cette disposition à vouloir comprendre les besoins individuels de chaque personne étudiante oriente ensuite les ajustements concrets en classe. Une attitude rigide ou fondée sur des généralisations peut mener à des pratiques uniformes, peu sensibles à la diversité des réalités vécues par les PESH visible. À l'inverse, une attitude positive favorise un climat où les personnes étudiantes se sentent accueillies, ce qui rend possible la coconstruction de solutions pédagogiques adaptées.

Si on a une attitude positive ou qu'on est dans l'écoute et d'essayer de comprendre, on est peut-être capable de déjà amener ces étudiants-là à sentir qu'on est prêt à adapter des choses. On va travailler avec eux pour essayer de trouver des solutions quand on arrive à des problèmes. (Cégep 1, entretien de groupe 3)

Les personnes enseignantes interrogées reconnaissent que leurs **pratiques** constituent un point d'entrée essentiel pour favoriser l'inclusion des PESH visible. Certaines pratiques, comme le temps supplémentaire offert à l'ensemble du groupe, permettent non seulement de répondre aux besoins particuliers de l'ensemble des personnes étudiantes, mais aussi de réduire la stigmatisation associée aux mesures et approches individualisées.

Le fait que j'offre du temps universel, tout le monde en profite, mais les gens n'ont plus l'impression qu'il y a quelqu'un qui a droit à plus de temps que les autres. Cela crée un climat d'inclusion, tout le monde se sent sur le même pied d'égalité. Il y a moins de stigmatisation, puis je trouve que cela aide aussi la perception des autres étudiants. (Cégep 1, entretien de groupe 3)

Selon les personnes enseignantes consultées, l'inclusion des PESH visible ne repose pas uniquement sur les épaules des personnes enseignantes : elle appelle une **responsabilité partagée** entre les individus, les départements et l'institution. Bien que les personnes enseignantes soient en première ligne, notamment dans l'interaction directe avec les PESH visible, plusieurs soulignent l'importance cruciale d'un soutien institutionnel adapté et accessible. Le récit d'une enseignante ayant dû adapter seule du matériel en braille illustre à la fois la richesse humaine de ces efforts et le coût personnel qu'ils peuvent engendrer lorsque l'appui institutionnel fait défaut.

Il y a très longtemps, j'ai eu un étudiant aveugle. J'enseigne l'allemand et j'ai beaucoup de stimulation visuelle, cela est souvent la première approche. Donc, vous pouvez comprendre que l'étudiant n'avait pas accès à cela. Il fallait trouver d'autres moyens, il a donc fallu que j'adapte en braille, cela a été très complexe et assez essoufflant. À l'époque, il n'y avait pas de [nom d'un service d'aide] j'aurais aimé avoir cette responsabilité partagée à ce moment-là. Il y avait une personne-ressource qui m'a beaucoup aidée, mais c'était gros comme responsabilité. Cela a été une des expériences

les plus marquantes de ma carrière et les plus enrichissantes aussi, mais très essoufflante en termes de temps et de soutien. Dans ces moments-là, la responsabilité du collègue est importante je trouve pour avoir de l'aide à ce niveau-là. (Cégep 1, entretien de groupe 3)

Représentations sociales du rôle du personnel enseignant – PESH invisible

Les personnes rencontrées insistent sur l'importance **des attitudes** dans le rôle professionnel des personnes enseignantes. Avant de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques, c'est la posture d'ouverture, d'écoute et de responsabilité qui permet de répondre aux besoins variés des PESH invisible. Cette attitude influence les décisions pédagogiques et oriente les actions.

Pour moi, c'est plus la posture que tu adoptes avant même la pratique. C'est quoi ta perception, ce n'est pas seulement une perception, mais quelle est ton attitude face au fait que tu dois pratiquer l'inclusion avec les étudiants. (Cégep 1, entretien de groupe 3)

Les **pratiques pédagogiques** sont perçues comme une composante malléable et évolutive du rôle enseignant. Pour plusieurs personnes enseignantes rencontrées, elles découlent directement de l'attitude adoptée envers l'inclusion. Les personnes consultées reconnaissent que leur matériel ou leurs ateliers ne sont pas toujours « parfaits », mais elles s'ajustent en fonction des besoins observés dans leurs classes. Cette capacité à s'adapter révèle une posture professionnelle axée sur la flexibilité, la présence à l'autre et la recherche de solutions concrètes pour favoriser l'inclusion des PESH invisible.

Enfin, les **perceptions négatives** jouent un rôle central dans la posture adoptée par les personnes enseignantes face à l'inclusion des PESH invisible. Lorsqu'une personne enseignante estime que l'inclusion « n'est pas sa responsabilité », son engagement est limité, tout comme son ouverture et sa volonté d'adapter ses pratiques. Des personnes enseignantes soulignent également que ces perceptions peuvent entraîner des réticences à offrir des accommodements ou à assouplir certains critères. Le scepticisme face aux diagnostics ou la crainte d'abus alimentent également ces représentations. Ainsi, pour plusieurs, la transformation des pratiques inclusives passe d'abord par un travail réflexif sur ses propres perceptions, en reconnaissant leur impact sur l'attitude et l'action pédagogique.

Il y en a encore beaucoup, si je me fie aux gens que je côtoie. Ils pensent encore qu'il y a des gens qui abusent, qu'il y a des gens qui ont de faux diagnostics pour avoir plus d'accommodements. Ils ont vraiment des réticences à assouplir certaines règles ou adapter leur matériel. Alors, je pense que ce sont les perceptions négatives qui sont un frein à l'amélioration de la situation. (Cégep 1, entretien de groupe 3)

4.2.2 Interactions entre personnes enseignantes et étudiantes

Dans le questionnaire, les personnes enseignantes étaient invitées à qualifier leurs interactions avec les personnes étudiantes. Deux questions s'inscrivaient dans cette thématique, l'une portait sur la qualité des interactions avec les personnes étudiantes et l'autre, sur la facilité de la personne enseignante à établir une bonne relation avec les personnes en classe.

4.2.2.1 Perceptions de la qualité des interactions

Dans cette question, les personnes répondantes devaient qualifier leurs interactions en classe en fonction de trois regroupements étudiants : les PESH visible, les PESH invisible et l'ensemble des personnes étudiantes. Les résultats révèlent que les interactions sont faciles pour la vaste majorité des personnes enseignantes, et ce, avec les trois groupes étudiants. Cependant, de légères variations dans la perception de la qualité des interactions en classe sont observées.

- 95,0 % des personnes enseignantes considèrent leurs interactions avec les PESH visible comme « faciles » ou « très faciles ».
- 88,0 % qualifient leurs interactions avec les PESH invisible de la même manière.
- En comparaison, 98,9 % des personnes enseignantes estiment que leurs interactions avec l'ensemble des personnes étudiantes sont « faciles » ou « très faciles ».

Ces résultats suggèrent une perception légèrement moins positive des interactions en classe avec les PESH, particulièrement invisible, par rapport à l'ensemble des personnes étudiantes. Des analyses comparatives confirment ces distinctions. Ce sont plus du tiers (35,5 %) des personnes enseignantes qui estime que leurs interactions sociales sont « un peu plus difficiles », « plus difficiles » ou « beaucoup plus difficiles » avec les PESH invisible comparativement à l'ensemble des personnes étudiantes. En comparaison, 22,2 % des personnes enseignantes estiment que leurs interactions sociales sont « un peu plus difficiles », « plus difficiles » ou « beaucoup plus difficiles » avec les PESH visible comparativement à l'ensemble des personnes étudiantes, ce qui met en lumière un écart significatif selon le caractère invisible ou visible de la situation de handicap.

4.2.2.2 Perceptions de la facilité à établir une bonne relation

Les personnes répondantes devaient également évaluer leur facilité à établir une bonne relation avec trois types de groupes étudiants. Les résultats montrent une variation dans la perception de la facilité à construire une bonne relation en fonction du caractère visible ou invisible de la situation de handicap.

- 97,8 % des personnes enseignantes pensent qu'il est « facile » ou « très facile » d'établir une bonne relation avec l'ensemble des personnes étudiantes.
- 93,9 % estiment qu'il est « facile » ou « très facile » d'établir une bonne relation avec les PESH visible. Toutefois, ce résultat n'est pas significativement distinct de celui observé pour l'ensemble des personnes étudiantes (n. s.).
- 87,9 % jugent qu'il est « facile » ou « très facile » d'établir une bonne relation avec les PESH invisible.

Ici encore, une grande majorité des personnes enseignantes semblent trouver positives leurs expériences auprès des personnes de leurs classes.

En outre, les analyses comparatives ont montré que 15,1 % des personnes répondantes considèrent comme « un peu plus difficile » ou « plus difficile » d'établir une bonne relation avec les PESH visible comparativement à l'ensemble des personnes étudiantes. Cette proportion s'élève à 28,6 % pour ce qui est des PESH invisible comparativement à l'ensemble des personnes étudiantes. Cette analyse comparative confirme des distinctions dans les perceptions du personnel enseignant en fonction du caractère visible et invisible de la situation de handicap.

4.2.2.3 Attentes du personnel enseignant envers les personnes étudiantes

Dans le questionnaire en ligne, l'une des questions portait sur les attentes envers les PESH comparativement à l'ensemble de la classe. Les résultats montrent que la majorité des personnes enseignantes ont les mêmes attentes envers les PESH qu'envers l'ensemble de la classe. En effet, 89,0 % des personnes répondantes expriment avoir les mêmes attentes envers les PESH visible qu'envers l'ensemble de la classe, et 91,3 % disent avoir les mêmes attentes envers les PESH invisible qu'envers l'ensemble de la classe. Il est à noter que certaines personnes enseignantes ont néanmoins des attentes moins grandes envers les PESH qu'envers l'ensemble de la classe. En effet, 11,0 % des personnes répondantes ont des attentes moins grandes envers les PESH visible qu'envers l'ensemble de la classe et 8,2 % ont des attentes moins grandes envers les PESH invisible qu'envers l'ensemble de la classe. Toutefois, le test de différence de proportion est non significatif, il n'est donc pas possible d'affirmer qu'il y a une différence significative dans ces comparaisons.

4.2.3 Importance accordée à l'inclusion, sentiment de responsabilité et satisfaction du rôle joué

Une section du questionnaire portait sur les représentations des personnes enseignantes quant à leurs rôles et responsabilités dans l'inclusion des PESH. Cette section comprenait quatre sous-questions :

- 97,0 % se disent en accord (29,4 %) ou totalement en accord (67,6 %) avec le fait qu'il est important de promouvoir l'inclusion des PESH au postsecondaire.
- 87,0 % des personnes enseignantes se déclarent satisfaites de leur rôle en classe dans l'inclusion des PESH.
- 60,4 % des personnes enseignantes pensent que l'inclusion des PESH visible exige davantage d'efforts de leur part comparativement aux personnes étudiantes sans handicap. La proportion grimpe à 79,3 % lorsqu'il s'agit des PESH invisible comparativement aux personnes étudiantes sans handicap.

Ces résultats mettent en évidence une forte adhésion des personnes enseignantes à l'importance de l'inclusion des PESH au postsecondaire. Dans le même sens, la satisfaction majoritaire exprimée quant à leur rôle en classe montre un engagement notable envers cette pédagogie inclusive. Cette adhésion et cette satisfaction peuvent être comprises comme le reflet de représentations sociales positives de l'inclusion, qui valorisent l'implication du personnel enseignant dans la réponse aux besoins des PESH. Néanmoins, les réponses révèlent également des défis perçus, notamment par rapport aux efforts nécessaires à déployer, en particulier pour les PESH invisible.

Le sentiment de responsabilité du personnel enseignant concernant divers aspects liés à l'expérience et la réussite des personnes étudiantes a été documenté. Comme indiqué dans le tableau 4.12, les personnes enseignantes consultées se sentent particulièrement responsables de la qualité de leurs relations avec les personnes étudiantes (moyenne de 2,35 sur 3), ainsi que de leur inclusion (2,02). En revanche, le sentiment de responsabilité est moins élevé en ce qui concerne la motivation (1,53) et la réussite (1,75) des personnes étudiantes.

Tableau 4.12 Sentiment de responsabilité du personnel enseignant lié à l'expérience et la réussite des personnes étudiantes

	Moyennes (0 à 3)
Motivation des personnes étudiantes	1,53

Réussite des personnes étudiantes	1,75
Relations avec les personnes étudiantes	2,35
Inclusion des personnes étudiantes	2,02

4.2.4 Ouverture à adopter une posture pédagogique inclusive

Lorsqu'interrogées directement sur la question, les personnes enseignantes sont très nombreuses à exprimer être en accord avec l'idée qu'il est normal d'ajuster ses stratégies d'enseignement en fonction des besoins des personnes étudiantes. En effet, 90,3 % des personnes répondantes se disent en accord avec cette adaptation pour favoriser l'inclusion des PESH visible, et 89,2 % pour favoriser l'inclusion des PESH invisible (tableau 4.13). Bien que légèrement moins nombreuses, la majorité des personnes enseignantes (82,0 %) expriment leur accord avec l'idée qu'il est normal d'ajuster ses stratégies d'enseignement pour favoriser l'inclusion de toute personne étudiante qui en manifeste le besoin. Ces résultats témoignent d'une ouverture générale envers l'adaptation des pratiques, tout en suggérant que la reconnaissance explicite du handicap, visible ou non, renforce la légitimité perçue des ajustements à mettre en place.

Tableau 4.13 Pourcentage en accord du personnel enseignant d'ajuster les stratégies d'enseignement en fonction des besoins des personnes étudiantes

Populations étudiantes	% en accord
PESH visible	90,3
PESH invisible	89,2
Toute personne étudiante qui en manifeste le besoin	82,0

Des analyses comparatives ont été réalisées afin d'examiner si l'ouverture à l'idée qu'il est normal d'ajuster les stratégies d'enseignement variait en fonction des différentes populations étudiantes (en situation de handicap visible, en situation de handicap invisible ou toute personne étudiante qui en manifeste le besoin). Pour les PESH visible ou pour toute personne étudiante qui en manifeste le besoin, 77,2 % des personnes répondantes estiment avoir le même niveau d'accord. Seules 19,6 % d'entre elles semblent être « un peu plus », « plus » ou « beaucoup plus » ouvertes à dire qu'il est normal d'ajuster leurs stratégies spécifiquement pour les PESH visible par rapport à l'ensemble des personnes étudiante qui en manifeste le besoin. De légères différences sont aussi constatées dans les résultats comparatifs entre les PESH invisible et toute personne étudiante qui manifeste le besoin : 81,5 % des personnes répondantes estiment avoir un niveau d'accord identique à dire qu'il est normal d'ajuster ses stratégies d'enseignement, tandis que 15,8 % se disent être « un peu plus », « plus » ou « beaucoup plus » ouvertes à l'idée d'ajuster les stratégies d'enseignement pour favoriser l'inclusion des PESH invisible que pour favoriser l'inclusion de toute personne étudiante qui en manifeste le besoin.

Outre ces questions mesurant l'opinion, une échelle d'attitude inspirée des travaux de Kennel et al. (2021) a également permis de mesurer plus précisément l'ouverture à l'adoption d'une posture pédagogique inclusive. Les opinions et les pratiques des personnes enseignantes ont été explorées à travers six dimensions distinctes de la pédagogie inclusive. L'ouverture à adopter une posture pédagogique inclusive a été mesurée en combinant deux indicateurs : la fréquence d'application des différentes pratiques et l'importance qui leur est accordée par chaque personne enseignante, rejoignant ainsi la position de Boesdorfer et Lorsbach (2014) qui estiment que l'étude de la posture de la personne enseignante est un

outil approprié pour comprendre la relation entre les croyances et la pratique, puisque les personnes enseignantes entretiennent certaines croyances pédagogiques et que celles-ci influencent en partie le choix des stratégies employées en classe. La posture pédagogique étant ici considérée comme la subjectivation des croyances qui se matérialisent, ou non, dans l'action. Ainsi, pour connaître la position des sujets, il convient de se pencher à la fois sur leurs croyances et leurs actions. C'est ce que cet indicateur tente de mesurer dans le questionnaire.

La fréquence d'application des pratiques inclusives a été mesurée à l'aide d'un score de 0,5 à 4, attribué selon les réponses fournies : de « Jamais et je ne pense pas le faire » (score de 0,5) à « Toujours » (score de 4). L'importance accordée à une pratique a été évaluée sur une échelle de 0 à 3, en fonction des réponses allant de « Pas du tout important » (score de 0) à « Très important » (score de 3). La multiplication de ces deux indicateurs a permis de déterminer le niveau d'ouverture aux pratiques inclusives noté sur une échelle de 0 à 12. Dans les faits, les personnes enseignantes ont obtenu des scores variant de 1,14 à 11,17. Chacun des indicateurs a été regroupé en six variables pour obtenir un score moyen d'ouverture pour chacune des six dimensions des pratiques inclusives.

Pour mieux comprendre chacune des dimensions explorées, voici quelques exemples de pratiques:

- **Dispositions** : « Fournir des copies de mes notes de cours » ou « Accorder des délais supplémentaires aux personnes étudiantes pour remettre un travail ou un devoir ».
- **Accessibilité des supports** : « Mettre en ligne une copie de mes présentations (PowerPoint) » ou « Permettre à toutes les personnes étudiantes de soumettre leurs travaux par voie électronique ».
- **Adaptation des rendus** : « Réduire la quantité de lectures et de travail personnel obligatoires en cas de besoin, sans en diminuer la complexité » et « Offrir à toutes les personnes étudiantes la possibilité de réaliser des travaux supplémentaires comptabilisés dans leur note finale ».
- **Animation des cours** : « Commencer chaque séance par un résumé des sujets à aborder » et « Résumer les points clés tout au long de chaque séance ».
- **Diversité des accès au contenu** : « Utiliser des technologies interactives pour faciliter la communication et la participation en classe » et « Compléter les cours et les lectures avec des supports visuels ».
- **Flexibilité de l'évaluation** : « Permettre aux personnes étudiantes de démontrer leurs connaissances/compétences de différentes façons, au-delà des tests et examens traditionnels » ou « Adapter les modalités d'examen pour toute personne étudiante en exprimant le besoin ».

La moyenne générale d'ouverture aux pratiques inclusives, toutes dimensions confondues, s'élève à 5,7 sur 12. Toutefois, ce score diffère selon les différentes dimensions des pratiques inclusives (tableau 4.14).

Tableau 4.14 Ouverture à l'adoption de pratiques inclusives

Dimensions des pratiques inclusives	Moyenne (0 à 12)
Animation des cours	8,4***
Accessibilité des supports	7,9***
Diversité des accès au contenu	7,0***
Moyenne générale de l'ouverture aux pratiques inclusives	5,7
Dispositions	4,5***
Flexibilité de l'évaluation	4,5***
Adaptation des rendus	2,1***

*** ($p < 0,001$) comparativement à la moyenne générale (5,7).

Parmi les dimensions des pratiques inclusives, celle pour laquelle les personnes enseignantes semblent plus ouvertes à mettre en place est relative à l'« animation des cours » (8,4). En d'autres mots, le personnel enseignant semble à l'aise avec l'idée de faire des résumés des contenus, de discuter des besoins des personnes étudiantes et de créer des occasions pour faire participer les personnes étudiantes.

En revanche, les personnes répondantes semblent considérablement moins enclines à « adapter les rendus » (2,1). Ainsi, réduire la quantité de lectures sans changer la complexité de la tâche et permettre d'effectuer des travaux supplémentaires comptabilisés dans leur note finale sont les mesures qui ont suscité le moins d'adhésion parmi les pratiques inclusives identifiées dans le questionnaire.

Les pratiques liées aux dispositions et à la flexibilité de l'évaluation sont également peu populaires auprès des personnes répondantes (4,5). Plus spécifiquement, les résultats révèlent que le personnel enseignant est peu ouvert à l'idée qu'une personne étudiante puisse enregistrer un cours (dispositions), à transformer les pratiques d'évaluation (p. ex. permettre aux personnes étudiantes de choisir différentes formes de production) ou à adapter la façon de réaliser un examen à toute personne étudiante qui en exprime le besoin.

À la suite des questions portant sur la fréquence d'application et l'importance accordée à diverses pratiques pédagogiques inclusives, le personnel enseignant était invité à se prononcer sur leur fréquence d'utilisation selon les différents profils étudiants. Alors qu'une majorité (73,5 %) du personnel enseignant estime que les pratiques pédagogiques inclusives devraient être mises en œuvre auprès de l'ensemble des personnes étudiantes, qu'elles soient ou non en situation de handicap, un peu plus d'un cinquième (21,8 %) considère qu'elles devraient être utilisées avec la même fréquence auprès des PESH, qu'elles soient en situation de handicap visible ou invisible. Seule une faible proportion (2,4 %) estime que ces pratiques devraient être davantage déployées auprès des PESH visible, tandis qu'une proportion équivalente les privilégierait pour les PESH invisible.

4.3 L'influence des représentations sociales sur la posture pédagogique adoptée (Objectif 3)

S'il est intéressant de constater les écarts observés selon les six dimensions mesurées de la posture pédagogique des personnes enseignantes, l'indicateur global d'ouverture à l'adoption d'une posture pédagogique inclusive trouve davantage son intérêt en le mettant en relation avec les autres questions présentes dans le questionnaire. **Dès le début du projet, la question primordiale justifiant tous les travaux était de procéder à une analyse multivariée pouvant mettre en lumière les facteurs pouvant influencer l'ouverture des personnes enseignantes quant à l'adoption d'une posture pédagogique inclusive.** Pour ce faire, différentes analyses multivariées ont été réalisées. Cependant, la petite taille de l'échantillon a limité le nombre de variables pouvant être considérées simultanément ; pour cette raison, les variables indépendantes ont été rassemblées en six dimensions pour lesquelles autant d'analyses de régression multiple ont été réalisées sur la variable dépendante, soit l'ouverture des personnes enseignantes à l'adoption d'une posture pédagogique inclusive. Le tableau 4.15 présente les six dimensions, le nombre de variables disponibles dans le questionnaire pour chacune d'entre elles ainsi que le nombre de facteurs retenus (significatifs) pour chacune des analyses unidimensionnelles. Enfin, la dernière colonne présente le résultat sommaire d'une dernière analyse dite multidimensionnelle, pour laquelle toutes les variables s'étant avérées significatives dans l'une ou l'autre des six analyses unidimensionnelles ont été considérées.

Tableau 4.15 Réduction des facteurs associés à l'ouverture à l'adoption d'une posture pédagogique inclusive de la part des personnes enseignantes

Dimensions	Nombre de facteurs disponibles	Facteurs retenus lors des analyses unidimensionnelles	Facteurs retenus lors de l'analyse multidimensionnelle ¹
	(A)	(B)	(C)
Sociodémographique	3	2	1
Formation	10	2	2
Expérience avec les PESH	11	1	0
Perceptions des rôles et responsabilités en lien avec l'inclusion scolaire	12	4	4
Représentation sociale de l'inclusion des PESH visible (Perceptions négatives)	13	1	0
Représentation sociale de l'inclusion des PESH invisible (Perceptions négatives)	13	1	0
TOTAL	62	11	7

¹Ce sont ces facteurs qui ont été retenus par l'analyse de régression multiple ayant servi à élaborer le modèle multivarié présenté au tableau 4.16.

Les résultats montrent que les six dimensions considérées dans le questionnaire comprennent chacune des variables étroitement liées à l'ouverture du personnel enseignant à adopter une posture pédagogique inclusive. Cependant, dans la section du questionnaire portant sur les représentations sociales de l'inclusion, tant du côté des PESH visible qu'invisible, un seul des 13 thèmes identifiés lors de l'analyse thématique s'est révélé significatif dans les analyses unidimensionnelles. En l'occurrence, il s'agit du thème « perceptions négatives » que le personnel enseignant a évoqué en pensant au concept d'inclusion.

Or, lorsque ces variables sont intégrées à une analyse de régression multiple, aux côtés de l'ensemble des 11 facteurs retenus à l'issue des analyses unidimensionnelles, ni les représentations sociales négatives ni la variable mesurant les expériences antérieures avec les PESH ne conservent leur pouvoir explicatif. En d'autres termes, dans cet échantillon, ces variables ne permettent plus de prédire ou d'expliquer l'ouverture à adopter une posture pédagogique inclusive.

En fait, la régression finale met en évidence sept facteurs retenus, qui proviennent uniquement de trois dimensions du questionnaire :

1. La dimension sociodémographique (1 facteur)
2. La dimension relative à la formation (2 facteurs)
3. La dimension relative à la perception des rôles et du sentiment de responsabilité du personnel enseignant en lien avec l'inclusion scolaire (4 facteurs).

Avec ces résultats, force est de constater que l'une des hypothèses de départ n'est pas confirmée par les données de cette étude : dans l'échantillon considéré, **les représentations sociales de l'inclusion ne sont pas déterminantes dans l'ouverture du personnel enseignant à adopter une posture pédagogique inclusive.**

Autrement dit, même si les représentations sociales expriment certaines réserves à l'égard de l'inclusion, elles ne permettent pas de prédire, au-delà des autres facteurs, le degré d'ouverture à transformer sa

pratique. Ce sont plutôt **les perceptions du rôle et des responsabilités enseignantes, les participations à des activités de formation et certaines caractéristiques personnelles qui constituent les leviers les plus significatifs.**

Le tableau 4.16 présente en détail les facteurs retenus dans l'analyse de régression multiple finale, ainsi que leur importance relative dans l'explication de l'ouverture du personnel enseignant à adopter une posture pédagogique inclusive, mesurée par les coefficients Bêta standardisés.

Parmi ces facteurs, un seul se distingue nettement des autres. En effet, avec un Bêta de 0,26, « Se sentir responsable de l'inclusion des PESH » émerge comme le facteur le plus important pour expliquer les variations du degré d'ouverture à l'adoption d'une posture pédagogique inclusive de la part du personnel enseignant.

Trois autres facteurs, issus de la même dimension, contribuent également de manière significative au modèle :

- « Se montrer satisfait de son rôle en classe dans l'inclusion des PESH » ($\beta = 0,17$)
- « Position du personnel enseignant sur l'ajustement des stratégies d'enseignement » ($\beta = -0,16$)
- « Estimer qu'il est important de promouvoir l'inclusion dans les établissements postsecondaires » ($\beta = 0,15$).

Toutefois, pour le facteur « *Position du personnel enseignant sur l'ajustement des stratégies d'enseignement* », la variable présente une contribution négative ($\beta = -0,16$). Plus précisément, il semble que les personnes enseignantes qui sont un peu moins ouvertes à dire qu'il est normal d'ajuster ses stratégies d'enseignement auprès des PESH invisible, comparativement à toute personne étudiante qui en manifeste le besoin, tendent à manifester plus d'ouverture à mettre en place des pratiques inclusives. Cependant, ce résultat contre-intuitif est à observer avec prudence considérant le faible nombre d'individus n'ayant pas une position identique sur cette question en ce qui concerne les PESH invisible ou toute personne en manifestant le besoin.

Parmi les autres variables significatives du modèle, deux sont liées à la formation continue du personnel enseignant. D'une part, avoir « Participé à des activités de formation portant sur l'individualisation des activités pédagogiques au cours des cinq dernières années » est positivement associée à l'ouverture à adopter une posture pédagogique inclusive ($\beta = 0,19$). D'autre part, « Avoir participé à des formations sur les pratiques d'évaluation » présente également une association significative et positive ($\beta = 0,16$). Ces résultats suggèrent l'existence d'un **lien entre l'engagement dans des démarches de perfectionnement pédagogique ciblées et l'ouverture à mettre en place des pratiques inclusives.** Toutefois, bien que cette association soit positive, il n'est pas possible d'en établir le sens : est-ce la participation à des formations qui favorise l'adoption de pratiques inclusives ou, inversement, la mise en œuvre de telles pratiques qui incite à se former davantage ?

À l'inverse, un facteur sociodémographique ressort avec un effet négatif : le « Nombre d'années d'enseignement dans un établissement postsecondaire ». En somme, plus les personnes enseignantes cumulent d'années d'expérience en enseignement, moins elles semblent manifester d'ouverture à adopter une posture pédagogique inclusive.

Tableau 4.16 Facteurs associés à l'ouverture à l'adoption d'une posture pédagogique inclusive de la part des personnes enseignantes

	Bêta standardisé (β)
Perception des rôles et responsabilités en lien avec l'inclusion scolaire	
Se sentir responsable de l'inclusion des personnes étudiantes (D2_Ind4)	0,26
Être satisfait de son rôle en classe dans l'inclusion des PESH (D1_d)	0,17
Position sur l'ajustement des stratégies d'enseignement destinées aux PESH invisible comparativement à toute personne qui en manifeste le besoin (B18AC_comp)	-0,16
Estimer qu'il est important de promouvoir l'inclusion dans les établissements postsecondaires (D1_a)	0,15
Formation	
Avoir participé à des activités de formation sur l'individualisation (C9_f)	0,19
Avoir participé à des activités de formation sur les pratiques d'évaluation (C9_c)	0,16
Sociodémographique	
Nombre d'années d'enseignement dans un établissement postsecondaire (A9)	-0,14
Nombre de personnes participantes considérées pour les analyses	184
Nombre de facteurs retenus	7
r² ajusté	0,30

Pour illustrer plus explicitement la relation entre chacun des sept facteurs retenus dans le modèle de régression multiple final et la variable dépendante mesurant l'ouverture du personnel enseignant à adopter une posture pédagogique inclusive, les relations bivariées sont présentées dans le tableau 4.17.

Pour cette analyse, les scores de l'échelle mesurant l'ouverture ont été divisés en terciles, c'est-à-dire en trois groupes égaux. Ces regroupements représentent respectivement.

1. Un niveau faible d'ouverture (le tiers des personnes répondantes ayant les scores les plus bas)
2. Un niveau moyen d'ouverture (le tiers central)
3. Un niveau élevé d'ouverture (le tiers ayant obtenu les scores les plus élevés)

Le tableau présente également, pour chacune des sept variables retenues, la distribution des réponses selon ces trois regroupements, ainsi que le nombre de personnes répondantes par catégorie de réponse. Cette présentation permettra aux personnes lectrices d'estimer visuellement la prévalence de certaines opinions ou caractéristiques, et ainsi de mieux apprécier l'importance relative de chaque facteur dans l'ouverture à l'adoption d'une posture pédagogique inclusive.

Pour interpréter les tableaux croisés présentés dans le tableau 4.17, il convient de comparer les proportions verticalement à travers les trois niveaux d'ouverture. À titre d'exemple, considérons le facteur s'étant révélé le plus important dans le modèle de régression multiple final, soit « Se sentir responsable de l'inclusion des PESH ». Parmi les personnes étant en désaccord avec cette affirmation, seuls 11,8 % appartiennent au groupe ayant le niveau d'ouverture le plus élevé. Ce taux s'élève à 26,9 % parmi celles qui ont une opinion modérée sur ce sujet et atteint 45,3 % chez celles qui sont d'accord avec cette affirmation. Le coefficient d'association Gamma (0,361) confirme également l'intensité de cette relation bivariée.

Un autre exemple retient particulièrement l'attention : la variable relative à la « Participation à des activités de formation sur les pratiques d'évaluation ». Ici, le contraste est encore plus marqué ; seuls 13,3 % des personnes enseignantes n'ayant jamais participé à ce type de formation durant les cinq dernières années manifestent un niveau élevé d'ouverture, comparativement à 54,3 % chez celles ayant consacré 10 heures et plus à ce type de formation. Ce résultat met en lumière une association positive et significative entre la participation à une formation ciblée et l'ouverture à mettre en place des pratiques pédagogiques inclusives.

En revanche, il convient de souligner que la relation bivariée entre le nombre d'années d'expérience en enseignement et le niveau d'ouverture des personnes enseignantes à adopter une posture pédagogique inclusive n'est pas statistiquement significative lorsqu'elle est analysée seule. Cela signifie que cette variable, prise isolément, ne permet pas d'expliquer de manière fiable l'ouverture du personnel enseignant. Cependant, elle acquiert un rôle explicatif lorsqu'elle est combinée avec les six autres facteurs retenus dans le modèle de régression final. Ce résultat met en évidence l'importance d'une approche multivariée pour saisir les dynamiques complexes qui expliquent (ou n'expliquent pas !) les choix du personnel enseignant à adopter une posture pédagogique inclusive.

Tableau 4.17 Association entre l'ouverture à l'adoption d'une posture pédagogique inclusive et les facteurs retenus

DIMENSION Variable indépendante Choix de réponse	Coefficient d'association Gamma	OUVERTURE À L'ADOPTION D'UNE POSTURE PÉDAGOGIQUE INCLUSIVE				
		Sujets (n)	Faible (%)	Moyenne (%)	Grande (%)	Total (%)
		(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
PERCEPTION DES RÔLES ET RESPONSABILITÉS EN LIEN AVEC L'INCLUSION SCOLAIRE						
Se sentir responsable de l'inclusion des personnes étudiantes	0,361					
En désaccord (0 et 0,5 sur 3)		17	64,7	23,5	11,8	100,0
Opinion mitigée (1 à 2 sur 3)		93	34,4	38,7	26,9	100,0
En accord (2,5 et 3 sur 3)		75	25,4	29,3	45,3	100,0
Être satisfait de son rôle en classe dans l'inclusion des PESH	0,302					
En désaccord (1 et 2 sur 4)		22	50,0	27,3	22,7	100,0
En accord (3 à 4 sur 4)		163	31,3	34,3	34,4	100,0
Position sur l'ajustement des stratégies d'enseignement destinées aux PESH invisible comparativement à toute personne qui en manifeste le besoin	-0,393					
Un petit peu moins ouvert (-1)		5	20,0	40,0	40,0	100,0
Ouverture identique (0)		150	30,6	32,7	36,7	100,0
Plus ouvert (1, 2 et 3)		29	51,7	34,5	13,8	100,0
Estimer qu'il est important de promouvoir l'inclusion dans les établissements postsecondaires	0,200					
En désaccord (1 et 2 sur 4)		5	40,0	40,0	20,0	100,0

En accord (3 à 4 sur 4)		180	33,5	33,5	33,0	100,0
FORMATION						
Avoir participé à des activités de formation sur l'individualisation depuis 5 ans	0,324					
Jamais		102	41,2	33,3	25,5	100,0
Moins de 10 heures au total		64	25,0	37,5	37,5	100,0
Plus de 10 heures au total		19	33,5	33,5	33,0	100,0
Avoir participé à des activités de formation sur les pratiques d'évaluation depuis 5 ans	0,463					
Jamais		45	57,8	28,9	13,3	100,0
Moins de 10 heures au total		105	27,6	38,1	34,3	100,0
Plus de 10 heures au total		35	20,0	25,7	54,3	100,0
SOCIODÉMOGRAPHIQUE						
Nombre d'années d'enseignements dans un établissement postsecondaire	n. s.					
5 ans et moins		50	18,0	44,0	38,0	100,0
6 à 15 ans		73	35,6	34,3	30,1	100,0
16 ans et plus		61	33,1	33,7	32,2	100,0

En conclusion, il convient de souligner que les sept facteurs retenus expliquent 30,0 % de la variance de l'échelle mesurant l'ouverture, ce qui constitue un résultat satisfaisant, bien que non exceptionnel. Cela suggère que certains facteurs pertinents n'ont peut-être pas été pris en compte dans le questionnaire ou que le niveau d'ouverture des personnes enseignantes pourrait varier grandement en fonction de caractéristiques individuelles qui n'étaient pas mesurées dans cette recherche.

Enfin, il importe de noter l'absence des représentations sociales dans ces derniers résultats ; elles ne figurent pas parmi les variables explicatives du modèle de régression final. En revanche, « Se sentir responsable de l'inclusion des personnes étudiantes » apparaît comme un facteur plus explicatif du niveau d'ouverture des personnes enseignantes que l'ensemble des représentations sociales considérées.

Chapitre 5

La discussion

5.1 De la synthèse des résultats aux apports scientifiques

5.1.1 Développer un questionnaire quantitatif sur les représentations sociales

Le premier objectif de cette recherche était de concevoir un outil d'enquête rigoureux et adapté au contexte collégial, afin de mieux comprendre les représentations sociales du personnel enseignant à l'égard de l'inclusion des PESH. Ce processus, déployé en plusieurs étapes, s'est appuyé à la fois sur des travaux antérieurs (B. La Grenade, 2017 ; Dion, 2013) et sur une analyse approfondie des écrits scientifiques, confirmant la pertinence et la nécessité d'un tel outil dans un champ encore peu exploré au niveau collégial.

L'originalité de ce questionnaire réside notamment dans sa conception multimodale, combinant des items quantitatifs inspirés d'outils validés (notamment l'ITSI de Lombardi et ses collègues, adapté au contexte francophone par Kennel et ses collègues) à des composantes qualitatives, comme le test d'évocation lexicale. Ces choix méthodologiques ont permis de documenter non seulement le contenu des représentations sociales, mais aussi leur influence possible sur la posture pédagogique inclusive.

Un autre apport significatif de l'outil concerne la prise en compte explicite de la distinction entre les situations de handicap visibles et invisibles dans la formulation des items. Cette dimension, trop souvent négligée dans les instruments de mesure existants, représente une valeur ajoutée majeure, tant sur le plan de la validité conceptuelle que pour l'enrichissement des connaissances dans le domaine.

La rigueur du processus de validation externe constitue également un point fort méthodologique. Réalisée auprès d'un comité d'expertes et d'experts aux profils complémentaires, cette validation a permis de vérifier la clarté, la cohérence et la pertinence des formulations par rapport au cadre théorique retenu, tout en assurant une meilleure acceptabilité linguistique et terminologique auprès du personnel enseignant ciblé. De plus, le prétest mené auprès d'un petit groupe de personnes répondantes a confirmé la faisabilité de l'outil et a permis d'effectuer des ajustements en vue d'en améliorer l'intelligibilité. Cette étape de validation écologique a renforcé la validité apparente du questionnaire.

Malgré ces forces, certains éléments peuvent être envisagés comme des pistes d'amélioration. Par exemple, bien que le questionnaire couvre un large éventail de dimensions relatives aux représentations sociales et aux pratiques inclusives, il est possible que certaines nuances contextuelles ou subjectives aient échappé à la formulation des questions. Dans ce sens, il convient de mentionner une limite liée à l'analyse du test d'évocation lexicale, utilisé pour explorer les contenus des représentations sociales. Bien que cette méthode permette d'accéder à des associations spontanées riches sur le plan qualitatif, sa quantification reste délicate : le passage du texte aux catégories codées repose sur des choix interprétatifs qui peuvent réduire la complexité des significations et limiter la comparabilité statistique. Cette tension entre la richesse des propos recueillis et les exigences de traitement quantitatif constitue un enjeu méthodologique important à prendre en compte dans une prochaine étude. Par ailleurs, la durée de passation, estimée à 30 minutes, pourrait avoir constitué un frein à la complétion intégrale du questionnaire, ce qui représente une limite possible en matière de représentativité des données collectées.

En somme, le développement de ce questionnaire constitue une contribution significative à la recherche sur l'inclusion des PESH au collégial. Il offre un instrument réutilisable dans d'autres contextes institutionnels ou

géographiques, adaptable à différentes réalités du réseau collégial. De surcroît, il représente une base méthodologique solide pour documenter l'évolution des représentations et des pratiques inclusives dans l'enseignement supérieur québécois. D'ailleurs, au-delà de sa portée méthodologique, les résultats obtenus grâce à ce questionnaire mettent en lumière certaines tensions persistantes dans la manière dont l'inclusion est perçue et vécue au sein des milieux collégiaux.

5.1.2 Des distinctions persistantes

Les résultats obtenus révèlent que les interactions en classe avec les PESH sont généralement perçues de manière positive, ce qui rejoint les constats formulés par B. La Grenade (2017). Toutefois, deux distinctions notables émergent entre les types de handicap. D'une part, 35,5 % des personnes enseignantes estiment que leurs interactions sociales sont plus difficiles avec les PESH ayant un handicap invisible qu'avec l'ensemble des personnes étudiantes, alors que ce sont 22,2 % des personnes enseignantes qui estiment que leurs interactions sociales sont plus difficiles avec les PESH ayant un handicap visible qu'avec l'ensemble des personnes étudiantes. D'autre part, plus du quart (28,6 %) des personnes enseignantes considèrent comme « un peu plus difficile » ou « plus difficile » d'établir de bonnes relations avec les PESH invisible comparativement à l'ensemble des personnes étudiantes, contre 15,1 % pour ce qui est des PESH visible.

Ces écarts soulèvent certaines interrogations, notamment quant à la compréhension des besoins spécifiques des personnes étudiantes. À cet égard, Phillion et al. (2016) ont observé que le personnel enseignant se sent généralement moins bien outillé pour comprendre les besoins des PESH ayant un handicap invisible. Cette difficulté semble alimenter un décalage entre les perceptions du personnel enseignant et l'expérience vécue par les PESH : plusieurs recherches rapportent que ces dernières perçoivent un manque de reconnaissance ou de compréhension de leur condition (Binbakhit, 2020 ; Kain *et al.*, 2019 ; Osborne, 2018), ce qui peut générer des tensions lors de demandes d'accommodement. Certaines personnes enseignantes vont jusqu'à remettre en question la légitimité de ces demandes, voire à supposer qu'elles procurent un avantage indu (Binbakhit, 2020 ; Kain *et al.*, 2019 ; Osborne, 2018 ; Tardif, 2021). Par ailleurs, certaines personnes étudiantes rapportent avoir été confrontées à des comportements inappropriés de la part de personnes enseignantes, tels que des commentaires déplacés ou des situations vécues comme humiliantes en classe (Kain *et al.*, 2019 ; Larose *et al.*, 2022).

Ces distinctions pourraient également s'expliquer par les rapports de pouvoir implicites qui traversent les dynamiques pédagogiques. L'invisibilité du handicap impose souvent aux PESH un travail de justification ou de « preuve » auprès du personnel enseignant, ce qui renverse la charge de la reconnaissance et place les personnes concernées dans une position vulnérable. Cela conduit à remettre en question les normes implicites de normalité qui régissent les interactions pédagogiques et la reconnaissance des besoins. Par ailleurs, ces constats invitent à une réflexion critique sur les mécanismes institutionnels de reconnaissance du handicap, qui reposent encore largement sur des logiques administratives et médicales. L'obligation de dévoilement ou de production de documents officiels peut renforcer l'exclusion des personnes qui choisissent de ne pas se déclarer ou qui ne disposent pas des ressources nécessaires pour le faire. Une approche plus souple, centrée sur la reconnaissance des besoins exprimés plutôt que sur l'officialisation du statut de PESH, pourrait favoriser un climat relationnel plus équitable et inclusif.

Sur le plan des attentes scolaires, la majorité du personnel enseignant affirme avoir les mêmes attentes à l'égard des PESH, qu'elles aient un handicap visible ou invisible, qu'envers l'ensemble des personnes

étudiantes. Ces résultats sont cohérents avec d'autres études, selon lesquelles les PESH, notamment celles ayant un handicap invisible, sont perçues comme ayant des chances de réussite similaires à celles de leurs pairs (B. La Grenade, 2017 ; B. La Grenade et Trépanier, 2017). Toutefois, cette égalité apparente des attentes mérite d'être nuancée, car elle peut parfois cacher une approche égalitaire rigide qui ne tient pas compte des ajustements nécessaires pour assurer une réelle équité.

5.1.3 Des postures enseignantes hétérogènes

Les résultats de cette étude montrent que les postures du personnel enseignant collégial à l'égard de l'inclusion restent variées, bien qu'elles tendent généralement vers une ouverture accrue aux pratiques inclusives. À l'instar des observations faites en milieu universitaire par Phillion et al. (2016), la plupart des personnes enseignantes estimaient qu'il était de leur la responsabilité de favoriser l'inclusion des PESH, qu'il s'agisse d'un handicap visible ou invisible. Les données recueillies dans le présent projet confirment cette tendance au collégial, avec un personnel enseignant qui reconnaît l'importance de l'inclusion et qui exprime, dans l'ensemble, une certaine satisfaction à jouer un rôle dans cette démarche.

Cela dit, plusieurs personnes enseignantes perçoivent que l'inclusion des PESH, en particulier de celles ayant un handicap invisible, demande un effort supplémentaire par rapport à l'enseignement auprès des personnes étudiantes sans handicap. Cette perception rejoint d'autres travaux (B. La Grenade et Trépanier, 2017 ; Kennel *et al.*, 2021) qui soulignent que la charge de travail perçue peut constituer un frein à l'adoption de pratiques inclusives. Ce constat s'observe également à l'international : en Arabie Saoudite, par exemple, une étude, réalisée auprès de 247 membres du corps professoral d'universités, a montré que l'accompagnement de personnes étudiantes présentant des *high incidence disabilities* (incapacités à haute prévalence) était perçu comme plus exigeant (Alhaznawi et Alanazi, 2021).

Malgré la perception d'une charge de travail accrue, les résultats de cette étude révèlent une reconnaissance claire de l'importance de l'inclusion et une ouverture générale à adapter les pratiques pédagogiques aux besoins des personnes étudiantes. Plusieurs travaux indiquent d'ailleurs que ces ajustements profiteraient à l'ensemble de la population étudiante, en prenant en compte la diversité des profils (par exemple, en matière de processus cognitifs, de motivation ou d'engagement), ainsi que les difficultés ponctuelles pouvant jalonner le parcours scolaire (Phillion *et al.*, 2012 ; Rizvi, 2018). En ce sens, l'adoption de pratiques à visée universelle contribuerait non seulement à la réussite éducative des PESH, mais à celle de l'ensemble de la population étudiante (Desmarais *et al.*, 2021). De surcroît, concernant spécifiquement les PESH invisible, dans des contextes où plusieurs d'entre elles choisissent de ne pas dévoiler leur situation de handicap à l'établissement d'enseignement supérieur qu'elles fréquentent (Alshammari, 2017 ; Carter *et al.*, 2017 ; Charron, 2022 ; Miller *et al.*, 2017 ; Thompson-Hodgetts *et al.*, 2020 ; Wood, 2017), offrir d'ajuster les stratégies d'enseignement pour favoriser l'inclusion de toute personne qui en manifeste le besoin, sans que cela soit tributaire d'un dévoilement d'une situation de handicap, bénéficierait à plusieurs PESH invisible.

Cependant, certaines pratiques inclusives, notamment en matière d'évaluation, rencontrent encore des résistances. Si des adaptations, comme l'accessibilité des supports ou la diversification des formats d'enseignement sont globalement bien accueillies ici et ailleurs (Kennel *et al.*, 2021), d'autres mesures, comme la possibilité d'effectuer des travaux supplémentaires ou la réduction de la charge de lecture, sont moins bien acceptées. Cette réticence est particulièrement marquée en ce qui concerne les évaluations, comme l'ont montré Girouard-Gagné et Durand (2022) et Girouard-Gagné (2023). Plusieurs facteurs

peuvent expliquer ces résistances : le manque de formation, des contraintes de temps, une organisation rigide du travail ou encore des conceptions pédagogiques centrées sur la transmission des connaissances plutôt que sur le développement des compétences (Bergeron, 2014 ; Bergeron et Prud'homme, 2018 ; Kennel *et al.*, 2021 ; Rousseau et Thibodeau, 2011).

La pandémie de COVID-19 a certes conduit certains milieux à expérimenter des pratiques plus flexibles, notamment en matière d'accessibilité des contenus et de diversification des évaluations (Heilporn *et al.*, 2022, 2023), mais plusieurs défis demeurent. En particulier, la mise en œuvre concrète de pratiques évaluatives véritablement inclusives reste difficile en enseignement supérieur (Brière *et al.*, 2024 ; Girouard-Gagné, 2023).

Quant aux analyses de régression, elles révèlent que, selon les données colligées, sept facteurs permettent d'expliquer 30,0 % de la variance de l'ouverture à adopter une posture inclusive — un résultat satisfaisant, sans être particulièrement remarquable, qui laisse place à d'autres explications. Dans ce sens, il est possible que des facteurs importants n'aient pas été documentés par le questionnaire ou encore que des facteurs individuels, tels que les expériences personnelles significatives, les croyances profondes ou les dynamiques contextuelles propres à chaque milieu, aient pu influencer sensiblement le degré d'ouverture des personnes enseignantes. En ce qui a trait aux deux facteurs relatifs à la formation continue du personnel enseignant, les résultats, suggérant l'existence d'un lien entre le fait de suivre des activités de formation et l'ouverture à adopter une posture pédagogique inclusive, sont en phase avec plusieurs études (Carballo *et al.*, 2021 ; González-Castellano *et al.*, 2021 ; Lombardi *et al.*, 2013). En effet, selon ces études, le fait de suivre des formations sur les handicaps, les besoins d'apprentissage, la conception universelle de l'apprentissage ou l'éducation inclusive est associé à une ouverture à adopter une approche pédagogique inclusive.

Un résultat notable réside dans l'absence des représentations sociales parmi les prédicteurs significatifs dans le modèle final. Bien qu'elles soient souvent considérées comme des éléments explicatifs majeurs des pratiques professionnelles, les représentations sociales, ici, n'ont pas démontré une influence directe et déterminante sur le degré d'ouverture à l'inclusion. Ce constat ne remet pas en question leur importance ni leur pertinence théorique, mais invite à envisager leur rôle sous un angle de manière indirecte, en interaction avec d'autres facteurs. Pour décrire autrement ce résultat – inattendu ! –, nous pourrions dire qu'une fois que les quatre facteurs mesurant la perception du rôle et des responsabilités du personnel enseignant en lien avec l'inclusion scolaire, leur participation à certaines activités de formation ainsi que leur expérience sont pris en compte, les représentations sociales ne permettent pas de mieux prédire le niveau d'ouverture à l'adoption d'une posture pédagogique inclusive. Ce résultat invite également à réfléchir aux répercussions de la socialisation professionnelle et à la possible cristallisation de certaines pratiques au fil du temps, en l'absence de formation continue ou de soutien à l'innovation pédagogique.

Enfin, le sentiment de responsabilité perçu par les personnes enseignantes à l'égard de l'inclusion des PESH ressort comme le facteur le plus influent du modèle. Ce sentiment d'engagement personnel semble peser davantage, sur le plan statistique, que toute autre représentation sociale isolée, soulignant ainsi l'importance des attitudes et des engagements perçus dans le positionnement professionnel face à l'inclusion. Autrement dit, se sentir concerné et impliqué dans l'inclusion semble constituer un levier plus puissant que le simple contenu des croyances déclarées.

5.2 De l'apport scientifique aux recommandations pratiques

Les résultats de cette recherche révèlent une ouverture générale du personnel enseignant collégial envers l'inclusion des PESH, tout en mettant en évidence certaines tensions liées à la mise en œuvre concrète de pratiques pédagogiques inclusives. Dans ce contexte, différentes recommandations pragmatiques, directement issues des constats empiriques de l'étude, sont proposées. Elles visent à soutenir les établissements collégiaux et leur personnel dans la création de conditions favorables à l'inclusion, en tenant compte des réalités institutionnelles, des contraintes organisationnelles et du besoin de reconnaissance professionnelle exprimé par les personnes enseignantes.

1- Intégrer l'inclusion dans les plans de développement professionnel des cégeps

Comme plusieurs personnes enseignantes se sentent insuffisamment préparées à répondre aux besoins des PESH – notamment celles présentant une situation de handicap invisible – il est essentiel de renforcer l'offre de formation continue sur ces enjeux. Pour maximiser leur portée, ces formations devraient être intégrées aux plans de développement professionnel des établissements et reconnues comme prioritaires. Cela pourrait se traduire par des formations récurrentes, des ateliers pratiques, des communautés de pratique ou du mentorat entre pairs, soutenus par les services pédagogiques et les directions.

2- Valoriser les pratiques à visée universelle et en favoriser l'appropriation

Certaines pratiques pédagogiques universelles, telles que l'accessibilité des supports ou l'animation inclusive des cours, suscitent déjà une bonne adhésion. Il serait pertinent de les valoriser comme leviers d'entrée vers des approches plus larges d'inclusion. La diffusion de ressources concrètes – banques d'activités adaptables, gabarits de consignes accessibles, outils de planification – pourrait en faciliter l'appropriation par l'ensemble du personnel enseignant.

3- Offrir un accompagnement pédagogique ciblé pour le développement d'évaluations inclusives

Les adaptations évaluatives demeurent un point de tension. Un accompagnement pédagogique individualisé ou en petits groupes – assuré par des conseillers pédagogiques ou des spécialistes de l'évaluation – permettrait d'outiller le personnel enseignant dans la conception d'évaluations plus inclusives, tout en respectant les exigences académiques.

4- Reconnaître et valoriser le travail invisible lié à l'inclusion

L'un des enjeux soulevés dans l'étude concerne la perception d'un effort accru exigé par les pratiques inclusives, notamment envers les PESH ayant un handicap invisible. Cette charge, souvent non reconnue officiellement, peut peser sur la motivation et le sentiment d'efficacité du personnel enseignant. Il serait pertinent que les établissements reconnaissent explicitement le temps et l'investissement que représente l'adaptation pédagogique — par exemple, dans les plans de travail, les évaluations du personnel ou les charges de coordination — afin de valoriser cette contribution et d'en atténuer les effets négatifs.

5- Créer des espaces de dialogue interprofessionnel et interdisciplinaire

Les tensions et résistances observées ne peuvent être abordées uniquement par des formations descendantes. Il serait bénéfique de créer des espaces collectifs de réflexion — réunissant personnel enseignant, professionnel, étudiant et gestionnaire — permettant de discuter des défis concrets liés à l'inclusion, de partager des pratiques, et de déconstruire collectivement certaines représentations. Ces espaces pourraient prendre la forme de groupes de codéveloppement, de tables rondes pédagogiques ou de laboratoires vivants.

6- Promouvoir une culture de l'inclusion au-delà du cadre du handicap

Les résultats de l'étude montrent que l'inclusion est souvent pensée à partir de la présence d'un diagnostic formel. Or, cette approche peut invisibiliser d'autres besoins d'adaptation (temporaires, non documentés ou liés à des facteurs sociaux, culturels ou psychologiques). Il pourrait donc être intéressant de promouvoir une conception élargie de l'inclusion, fondée sur la diversité des profils étudiants, dans les politiques institutionnelles, les communications internes et les formations. Cela pourrait renforcer l'adhésion à une pédagogie inclusive comme norme partagée, et non comme réponse exceptionnelle à des cas particuliers. Dans ce sens, offrir des ajustements sans exiger de justification formelle pourrait donc favoriser l'inclusion et soutenir la formation des PESH invisibles qui choisissent de ne pas dévoiler leur situation.

5.3 Les limites de l'étude

Bien que plus de 1 000 personnes aient accédé au questionnaire, seules les réponses de 185 d'entre elles ont pu être retenues dans les analyses. Une information affichée dès le début du questionnaire pourrait en partie expliquer l'écart observé entre le nombre de personnes ayant accédé au questionnaire et celui l'ayant rempli, en partie ou en totalité. Il était précisé, pour des raisons de confidentialité, qu'il n'était pas possible de sauvegarder la progression du questionnaire, ce qui signifiait qu'un abandon en cours de route empêcherait toute reprise ultérieure. Cette contrainte a possiblement dissuadé certaines personnes, notamment celles disposant de peu de temps au moment de l'accès, de commencer à répondre au questionnaire, sans nécessairement y revenir par la suite. Cette taille d'échantillon, bien qu'acceptable, peut limiter la généralisation des résultats, surtout dans le contexte où seuls 13 cégeps étaient impliqués sur une possibilité de 48.

Un autre élément est à considérer ; une recherche sur l'inclusion au collégial a pu susciter des réactions polarisées, incitant peut-être des personnes aux positions marquées, tant positives que négatives, à vouloir y participer (Dion *et al.*, 2022). C'est un élément dont il faut tenir compte dans l'interprétation des données; il est possible, entre autres, que des personnes ayant des positions moins tranchées aient choisi de ne pas participer à la recherche. Leur absence pourrait avoir limité la diversité des points de vue recueillis, réduisant ainsi la possibilité de brosser un portrait plus nuancé et hétérogène des positions du personnel enseignant à l'égard de l'inclusion des PESH au collégial. Dans cet ordre d'idées, bien que nos résultats soient cohérents avec ceux d'autres études, l'échantillon de cette recherche ne peut pas être considéré comme étant représentatif.

Par ailleurs, un biais de désirabilité sociale pourrait avoir influencé les réponses à certaines questions. Il est possible que certaines personnes enseignantes aient exprimé des positions conformes aux discours et aux attentes institutionnelles en matière d'inclusion des PESH, notamment en ce qui concerne leurs rôles et responsabilités dans la mise en œuvre de pratiques inclusives (Cook *et al.*, 2009). Toutefois, ce risque est considéré comme moins présent lorsqu'il s'agit de questionnaires autoadministrés anonymes, puisque les personnes répondantes n'auraient pas la même pression sociale à se présenter sous un jour favorable (Benoît, 2016 ; Krosnick *et al.*, 2005).

En outre, une réflexion critique s'impose quant à l'effet structurant du questionnaire. En présentant des énoncés distinguant explicitement les handicaps visibles et invisibles, l'outil a pu orienter les réponses vers une conception de l'inclusion centrée principalement sur la réponse aux situations de handicap, au détriment d'une vision plus globale et transversale fondée sur la diversité des besoins d'apprentissage. Cette focalisation sur la visibilité du handicap pourrait ainsi avoir contribué à renforcer une dichotomie implicite entre les PESH et les autres personnes étudiantes, plutôt qu'à promouvoir une approche inclusive fondée sur la reconnaissance des singularités, indépendamment de la présence ou non d'un diagnostic formel. Cela dit, ce choix méthodologique était cohérent avec les objectifs de la recherche, qui visait notamment à explorer l'influence de la visibilité ou de l'invisibilité du handicap sur les représentations sociales de l'inclusion et les pratiques pédagogiques qui en découlent. À ce titre, le questionnaire s'est avéré pertinent pour mettre en lumière les tensions perceptibles dans les discours des personnes enseignantes, tensions également observées lors des entretiens de groupe.

Conclusion

Cette recherche visait à mieux comprendre les représentations sociales du personnel enseignant du collégial à l'égard de l'inclusion des personnes étudiantes en situation de handicap et de leurs rôles dans cette inclusion, en portant une attention particulière à la distinction entre les situations de handicap visible et invisible. Les résultats révèlent une plus grande ouverture globale du corps enseignant envers les principes de l'inclusion qu'il y a 10 ans, même si des tensions persistent, notamment en ce qui concerne la reconnaissance des handicaps invisibles, les adaptations évaluatives et la charge de travail perçue.

Les données recueillies soulignent que, même si l'intention d'aspirer à une pédagogie inclusive est bien présente, sa mise en œuvre concrète demeure parfois fragmentaire, inégalement répartie et influencée par des facteurs personnels, institutionnels et organisationnels. Le rôle central du sentiment de responsabilité dans l'ouverture à l'inclusion met en lumière l'importance des engagements subjectifs, au-delà des simples représentations déclarées.

Au-delà de l'analyse des obstacles, cette étude a aussi mis en évidence des leviers d'action concrets : l'accès à de la formation continue, la valorisation des pratiques pédagogiques universelles et l'accompagnement ciblé en évaluation. Ces pistes, conjuguées à une reconnaissance institutionnelle du travail d'adaptation pédagogique et à la création d'espaces de dialogue interprofessionnel, pourraient contribuer à ancrer l'inclusion comme une dimension structurelle et partagée de l'enseignement collégial.

Enfin, cette recherche invite à dépasser une approche centrée exclusivement sur le handicap pour envisager une pédagogie inclusive fondée sur la diversité des besoins d'apprentissage, de formation ou, tout simplement, personnels. Une telle perspective, en rompant avec les logiques d'exceptionnalité, ouvre la voie à une transformation durable des pratiques éducatives, bénéfique non seulement pour les PESH, mais pour l'ensemble de la communauté étudiante.

Cela dit, même dans un environnement d'apprentissage conçu de manière inclusive, certains accommodements individualisés demeureront toujours nécessaires pour répondre à des besoins spécifiques – l'interprète pour la personne sourde utilisant la langue des signes, le braille pour la personne fonctionnellement aveugle, la synthèse vocale pour les personnes ayant une dyslexie sévère, la prise de note par autrui ou un logiciel d'écriture spécialisé pour la personne paraplégique. Ces mesures ne doivent pas être perçues comme un échec de l'inclusion, mais plutôt comme un prolongement légitime et indispensable d'une approche équitable. Plus les environnements pédagogiques seront pensés **à l'avance** pour être souples, accessibles et diversifiés, plus les demandes d'accommodements relèveront de l'exception, et plus les pratiques inclusives s'inscriront naturellement dans une culture éducative attentive à la pluralité des trajectoires. De la sorte, il faut se rappeler que l'équité éducative repose sur une articulation fine entre des approches universelles et des réponses ciblées, dans le respect du droit à l'éducation pour toutes et tous.

Références

- Abric, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. Dans D. Jodelet, *Les représentations sociales* (Presses universitaires de France, p. 187-203).
- Abric, J.-C. (1994). Pratiques sociales et représentations. *Formation Emploi*, (47), 94.
- Abric, J.-C. (2003). Méthodes d'étude des représentations sociales. *Bulletin de psychologie*, 57(471), 336-338.
- Abric, J.-C. (2005). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. Dans *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 59-80). éres. <https://doi.org/10.3917/eres.abric.2003.01.0059>
- Acker, P. (2017). Posture enseignante et accompagnement du développement de l'autonomie d'apprentissage en centre de ressources de langues. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 3(20). <https://doi.org/10.4000/alsic.3209>
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Alhaznawi, A. A. et Alanazi, A. S. (2021). Higher education faculty staff members' attitudes toward students' inclusion with high incidence disabilities in Saudi Arabia. *World Journal of Education*, 11(1), 51. <https://doi.org/10.5430/wje.v11n1p51>
- Alshammari, S. (2017). A hybridized academic identity: Negotiating a disability within academia's discourse of ableism. JSTOR. Dans S. L. Kerschbaum, L. T. Eisenman et J. M. Jones (dir.), *Negotiating disability: Disclosure and higher education* (p. 25-38). University of Michigan Press. <https://www.jstor.org/stable/10.3998/mpub.9426902.6>
- Antidote 12, version 1 [logiciel]. (2024). Article « représentation », Dictionnaire de définitions. Druide informatique.
- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation : proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire, pistes pour apprendre tous ensemble*. Presses de l'Université du Québec.
- B. La Grenade, C. (2017). *Représentations sociales des enseignants et pratiques pédagogiques en contexte d'inclusion des étudiants en situation de handicap non visible au collégial* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/20061/blagrenade_carole_2017_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- B. La Grenade, C. et Trépanier, N. (2017). Le rôle des professeurs dans l'inclusion des étudiants en situation de handicap au collégial. *Pédagogie collégiale*, 30(2), 4-11.
- Barnes, E. (2016). *The Minority Body: A Theory of Disability*. Oxford University Press.

- Beaudoin, J.-P. (2013). *Introduction aux pratiques d'enseignement inclusives*. Centre de pédagogie universitaire Service d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage, Université d'Ottawa.
- Beaumont, J. et Lavallée, C. (2012). L'enseignant ressource : un prof qui parle aux profs. *Développement Humain, Handicap et Changement Social / Human Development, Disability, and Social Change*, 20(1), 21-29. <https://doi.org/10.7202/1086765ar>
- Beauregard, F. et Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion ? Dans N. Trépanier et M. Paré, *Des modèles de services pour favoriser l'intégration scolaire*. (Presses de l'Université du Québec).
- Benoît, V. (2016). *Les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire du niveau primaire* [thèse de doctorat, Université de Fribourg]. FOLIA. <https://orfee.hepl.ch/bitstream/handle/20.500.12162/4000/BenoitV.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- 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* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Université du Québec à Trois-Rivières]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/7022/>
- Bergeron, G. et Marchand, S. (2015). Soutenir l'apprentissage d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage au collégial : le cas d'une recherche-action-formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(1), 1-27. <https://doi.org/10.7202/1033728ar>
- Bergeron, G. et Prud'homme, L. (2018). Processus de changement vers des pratiques plus inclusives : étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 72-104. <https://doi.org/10.7202/1054158ar>
- Bergeron, G. et St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272-295. <https://doi.org/10.7202/1007738ar>
- Bergeron, L., Rousseau, N. et 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. et Gagnon, V. (2018). L'intégration de la conception universelle de l'apprentissage dans les classes au collégial. *Pédagogie collégiale*, 32(1). <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37787/entrevue-bety-gagnon-32-1-2018.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Binbakhit, N. M. (2020). *A qualitative study investigating post-secondary services for students with learning disabilities at Saudi universities* [thèse de doctorat, Western Michigan University]. ScholarWorks. <https://scholarworks.wmich.edu/dissertations/3621>
- Boesdorfer, S. et Lorsbach, A. (2014). PCK in Action: Examining one Chemistry Teacher's Practice through the Lens of her Orientation Toward Science Teaching. *International Journal of Science Education*, 36(13), 2111-2132. <https://doi.org/10.1080/09500693.2014.909959>

- Bonnelli, H., Ferland-Raymond, A.-E. et Campeau, S. (2010). *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire: une synthèse des recherches et de la consultation*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/31919/PortraitEtudHandBesoinsEmergentsEnsPo stsec_RapportSyn.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Boutin, G. (2018a). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. JFD Éditions.
- Boutin, G. (2018b). *L'entretien de recherche qualitatif. Théorie et pratique*. Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. et Bessette, L. (2009). *Inclusion ou illusion ? Élèves en difficulté en classe ordinaire : défis, limites et modalités*. Éditions Nouvelles.
- Brière, S., Pulido, B., Beguerie-Goddaert, C. et Stockless, A. (2024). Enjeux et défis liés aux démarches d'inclusion : que peut nous apprendre l'expérience du milieu universitaire au Canada? *Canadian Journal of Higher Education*, 55(1), 85-104. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v1i1.190231>
- Brodeur, M., Lefebvre, M. et Otero, D. (2017). *Éducation inclusive : une responsabilité collective, une occasion socioéducative pour l'UQAM*.
- Brunet, G. (2020). *Conception d'un guide d'information sur l'évaluation dynamique des compétences des étudiantes et étudiants en situation de handicap à l'intention du personnel enseignant du collégial* [Essai, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/17679/Brunet_Genevieve_MEd_2020.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Bucheton, D. (2016). *Les postures enseignantes*. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Carballo, R., Morgado, B. et Cortés-Vega, M. D. (2021). Transforming faculty conceptions of disability and inclusive education through a training programme. *International Journal of Inclusive Education*, 25(7), 843-859. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1579874>
- Carrier, L. (2022, 17 décembre). Élèves en situation de handicap: Des cégeps plus accessibles que jamais. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2022-12-17/eleves-en-situation-de-handicap/des-cegeps-plus-accessibles-que-jamais.php>
- Carter, A. M., Catania, R. T., Schmitt, S. et Swenson, A. (2017). Bodyminds like ours: An autoethnographic analysis of graduate school, disability, and the politics of disclosure . JSTOR. Dans S. L. Kerschbaum, L. T. Eisenman et J. M. Jones (dir.), *Negotiating Disability: Disclosure and higher education* (p. 95-114). University of Michigan Press. <https://www.jstor.org/stable/10.3998/mpub.9426902.10>
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. <https://udlguidelines.cast.org/static/udlg-graphicorganizer-v2-O-french.pdf>
- Charron, M. (2022). *Gestion des interactions sociales et échanges de soutien chez des personnes autistes* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/15534/>
- Charte des droits et libertés de la personne*. (1982). (c. 12, art. 10.). <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/c-12>

- Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada. Guide du candidat : tenir compte de l'équité, de la diversité et de l'inclusion dans votre demande. *CRSNG*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.nserc-crsng.gc.ca/_doc/EDI/Guide_for_Applicants_fr.pdf 2017.
- 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*. Le Conseil. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/ecole-riche-eleves-50-0500/>
- Cook, L., Rumrill, P. D. et Tankersley, M. (2009). Priorities and understanding of faculty members regarding college students with disabilities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(1), 84-96.
- Council of Ministers of Education of Canada. (2010). *Teacher Questionnaire. Pan-Canadian Assessment Program*.
- Creswell, J. W. et Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research* (p. xviii, 275). Sage Publications, Inc.
- Crévecoeur, C. (2022). *L'enseignement supérieur inclusif: Comprendre le vécu des enseignants pour faire évoluer les pratiques*. [Travail de fin d'études, Master en Ingénierie et Action Sociales]. Haute École de la Province de Liège.
- Delhoume, F., Codello, P. et Oiry, E. (2024). Neurodivergence : les organisations inclusives limitées par l'omniprésence du modèle médical ? Les enseignements d'une Synthèse Interprétative Critique. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels - RIPCQ*, (81), 61-92. <https://doi.org/10.3917/riips1.081.0061>
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4e éd.). SAGE Publications.
- Desmarais, M.-É., Rousseau, N. et Stanké, B. (2020). La mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle : une étude de cas en contexte universitaire québécois. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 43(4), 918-952.
- Desmarais, M.-E., Rousseau, N. et Stanke, B. (2021). L'appropriation des principes de flexibilité de la pédagogie universelle : une étude de cas en contexte universitaire Québécois. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 56(2-3), 225-244. <https://doi.org/10.7202/1096453ar>
- Dion, É., Borokhovski, E., Cyr, S., Plante, I. et Charland, P. (2022). Recruter de meilleurs échantillons en éducation. *Didactique*, 3(2), 103-121. <https://doi.org/10.37571/2022.0204>
- Dion, M.-C. (2013). *Représentations sociales des enseignantes et des enseignants des secteurs collégial et universitaire du Saguenay-Lac-Saint-Jean quant au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente »* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/2765/1/030590627.pdf>
- Doucet, M. et Pillion, R. (2016). L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux. *Éducation et francophonie*, 44(1), 1-8. <https://doi.org/10.7202/1036169ar>

- Ducharme, D. et Montminy, K. (2012a). L'accommodement des étudiants en situation de handicap dans les collèges. *Pédagogie collégiale de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC)*, 25, 10.
- Ducharme, D. et Montminy, K. (2012b). L'obligation d'accommodement des besoins éducatifs particuliers dans le réseau d'enseignement collégial québécois. *Développement Humain, Handicap et Changement Social / Human Development, Disability, and Social Change*, 20(1), 13-20. <https://doi.org/10.7202/1086764ar>
- Ducharme, D. et Montminy, K. (2015). Rapport de suivi: L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial. *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse*. https://www.cdpedj.qc.ca/storage/app/media/publications/accommodement_handicap_collegial_suivi.pdf
- Duchesne, H. (2002). Les connaissances, croyances et attitudes reliées au droit à l'éducation pour les élèves franco-manitobains ayant des besoins spéciaux. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 537-563. <https://doi.org/10.7202/008333ar>
- Duval, A.-M. (2019). La pédagogie inclusive en réponse aux besoins des étudiants... et des professeurs. *Pédagogie collégiale*, 32(1), 12-21.
- Fédération des cégeps. (2015). *Rapport annuel 2015-2016*. <https://fedcegeps.ca/wp-content/uploads/2019/06/federation-des-cegeps-rapport-annuel-2015-2016.pdf>
- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec. (2016). *Guide concernant la population étudiante en situation de handicap (EESH) à l'usage des enseignantes et des enseignants dont les syndicats sont affiliés à la FNEEQ*. <https://www.sppcem.ca/documents/Dossiers/%C3%89%C3%89SH/Guide%20EESH%20FNEEQ%20H2016.pdf>
- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec. (2021). *Mémoire de la FNEEQ-CSN dans le cadre du Chantier sur la réussite en enseignement supérieur*.
- Fichten, C. S., Jorgensen, S., Havel, A. et Barile, M. (2006). *Étudiants ayant des incapacités au cégep : réussite et avenir*. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/32567/fichten-et-al-resume-etudiants-incapacites-cegep-adapttech-2006.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S. et Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants: de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12-39. <https://doi.org/10.7202/1054156ar>
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Presses de l'Université Laval.
- Fougeyrollas, P. (2021). Compréhension historique du handicap et participation sociale des personnes ayant des capacités différentes. *Revue Droits et libertés*, 40(1), 19-23.
- Fougeyrollas, P., Boucher, N., Fiset, D., Noreau, L., Philibert, M. et al. (2015). Handicap, environnement, participation sociale et droits humains: du concept d'accès à sa mesure. *Développement Humain, Handicap et Changement Social*, 5-28.

- Fournier, A.-L., Hubert, B. et Careau, L. (2020). Obstacles et facilitateurs perçus par les étudiants en situation de handicap à l'université et l'appréciation des services. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 43(2), 465-497.
- Fowler, F. J. Jr. (2014). *Survey Research Methods* (5e éd.). SAGE Publications.
- Girardet, C. et Berger, J.-L. (2016). Comment les motivations et le sentiment de responsabilité des enseignants expliquent-ils les pratiques de gestion de classe? Une étude dans le contexte de la formation professionnelle suisse. *Revue des HEP* (Suisse), 28.
- Girouard-Gagné, M. (2023). *Mise en oeuvre de pratiques éducatives inclusives en soutien à l'apprentissage : étude de cas multiples participative dans quatre facultés universitaires* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. *Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation*. Papyrus.
https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/33484/Girouard-Gagne_Myriam_2023_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Girouard-Gagné, M. et Durand, M. J. (2022). Les modalités d'évaluation des apprentissages à l'enseignement supérieur : L'apport de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) dans un contexte inclusif d'enseignement à distance. *Médiations et médiatisations*, (9), 121-131.
<https://doi.org/10.52358/mm.vi9.255>
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Prentice-Hall.
- González-Castellano, N., Colmenero-Ruiz, M. J. et Cordón-Pozo, E. (2021). Factors that influence the university's inclusive educational processes: perceptions of university professors. *Heliyon*, 7(4), e06853. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06853>
- Gouvernement du Québec. (2021). *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026*. <https://www.quebec.ca/gouvernement/politiques-orientations/plan-reussite-enseignement-superieur>
- Gouvernement du Québec. (2024, 5 décembre). *Entrée au collégial pour les personnes étudiantes en situation de handicap*. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/accompagnement-soutien-eleves/transition-secondaire-collegial/services-college#c96233>
- Gow, M. A., Mostert, Y. et Dreyer, L. (2020). The promise of equal education not kept: Specific learning disabilities – the invisible disability. *African Journal of Disability*, 9(1), 1-10.
<https://doi.org/10.4102/ajod.v9i0.647>
- Guillemette, F. (2020). Passer du modèle transmissif à un modèle de l'apprentissage guidé. *Enjeux et société : approches transdisciplinaires*, 7(2), 42-73. <https://doi.org/10.7202/1073360ar>
- Harvey, S. (2021). *Le point de vue des enseignantes du Cégep de Jonquière sur l'implantation du Programme « T'es prêt » destiné aux étudiants de première année en Technique d'éducation spécialisée* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation.
https://constellation.uqac.ca/id/eprint/7372/1/Harvey_uqac_0862N_10799.pdf

- Harvey, S., Pouliot, E. et Tardif, S. (2023). Les étudiants en situation de handicap inscrits en éducation spécialisée : ce qu'en disent leurs enseignantes. *Revue hybride de l'éducation*, 7(2), 175-193. <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i2.1261>
- Heilporn, G., Larose, S. et Beaulieu, C. (2022). Pratiques d'enseignement inclusives dans l'enseignement collégial pendant la pandémie de COVID-19 : l'apprentissage en ligne et hybride a-t-il apporté des changements ? *The Open/Technology in Education, Society, and Scholarship Association Conference*, 2(1), 1-8. <https://doi.org/10.18357/otessac.2022.1.1.26>
- Heilporn, G., Larose, S., Beaulieu, C., Janosz, M., Cellard, C., Bureau, J. S. et Côté, S. (2023). Pratiques pédagogiques inclusives en enseignement postsecondaire, en contexte pandémique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 39(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.4661>
- Jobber, D. (1984). Response Bias in Mail Surveys: Further Evidence. *Psychological Reports*, 54(3), 891-894. <https://doi.org/10.2466/pr0.1984.54.3.891>
- Jodelet, D. (1984). Représentations sociales : phénomènes, concepts et théorie. Dans S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale* (p. 357-378). Presses universitaires de France.
- Jodelet, D. (1989). Les représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet, *Les représentations sociales* (Presses universitaires de France, p. 47-78).
- Kain, S., Chin-Newman, C. et Smith, S. (2019). « It's All in Your Head: » Students with psychiatric disability navigating the university environment. *Journal of Post-secondary Education and Disability*, 32(4), 411-425.
- Keefe, M. (2007). *A survey of faculty attitudes: Post-secondary students with psychiatric vs. non-psychiatric disabilities* [mémoire de maîtrise, Memorial University of Newfoundland]. Memorial University Research Repository. https://research.library.mun.ca/10775/1/Keefe_Mary.pdf
- Kennel, S., Guillon, S., Caublot, M. et Rohmer, O. (2021). La pédagogie inclusive : représentations et pratiques des enseignants à l'université. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 89-90, 2(3-4), 23-45. <https://doi.org/10.3917/nresi.090.0023>
- Kerschbaum, S. L., Eisenman, L. T. et Jones, J. M. (2017). Introduction: disability, disclosure and diversity. Dans S. L. Kerschbaum, L. T. Eisenman et J. M. Jones (dir.), *Negotiating Disability: Disclosure and higher education* (p. 1-12). University of Michigan Press. <http://www.jstor.org/stable/10.3998/mpub.9426902.4>
- Krosnick, J. A., Judd, C. M. et Wittenbrink, B. (2005). The measurement of attitudes. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (dir.), *The handbook of attitudes* (p. 21-76). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Laborde, M. (2022). *École inclusive et représentations sociales des acteurs éducatifs : analyse comparative France-Québec* [These de doctorat, Université de Bordeaux]. <https://theses.fr/2022BORD0337>
- Larose, S. (2024). *Le projet ESH-Transition*. https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_slarose_accommod/documents/Rapport_de_recherche.pdf

- Larose, S., Bureau, J., Cellard, C., Janosz, M. et Beaulieu, C. (2022). *Le projet ESH-Transition : accommodements scolaires, pratiques pédagogiques inclusives et trajectoires d'adaptation des étudiants en situation de handicap au moment de la transition secondaire-collégial*. Fonds de recherche du Québec – Société et culture. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2022/10/03_rapport-de-recherche_2019_pz_265564_larose.pdf
- Lauermann, F. et Karabenick, S. A. (2013). The meaning and measure of teachers' sense of responsibility for educational outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 30, 13-26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.001>
- Lepage, M. et Toutloff, A. (2021). *Étude des rapports à l'interdisciplinarité d'enseignants de Sciences de la nature*. Rapport de recherche PAREA. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/cegeps/services-administratifs/sciences/Rapport_Interdisciplinarite.pdf
- Lindsay, S., Cagliostro, E. et Carafa, G. (2018). A systematic review of barriers and facilitators of disability disclosure and accommodations for youth in post-secondary education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(5), 526-556. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1430352>
- Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale.* (2004). (c. 31, art. 1.). <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/E-20.1>
- Lombardi, A., Murray, C. et Dallas, B. (2013). University faculty attitudes toward disability and inclusive instruction: Comparing two institutions. *Journal of Post-secondary Education and Disability*, 26(3), 221-232.
- Lombardi, A. R., Murray, C. et Gerdes, H. (2011). College faculty and inclusive instruction: Self-reported attitudes and actions pertaining to Universal Design. *Journal of Diversity in Higher Education*, 4(4), 250-261. <https://doi.org/10.1037/a0024961>
- Marcellini, A. (2017). Le handicap à l'université : institutionnalisation, dilemmes et enjeux, vers une recherche franco-québécoise:Réflexion sur le travail de reconnaissance de nouvelles populations étudiantes et sur les handicaps dits non visibles - Conclusion du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77(1), 131-138. <https://doi.org/10.3917/nras.077.0131>
- Martin-Jean, E. (2023). Vers une approche institutionnelle : favoriser la réussite éducative par la conception universelle de l'apprentissage et l'accessibilité universelle. *Éducation et francophonie*, 51(1). <https://doi.org/10.7202/1100076ar>
- Meunier, J.-G. (2002). Les théories constructivistes de la représentation sociale et la computationnalité. Dans C. Garnier et W. Doise, *Les représentations sociales. Balisage du domaine* (Éditions Nouvelles, p. 227-240).
- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3e éd.). Thousand Oaks, CA.
- Miller, R. A., Wynn, R. D. et Webb, K. W. (2017). Complicating “coming out”: Disclosing disability, gender, and sexuality in higher education . JSTOR. Dans S. L. Kerschbaum, L. T. Eisenman et J. M. Jones (dir.),

Negotiating Disability: Disclosure and higher education (p. 115-134). University of Michigan Press. <https://www.jstor.org/stable/10.3998/mpub.9426902.11>

- Ministère de l'Enseignement supérieur. Inclusion, accessibilité et services concernant les personnes étudiantes en situation de handicap. Guide pratique à l'intention du personnel des établissements d'enseignement supérieur. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/soutien-etablissements/guide-PESH.pdf> 2023.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et Direction générale des affaires collégiales Direction générale des affaires universitaires, étudiantes et interordres Secteur du développement et du soutien des réseaux. Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026. Gouvernement du Québec. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/plan-action_reussite-ens-sup.pdf 2021.
- Mitchell, D. (2010). *Education that fits: Review of international trends in the education of students with special educational needs. Final Report*. University Of Canterbury. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://thehub.sia.govt.nz/assets/documents/40778_Mitchell-Review-Final_0.pdf
- Moriña, A. (2022). When what is unseen does not exist: disclosure, barriers and supports for students with invisible disabilities in higher education. *Disability & Society*, 39(4), 914-932. <https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2113038>
- Moscovici, S. (2004). *La Psychanalyse, son image et son public* (2^e éd.). Presses universitaires de France.
- Mucchielli, A. et Paillé, P. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.
- Mullins, L. et Preyde, M. (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability & Society*, 28(2), 147-160. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.752127>
- Noepfel, M. et Goulet, C. (2019). Évolution des représentations sur l'inclusion et formation continue des enseignants. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 87(3), 129-147. <https://doi.org/10.3917/nresi.087.0129>
- OCDE. (2018). *Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS)*. <https://web-archiv.oe.cd.org/fr/2020-04-30/499238-TALIS-2018-MS-Teacher-Questionnaire-FR.pdf>
- Osborne, T. (2018). Not lazy, not faking: teaching and learning experiences of university students with disabilities. *Disability & Society*, 34(2), 228-252. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1515724>
- Pechard, C. et Dion, M.-C. (2020). Les pratiques pédagogiques inclusives au cœur de la planification d'un cours en présentiel et à distance. *Le Tableau*, 9(5). https://docutheque.uquebec.ca/id/eprint/38/1/Le_Tableau_PedagogieInclusive_vol9_no5.pdf
- Phillion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau, N., Laplante, L. et Mihalache, I. (2016). Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent? *Éducation et francophonie*, 44(1), 215-237. <https://doi.org/10.7202/1036180ar>

- Philion, R., Lebel, C. et Bélair, L. M. (2012). Le modèle Universal Instructional Design au service de l'égalité des chances dans les universités canadiennes : apports, enjeux et défis. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (31). <https://doi.org/10.4000/edso.780>
- Philion, R., Schnobb, J., St-Pierre, I., Grenier, J., Bergeron-Leclerc, C., Le Tellier, A., St-Jacques, C. et Bouisset, S. (2024). L'insertion professionnelle des personnes en situation de handicap issues de l'enseignement postsecondaire : une étude de la portée. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 40(2). <https://doi.org/10.4000/130x1>
- Plaisance, É. (2020). L'inclusion comme théorie pratique. *Revista Educação Especial*, e63/ 1-23. <https://doi.org/10.5902/1984686X55337>
- Pluye. (2012). Méthodes mixtes en santé mondiale. La recherche en santé mondiale: perspectives socio-anthropologiques. Dans *Cahiers scientifiques* (p. 129-135). ACFAS.
- Pouliot, E., Camiré, L. et Saint-Jacques, M.-C. (2013). *Comment faire? L'étude des représentations sociales à l'aide d'une diversité de techniques*. Centre de recherche sur l'adaptation des jeunes et des familles à risque. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2372886>
- Prince, M. J. (2015). *Policies and practices on the accommodation of persons with invisible disabilities in workplaces: A review of canadian and international literature*. Office of Disability Issues Employment and Social Development Canada. https://www.crwdp.ca/sites/default/files/documentuploader/full_report_-_lit_review_on_persons_with_invisible_disabilities_in_workplaces_prince_2015.pdf
- Prince, M. J. (2017). Persons with invisible disabilities and workplace accommodation: Findings from a scoping literature review. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 46(1), 75-86. <https://doi.org/10.3233/JVR-160844>
- Prioleau, É. (2020). La pédagogie inclusive, modèle éducatif du futur ? - Les cégeps. *Portail du réseau collégial Québécois*. https://lescegeps.com/pedagogie/approches_pedagogiques/la_pedagogie_inclusive_modele_educatif_du_futur_
- 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 de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/745/1/D1599.pdf>
- Querrien, D. et Caignon, P. (2023). La pédagogie universelle dans l'enseignement postsecondaire : un état de la question. *Éducation et francophonie*, 51(1). <https://doi.org/10.7202/1100077ar>
- Ramel, S. et Noël, I. (2017). De l'intégration de certains à l'éducation pour tous : partir des conceptions de futurs enseignants suisses pour (re)penser leur formation. *Éducation comparée*, 18, 151-172.
- Raymond, O. (2012). L'inclusion, d'hier à demain. *Pédagogie collégiale*, 25(4), 4-8.
- Rizvi, F. (2018). Realizing the Benefits of Massification. *International Higher Education*, 94, 18-19. <https://doi.org/10.6017/ihe.2018.0.10562>
- Romany, C. (2018). Témoignage : Le handicap invisible ou les stigmates méconnus d'une intégration controversée. *Archipélies*, (6). <https://doi.org/10.4000/12wft>

- Rose, D. H. et Meyer, A. (2000). Universal Design for Learning. *J Spec Educ Technol*, 15(4), 47-51. <https://doi.org/10.1177/016264340001500407>
- Rose, D. H. et Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development. <https://eric.ed.gov/?id=ED466086>
- Rose, D. H., Robinson, K. H., Hall, T. E., Coyne, P., Jackson, R. M., Stahl, W. M. et Wilcauskas, S. L. (2018). Accurate and Informative for All: Universal Design for Learning (UDL) and the Future of Assessment. S. N. Elliott, R. J. Kettler, P. A. Beddow et A. Kurz (dir.), (p. 167-180). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-71126-3_11
- Rousseau, N. (2020). Le Modèle dynamique de changement en soutien à l'accompagnement : vers des pratiques plus inclusives. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 28(1), 5-19. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.526>
- Rousseau, N., Bergeron, G. et Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité. Des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(1), 71-90.
- Rousseau, N. et Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au coeur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 39(2), 145-164. <https://doi.org/10.7202/1007732ar>
- Samuels, E. (2017). Passing, coming out, and other magical acts. Dans S. L. Kerschbaum, L. T. Eisenman et J. M. Jones (dir.), *Negotiating disability: Disclosure and higher education* (p. 15-24). University of Michigan Press. <http://www.jstor.org/stable/10.3998/mpub.9426902.5>
- Sapir, A. et Banai, A. (2024). Balancing attendance and disclosure: identity work of students with invisible disabilities. *Disability & Society*, 39(8), 2032-2052. <https://doi.org/10.1080/09687599.2023.2181765>
- Service d'aide à l'intégration des étudiantes et étudiants [SAIDE]*. (s. d.). Cégep du Vieux Montréal. Récupéré le 14 mars 2025 de <https://www.cvm.qc.ca/saide>
- Statistique Canada. (2017, 30 janvier). *Classification des centres de population et des régions rurales 2016* [Gouvernement du Canada]. <https://www.statcan.gc.ca/fr/sujets/norme/ccpr/2016/introduction>
- Stentiford, L. et Koutsouris, G. (2021). What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2245-2261. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716322>
- Tardif, S. (2021). *La résilience scolaire de bacheliers vivant avec un trouble développemental du langage* [thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. https://constellation.uqac.ca/id/eprint/8066/1/Tardif_uqac_0862D_10857.pdf
- Terry, P. M. (1996). Preparing Educational Leaders To Eradicate the « Isms ». Annual Meeting of the International Congress on Challenges to Education.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139. <https://doi.org/10.7202/018993ar>

- Thompson-Hodgetts, S., Labonte, C., Mazumder, R. et Phelan, S. (2020). Helpful or harmful? A scoping review of perceptions and outcomes of autism diagnostic disclosure to others. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 77, 101598. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101598>
- Tremblay, S. et Loiselle, C. (2016). Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique. *Éducation et francophonie*, 44(1), 9-23. <https://doi.org/10.7202/1036170ar>
- Université Laval. (2017). *Guide pratique: Adopter une approche pédagogique inclusive*. <https://www.enseigner.ulaval.ca/system/files/public/pedagogie/diversifier-vos-methodes/guide-approche-inclusive.pdf>
- Vaillancourt, M. (2017). L'accueil des étudiants en situation de handicap invisible à l'Université du Québec à Montréal : enjeux et défis. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, N° 77(1), 37-54. <https://doi.org/10.3917/nras.077.0037>
- Vekeman-Julien, I. (2017). *Les représentations sociales de l'éducation : valeurs et pratiques enseignantes au collégial préuniversitaire* [mémoire de maîtrise, Université de Laval]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/1a359e67-4323-40a5-b6a5-44405f78ef08/content>
- Verret, C., Massé, L., Roure, C. et Bergeron, G. (2024). L'importance des croyances pour favoriser les pratiques inclusives au sein d'une communauté d'apprentissage professionnelle en éducation physique. *Revue hybride de l'éducation*, 8(5), 1-24. <https://doi.org/10.1522/rhe.v8i5.1623>
- Wood, T. (2017). Rhetorical disclosures: the stakes of disability identity in higher education . JSTOR. Dans S. L. Kerschbaum, L. T. Eisenman et J. M. Jones (dir.), *Negotiating Disability: Disclosure and higher education* (p. 75-92). University of Michigan Press. <https://www.jstor.org/stable/10.3998/mpub.9426902.9>

Annexes

Annexe I

Outil de collecte de données : questionnaire en ligne

N. B. Pour des questions de confidentialité, il n'est pas possible de sauvegarder la progression du questionnaire. Si vous quittez, vous ne pourrez pas reprendre où vous vous êtes arrêté. Toutefois, vous pouvez toujours recommencer le questionnaire.

Les polices des questions et leur taille ont été uniformisées dans l'ensemble du questionnaire en ligne.

Section A : Quelles sont vos caractéristiques sociodémographiques

Les questions qui suivent serviront à vous décrire afin de pouvoir comparer vos réponses à celles des autres personnes participantes à cette recherche. Toutes vos réponses demeureront confidentielles.

A.1 À quel genre vous identifiez-vous?

[Étiquette]

[Dion]

Choisir une seule réponse.

1. Féminin
2. Masculin
3. Je ne le sais pas, je suis en questionnement
4. Je préfère utiliser un autre terme (bispirituelle, non-binaire, genre fluide ou autre), veuillez préciser : _____
5. Je préfère ne pas répondre

A.2 Quel est votre âge? Saisir un nombre compris entre 18 et 99

[Étiquette]

[La Grenade]

Choisir une seule réponse.

1. -----
2. Je préfère ne pas répondre

A.3 Vous identifiez-vous comme une personne en situation de handicap?

[Étiquette]

[Maison]

Choisir une seule réponse.

1. Oui
2. Non
3. Je ne sais pas
4. Je préfère ne pas répondre

A.4 Vous identifiez-vous comme membre des Premières Nations, Inuk/Inuit ou Métis de l'Ouest du Canada ?

[Étiquette]

[Maison]

Choisir une seule réponse.

1. Oui
2. Non
3. Je ne sais pas
4. Je préfère ne pas répondre

A.5 Considérez-vous vivre une forme de discrimination dans la société?

[Étiquette]

[Maison]

Choisir une seule réponse.

1. Oui
2. Non
3. Je ne sais pas
4. Je préfère ne pas répondre

A.6 Quel est votre plus haut niveau de scolarité complété?

[Étiquette]

[La Grenade]

Choisir une seule réponse.

1. Aucun diplôme postsecondaire
2. Diplôme d'études collégiales
3. Diplôme universitaire de 1^{er} cycle (Baccalauréat, certificat)
4. Diplôme universitaire de 2^e cycle (Maîtrise, DESS)
5. Diplôme universitaire de 3^e cycle (Doctorat, postdoctorat)

A.7 Parmi les cégeps ci-dessous, dans lequel ou lesquels enseignez-vous?

[Étiquette]

[La Grenade]

Cocher toutes les réponses qui s'appliquent à votre situation. * À noter que seuls les cégeps participant à l'enquête sont inclus

[Inclure une liste déroulante quand les cégeps participants seront connus] + autre

A.8 Cette session, dans quelle(s) familles de programmes enseignez-vous ?

[Étiquette]

[Inspirée de La Grenade]

Choisir une seule réponse.

1. Secteur technique
 - a. Techniques biologiques et agroalimentaires (110 à 190)
 - b. Techniques physiques (210 à 280)
 - c. Techniques humaines (310 à 393)
 - d. Techniques de l'administration (410 à 430)
 - e. Techniques des arts et des communications (551 à 582)
2. Secteur préuniversitaire
 - a. Sciences de la nature (200)
 - b. Sciences humaines (300)
 - c. Arts et lettres (500 à 510)
 - d. Sciences, lettres et arts (700)
 - e. Sciences informatiques et mathématiques (200.C0 et 200.C1)
 - f. Double DEC (20011 à 20016; 30011 à 30016; 50011 à 50015 et 70016)

A.9 Depuis combien de temps enseignez-vous dans un établissement d'enseignement postsecondaire?

[Étiquette]

[La Grenade]

_____années

A.10 Détenez-vous un diplôme en enseignement ou en pédagogie ?

[Étiquette]

[Lepage et Toutloff]

Choisir une seule réponse.

1. Non
2. Non, mais je suis en cours de formation
3. Oui

Section B : Représentations sociales et inclusion

La prochaine section du questionnaire vous propose de réaliser un test d'association sémantique. Ce test est court et simple. Il n'y a que **deux étapes** à réaliser :

Étape 1) Pour chacune des propositions suivantes, écrivez 5 mots ou courtes expressions qui vous viennent SPONTANÉMENT à l'esprit.

Étape 2) SANS LES CHANGER, considérez vos réponses telles quelles et classez-les en ordre d'importance, de la plus importante, en haut, à la moins importante, en bas.

Exemple :

Étape 1 : À la lecture de la phrase « *acheter du chocolat pour les enfants à Pâques* », quels sont les cinq (5) mots ou courtes expressions qui vous viennent SPONTANÉMENT à l'esprit?

Une personne pourrait avoir écrit les réponses suivantes :

- A) Traditionnel
- B) Malbouffe
- C) Ça va de soi
- D) Délicieux
- E) Joie

Étape 2 : Classez vos réponses à la question précédente en ordre d'importance en commençant par la plus importante et en terminant par la moins importante. Pour vous faciliter la tâche, vous pouvez n'inscrire que la lettre.

Une personne pourrait avoir classé ses réponses de la manière suivante :

- 1- C
- 2- E
- 3- D
- 4- A
- 5- B

Les prochaines questions aborderont les concepts d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap (**EESH**) visible ou invisible. Voici la définition retenue dans le cadre de ce projet (La Grenade, 2017) :

Situation de handicap visible :

Situation de handicap qui comporte des manifestations extérieures apparentes. (ex. personne ayant une malformation apparente ou une paralysie, utilisant un fauteuil roulant ou une canne blanche, etc.)

Situation de handicap invisible :

Situation de handicap causée par un trouble neurologique ou de santé mentale ou toute autre déficience ou incapacité qui ne comporte pas de manifestations extérieures apparentes. (ex. personne ayant un TDAH ou une dyslexie, vivant une dépression, un trouble du spectre de l'autisme é)

Attention, les prochaines questions sont relatives aux membres étudiants en situation de handicap VISIBLE.

B.1 Lorsqu'il est question d'inclusion scolaire d'un membre étudiant en situation de handicap VISIBLE, quels sont les trois à cinq (3 à 5) mots ou expressions qui vous viennent SPONTANÉMENT ?

[Étiquette]

[Cadre théorique de Dion et méthodologie de La Grenade]

Nommez 5 mots ou expressions

- A)
- B)
- C)
- D) *facultatif*
- E) *facultatif*

B.2 Classez vos réponses de la question précédente en ordre d'importance en commençant par la plus importante à vos yeux et en terminant par la moins importante (1 est la plus importante et 5 la moins importante). Pour vous faciliter la tâche, vous pouvez n'inscrire que la lettre :

[Étiquette]

[Cadre théorique de Dion et méthodologie de La Grenade]

Classez les 5 mots ou expressions en commençant par le plus important

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-

B.3 Lorsqu'il est question des approches destinées à favoriser l'inclusion scolaire des membres étudiants en situation de handicap VISIBLE Quels sont les trois à cinq (3 à 5) mots ou expressions qui vous viennent SPONTANÉMENT?

[Étiquette]

[Cadre théorique de Dion et méthodologie de La Grenade]

Nommez 5 mots ou expressions

- A)
- B)
- C)

- D) facultatif
- E) facultatif

B.4 Classez vos réponses à la question précédente en ordre d'importance en commençant par la plus importante à vos yeux et en terminant par la moins importante (1 est la plus importante et 5 la moins importante). Pour vous faciliter la tâche, vous pouvez n'inscrire que la lettre :

[Étiquette]

[Cadre théorique de Dion et méthodologie de La Grenade]

Classez les 5 mots ou expressions en commençant par le plus important

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-

B.5 Lorsqu'il est question des efforts mis en place par votre Cégep pour favoriser l'inclusion des membres étudiants en situation de handicap VISIBLE, quels sont les trois à cinq (3 à 5) mots ou expressions qui vous viennent SPONTANÉMENT ?

[Étiquette]

[Cadre théorique de Dion et méthodologie de La Grenade]

Nommez 5 mots ou expressions

- A)
- B)
- C)
- D) facultatif
- E) facultatif

B.6 Classez vos réponses à la question précédente en ordre d'importance en commençant par la plus importante à vos yeux et en terminant par la moins importante. Pour vous faciliter la tâche, vous pouvez n'inscrire que la lettre :

[Étiquette]

[Cadre théorique de Dion et méthodologie de La Grenade]

Classez les 5 mots ou expressions en commençant par le plus important

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-

B.7 En pensant au rôle du personnel enseignant dans l'inclusion des membres étudiants en situation de handicap VISIBLE, quels sont les trois à cinq (3 à 5) mots ou expressions qui vous viennent SPONTANÉMENT en tête ?

[Étiquette]

[Cadre théorique de Dion et méthodologie de La Grenade]

Nommez 5 mots ou expressions

- A)
- B)
- C)

- D) facultatif
- E) facultatif

B.8 Classez vos réponses de la question précédente en ordre d'importance en commençant par la plus importante à vos yeux et en terminant par la moins importante (1 est la plus importante et 5 la moins importante). Pour vous faciliter la tâche, vous pouvez n'inscrire que la lettre :

[Étiquette]

[Cadre théorique de Dion et méthodologie de La Grenade]

Classez les 5 mots ou expressions en commençant par le plus important

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-

Attention, les prochaines questions sont relatives aux membres étudiants en situation de handicap INVISIBLE.

B.9 Lorsqu'il est question d'inclusion scolaire d'un membre étudiant en situation de handicap INVISIBLE, quels sont les trois à cinq (3 à 5) mots ou expressions qui vous viennent SPONTANÉMENT?

[Étiquette]

[Cadre théorique de Dion et méthodologie de La Grenade]

Nommez 5 mots ou expressions

- A)
- B)
- C)
- D) facultatif
- E) facultatif

B.10 Classez vos réponses de la question précédente en ordre d'importance en commençant par la plus importante à vos yeux et en terminant par la moins importante (1 est la plus importante et 5 la moins importante). Pour vous faciliter la tâche, vous pouvez n'inscrire que la lettre :

[Étiquette]

[Cadre théorique de Dion et méthodologie de La Grenade]

Classez les 5 mots ou expressions en commençant par le plus important

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-

B.11 Lorsqu'il est question des approches destinées à favoriser l'inclusion scolaire des membres étudiants en situation de handicap INVISIBLE Quels sont les trois à cinq (3 à 5) mots ou expressions qui vous viennent SPONTANÉMENT?

[Étiquette]

[Cadre théorique de Dion et méthodologie de La Grenade]

Nommez 5 mots ou expressions

- A)

- B)
- C)
- D) *facultatif*
- E) *facultatif*

B.12 Classez vos réponses à la question précédente en ordre d'importance en commençant par la plus importante à vos yeux et en terminant par la moins importante (1 est la plus importante et 5 la moins importante). Pour vous faciliter la tâche, vous pouvez n'inscrire que la lettre :

[Étiquette]

[Cadre théorique de Dion et méthodologie de La Grenade]

Classez les 5 mots ou expressions en commençant par le plus important

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-

B.13 Lorsqu'il est question des efforts mis en place par votre Cégep pour favoriser l'inclusion des membres étudiants en situation de handicap INVISIBLE, quels sont les trois à cinq (3 à 5) mots ou expressions qui vous viennent SPONTANÉMENT ?

[Étiquette]

[Cadre théorique de Dion et méthodologie de La Grenade]

Nommez 5 mots ou expressions

- A)
- B)
- C)
- D) *facultatif*
- E) *facultatif*

B.14 Classez vos réponses à la question précédente en ordre d'importance en commençant par la plus importante à vos yeux et en terminant par la moins importante. Pour vous faciliter la tâche, vous pouvez n'inscrire que la lettre :

[Étiquette]

[Cadre théorique de Dion et méthodologie de La Grenade]

Classez les 5 mots ou expressions en commençant par le plus important

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-

B.15 En pensant au rôle du personnel enseignant dans l'inclusion des membres étudiants en situation de handicap INVISIBLE, quels sont les trois à cinq (3 à 5) mots ou expressions qui vous viennent SPONTANÉMENT en tête ?

[Étiquette]

[Cadre théorique de Dion et méthodologie de La Grenade]

Nommez 5 mots ou expressions

- A)

- B)
- C)
- D) facultatif
- E) facultatif

B.16 Classez vos réponses de la question précédente en ordre d'importance en commençant par la plus importante à vos yeux et en terminant par la moins importante (1 est la plus importante et 5 la moins importante). Pour vous faciliter la tâche, vous pouvez n'inscrire que la lettre :

[Étiquette]

[Cadre théorique de Dion et méthodologie de La Grenade]

Classez les 5 mots ou expressions en commençant par le plus important

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-

B.17 À quelle fréquence avez-vous des échanges avec...

[Étiquette]

[Duchesne et Philion et al.]

Choisir une seule réponse.

	Quotidiennement	hebdomadairement	mensuellement	Quelques fois par année	Jamais	Je ne sais pas
a) ... des membres étudiants en situation de handicap <u>visible</u>						
b) ... des personnes en situation de handicap <u>visible</u> dans votre vie personnelle (ex. famille, ami(e)s, enfants)						
c) ... avec des membres étudiants en situation de handicap <u>invisible</u> ?						
d) ... des personnes en situation de handicap <u>invisible</u> dans votre vie personnelle (ex. famille, ami(e)s, enfants)						

B.18 Êtes-vous d'accord pour dire qu'il est normal d'ajuster ses stratégies d'enseignement (contenu, activités) pour favoriser l'inclusion de ... ?

[Étiquette]

[Inspirée de PCAP Teacher Questionnaire]

Choisir une seule réponse.

	Totalement en désaccord	En désaccord	En accord	Totalement en accord
a) Tout membre étudiant qui en manifeste le besoin				

b) Les membres étudiants ayant un handicap visible				
c) Les membres étudiants ayant un handicap invisible				

B.19 Comment qualifieriez-vous vos interactions en classe avec ... ?

[[Étiquette]

[Dion]

Choisir une seule réponse

	Très faciles	Faciles	Difficiles	Très difficiles
a) L'ensemble des membres étudiants				
b) Les membres étudiants ayant un handicap visible				
c) Les membres étudiants ayant un handicap invisible				

B.20 À quel point trouvez-vous facile d'établir une bonne relation avec... ?

[[Étiquette]

[Dion]

Choisir une seule réponse

	Très faciles	Faciles	Difficiles	Très difficiles
a) L'ensemble des membres étudiants				
b) Les membres étudiants ayant un handicap visible				
c) Les membres étudiants ayant un handicap invisible				

B.21 En classe, par rapport à l'ensemble de la classe, vos attentes envers les membres étudiants en situation de handicap sont...

[[Étiquette]

[Dion]

Choisir une seule réponse

	Moins grandes	Les mêmes	Plus grandes
a) Handicap visible			
b) Handicap invisible			

Il est possible que le fait de répondre à ces questions suscite des réflexions, des remises en question ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à communiquer avec le programme d'aide aux employés de votre cégep qui pourra vous référer à des ressources. Il existe aussi des ressources d'aide psychosociale au 811 et chez Tel-Aide (1 855 852-7784) disponibles 24h sur 24, 7 jours sur 7.

Section C : Adoption d'une posture pédagogique inclusive

Dans la prochaine section du questionnaire, nous nous intéresserons à vos opinions et vos pratiques en ce qui a trait à différentes facettes de l'enseignement inclusif. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses à ces questions. **Une réponse est toujours bonne si elle correspond à votre situation.**

Ainsi, vous serez amené à exprimer votre opinion sur six thématiques spécifiques :

- a) Les dispositions
- b) L'accessibilité des supports
- c) L'adaptation des rendus
- d) L'animation du cours
- e) La diversité des accès aux contenus
- f) La flexibilité de l'évaluation

C.1 Les prochaines questions concernent les pratiques que vous pouvez proposer à l'ensemble des personnes étudiantes

[Étiquette]

[Kennel, inspirée de l'ITSI]

Choisir une seule réponse par énoncé.

A

	À quelle fréquence appliquez-vous les dispositions suivantes?					Quelle importance accordez-vous aux dispositions suivantes ?			
	Jamais et je ne pense pas le faire	Je n'en ai pas l'opportunité, mais je n'y suis pas opposé(e)	Parfois	Souvent	Toujours	Pas du tout important	Peu important	Important	Très important
Dispositions									
a) Fournir des copies de mes notes de cours et des schémas faits en classe									
b) Fournir une copie de mes présentations (PowerPoint) <u>avant le cours</u>									
c) Fournir une copie de mes présentations (PowerPoint) <u>après le cours</u>									
d) Être flexible dans les pratiques d'évaluation (ex. transformer un examen écrit en examen oral, permettre aux membres étudiants de choisir différentes formes de production)									
e) Permettre aux membres étudiants d'enregistrer mon cours									
f) Accorder des délais supplémentaires aux membres étudiants pour rendre un travail/devoir									

B

	À quelle fréquence appliquez-vous les dispositions suivantes?					Quelle importance accordez-vous aux dispositions suivantes ?			
	Jamais et je ne pense pas le faire	Je n'en ai pas l'opportunité, mais je n'y suis pas opposé(e)	Parfois	Souvent	Toujours	Pas du tout important	Peu important	Important	Très important

	pas le faire	n'y suis pas opposé(e)							
C.2 Accessibilité des supports									
a) Déposer en ligne une copie de mes présentations (PowerPoint)									
b) Fournir des versions numériques des documents utilisés en cours									
c) Permettre à tous les membres étudiants de soumettre des documents/travaux par voie électronique									

C

	À quelle fréquence appliquez-vous les dispositions suivantes?					Quelle importance accordez-vous aux dispositions suivantes ?			
	Jamais et je ne pense pas le faire	Je n'en ai pas l'opportunité, mais je n'y suis pas opposé(e)	Parfois	Souvent	Toujours	Pas du tout important	Peu important	Important	Très important
C.3 Adaptation des rendus									
a) Réduire la quantité de lectures et de travail personnel obligatoires quand un membre étudiant en exprime le besoin <u>sans diminuer la complexité de la tâche.</u>									
b) Permettre à tous les membres étudiants d'effectuer des travaux supplémentaires comptabilisés dans leur note finale pour les aider à réussir mon cours									

D

	À quelle fréquence appliquez-vous les dispositions suivantes?					Quelle importance accordez-vous aux dispositions suivantes ?			
	Jamais et je ne pense pas le faire	Je n'en ai pas l'opportunité, mais je n'y suis pas opposé(e)	Parfois	Souvent	Toujours	Pas du tout important	Peu important	Important	Très important
C.4 Animation des cours									
a) Répéter une question qui a été posée en classe avant d'y répondre Répéter la question d'un membre étudiant avant de répondre pendant un cours									
b) Commencer chaque séance de cours par un aperçu/résumé des sujets qui y seront abordés									
c) Résumer les points-clés au fur et à mesure de chaque séance de cours									
d) Faire le lien entre les points-clés et les grands objectifs du cours pendant les heures d'enseignement									

E

	À quelle fréquence appliquez-vous les dispositions suivantes?					Quelle importance accordez-vous aux dispositions suivantes ?			
	Jamais et je ne pense pas le faire	Je n'en ai pas l'opportunité, mais je n'y suis pas opposé(e)	Parfois	Souvent	Toujours	Pas du tout important	Peu important	Important	Très important
C.5 Diversité et interactivité									
a) Utiliser des outils numériques pour que le contenu de mon cours puisse être disponible dans une variété de formats									

b) Utiliser des technologies interactives pour faciliter la communication et la participation en cours									
c) Pendant les séances de cours, créer de multiples occasions de participation pour les membres étudiants									
d) Vérifier l'accessibilité de la salle de cours pour tous les membres étudiants									
e) Dans mon plan de cours, indiquer aux membres étudiants qu'ils peuvent venir discuter de leurs besoins avec moi. Inviter les membres étudiants à venir discuter de leurs besoins dans mon plan de cours (syllabus)									
f) Inviter les membres étudiants à discuter de leurs besoins avec moi oralement pendant mon cours									
g) Utiliser une variété de formules pédagogiques (travail en petits groupes, classe inversée, apprentissage par les pairs, etc.)									
h) Compléter les séances de cours et les lectures avec des supports visuels									

F

À quelle fréquence appliquez-vous les dispositions suivantes?					Quelle importance accordez-vous aux dispositions suivantes ?			
Jamais et je ne pense pas le faire	Je n'en ai pas l'opportunité, mais je n'y suis pas opposé(e)	Parfois	Souvent	Toujours	Pas du tout important	Peu important	Important	Très important

C.6 Évaluation									
a) Permettre à tous les membres étudiants de démontrer leurs connaissances et leurs compétences de différentes manières, au-delà des tests et des examens traditionnels									
b) Faire preuve de souplesse en accordant des délais pour rendre un travail/devoir à tout membre étudiant qui en manifeste le besoin									
c) Adapter la façon de passer un examen à tout membre étudiant qui en exprime le besoin									

C.7 Estimez-vous que toutes les pratiques énumérées dans les questions précédentes (Section CB–du questionnaire) devraient être ...?

[Étiquette]

[Maison]

Choisir une seule réponse.

1. Plus souvent utilisées avec les membres étudiants en situation de handicap visible
2. Plus souvent utilisées avec les membres étudiants en situation de handicap invisible
3. Aussi souvent utilisées avec les membres étudiants en situation de handicap visible ou invisible
4. Utilisées avec tous les membres étudiants, qu’elles ou ils soient en situation de handicap ou non

C.8 Dans quelle mesure utilisez-vous les types de questions suivantes dans des tâches évaluatives?

[Étiquette]

[PCAP Teacher Questionnaire]

Choisir une seule réponse par énoncé.

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Ne s'applique pas
a) Questions « vrai ou faux »					
b) Questions demandant des appariements (ex. : associer une liste de termes avec leur définition)					
c) Questions à choix multiples					
d) Questions à compléter (mots manquants)					

e) Questions demandant une réponse courte (une ou deux phrases)					
f) Questions demandant une réponse longue (un paragraphe ou plus)					
g) Dissertations (une page ou plus)					
h) Présentations, discours ou une autre prestation orale					

C.9 Au cours des cinq (5) dernières années, avez-vous participé à des activités de formation continue sur les sujets suivants? (ex.: formation par les collègues, la formation à l'université, la recherche-action, les colloques et le partage d'expériences pédagogiques, etc.)

[Étiquette]

[Inspirée de TALIS]

Choisir une seule réponse par énoncé.

	Jamais	Moins de 10 heures au total	De 11 à 30 heures au total	Plus de 30 heures au total
a) Connaissance et maîtrise de la ou des matières que j'enseigne				
b) Approches pédagogiques (ex. : pédagogie inversée, apprentissage par problème, etc.)				
c) Pratiques d'évaluation				
d) Technologies de l'information et de la communication				
e) Gestion de la classe				
f) Pratiques d'individualisation (Différenciation pédagogique, adaptations, modifications)				
g) Conception universelle de l'apprentissage ou de l'enseignement (CUA ou CUE)				
h) Enseignement en contexte interculturel				
i) Enseignement aux populations autochtones				
j) Enseignement à des membres de la communauté étudiante en situation de handicap				
k) Équité, diversité et inclusion (EDI)				
l) Autre, précisez _____				

Section D :

Il est possible que le fait de répondre à ces questions suscite des réflexions, des remises en question ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à communiquer avec le programme d'aide aux employés de votre cégep qui pourra vous référer à des ressources. Il existe aussi des ressources d'aide psychosociale au 811 et chez Tel-Aide (1 855 852-7784) disponibles 24h sur 24, 7 jours sur 7.

Rôles et responsabilités des enseignantes et enseignants quant à l'inclusion des membres de la communauté étudiante en situation de handicap

Les questions qui suivent serviront à identifier les représentations sociales des rôles et responsabilités que les enseignantes et enseignants considèrent quant à l'inclusion des membres étudiants en situation de handicap. Toutes vos réponses demeureront confidentielles.

D.1 Quel est votre avis à propos des propositions suivantes?

[Étiquette]

[La Grenade]

Choisir une seule réponse par énoncé.

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord
a) J'estime qu'il est important de promouvoir l'inclusion des membres étudiants en situation de handicap dans les établissements d'études postsecondaires				
b) J'estime que l'inclusion des membres étudiants en situation de handicap <u>VISIBLE</u> demande des efforts supplémentaires de ma part comparativement aux membres étudiants sans handicap				
c) J'estime que l'inclusion des membres étudiants en situation de handicap <u>INVISIBLE</u> demande des efforts supplémentaires de ma part comparativement aux étudiants sans handicap.				
d) Je suis satisfait de mon rôle en classe dans l'inclusion des membres étudiants en situation de handicap				

D.2 Vous sentez-vous personnellement responsable si l'un(e) de vos étudiant(e)s...

[Étiquette]

[Girardet et Berger, traduction de la Teacher Responsibility Scale de Lauermaann et Karabenick]

Inscrire une seule réponse par énoncé.

Pour chacun des énoncés, indiquez votre niveau de responsabilité

	Pas du tout responsable	Peu responsable	Assez responsable	Très responsable
a) ne s'intéresse pas à la matière que vous enseignez				
b) n'accorde pas de valeur à la matière que vous enseignez				
c) ne parvient pas à apprendre la matière que vous enseignez				
d) ne réussit pas bien				
e) ne pense pas pouvoir compter sur vous en cas de besoin				
f) ne croit pas que vous vous souciez vraiment de lui ou d'elle				
g) sent que votre manière d'enseigner la ou le place en situation de handicap				
h) se sent discriminé(e) par les autres étudiant(e)s de votre classe				

Il est possible que le fait de répondre à ces questions suscite des réflexions, des remises en question ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à communiquer avec le programme d'aide aux employés de votre cégep qui pourra vous référer à des ressources. Il existe aussi des ressources d'aide psychosociale au 811 et chez Tel-Aide (1 855 852-7784) disponibles 24h sur 24, 7 jours sur 7.

Avez-vous d'autres commentaires à nous partager sur l'inclusion des étudiantes et étudiants en situation de handicap au collégial?

L'équipe de recherche apprécie grandement votre contribution.

Merci pour votre collaboration!

Annexe II

Outil de collecte de données : questions de centralité, entretiens de groupe

QUESTIONS DE CENTRALITÉ

Afin de déterminer le noyau central des représentations sociales enseignantes de l'inclusion au collégial, veuillez remplir ce questionnaire et nous le transmettre avant l'entretien qualitatif de groupe.

Pour chacun des énoncés, catégorisez le concept. Trois options sont disponibles :

- 1) Le noyau central correspond à un élément fondamental d'un concept. (ex. La santé est essentielle pour bien vieillir).
- 2) La première périphérie correspond à un élément important d'un concept, mais qui est plus susceptible de varier individuellement et est souvent associée à des valeurs personnelles (ex. Pour être en santé et bien vieillir, il faut faire du sport / Pour être en santé et bien vieillir, il faut avoir une alimentation variée).
- 3) La deuxième périphérie correspond à un élément qui se rattache au concept central, mais qui est plus sensible aux influences externes et aux changements sociaux. Dans la deuxième périphérie, une personne peut changer d'avis rapidement avec de nouvelles informations puisque ça ne heurte pas ses valeurs personnelles (ex. Le meilleur sport pour être en santé et bien vieillir est la natation / Les aliments qui contiennent beaucoup d'antioxydants sont les meilleurs pour être en santé et bien vieillir).

Situation handicap VISIBLE	de	Questions de centralité	Noyau central	1 ^{ère} périph érie	2 ^e périph érie
Concept d'inclusion		- Dans le concept d'inclusion, quelle importance occupent les pratiques enseignantes ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		- Dans le concept d'inclusion, quelle importance occupent les attitudes enseignantes et étudiantes ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		- Dans le concept d'inclusion, quelle importance occupent les perceptions négatives ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Approches inclusives		- Dans les approches inclusives, quelle importance occupent les pratiques enseignantes ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		- Dans les approches inclusives, quelle importance occupent les attitudes enseignantes et étudiantes ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		- Dans les approches inclusives, quelle importance occupent les responsabilités partagées entre le cégep et ses employés ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Efforts déployés par le cégep pour promouvoir l'inclusion		- Dans les efforts déployés par le cégep, quelle importance occupent les responsabilités partagées entre le cégep et ses employés ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		- Dans les efforts déployés par le cégep, quelle importance occupent les perceptions négatives ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		- Dans les efforts déployés par le cégep, quelle importance occupent les perceptions positives ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Rôle enseignant dans l'inclusion	- Dans le rôle enseignant, quelle importance occupent les attitudes enseignantes et étudiantes ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Dans le rôle enseignant, quelle importance occupent les pratiques enseignantes ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Dans le rôle enseignant, quelle importance occupent les responsabilités partagées entre le cégep et ses employés ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Situation handicap de	Questions de centralité	Noyau central	1 ^{ère} périphérie	2 ^e périphérie
INVISIBLE				
Concept d'inclusion	- Dans le concept d'inclusion, quelle importance occupent les perceptions négatives ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Dans le concept d'inclusion, quelle importance occupent les pratiques enseignantes ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Dans le concept d'inclusion, quelle importance occupent les attitudes enseignantes et étudiantes ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Approches inclusives	- Dans les approches inclusives, quelle importance occupent les pratiques enseignantes ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Dans les approches inclusives, quelle importance occupent les responsabilités partagées entre le cégep et le personnel ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Dans les approches inclusives, quelle importance occupent les accommodements ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Efforts déployés par le cégep pour promouvoir l'inclusion	- Dans les efforts déployés par le cégep, quelle importance occupent les responsabilités partagées entre le cégep et le personnel ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Dans les efforts déployés par le cégep, quelle importance occupent les perceptions négatives ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Dans les efforts déployés par le cégep, quelle importance occupent les perceptions positives ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rôle enseignant dans l'inclusion	- Dans le rôle enseignant, quelle importance occupent les pratiques enseignantes ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Dans le rôle enseignant, quelle importance occupent les attitudes enseignantes et étudiantes ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Dans le rôle enseignant, quelle importance occupent les perceptions négatives ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe III

Outil de collecte de données : fiche de renseignements généraux et guide d'entretien de groupe

FICHE DE RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

Sexe:

À quel sexe vous identifiez-vous ? F M Autre je ne désire pas répondre

Cégep

Dans quel cégep enseignez-vous ? Choisissez un élément.

Programme

Dans quel(s) programme(s) enseignez-vous : Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

Expérience

Combien d'années d'expérience en enseignement avez-vous ? Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

Formation relative à l'inclusion scolaire

Avez-vous déjà suivi des formations relativement à l'inclusion scolaire ? oui non

Si oui, précisez : Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

Personnes étudiantes en situation de handicap

Avez-vous déjà enseigné à des personnes étudiantes en situation de handicap ?

oui non

Si oui, ces expériences étaient-elles généralement positives négatives

ENTRETIEN DE GROUPE

Après avoir compilé les résultats sur les questions de centralité des personnes ayant accepté de participer, un entretien qualitatif de groupe sera réalisé.

Lorsqu'il est question de personnes étudiantes en situation de handicap visible...

1. Comment expliqueriez-vous que le concept de [] soit un noyau central dans la représentation du concept d'inclusion ? et que les concepts de [] et de [] soient davantage périphériques ?
 - a. Quels exemples pourraient expliquer que ces mots aient été associés au concept d'inclusion ?
 - b. Sur quoi pensez-vous que ces représentations se basent ?
2. Comment expliqueriez-vous que le concept de [] soit un noyau central dans la représentation des approches pédagogiques inclusives ? et que les concepts de [] et de [] soient davantage périphériques ?
 - a. Quels exemples pourraient expliquer que ces mots aient été associés aux approches pédagogiques inclusives?
 - b. Sur quoi pensez-vous que ces représentations se basent ?
3. Comment expliqueriez-vous que le concept de [] soit un noyau central dans la représentation des efforts déployés par leur cégep pour promouvoir l'inclusion ? et que les concepts de [] et de [] soient davantage périphériques ?
 - a. Quels exemples pourraient expliquer que ces mots aient été associés aux efforts déployés par les cégep ?
 - b. Sur quoi pensez-vous que ces représentations se basent ?
4. Comment expliqueriez-vous que le concept de [] soit un noyau central dans la représentation du rôle enseignant dans l'inclusion de membres étudiants en situation de handicap ? et que les concepts de [] et de [] soient davantage périphériques ?
 - a. Quels exemples pourraient expliquer que ces mots aient été associés aux représentations du rôle enseignant?
 - b. Sur quoi pensez-vous que ces représentations se basent ?

Lorsqu'il est question de personnes étudiantes en situation de handicap invisible...

1. Comment expliqueriez-vous que le concept de [] soit un noyau central dans la représentation du concept d'inclusion ? et que les concepts de [] et de [] soient davantage périphériques ?
 - a. Quels exemples pourraient expliquer que ces mots aient été associés au concept d'inclusion ?
 - b. Sur quoi pensez-vous que ces représentations se basent ?
2. Comment expliqueriez-vous que le concept de [] soit un noyau central dans la représentation des approches pédagogiques inclusives ? et que les concepts de [] et de [] soient davantage périphériques ?
 - a. Quels exemples pourraient expliquer que ces mots aient été associés aux approches pédagogiques inclusives?
 - b. Sur quoi pensez-vous que ces représentations se basent ?

3. Comment expliqueriez-vous que le concept de [] soit un noyau central dans la représentation des efforts déployés par leur cégep pour promouvoir l'inclusion ? et que les concepts de [] et de [] soient davantage périphériques ?
 - a. Quels exemples pourraient expliquer que ces mots aient été associés aux efforts déployés par les cégep ?
 - b. Sur quoi pensez-vous que ces représentations se basent ?

4. Comment expliqueriez-vous que le concept de [] soit un noyau central dans la représentation du rôle enseignant dans l'inclusion de membres étudiants en situation de handicap ? et que les concepts de [] et de [] soient davantage périphériques ?
 - a. Quels exemples pourraient expliquer que ces mots aient été associés aux représentations du rôle enseignant?
 - b. Sur quoi pensez-vous que ces représentations se basent ?