Les pratiques inclusives dans des établissements d’enseignement supérieur de Montréal

De la théorie à la pratique. Phase 2

Recherche réalisée pour le Pôle interordres de Montréal

CRISPESH

Crédits

Rédaction

- Marilou Charron, M. A.

  Chercheuse, CRISPESH

- Audrey Dupont, Ph. D.

  Codirectrice scientifique, CRISPESH

Révision

- Josianne Robert, Ph. D.

  Professeure titulaire de formation pratique, Université de Montréal

Auxiliaires de recherche

- Émilie Gauvin

  Étudiante au premier cycle, Université du Québec à Montréal

- Marine Dandois

  Doctorante, Université de Montréal

Référence suggérée

Charron, M., Dupont, A. et Robert, J. (2026). *Les pratiques inclusives dans des établissements d'enseignement supérieur de Montréal : de la théorie à la pratique. Phase 2*. CRISPESH.

Résumé

Cette deuxième phase du projet visait à documenter les pratiques pédagogiques et évaluatives inclusives mises en œuvre dans des établissements d'enseignement supérieur montréalais, ainsi que les points de vue des personnes étudiantes et enseignantes à leur égard. S'inscrivant dans la continuité de la phase 1, qui portait sur l'analyse de la documentation institutionnelle, cette phase empirique reposait sur un devis mixte séquentiel explicatif. Des questionnaires en ligne ont été remplis par 117 personnes étudiantes et 45 personnes enseignantes, puis des entretiens de groupe ont été réalisés auprès de six personnes étudiantes et de sept personnes enseignantes afin d'approfondir les résultats quantitatifs.

Le cadre conceptuel mobilisé s'appuie sur la conception universelle de l'apprentissage et sur sept dimensions de pratiques inclusives : la disponibilité et l'empathie de la personne enseignante, l'accessibilité du matériel pédagogique, l'enseignement inclusif, les ajustements au cours, l'organisation inclusive des activités d'apprentissage, les évaluations inclusives et les accommodements pour les personnes étudiantes en situation de handicap.

Les résultats montrent que les pratiques inclusives sont largement valorisées par les personnes étudiantes et les personnes enseignantes répondantes, mais qu'elles demeurent inégalement intégrées dans les cours. Les pratiques relationnelles, notamment l'ouverture, la bienveillance, la disponibilité, l'écoute et la flexibilité de la personne enseignante, ressortent comme particulièrement importantes et relativement présentes. Certaines pratiques d'accessibilité du matériel, comme l'utilisation d'une plateforme numérique ou la diffusion du matériel des présentations après les cours, semblent également bien implantées. En revanche, les pratiques visant à anticiper les

besoins, à diversifier les formats, à offrir plusieurs modalités de participation ou à transformer plus substantiellement les évaluations apparaissent plus variables.

Les résultats mettent aussi en évidence un écart important entre l'importance accordée aux pratiques évaluatives inclusives et leur fréquence d'application. Les personnes étudiantes valorisent fortement la transparence des attentes, les rétroactions régulières, la cohérence entre l'enseignement et l'évaluation ainsi que la diversification des moyens de démontrer les apprentissages. Toutefois, plusieurs pratiques évaluatives plus flexibles ou participatives sont peu fréquemment appliquées dans les cours, notamment les modalités alternatives d'examen, le choix des tâches évaluées, l'autoévaluation, la coévaluation ou la possibilité de réaliser certaines évaluations individuellement ou en équipe. L'évaluation apparaît ainsi comme un lieu où se cristallisent des tensions liées à la rigueur, à l'équité, à l'uniformité, aux exigences de programme et à la crainte de contestation.

Les entretiens ont également montré que les accommodements demeurent essentiels pour plusieurs personnes étudiantes, mais que leur mise en œuvre peut elle-même générer de nouvelles barrières lorsque les démarches sont lourdes, les responsabilités floues ou la coordination insuffisante entre les services, les personnes enseignantes et les personnes étudiantes. Certaines expériences rapportées montrent que les personnes étudiantes doivent parfois consacrer une énergie importante à faire reconnaître des besoins ou à faire respecter des mesures déjà accordées.

Du côté du personnel enseignant, les obstacles mentionnés ne relèvent pas seulement de la volonté individuelle. Ils concernent aussi la charge de travail, le manque de temps, la taille des groupes, les exigences des programmes, les cultures départementales, l'accès limité à la formation, le statut d'emploi, les ressources disponibles et certaines conceptions divergentes de l'égalité, de l'équité, de l'inclusion et de l'accommodement.

Les conditions favorables identifiées incluent le partage de pratiques entre pairs, les communautés de pratique, l'accompagnement pédagogique, les échanges avec les services d'aide, la reconnaissance du temps nécessaire à l'innovation pédagogique et la clarification institutionnelle des responsabilités.

En somme, cette phase montre que l'inclusion ne peut reposer uniquement sur la sensibilité ou la bonne volonté des personnes enseignantes ni sur la capacité des personnes étudiantes à formuler et défendre leurs besoins. Elle exige une responsabilité partagée entre les personnes enseignantes, les services de soutien, les départements, les programmes et les établissements. Les résultats invitent ainsi à soutenir une transformation progressive des environnements d'apprentissage afin que l'accessibilité, la flexibilité, la clarté et la cohérence soient intégrées dès la conception des cours, des activités et des évaluations.

Tables des matières

Crédits **2**

Résumé **3**

Tables des matières **6**

Liste des tableaux **9**

Liste des figures **11**

Chapitre 1 Problématique **12**

Mise en contexte **13**

1.1 Évolution de la population étudiante en enseignement supérieur **14**

1.2 De la réponse institutionnelle aux enjeux de l'EDI aux pratiques pédagogiques **15**

1.3 Cadres et bénéfices de la pédagogie inclusive **16**

1.4 Responsabilités et limites d'un système **16**

1.5 Objectif de recherche **18**

Chapitre 2 Cadre conceptuel **19**

2.1 Pratiques inclusives **20**

2.1.1 Conception universelle de l'apprentissage 20

2.1.2 Vers des pratiques à visée universelle 22

2.1.3 Opérationnalisation de la conception universelle de l'apprentissage à travers la pédagogie inclusive 28

Chapitre 3 Choix méthodologiques **29**

3.1 Cadre méthodologique **30**

3.2 Population, échantillon et recrutement 31

3.2.1 Populations ciblées 31

3.2.2 Établissements participants..... 31

3.2.3 Stratégies de recrutement 32

3.3 Collecte de données..... 33

3.3.1 Questionnaire en ligne 33

3.3.2 Entretiens de groupe 34

3.4 Échantillon 34

3.4.1 Volet quantitatif 34

3.4.2 Volet qualitatif 35

3.5 Analyse des données 35

3.5.1 Analyse quantitative 35

3.5.2 Analyse qualitative 36

3.6 Évaluation des risques, précautions éthiques et plan d'atténuation 36

Chapitre 4 Résultats 39

4.1 Résultats des personnes étudiantes 40

4.1.1 Profil sociodémographique 40

4.1.2 Importance accordée aux pratiques inclusives et fréquence d'application rapportée 46

4.2 Résultats des personnes enseignantes 70

4.2.1 Profil sociodémographique 70

4.2.2 Fréquence d'application rapportée des pratiques inclusives 76

4.2.3 Obstacles à la mise en place de pratiques pédagogiques inclusives selon les personnes enseignantes 86

4.2.4 Stratégies et conditions favorables pour l'adoption de pratiques pédagogiques et évaluatives inclusives 97

Chapitre 5 Discussion **103**

5.1 Entre une adhésion générale et une adoption encore inégale de l'inclusion **105**

5.2 Anticipation des barrières : une pratique encore peu intégrée **107**

5.3 De l'accommodement individuel à la pratique à visée universelle : une transition incomplète **108**

5.4 Évaluation inclusive : lieu de cristallisation des tensions pédagogiques **110**

5.5 Accommodements : un dispositif nécessaire, mais parfois générateur de nouvelles barrières **113**

5.6 L'inclusion comme responsabilité partagée : dépasser l'initiative individuelle **115**

5.7 Nécessité d'avoir des conceptions partagées **116**

5.8 Apports de la recherche et pistes d'action **118**

5.9 Limites **120**

Chapitre 6 Conclusion **123**

Références **127**

Annexes - Tableaux des résultats **142**

Liste des tableaux

Tableau 1. Lignes directrices de la CUA 21

Tableau 2. Caractéristiques des personnes étudiantes participantes 40

Tableau 3. Proportions des personnes étudiantes ayant accordé un niveau d'importance élevé aux pratiques évaluatives inclusives et proportions des personnes étudiantes ayant rapporté une faible fréquence d'application de ces pratiques par les personnes enseignantes.....61

Tableau 4. Caractéristiques sociodémographiques des personnes enseignantes participantes 70

Tableau 5. Familles de programmes collégiaux des personnes étudiant au collégial.143

Tableau 6. Familles de programmes universitaires des personnes étudiant à l'université 144

Tableau 7. Disciplines d'enseignement des personnes enseignantes 145

Tableau 8. Perspectives des personnes étudiantes quant à la fréquence d'application des pratiques pédagogiques inclusives par les personnes enseignantes de leurs cours et importance accordée à ces pratiques pédagogiques inclusives 146

Tableau 9. Perspectives des personnes étudiantes quant à la fréquence d'application des pratiques évaluatives inclusives par les personnes enseignantes de leurs cours et importance accordée à ces pratiques évaluatives inclusives.....156

Tableau 10. Comparaison de la fréquence d'application des pratiques pédagogiques inclusives et du degré d'ouverture des personnes enseignantes à les appliquer auprès des personnes étudiantes en situation de handicap et de l'ensemble des personnes étudiantes 164

Tableau 11. Fréquences d'application des pratiques pédagogiques inclusives et degré d'ouverture des personnes enseignantes à les appliquer auprès de l'ensemble des personnes étudiantes 167

Liste des figures

Figure 1. Dimensions des pratiques inclusives 24

Chapitre 1

Problématique

Mise en contexte

La phase 1 du projet avait pour objectif d'analyser la documentation relative à l'inclusion et à la réponse aux besoins des personnes étudiantes en situation de handicap mise à la disposition du personnel enseignant[1] dans les établissements d'enseignement supérieur membres du Pôle interordres de Montréal (PIM). De nature documentaire, cette phase s'est appuyée sur une analyse systématique de la documentation institutionnelle mise à la disposition du personnel enseignant dans huit établissements postsecondaires montréalais, soit quatre cégeps et quatre universités, et une organisation transversale. Elle visait à dégager les conceptions de l'inclusion et de la pédagogie inclusive véhiculées par ces documents, à identifier les pratiques inclusives mises de l'avant, ainsi qu'à mettre en lumière les convergences et les divergences entre les ordres collégial et universitaire. Les résultats de cette première phase ont permis de brosser un portrait structuré des pratiques inclusives institutionnellement promues, tout en faisant ressortir certaines tensions entre les approches universelles, les aménagements pédagogiques et les accommodements individualisés. Ce travail a ainsi constitué un socle analytique pour orienter la phase 2 du projet, en justifiant le recours à une recherche empirique auprès de personnes enseignantes et étudiantes afin d'examiner, au-delà des prescriptions institutionnelles, les pratiques inclusives effectivement mises en œuvre et vécues dans des établissements d'enseignement supérieur de l'Île de Montréal.

---

[1] Cette expression désigne l'ensemble des personnes qui enseignent au collégial ou à l'université, quel que soit leur titre officiel. Dans le contexte universitaire, elle inclut donc autant les personnes chargées de cours que les personnes professeures. Afin d'alléger le texte, les expressions « personnes enseignantes » ou « personnel enseignant » seront utilisées dans la suite du rapport.

1.1 Évolution de la population étudiante en enseignement supérieur

L'enseignement postsecondaire s'inscrit aujourd'hui dans un contexte de profondes transformations structurelles, liées à l'élargissement progressif de l'accès aux études depuis la fin du 20e siècle. Ce mouvement, largement documenté comme une transition vers un système de formation de masse, a modifié durablement la composition de la population étudiante et les attentes à l'égard des institutions (Rizvi, 2018; Romainville, 2006), tant francophones qu'anglophones (Office québécois de la langue française, 2023). Au Québec, ces transformations s'opérationnalisent au travers d'une diversification accrue des parcours et des situations de vie des personnes étudiantes.

Les établissements collégiaux et universitaires accueillent désormais des profils variés, marqués par l'augmentation des personnes étudiantes en situation de handicap, de première génération, issues de l'international, engagées dans un retour aux études ou assumant des responsabilités familiales (Fédération des cégeps, 2023; Martel, 2023; Paquelin, 2020; Université du Québec, 2024). Spécifiquement pour les personnes étudiantes en situation de handicap (PESH), au collégial, les effectifs sont passés de quelques milliers à plus de 23 000 en l'espace de 15 ans (Carrier, 2022; Fédération de cégeps, 2025), tandis qu'à l'université, leur proportion a connu une croissance exponentielle, principalement associée à l'augmentation des handicaps invisibles (Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap, 2024). Par la force du nombre, ces transformations ont remis en question la capacité des dispositifs pédagogiques traditionnels à répondre à une diversité de besoins qui ne peut plus être considérée comme marginale.

1.2 De la réponse institutionnelle aux enjeux de l'EDI aux pratiques pédagogiques

Face à cette diversification, les universités québécoises ont progressivement intégré les enjeux d'équité, de diversité et d'inclusion (EDI) dans leurs orientations stratégiques, notamment par l'adoption de plans d'action institutionnels (McGill University, 2020; Université de Montréal, 2024; Université du Québec à Montréal, 2022). Ces démarches, souvent impulsées par des cadres nationaux et fédéraux, traduisent une reconnaissance croissante des inégalités structurelles qui traversent l'enseignement supérieur. Toutefois, les analyses récentes des plans EDI en milieu universitaire montrent que ces engagements se traduisent majoritairement par des mesures de sensibilisation, de gouvernance ou de gestion des ressources humaines, alors que leurs retombées sur les pratiques pédagogiques demeurent variables et parfois peu explicites (Magnan et al., 2024).

Dans les cégeps, bien que des initiatives en matière d'inclusion soient présentes, elles s'inscrivent plus rarement dans des cadres EDI formalisés, tels que les plans d'action, ce qui contribue à une hétérogénéité des approches, mais surtout des leviers mobilisés pour atteindre les objectifs souhaités. Dans ce contexte, la pédagogie inclusive apparaît comme un point de convergence potentiel entre les orientations institutionnelles et les pratiques quotidiennes d'enseignement, puisqu'elle permet de déplacer la focale des caractéristiques individuelles vers les conditions d'apprentissage offertes à l'ensemble des personnes étudiantes.

1.3 Cadres et bénéfices de la pédagogie inclusive

Plusieurs approches de la pédagogie inclusive coexistent. La conception universelle de l'apprentissage (CUA) est très populaire aux États-Unis (Stentiford et Koutsouris, 2021). Elle est aussi mise de l'avant au Québec par différentes institutions postsecondaires (Concordia University, s. d.; Dawson College, 2024). Axée sur la flexibilité, elle vise à éliminer les barrières pédagogiques en mettant de l'avant la diversité de représentation, d'action et d'expression ainsi que d'engagement dans les pratiques pédagogiques d'enseignement et d'évaluation (CAST, 2018). La différenciation pédagogique est une autre approche, qui peut être complémentaire, permettant de s'adapter aux différences individuelles des personnes étudiantes, notamment en diversifiant ses pratiques et en mettant en avant la collaboration pour rejoindre une diversité de personnes étudiantes (Prud'homme et al., 2016).

Les bénéfices de la pédagogie inclusive sont multiples : elle permet d'autonomiser l'ensemble des personnes étudiantes (Desmarais et al., 2021), favorise leur engagement en classe et contribue à une meilleure expérience d'apprentissage, un niveau de bien-être plus élevé ainsi qu'à une auto-efficacité accrue (Philion et al., 2012). De surcroit, la flexibilité pédagogique peut notamment favoriser l'apprentissage et rend possible la démonstration des forces et de la compréhension des personnes étudiantes (Eid, 2019; Morris et al., 2019).

1.4 Responsabilités et limites d'un système

Pour Desmarais et al. (2021), la mise en place d'une pédagogie inclusive repose sur quatre conditions : savoir cultiver le droit à l'erreur, bien comprendre les besoins des personnes étudiantes, s'appuyer sur des formations au sujet de la pédagogie inclusive

et instaurer des exigences institutionnelles concernant la flexibilité. L'institution, tout comme le personnel enseignant, joue donc un rôle dans la mise en œuvre de la pédagogie inclusive. Cependant, même si c'est l'institution qui établit des priorités stratégiques, c'est nécessairement aux personnes enseignantes ou professeures qu'incombe la responsabilité d'appliquer la pédagogie inclusive (Martin-Jean, 2023).

D'ailleurs, même si une majorité de personnes enseignantes reconnaissent avoir une responsabilité dans l'inclusion des PESH ou sont favorables à une approche plus inclusive en pédagogie (Desmarais et al., 2021; Philion et al., 2016), la résistance au changement ainsi que le manque de formation et de standardisation de ces approches entravent sa mise en place (Fleet et Kondrashov, 2019). De plus, d'autres défis organisationnels liés aux exigences des programmes, ou propres aux personnes étudiantes (p. ex. le manque d'autonomie et de participation) peuvent limiter la pertinence de l'approche inclusive (Desmarais et al., 2021) . Ainsi, plusieurs études américaines relèvent que les personnes enseignantes, malgré une bonne utilisation de la diversification des moyens de représentation dans leur classe, sont peu nombreuses à offrir une flexibilité dans l'action et l'expression, notamment pour les évaluations (Desmarais et al., 2021; Kennel et al., 2021).

En somme, diverses transformations qui ont lieu dans les établissements d'enseignement supérieur incitent les membres du personnel enseignant à repenser leurs pratiques pédagogiques et évaluatives dans le but de s'ancrer dans un paradigme centré sur la personne apprenante et d'adopter une approche plus inclusive. Il est donc pertinent de s'interroger sur les pratiques inclusives qui sont « réellement » mises en place dans les établissements postsecondaires et de connaître les points de vue des personnes enseignantes et étudiantes à leur égard.

1.5 Objectif de recherche

Cette deuxième phase avait pour objectif de documenter les pratiques inclusives, tant pédagogiques qu'évaluatives, mises en place par les membres du personnel enseignant dans les établissements d'enseignement supérieur de l'île de Montréal.

Plus spécifiquement, il s'agissait de 1) décrire les pratiques inclusives mises en place par les membres du personnel enseignant dans les établissements postsecondaires montréalais et 2) connaître les points de vue des personnes enseignantes et étudiantes à l'égard de ces pratiques.

Chapitre 2

Cadre conceptuel

2.1 Pratiques inclusives

Le présent projet s'inscrit dans la continuité de la phase 1 et repose sur le même cadre conceptuel, soit celui de la conception universelle de l'apprentissage (CUA). Ce choix assure une cohérence théorique entre les différentes phases de la recherche tout en permettant d'approfondir la compréhension des conditions favorisant la mise en œuvre de pratiques pédagogiques et évaluatives inclusives dans l'enseignement supérieur.

La CUA constitue aujourd'hui l'un des cadres de référence les plus reconnus pour soutenir l'accessibilité et l'inclusion en éducation. En mettant l'accent sur la réduction proactive des obstacles à l'apprentissage, elle propose une transformation des environnements éducatifs afin qu'ils puissent répondre à la diversité des profils, des besoins et des parcours des personnes étudiantes dès leur conception, plutôt que par l'ajout subséquent de mesures compensatoires individuelles.

2.1.1 Conception universelle de l'apprentissage

Développée par Rose et Meyer (2000, 2002) et largement diffusée par le *Center for Applied Special Technology* (CAST), la CUA s'appuie sur les avancées des neurosciences cognitives pour comprendre la variabilité inhérente aux processus d'apprentissage. Selon cette approche, les difficultés rencontrées par les personnes étudiantes ne résultent pas uniquement de caractéristiques individuelles, mais également des obstacles présents dans les environnements pédagogiques. La CUA vise ainsi à accroître la flexibilité des objectifs, des méthodes d'enseignement, des ressources pédagogiques et des modalités d'évaluation afin de permettre à un plus grand nombre de personnes étudiantes de participer pleinement aux activités d'apprentissage et d'y réussir.

Au-delà de l'accessibilité, la CUA cherche à favoriser le développement de personnes apprenantes expertes (*expert learners*), c'est-à-dire capables de mobiliser des stratégies adaptées à leurs besoins, de réguler leurs apprentissages de manière autonome et de maintenir leur engagement dans des situations variées (Rose et al., 2018). Cette approche contribue également à réduire le recours systématique aux accommodements individuels en intégrant, dès la planification pédagogique, des mesures profitant à l'ensemble des personnes étudiantes. Pour soutenir cette vision de l'inclusion, la CUA s'articule autour de trois grands principes complémentaires de flexibilité pédagogique (CAST, 2011), présentés au tableau 1.

Tableau 1. Lignes directrices de la CUA

Principes	Orientations
Représentation (quoi)	Présenter une diversité dans les contenus
	Soutenir la compréhension
Action et expression (comment)	Permettre différentes façons de participer
	Donner la possibilité d'exprimer ses apprentissages selon différentes modalités
	Proposer différents processus d'apprentissage
Engagement (pourquoi)	Soutenir la motivation et le sentiment d'appartenance
	Favoriser le développement de la persévérance
	Favoriser l'autorégulation

La conception universelle de l'apprentissage repose sur trois principes complémentaires qui visent à tenir compte de la variabilité des personnes apprenantes. Le premier principe, celui des multiples moyens de représentation, correspond au « quoi » de l'apprentissage. Il consiste à diversifier les façons de présenter les contenus afin de soutenir l'accès à l'information et la compréhension, en s'appuyant sur les réseaux de reconnaissance du cerveau. Le deuxième principe, celui des multiples moyens d'action

et d'expression, renvoie au « comment » de l'apprentissage. Il vise à offrir différentes façons de participer aux activités et de démontrer ses apprentissages, en tenant compte des fonctions exécutives, cognitives et motrices mobilisées dans la réalisation des tâches. Enfin, le troisième principe, celui des multiples moyens d'engagement, concerne le « pourquoi » de l'apprentissage. Il cherche à soutenir la motivation, la persévérance et le sentiment d'appartenance en créant des contextes d'apprentissage stimulants, sécurisants et signifiants.

Comme mentionné plus tôt, ensemble, ces trois principes constituent des repères pour la conception de pratiques inclusives en favorisant une planification de l'enseignement qui anticipe la diversité des profils et des besoins des personnes étudiantes plutôt que d'y répondre uniquement par des adaptations individuelles.

2.1.2 Vers des pratiques à visée universelle

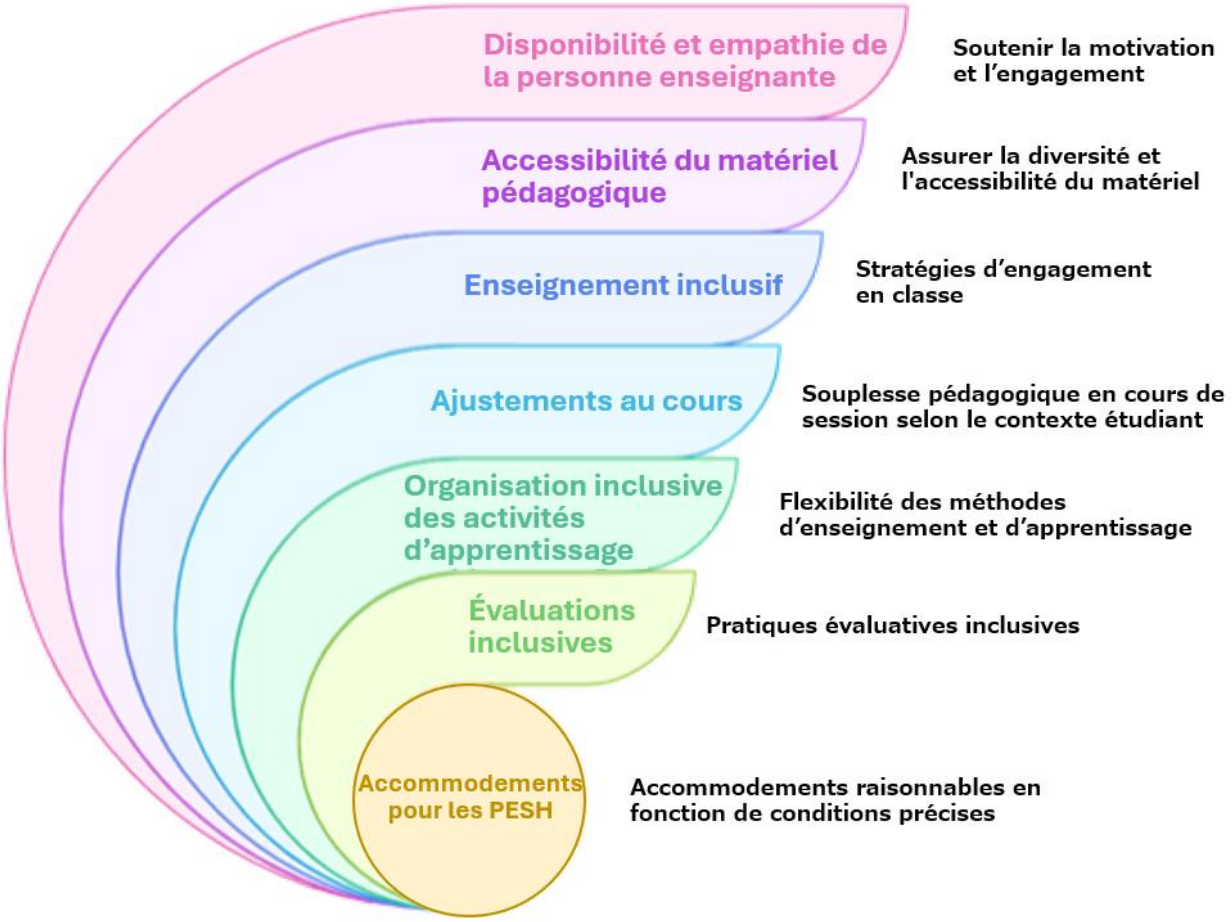
Dans le prolongement de la CUA, les pratiques inclusives en enseignement supérieur peuvent être comprises comme un ensemble de moyens visant à rendre les environnements d'apprentissage plus accessibles, plus flexibles et plus sensibles à la diversité des personnes étudiantes. Comme le soulignent Robert et Midelet (2025), ces pratiques s'inscrivent dans une dynamique plus large de transformation des établissements postsecondaires, appelés à dépasser une conception normalisée du parcours étudiant afin de mieux tenir compte de l'hétérogénéité croissante des profils, des besoins et des conditions d'apprentissage. Dans cette perspective, les pratiques inclusives ne relèvent pas uniquement de mesures de soutien destinées à certaines personnes étudiantes, mais s'articulent également à des pratiques préventives, dites à visée universelle, qui cherchent à anticiper les obstacles susceptibles de limiter la participation, l'engagement ou la réussite du plus grand nombre.

Cette distinction permet de situer les pratiques inclusives sur un continuum. D'une part, certaines pratiques relèvent davantage d'une logique de soutien ou d'accessibilité ciblée, lorsqu'elles visent à rendre une situation d'apprentissage accessible à des personnes étudiantes qui rencontrent des obstacles particuliers. D'autre part, les pratiques à visée universelle s'inscrivent dans une logique d'anticipation, puisqu'elles cherchent à concevoir dès le départ des activités, des ressources, des évaluations et des modalités d'encadrement qui réduisent le recours à des adaptations individuelles, sans pour autant exclure celles-ci lorsqu'elles demeurent nécessaires. En ce sens, l'enjeu n'est pas de diminuer les exigences de formation, mais plutôt d'optimiser les conditions dans lesquelles les savoirs peuvent être enseignés, appris et évalués.

Plusieurs travaux ont ainsi proposé différentes typologies de pratiques pédagogiques à visée universelle permettant d'opérationnaliser cette perspective en enseignement supérieur (Heilporn et al., 2023; Lombardi et al. 2013, 2015). Parmi celles-ci, l'*Inclusive Teaching Strategies Inventory* (ITSI), développé par Lombardi et ses collègues (Lombardi et al., 2011; Lombardi et Murray, 2011), constitue l'un des outils les plus fréquemment mobilisés pour documenter les pratiques pédagogiques inclusives. Inspiré des travaux d'Orr et Hammig (2009), cet outil permet d'examiner différentes dimensions des pratiques mises en œuvre par les personnes enseignantes. Toutefois, sa version originale accorde moins de place à certaines dimensions associées à l'accessibilité des environnements d'apprentissage ainsi qu'aux attitudes relationnelles des personnes enseignantes. Or, des travaux récents soulignent l'importance de ces dimensions pour favoriser le bien-être, le sentiment d'appartenance et la santé mentale des personnes étudiantes (Tardif et al., 2025). Considérant ces constats, dans le présent projet, sept

dimensions complémentaires des pratiques inclusives ont été retenues (figure 1) et sont présentées dans les sections suivantes[2].

Figure 1. Dimensions des pratiques inclusives



Comme l'illustre la figure 1, les pratiques inclusives ne se limitent donc pas à l'adaptation ponctuelle de certaines activités d'enseignement ou d'évaluation. Elles renvoient plutôt à un ensemble de dimensions interdépendantes qui permettent d'agir sur l'accessibilité, la flexibilité, la clarté et la qualité de l'expérience d'apprentissage.

---

[2] Afin d'améliorer la clarté et la précision des énoncés, certaines définitions ont été reformulées par rapport à celles présentées dans le rapport de la phase 1.

2.1.2.1 Disponibilité et empathie de la personne enseignante

Cette thématique met l'accent sur le soutien de la motivation et de l'engagement des personnes étudiantes à travers des interactions affectives, telles que la connaissance des individus, des échanges personnalisés ou des gestes d'accompagnement. Nous considérons son inclusion pertinente, compte tenu de l'importance accordée par certaines recherches aux attitudes et postures des personnes enseignantes (Girouard-Gagné, 2023; Jones et al., 2021; Tremblay-Wragg et al., 2018). Cette dimension se distingue des accommodements, car elle concerne les pratiques adoptées de manière proactive, sans qu'une demande spécifique ne soit nécessaire, et indépendamment de la présence d'un handicap, s'inscrivant alors en adéquation avec une approche inclusive. Cette sensibilité de la personne enseignante peut être liée aux moyens d'engager les personnes étudiantes dans leurs apprentissages, soit le troisième principe de la CUA, en portant attention à leurs besoins, leurs intérêts, etc.

2.1.2.2 Accessibilité du matériel pédagogique

Cette catégorie renvoie aux caractéristiques des ressources proposées aux personnes étudiantes pour accéder aux contenus d'un cours. Elle concerne, par exemple, l'accessibilité des textes, des diapositives, des documents numériques, des vidéos, des plateformes d'apprentissage ou des ressources complémentaires. Elle correspond principalement au premier principe de la CUA, soit la diversification des moyens de représentation, tout en pouvant aussi soutenir le deuxième principe lorsque les formats proposés facilitent l'action et l'expression des personnes étudiantes (CAST, 2011).

2.1.2.3 Enseignement inclusif

Cette dimension concerne les interventions et les stratégies pédagogiques déployées par la personne enseignante dans le déroulement même de l'enseignement. Elle renvoie aux

gestes qui permettent de soutenir la compréhension, la participation et l'engagement des personnes étudiantes pendant les situations d'enseignement (p. ex. vérifier la compréhension, reformuler des consignes, donner des exemples variés, faire des synthèses ponctuelles, expliciter les attentes). L'enseignement inclusif s'inscrit principalement dans le troisième principe de la CUA, lié aux moyens d'engagement (CAST, 2011).

2.1.2.4 Ajustements au cours

Cette catégorie renvoie à la souplesse pédagogique à ajuster les activités d'apprentissage et d'enseignement en cours de session pour répondre à des besoins spécifiques de personnes étudiantes, qu'elles aient ou non une situation de handicap ou une condition particulière. Cela peut inclure des aménagements de la charge de travail, des possibilités de reprise d'examen ou encore des tâches supplémentaires pour améliorer les résultats. Ces types d'ajustements en réaction à des besoins qui émergent et qui n'étaient pas anticipés peuvent s'inscrire dans les trois principes de la CUA. Toutefois, cette catégorie s'inscrit davantage dans une perspective d'aménagement (Lamarche, 2022) ou d'adaptation (Leroux et Paré, 2016) auprès de certaines personnes étudiantes plutôt que de pratiques fondamentalement inclusives offertes à toutes.

2.1.2.5 Organisation inclusive des activités d'apprentissage

Cette catégorie renvoie à la manière dont les activités d'apprentissage sont planifiées, structurées et organisées afin de soutenir la participation d'une diversité de personnes étudiantes. Elle concerne moins les ressources pédagogiques elles-mêmes (accessibilité du matériel pédagogique) ou les gestes d'enseignement (enseignement inclusif) que l'architecture des situations d'apprentissage : choix des modalités de travail, répartition des tâches, formes de collaboration, degré de flexibilité offert, possibilités de choix et conditions favorisant l'expression des besoins. Elle peut inclure, par exemple, le recours

au travail en petits groupes, à la pédagogie active, à des activités collaboratives, à des modalités hybrides ou différenciées, ainsi qu'à des mécanismes permettant aux personnes étudiantes d'exprimer leurs besoins, leurs préférences ou leurs contraintes. Cette catégorie sollicite particulièrement le troisième principe de la CUA, lié aux moyens d'engagement (CAST, 2011).

2.1.2.6 Évaluations inclusives

Cette catégorie fait référence aux pratiques évaluatives qui visent à offrir à une diversité de personnes étudiantes des conditions équitables pour démontrer leurs apprentissages. Elle inclut notamment la diversification des modalités d'évaluation, la clarification des critères et des attentes, la possibilité de recourir à différents formats de production et l'utilisation de méthodes d'évaluation non traditionnelles. Les évaluations inclusives se distinguent des accommodements individuels dans la mesure où elles sont pensées en amont et offertes à l'ensemble du groupe, sans nécessiter de demande particulière ou une reconnaissance formelle d'une situation de handicap. Elles s'inscrivent principalement dans le deuxième principe de la CUA, lié aux moyens d'action et d'expression (CAST, 2011).

2.1.2.7 Accommodements pour les personnes étudiantes en situation de handicap

Cette dimension englobe les mesures de soutien spécifiques accordées aux personnes étudiantes sur la base d'un diagnostic ou d'une condition particulière, généralement validée par l'établissement d'enseignement. Il s'agit d'une thématique qui s'éloigne des pratiques inclusives par le fait qu'elle ne s'adresse qu'à un sous-groupe de personnes identifiées. Ces mesures de soutien peuvent s'inscrire dans les trois principes de la CUA, mais demeurent spécifiques aux personnes étudiantes faisant notamment appel aux

services de soutien aux PESH de leur établissement. Pour le secteur jeune (primaire et secondaire), il s'agit d'adaptations à proprement parler (Leroux et Paré, 2016), soit généralement issues d'un plan d'intervention.

2.1.3 Opérationnalisation de la conception universelle de l'apprentissage à travers la pédagogie inclusive

En somme, les sept dimensions retenues permettent d'opérationnaliser les principes de la CUA en les traduisant en repères plus concrets pour l'analyse des pratiques pédagogiques, évaluatives et d'encadrement. Elles offrent ainsi un cadre de lecture pertinent pour examiner la manière dont les personnes enseignantes peuvent mobiliser les pratiques inclusives destinées à répondre à l'hétérogénéité des profils des personnes étudiantes. Ce cadre conceptuel a guidé la deuxième phase du projet, en orientant l'élaboration des questionnaires ainsi que l'analyse des pratiques déclarées par les personnes étudiantes et les personnes enseignantes participantes ainsi que de leurs points de vue sur ces pratiques.

Chapitre 3

Choix méthodologiques

3.1 Cadre méthodologique

Cette deuxième phase du projet visait à documenter les pratiques pédagogiques et évaluatives inclusives mises en œuvre dans les établissements d'enseignement supérieur de l'île de Montréal ainsi que les points de vue des personnes étudiantes et enseignantes à leur égard. Afin de répondre à cet objectif, une méthodologie mixte a été privilégiée. Cette approche permet de combiner les avantages des méthodes quantitatives et qualitatives afin d'obtenir une compréhension à la fois globale et approfondie du phénomène étudié (Anadón, 2019; Johnson et al., 2007).

Plus précisément, la recherche s'est appuie sur un devis mixte séquentiel explicatif. Dans un premier temps, un questionnaire en ligne a permis de recueillir des données quantitatives auprès des personnes étudiantes ainsi qu'auprès du personnel enseignant des établissements participants. Dans un second temps, des entretiens de groupe ont été réalisés afin d'approfondir, de contextualiser et d'interpréter les résultats issus du questionnaire.

Cette phase s'inscrit dans la continuité de la phase 1 du projet, qui reposait sur l'analyse documentaire des pratiques inclusives valorisées dans huit établissements postsecondaires montréalais et une organisation transversale. Alors que la première phase visait à documenter les pratiques promues dans les documents institutionnels, la seconde phase cherchait à mieux comprendre les pratiques mises en œuvre dans les milieux d'enseignement et les points de vue qu'en ont les principaux groupes concernés.

3.2 Population, échantillon et recrutement

3.2.1 Populations ciblées

Deux populations ont été ciblées dans le cadre de cette recherche :

- les membres du personnel enseignant œuvrant dans des établissements d'enseignement supérieur de l'île de Montréal;
- les personnes étudiantes fréquentant ces mêmes établissements.

Les questionnaires étaient disponibles en français et en anglais. Pour les entretiens de groupe, les personnes participantes devaient être en mesure de communiquer en français. L'utilisation d'une langue commune visait à soutenir la fluidité des échanges et à limiter les risques de malentendus liés à la langue.

3.2.2 Établissements participants

Le PIM regroupe douze cégeps publics et sept universités. Initialement, le projet visait à rejoindre l'ensemble de ces établissements. Toutefois, différents enjeux organisationnels, administratifs et éthiques ont limité de façon importante la portée du recrutement.

Des démarches de convenance institutionnelle, d'approbation éthique ou de reconnaissance éthique ont été entreprises auprès des établissements visés. Bien que le projet ait obtenu les certifications éthiques nécessaires auprès d'une majorité d'établissements collégiaux et universitaires, certaines contraintes locales, notamment des délais administratifs, des refus de convenance institutionnelle ou des restrictions temporaires concernant la tenue de recherches externes, ont limité la participation de certains milieux.

Au total, le projet a obtenu les certifications éthiques de sept cégeps (Cégep du Vieux Montréal, Cégep André-Laurendeau, Collège de Maisonneuve, Cégep Gérald-Godin, Collège Ahuntsic, Collège Bois-de-Boulogne et Cégep de Rosemont) et de sept universités (Université du Québec à Montréal, Université de Montréal, Université Condordia, Université McGill, HEC Montréal, Polytechnique et École de technologie supérieure) de l'île de Montréal.

3.2.3 Stratégies de recrutement

L'équipe de recherche a sollicité la collaboration des établissements participants afin de diffuser les invitations à répondre au questionnaire auprès de leurs communautés étudiante et enseignante. Cette diffusion a pris différentes formes selon les établissements : envoi de courriels institutionnels, publication sur les intranets, diffusion dans les bulletins internes ou sur les médias sociaux.

La participation des établissements à la diffusion a toutefois été variable. Cinq cégeps ont contribué à la diffusion des invitations auprès de leur communauté. Du côté universitaire, seuls deux établissements ont relayé activement les invitations à participer.

Afin de soutenir davantage le recrutement de personnes étudiantes, l'équipe de recherche a également communiqué avec plus d'une centaine d'associations étudiantes. Parmi celles-ci, six ont confirmé avoir diffusé l'information auprès de leurs membres. Divers organismes œuvrant dans le réseau de l'enseignement supérieur ont également contribué à la diffusion des invitations.

3.3 Collecte de données

3.3.1 Questionnaire en ligne

La collecte de données quantitative a été réalisée au moyen de questionnaires en ligne diffusés sur Microsoft Forms.

Les questionnaires s'appuyaient principalement sur différentes versions validées de l'*Inclusive Teaching Strategies Inventory* (ITSI) (Lombardi et al., 2011, 2015; Lombardi et Murray, 2011) et du *Student Inclusive Teaching Strategies Inventory* (ITSI-S) (Willison et al., 2024). Les instruments ont notamment été traduits, puis modifiés pour tenir compte du contexte de l'enseignement supérieur québécois et des objectifs spécifiques du projet. Bien que ces traductions n'aient pas fait l'objet d'un processus de validation, elles constituaient une base logique et cohérente pour les objectifs poursuivis. Compte tenu du court échéancier associé à la réalisation de cette deuxième phase, il n'a toutefois pas été possible de procéder à des prétests auprès des populations ciblées avant la diffusion des questionnaires.

Les questionnaires comportaient des questions sur :

- les caractéristiques sociodémographiques des personnes participantes ;
- la fréquence d'application de diverses pratiques pédagogiques et évaluatives inclusives ;
- l'importance accordée à ces pratiques (dans le cas des personnes étudiantes).

3.3.2 Entretiens de groupe

À la fin du questionnaire, les personnes intéressées à participer à un entretien de groupe étaient invitées à remplir un formulaire distinct afin de transmettre leurs coordonnées. Cette procédure permettait de préserver l'anonymat des réponses au questionnaire.

Les entretiens de groupe ont été réalisés durant la session d'hiver suivant la collecte quantitative. Les rencontres ont eu lieu en ligne à l'aide de la plateforme Microsoft Teams et ont eu une durée maximale de 90 minutes.

Compte tenu du faible taux de réponse aux sollicitations initiales pour les entretiens de groupe, une seconde phase de recrutement a été réalisée auprès des personnes étudiantes dans le but d'atteindre le nombre prévu.

Les guides d'entretien ont été élaborés à partir des résultats préliminaires du questionnaire et visaient à approfondir les expériences, les points de vue et les enjeux liés à la mise en œuvre des pratiques inclusives en enseignement supérieur.

3.4 Échantillon

3.4.1 Volet quantitatif

Au total, 117 personnes étudiantes ont répondu au questionnaire. Ces personnes provenaient de huit établissements collégiaux et de trois universités de l'île de Montréal.

Du côté du personnel enseignant, 45 personnes ont participé au questionnaire. Elles provenaient de sept cégeps et de cinq universités. Les caractéristiques détaillées de ces personnes participantes sont présentées au chapitre suivant.

3.4.2 Volet qualitatif

Les entretiens de groupe ont réuni des personnes étudiantes ainsi que des membres du personnel enseignant ayant accepté de participer à cette seconde phase de la recherche.

L'objectif poursuivi n'était pas la représentativité statistique, mais plutôt l'approfondissement et la contextualisation des résultats quantitatifs obtenus lors de la première étape de collecte de données. Au total, ce sont sept personnes enseignantes et six personnes étudiantes qui ont participé à un entretien de groupe.

3.5 Analyse des données

L'analyse des données s'est déployée selon une approche mixte, combinant des traitements quantitatifs descriptifs et une analyse qualitative issue des entretiens de groupe.

3.5.1 Analyse quantitative

D'une part, les données quantitatives ont fait l'objet d'analyses descriptives afin de brosser un portrait des caractéristiques des personnes participantes et des variables à l'étude. Des statistiques descriptives, notamment les fréquences, les proportions, les moyennes et les écarts-types, ont été utilisées pour dégager les tendances générales observées dans les données. Étant donné la taille restreinte de l'échantillon, les analyses sont demeurées descriptives et aucun test statistique inférentiel n'a été réalisé, afin d'éviter des interprétations dont la robustesse aurait été limitée (Cohen et al., 2018).

3.5.2 Analyse qualitative

D'autre part, les données qualitatives provenant des entretiens de groupe ont été analysées selon une approche thématique (Mucchielli et Paillé, 2021). À la suite d'une lecture itérative des verbatim, la démarche visait à identifier des unités de sens, puis à les regrouper en thèmes interprétatifs. L'analyse visait à approfondir la compréhension des expériences, des perceptions et des enjeux liés aux pratiques inclusives, en complément des résultats quantitatifs.

Dans une perspective de complémentarité méthodologique, cette stratégie a permis non seulement de documenter la fréquence d'application des pratiques inclusives, mais également de mieux comprendre les facteurs qui favorisent ou limitent leur mise en œuvre dans les établissements d'enseignement supérieur.

3.6 Évaluation des risques, précautions éthiques et plan d'atténuation

Ce projet de recherche a été mené dans le respect des principes éthiques encadrant la recherche avec des êtres humains, notamment en ce qui concerne le consentement libre et éclairé, la confidentialité, la protection des données et la minimisation des risques associés à la participation.

Compte tenu de la nature du projet, les risques associés à la participation ont été considérés comme minimaux. Les personnes participantes étaient invitées à répondre à des questionnaires ou à prendre part à des entretiens de groupe portant sur les pratiques inclusives, les obstacles rencontrés dans les milieux d'enseignement supérieur et les expériences liées à des situations de handicap, de vulnérabilité ou d'exclusion. Bien que

ces thèmes ne comportaient pas de risque majeur anticipé, certaines questions pouvaient néanmoins susciter un inconfort, raviver des expériences sensibles ou amener les personnes participantes à réfléchir à des situations institutionnelles perçues comme difficiles.

Afin de réduire ces risques, plusieurs mesures d'atténuation ont été mises en place. D'abord, la participation reposait sur un consentement libre et éclairé. Les personnes participantes étaient informées des objectifs du projet, de la nature de leur participation, des modalités de collecte de données ainsi que de leur droit de refuser de répondre à certaines questions ou de se retirer du projet, sans préjudice. Les questionnaires ont été conçus de manière à limiter la collecte d'informations nominatives ou directement identifiantes. Dans les entretiens de groupe, une attention particulière a été portée à l'instauration d'un climat respectueux, à la possibilité de ne pas répondre à certaines questions et au rappel des limites de la confidentialité en contexte de discussion collective.

Un risque lié à la confidentialité a également été considéré. Bien que les données aient été recueillies de manière anonymisée ou ayant fait l'objet d'un processus de dépersonnalisation, un risque résiduel de réidentification indirecte pouvait subsister avec les données qualitatives. Pour atténuer ce risque, les données ont été traitées de façon à retirer ou à modifier les éléments susceptibles de permettre l'identification d'une personne, d'un groupe ou d'un établissement. Les extraits qualitatifs utilisés dans les analyses ou les rapports ont été sélectionnés avec prudence afin d'éviter toute identification indirecte. De plus, les résultats ne sont pas présentés sous forme de profils institutionnels.

Un risque d'identification institutionnelle a aussi été pris en compte. Certains enjeux abordés dans le projet, notamment les pratiques inclusives, les accommodements, les

responsabilités institutionnelles ou les obstacles organisationnels, pouvaient être perçus comme sensibles dans certains milieux. Afin de limiter le risque d'identifier un établissement spécifiquement, l'analyse a privilégié une perspective transversale et comparative, sans évaluation nominative des établissements ni attribution de propos à une organisation particulière. Cette approche visait à documenter les tendances, les convergences et les divergences observées dans les données, plutôt qu'à porter un jugement sur les pratiques d'un établissement donné.

Enfin, des mesures ont été mises en place pour assurer la sécurité des données. Les données recueillies ont été conservées dans des espaces sécurisés, accessibles uniquement aux membres autorisés de l'équipe de recherche. Les enregistrements, transcriptions et fichiers d'analyse ont été protégés conformément aux exigences éthiques applicables. Les transcriptions ont été dépersonnalisées avant l'analyse et les données seront conservées pour la durée prévue au protocole, puis détruites de manière sécurisée. Ces mesures visaient à assurer la protection des personnes participantes tout au long du processus de recherche, de la collecte des données jusqu'à la diffusion des résultats.

Chapitre 4

Résultats

4.1 Résultats des personnes étudiantes

4.1.1 Profil sociodémographique

Cette section présente les caractéristiques sociodémographiques des 117 personnes étudiantes ayant répondu au questionnaire (tableau 2). Au moment de répondre au questionnaire, les personnes répondantes étaient inscrites dans huit cégeps montréalais[3], soit le Cégep André-Laurendeau, le Cégep de Rosemont, le Cégep du Vieux Montréal, le Cégep Gérald-Godin, le Cégep John Abbott, le Cégep Marie-Victorin, le Collège de Maisonneuve et le Collège Jean-de-Brébeuf, ainsi que dans trois universités, soit l'Université de Montréal, l'Université du Québec à Montréal et l'Université McGill.

Tableau 2. Caractéristiques des personnes étudiantes participantes (n = 117)

Caractéristiques	Fréquence des personnes répondantes (n)	Pourcentage des personnes répondantes [a] (%)
Identité de genre		
Féminin	82	70,09
Masculin	20	17,09
Autre identité de genre	12	10,26
Je ne sais pas ou en questionnement	3	2,56
Âge (moyenne, écart-type, étendue)	$\bar{X}$ = 23,78 σ = 7	E [17,46]
Catégories ethniques		
Arabe	5	4,27
Asiatique de l'Est (p. ex. Chinois·e, Coréen·ne, Japonais·e)	7	5,98

[3] Il convient de rappeler que, conformément aux certifications éthiques et aux convenances institutionnelles obtenues, le recrutement formel a été réalisé uniquement dans les sept cégeps pour lesquels une autorisation éthique et une convenance institutionnelle avaient été accordées. Les personnes étudiantes provenant d'autres cégeps ont été informées de l'étude par l'intermédiaire d'autres canaux de diffusion.

Caractéristiques	Fréquence des personnes répondantes (n)	Pourcentage des personnes répondantes [a] (%)
Asiatique du Sud-Est (p. ex. Vietnamien·ne, Cambodgien·ne, Laotien·ne)	3	2,56
Autochtone (Inuk/Inuit, Premières Nations)	2	1,71
Blanc/Blanche	94	80,34
Latino-Américain·e	6	5,13
Noir·e	6	5,13
Je préfère ne pas répondre	1	0,85
Se considère en situation de handicap		
Oui	85	72,65
Non	27	23,08
Je ne sais pas	5	4,27
Catégories de handicap [b]		
Autisme (TSA, syndrome d'Asperger, TED, etc.)	23	25,56
Conditions de santé mentale (trouble anxieux, dépression, troubles de l'humeur, trouble alimentaire, trouble psychotique, etc.)	66	73,33
Incapacités d'ordre neurologique (traumatisme craniocérébral, épilepsie, etc.)	3	3,33
Incapacités d'ordre organique (insuffisance rénale, fibrose kystique, cancer, diabète, maladie de Crohn, etc.)	5	5,56
Incapacités d'ordre visuel (basse vision, cécité, etc.)	2	2,22
Incapacités liées à l'audition (surdité, altération de l'acuité auditive, etc.)	8	8,89

Caractéristiques	Fréquence des personnes répondantes (n)	Pourcentage des personnes répondantes [a] (%)
Incapacités liées au langage (trouble de la communication, trouble du langage, difficulté d'accès lexical, dysphasie, dyspraxie verbale, etc.)	4	4,44
Incapacités motrices ou neuromusculaires (membre amputé, paralysies, ataxies, dyspraxie motrice, dystrophies musculaires, sclérose en plaques, troubles musculosquelettiques, etc.).	8	8,89
Incapacités ou douleurs persistantes et invalidantes (fatigue chronique, encéphalomyélite myalgique, fibromyalgie, douleurs chroniques, etc.)	17	18,89
Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité ou hypoactivité (TDA, TDAH)	43	47,78
Troubles spécifiques de l'apprentissage (dyslexie, dysorthographie, dyscalculie, etc.)	11	12,22
Je préfère ne pas répondre	1	1,11
Obtention d'un diagnostic émis par une personne professionnelle de la santé reconnue		
Oui	90	78,26
Non	24	20,87
Je préfère ne pas répondre	1	0,87
A eu recours à des mesures d'accommodement/ajustement, de soutien ou des services d'aide durant le parcours en enseignement supérieur		

Caractéristiques	Fréquence des personnes répondantes (n)	Pourcentage des personnes répondantes [a] (%)
Oui	69	61,06
Non	44	38,94
Considère vivre une forme de discrimination dans la société		
Oui	48	41,03
Non	46	39,32
Je ne sais pas	21	17,95
Je préfère ne pas répondre	2	1,71
Ordre d'enseignement		
Collège/cégep	79	67,52
Université	39	33,33
Première session d'étude dans cet ordre d'enseignement		
Oui	93	79,49
Non	24	20,51
Cycle d'études universitaires		
1er cycle (baccalauréat, certificat)	21	55,26
2e cycle (maîtrise, DESS)	12	31,58
3e cycle (doctorat, postdoctorat)	5	13,16
Statut d'études		
Temps complet	103	88,03
Temps partiel	13	11,11
Je préfère ne pas répondre	1	0,85

Note. [a] Les pourcentages sont calculés à partir du nombre total de personnes répondantes. Pour certaines questions, notamment celles relatives aux catégories ethniques et aux catégories de handicap, les personnes répondantes pouvaient sélectionner plus d'une catégorie. Par conséquent, la somme des pourcentages peut excéder 100 %. [b] Les questions 11 et 12 portaient sur l'autoperception d'une situation de handicap ou de limitations. La question 11 était formulée ainsi : « Vous considérez-vous en situation de handicap ou avec des limitations (incluant des problèmes de santé mentale) pouvant affecter vos activités au quotidien (avec ou sans diagnostic)? ». La question 12 précisait ensuite : « Si vous avez répondu oui à la question précédente, dans quelle(s) catégorie(s) vous considérez-vous en situation de handicap ou avez-vous obtenu un diagnostic ? ». Or, techniquement, le questionnaire permettait à toutes les

personnes répondantes de répondre à la question 12 sur les catégories de handicap, peu importe leur réponse à la question précédente. Dans l'échantillon, il y a des personnes qui avaient répondu « Je ne sais pas » à la question précédente qui ont répondu à la question sur les catégories de handicap.

La majorité des personnes étudiantes ont déclaré utiliser le terme féminin pour décrire leur identité de genre (70,09 %), tandis que 17,09 % ont déclaré utiliser le terme masculin et 10,26 % ont indiqué utiliser un autre terme. L'âge moyen des personnes étudiantes était de 23,78 ans, avec un écart-type de 7,00. L'âge des personnes répondantes variait de 17 à 46 ans.

Sur le plan des catégories ethniques, la majorité des personnes étudiantes ont déclaré s'identifier à la catégorie Blanc/Blanche (80,34 %). Parmi les autres catégories, les plus fréquemment mentionnées sont : Asiatique de l'Est, par exemple Chinois, Chinoise, Coréen, Coréenne, Japonais ou Japonaise (5,98 %), Noir ou Noire (5,13 %), Latino-Américain ou Latino-Américaine (5,13 %) et Arabe (4,27 %).

Ce sont près des trois quarts des personnes étudiantes (72,65 %) qui ont déclaré se considérer en situation de handicap ou avec des limitations pouvant affecter leurs activités au quotidien (avec ou sans diagnostic)[4]. En ce qui concerne les situations de handicap, les conditions de santé mentale (73,33 %), le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité ou hypoactivité (TDA, TDAH) (47,78 %), l'autisme (25,56 %) et les incapacités motrices ou neuromusculaires (18,89 %) sont les catégories les plus mentionnées.

---

[4] La question était formulée comme suit : « Vous considérez-vous en situation de handicap ou avec des limitations (incluant des problèmes de santé mentale) pouvant affecter vos activités au quotidien (avec ou sans diagnostic)? ». Elle visait à documenter la manière dont les personnes répondantes se percevaient elles-mêmes, sans égard à la présence ou l'absence d'un ou de plusieurs diagnostics formels.

Par ailleurs, 78,26 % des personnes étudiantes ont indiqué avoir obtenu un diagnostic émis par une personne professionnelle de la santé reconnue. Plus de la moitié des personnes répondantes (61,06 %) ont également déclaré avoir eu recours à des mesures d'accommodement ou des ajustements, à du soutien ou à des services d'aide durant leur parcours en enseignement supérieur.

En ce qui concerne l'expérience de discrimination, 41,03 % des personnes étudiantes ont répondu considérer vivre une forme de discrimination dans la société. Une proportion comparable a répondu ne pas se considérer dans cette situation (39,32 %), tandis que 17,95 % ont indiqué ne pas savoir et 1,71 % ont préféré ne pas répondre.

Au moment de répondre au questionnaire, 67,52 % des personnes étudiantes étaient inscrites au collège ou au cégep, alors que 33,33 % poursuivaient des études universitaires. Une personne étudiante a indiqué fréquenter à la fois le cégep et l'université. Près de quatre personnes répondantes sur cinq (79,49 %) ont indiqué qu'il s'agissait de leur première session dans cet ordre d'enseignement. Parmi les personnes étudiantes universitaires, la majorité était inscrite au premier cycle (55,26 %), tandis que 31,58 % poursuivaient des études de deuxième cycle et 13,16 % des études de troisième cycle ou postdoctorales. Enfin, la grande majorité des personnes étudiantes étaient inscrites à temps complet (88,03 %).

Au niveau collégial, les personnes étudiantes provenaient principalement de programmes d'études techniques du secteur des services sociaux, éducatifs et juridiques (28,57 %), de programmes préuniversitaires en sciences humaines (12,99 %) et de programmes préuniversitaires en sciences de la nature (7,79 %) (voir annexes, tableau 5). Du côté universitaire, les personnes étudiantes provenaient surtout de la Faculté des arts et des sciences (68,57 %) et de la Faculté de médecine (11,43 %) (voir annexes, tableau 6).

4.1.2 Importance accordée aux pratiques inclusives et fréquence d'application rapportée

Cette section présente les résultats concernant l'importance accordée par les personnes étudiantes aux pratiques pédagogiques et évaluatives inclusives, ainsi que la fréquence à laquelle elles ont estimé que ces pratiques ont été mises en application dans leurs cours. Ces résultats sont ensuite mis en relation avec la fréquence d'application dans les cours suivis par les personnes étudiantes[5]. Lorsque pertinent, les données issues des entretiens de groupe sont mobilisées afin d'illustrer, de nuancer ou d'approfondir les tendances observées dans le questionnaire.

Afin de faciliter la lecture et l'interprétation des résultats, les pratiques inclusives sont regroupées selon les dimensions du cadre conceptuel présenté à la figure 1 : la disponibilité et l'empathie de la personne enseignante, l'accessibilité du matériel pédagogique, l'enseignement inclusif, les ajustements au cours, l'organisation inclusive des activités d'apprentissage, les évaluations inclusives et les accommodements pour les PESH. Certaines pratiques pouvant relever de plus d'une dimension, elles ont été analysées selon leur fonction principale dans le contexte du questionnaire. Tous les tableaux des résultats se retrouvent en annexes.

Dans l'ensemble, les personnes étudiantes ont accordé une importance élevée aux pratiques pédagogiques inclusives examinées dans le questionnaire. La majorité d'entre elles ont en effet déclaré juger importantes ou très importantes les 25 pratiques sur lesquelles elles ont été questionnées. Les résultats montrent toutefois que l'importance

---

[5] En introduction à cette section du questionnaire, les personnes répondantes étaient invitées à se référer à leur session actuelle ou précédente en enseignement supérieur. Cette période constitue donc le cadre temporel de référence pour les pratiques rapportées. Afin d'alléger le texte, cette précision ne sera pas répétée systématiquement dans la présentation des résultats.

accordée à ces pratiques ne correspond pas toujours à leur fréquence d'application. Certaines pratiques semblent largement reconnues et fréquemment appliquées, alors que d'autres, bien qu'elles soient jugées importantes, apparaissent plus inégalement appliquées entre les différents cours suivis par les personnes étudiantes.

4.1.2.1 Disponibilité et empathie de la personne enseignante

Les pratiques liées à la disponibilité et à l'empathie de la personne enseignante figurent parmi celles qui ont été jugées particulièrement importantes par le plus grand nombre de personnes étudiantes. L'adoption d'une attitude d'ouverture et de bienveillance à leur égard est ressortie de manière particulièrement marquée. Presque l'ensemble des personnes étudiantes sondées ont jugé cette pratique importante (14,53 %) ou très importante (82,05 %) (tableau 8, question j). Cette pratique semble également fréquemment appliquée dans les cours, puisque les personnes étudiantes ont rapporté qu'elle était appliquée dans la majorité des cours (51,28 %) ou dans tous les cours (31,62 %).

Les entretiens de groupe ont permis de préciser ce que pouvait signifier concrètement cette attitude d'ouverture. Une personne étudiante a notamment souligné avoir particulièrement apprécié l'attitude d'une personne enseignante qui avait répondu à ses questions sans impatience ni frustration, même lorsque certaines explications avaient dû être répétées.

> Puis, tu sais, moi, je pose souvent des questions, je vais voir les enseignants. Des fois, il y a des profs qui m'ont expliqué dix fois quelque chose. [Chez elle] je n'ai jamais senti de la frustration ou quelque chose. (P02_G2)

La capacité de demeurer à l'écoute des besoins et de faire preuve de flexibilité constitue une autre pratique fortement valorisée par les personnes étudiantes. Une grande majorité d'entre elles l'ont jugée importante (21,37 %) ou très importante (75,21 %)

(tableau 8, question k). Cette pratique semble relativement présente dans les cours, puisque 49,57 % des personnes répondantes ont indiqué qu'elle était appliquée dans la majorité des cours, et 19,66 % dans tous les cours. Aussi, les données qualitatives ont montré que cette pratique pouvait prendre différentes formes. D'ailleurs, une personne étudiante a expliqué que, dans son programme, les personnes enseignantes, toutes spécialisées en adaptation scolaire, avaient proposé plusieurs ajustements afin de répondre aux besoins des personnes étudiantes rencontrant certains défis. Par exemple, certaines personnes enseignantes permettaient l'utilisation d'un ordinateur en classe, plutôt qu'aux services d'aide, pour effectuer les examens, à condition que l'écran demeure visible. D'autres proposaient l'utilisation de coquilles et une personne enseignante avait même mis à la disposition du groupe un bac d'objets sensoriels. Néanmoins, cette ouverture semble circonscrite à certains programmes.

> Je ne pense pas que ce soit pareil ailleurs, mais elles, elles sont avenantes là-dessus [...] elles en font plus que ce qu'elles sont supposées. (P04_G2)

La disponibilité des personnes enseignantes, dans et hors des heures de cours, constitue également une pratique jugée importante par une très forte proportion de personnes étudiantes. Ainsi, 29,91 % l'ont jugée importante et 65,81 % très importante (tableau 8, question i). Sur le plan de l'application, le quart des personnes étudiantes (25,64 %) ont mentionné que cette pratique était présente dans quelques cours, tandis que près de la moitié (46,15 %) ont indiqué qu'elle était appliquée dans la majorité des cours et 22,22 % dans tous les cours. Ces résultats suggèrent que la disponibilité du personnel enseignant a été globalement perçue comme présente, mais qu'elle demeure variable selon les contextes.

Les personnes étudiantes ont aussi été nombreuses à considérer comme important ou très important que les personnes enseignantes démontrent de l'enthousiasme et de la passion lorsqu'elles enseignent. Cette pratique a été jugée importante par 23,08 % des

personnes répondantes et très importante par 71,79 % d'entre elles (tableau 8, question l). Plus de la moitié des personnes étudiantes ont rapporté qu'elle était appliquée dans la majorité des cours (53,85 %), et plus du quart ont indiqué qu'elle l'était dans tous les cours (27,35 %).

Le soutien individuel offert aux personnes étudiantes qui rencontrent des difficultés dans un cours, par exemple sous forme de périodes de récupération, de vidéos explicatives ou de lectures supplémentaires, a également été jugé important (32,48 %) ou très important (62,39 %) par de nombreuses personnes étudiantes (tableau 8, question f). Toutefois, sa fréquence d'application semble plus variable. Alors que 8,55 % des personnes étudiantes ont indiqué que cette pratique n'était appliquée dans aucun de leurs cours, 21,37 % ont mentionné qu'elle l'était dans quelques cours, 26,50 % dans la majorité des cours et 17,09 % dans tous les cours. Cette pratique s'avère donc fortement valorisée, mais moins systématiquement implantée que d'autres pratiques relationnelles, comme l'ouverture, la bienveillance ou l'écoute.

Environ neuf personnes étudiantes sur dix ont jugé important (40,17 %) ou très important (50,43 %) que les personnes enseignantes invitent oralement, pendant le cours, les personnes étudiantes à venir discuter de leurs besoins avec elles (tableau 8, question h). Sur le plan de la fréquence d'application, 9,40 % des personnes étudiantes ont indiqué que cette pratique n'était appliquée dans aucun cours et 20,51 % qu'elle était appliquée dans quelques cours. À l'inverse, plus de la moitié a mentionné qu'elle était appliquée dans la majorité des cours (37,61 %) ou dans tous les cours (26,50 %).

Une tendance similaire est observée pour l'invitation écrite à discuter de ses besoins dans le plan de cours. Cette pratique a été jugée importante par 35,90 % des personnes étudiantes et très importante par 51,28 % d'entre elles (tableau 8, question g). Elle semble toutefois légèrement moins fréquemment appliquée que l'invitation orale,

puisque 29,06 % des personnes étudiantes ont rapporté qu'elle était appliquée dans la majorité des cours et 33,33 % dans tous les cours. Ces résultats suggèrent que les modalités de communication des besoins, qu'elles soient orales ou écrites, sont reconnues comme importantes, mais qu'elles gagneraient à être intégrées plus systématiquement dans les pratiques pédagogiques.

4.1.2.2 Accessibilité du matériel pédagogique

Les pratiques associées à l'accessibilité du matériel pédagogique ont également été jugées importantes par une forte proportion de personnes étudiantes. L'utilisation d'une plateforme Web, par exemple Moodle ou Omnivox, constitue une autre pratique jugée importante par une forte proportion de personnes étudiantes. Près de neuf personnes sur dix l'ont jugée importante (31,62 %) ou très importante (56,41 %) (tableau 8, question y). Cette pratique semble aussi largement appliquée, puisque la majorité des personnes étudiantes ont indiqué qu'elle était appliquée dans la majorité des cours (25,64 %) ou dans tous les cours (61,54 %). Ce résultat montre que certaines pratiques associées à l'organisation et à la diffusion de l'information sont déjà bien intégrées dans les environnements d'apprentissage.

La mise à disposition des présentations PowerPoint après le cours est également fortement valorisée : 88,89 % des personnes étudiantes l'ont jugée importante (28,21 %) ou très importante (60,68 %) (tableau 8, question d). Cette pratique s'avère appliquée relativement fréquemment, puisque 66,67 % des personnes étudiantes ont rapporté qu'elle était appliquée dans la majorité des cours (42,74 %) ou dans tous les cours (23,93 %). Plus d'un cinquième des personnes répondantes (22,22 %) ont toutefois indiqué qu'elle était appliquée dans quelques cours.

Les personnes étudiantes ont aussi été nombreuses à juger important (30,77 %) ou très important (54,70 %) que les personnes enseignantes leur fournissent des copies de leurs

notes de cours et des schémas faits en classe (tableau 8, question b). La fréquence d'application s'avère toutefois plus modérée : 36,75 % des personnes étudiantes ont indiqué que cette pratique était appliquée dans la majorité des cours et 12,82 % dans tous les cours. De même, les trois quarts des personnes étudiantes (75,22 %) ont jugé important ou très important d'avoir accès aux présentations PowerPoint avant le cours (tableau 8, question c). Cette pratique semble toutefois moins largement appliquée, puisque 42,74 % des personnes étudiantes ont indiqué qu'elle était appliquée dans quelques cours, 31,62 % dans la majorité des cours et 12,82 % dans tous les cours.

Dans l'un des entretiens de groupe, une personne étudiante a décrit l'importance de l'accessibilité du matériel pour soutenir son organisation, sa compréhension et sa préparation : elle a décrit positivement une personne enseignante qui rendait disponibles des notes de cours structurées avec des codes de couleur et des guides d'étude, ce qui facilitait la planification et la révision.

> Ma prof de métho, cette session-ci [⋯], a ses notes toutes faites trouées avec un code de couleur dans ses PowerPoint ; tu sais ce qu'il faut que tu écrives. C'est parfait, il n'y a rien qui manque, elle fait des guides d'études séparés [⋯] on l'aime (P03_G2)

À l'inverse, l'absence de matériel déposé à l'avance ou après le cours peut constituer une barrière importante, notamment pour les personnes étudiantes qui doivent s'absenter ou qui ont des responsabilités familiales. Une personne étudiante ayant des enfants a expliqué que, dans son établissement d'enseignement, il n'existait pas d'accommodement pour les personnes étudiantes qui sont parents et que les mesures offertes demeuraient à la discrétion de chaque personne enseignante. Ainsi, lorsque les personnes enseignantes ne rendent pas leur matériel accessible, une absence liée à la maladie d'un enfant peut entraîner une charge de travail supplémentaire importante.

> C'est que si mon enfant est malade, puis que le prof ne met pas des PowerPoint, que ce soit en avance ou même après, parce que ça arrive

> avec certains profs. [···] je suis déjà en train de m'occuper d'un enfant malade, puis il faut que je rushe pour essayer d'avoir des notes quelque part. [···] il n'y a pas d'accommodement fixe, ce sont uniquement des ententes avec les profs. Il y a un prof qui m'a carrément dit : moi, je m'en fous, tu t'organises. (P05_G2)

4.1.2.3 Enseignement inclusif

Les pratiques relevant de l'enseignement inclusif renvoient aux manières de présenter les contenus, de soutenir la compréhension et de favoriser l'engagement des personnes étudiantes. Elles concernent notamment la diversification des modes de présentation, les occasions d'engagement, l'utilisation de technologies et les stratégies permettant de consolider les apprentissages.

Environ huit personnes étudiantes sur dix ont jugé important ou très important que les personnes enseignantes présentent le contenu du cours de plusieurs façons, par exemple au moyen de cours magistraux, de textes, de graphiques, d'enregistrements audio, de vidéos ou d'exercices pratiques. Cette pratique semble toutefois appliquée de manière variable : près de la moitié des personnes étudiantes (47,86 %) ont indiqué qu'elle était présente dans quelques cours, tandis que 28,21 % ont mentionné qu'elle l'était dans la majorité des cours et 16,24 %, dans tous les cours (tableau 8, question r).

Le fait de créer de nombreuses occasions de favoriser l'engagement des personnes étudiantes a également été jugé important (44,44 %) ou très important (40,17 %) par environ huit personnes étudiantes sur dix (tableau 8, question s). Sur le plan de l'application, environ le tiers des personnes étudiantes (33,33 %) ont mentionné que cette pratique était appliquée dans quelques cours, alors que plus de la moitié ont indiqué qu'elle l'était dans la majorité des cours (36,75 %) ou dans tous les cours (16,24 %).

L'utilisation de technologies constitue aussi une pratique significative pour soutenir l'accessibilité et l'autonomie. Ainsi, une grande majorité des personnes étudiantes a jugé important (41,88 %) ou très important (42,74 %) que les personnes enseignantes leur permettent d'utiliser les technologies, par exemple un ordinateur portable ou un correcteur d'orthographe, même lorsque ces technologies ne sont pas typiquement autorisées (tableau 8, question a). Un peu plus du tiers des personnes étudiantes (34,19 %) ont mentionné que cette pratique était appliquée dans la majorité des cours, et 28,21% ont rapporté qu'elle l'était dans tous les cours.

Le résumé des points importants à la fin de chaque cours constitue une autre pratique fortement valorisée. En effet, 87,18 % des personnes étudiantes ont mentionné trouver cette pratique importante (41,03 %) ou très importante (46,15 %) (tableau 8, question v). Toutefois, elle semble moins fréquemment appliquée : la majorité des personnes étudiantes (57,26 %) ont rapporté qu'elle était présente dans quelques cours, tandis que 17,95 % ont indiqué qu'elle était appliquée dans la majorité des cours et 6,84 % dans tous les cours. Cet écart entre l'importance accordée et la fréquence d'application suggère que certaines pratiques simples de consolidation des apprentissages pourraient être davantage systématisées.

4.1.2.4 Ajustements au cours

Les pratiques associées aux ajustements des cours renvoient aux changements, souvent spontanés, apportés au déroulement, à l'organisation ou aux modalités d'accès aux contenus afin de mieux tenir compte des besoins des personnes étudiantes.

Ainsi, permettre aux personnes étudiantes d'enregistrer les cours, en format audio ou vidéo, constitue une autre pratique qui peut soutenir l'accès aux contenus et leur réécoute selon les besoins. Cette pratique a été jugée importante ou très importante par 44,44 % des personnes étudiantes, mais 45,30 % ont indiqué qu'elle n'était appliquée

dans aucun cours et 14,53 % qu'elle était appliquée dans quelques cours (tableau 8, question e). Lors d'un entretien de groupe, une personne étudiante a expliqué que l'enregistrement systématique des cours par les personnes enseignantes de son université avait constitué une pratique particulièrement aidante. De la sorte, dans des auditoriums de grande taille, où le bruit ambiant peut nuire à la concentration, les enregistrements permettent de réécouter les contenus dans de meilleures conditions.

> Je pense qu'enregistrer les cours [...] c'est un cadeau du ciel. Je pense que c'est vraiment super universel. Ce n'est pas une demande, c'est le prof qui le fait et ça ne prend vraiment pas de temps de faire. [···] Moi, j'ai des sous-titres aussi, j'ai une transcription. Fait que c'est vraiment incroyable. (P01_G2)

4.1.2.5 Organisation inclusive des activités d'apprentissage

Les pratiques liées à l'organisation inclusive des activités d'apprentissage concernent la manière dont les activités sont planifiées, structurées et communiquées afin de favoriser la participation du plus grand nombre de personnes étudiantes. Elles renvoient notamment à la clarté de l'organisation des contenus, à la disponibilité d'outils de soutien aux apprentissages, à la diversité des formats proposés et aux occasions d'engagement offertes pendant le cours. Cette dimension permet donc de porter attention non seulement aux ressources mises à la disposition des personnes étudiantes, mais aussi à la façon dont l'environnement d'apprentissage est organisé pour soutenir leur autonomie, leur participation et leur progression.

Dans cette perspective, l'utilisation d'un sondage au premier cours constitue une pratique préalable pertinente, puisqu'elle permet d'arrimer plus étroitement la planification des activités aux besoins des personnes étudiantes et d'anticiper certaines barrières susceptibles de nuire à leur participation. Cette pratique a été jugée importante (35,90 %) ou très importante (44,44 %) par environ huit personnes étudiantes sur dix

(tableau 8, question x). Elle semble toutefois peu appliquée. En effet, 44,44 % des personnes étudiantes ont mentionné qu'elle n'était présente dans aucun cours, tandis que 35,90 % ont indiqué qu'elle était appliquée dans quelques cours. Ce résultat suggère qu'une pratique visant à identifier les obstacles en amont demeure peu intégrée aux pratiques courantes, malgré l'importance qui lui est accordée.

L'organisation inclusive des activités d'apprentissage implique également de rendre le matériel accessible sous différents formats, de manière à soutenir des façons variées d'accéder aux contenus. Concernant l'utilisation d'outils technologiques permettant de rendre le matériel de cours disponible en plusieurs formats, 63,25 % des personnes étudiantes ont répondu que cette pratique était importante (39,32 %) ou très importante (23,93 %). Sur le plan de l'application, 22,22 % des personnes étudiantes ont indiqué que cette pratique n'était appliquée dans aucun cours, 44,44 % qu'elle était appliquée dans quelques cours et 14,53 % dans la majorité des cours. Ces résultats montrent que, même si cette pratique a été jugée importante par une majorité de personnes répondantes, elle semble demeurer surtout présente dans quelques cours plutôt que largement répandue.

Les résultats montrent plus largement que les personnes étudiantes accordent une importance particulière aux pratiques qui rendent les contenus et les ressources plus accessibles et prévisibles. Par exemple, la disponibilité de guides d'étude, de notes structurées, de schémas, de présentations et de résumés de fin de cours semble contribuer à soutenir l'organisation des apprentissages. Les propos recueillis en entretien ont d'ailleurs illustré que ces pratiques peuvent réduire la charge cognitive associée à la recherche d'information, à la prise de notes ou à la préparation aux évaluations. Elles peuvent également aider les personnes étudiantes à mieux se repérer dans le cours, à identifier les éléments prioritaires et à planifier leur travail de manière plus autonome.

Cette dimension recoupe ainsi plusieurs pratiques abordées dans les sections précédentes, notamment l'accessibilité du matériel pédagogique, la présentation des contenus de plusieurs façons et le résumé des points importants à la fin des cours. Elle permet toutefois de faire ressortir un enjeu transversal : l'inclusion ne repose pas uniquement sur la disponibilité de ressources, mais aussi sur la manière dont les activités d'apprentissage sont organisées, séquencées et rendues prévisibles. En ce sens, une organisation inclusive des activités d'apprentissage contribuerait à réduire les obstacles en amont, à soutenir l'engagement des personnes étudiantes et à favoriser une participation plus équitable aux apprentissages.

4.1.2.6 Évaluation inclusive

Les pratiques évaluatives constituent une dimension centrale de l'expérience étudiante, puisqu'elles déterminent les conditions dans lesquelles les personnes étudiantes peuvent démontrer leurs apprentissages et leurs compétences. Dans une perspective inclusive, elles ne se limitent pas à mesurer les acquis, mais visent aussi à réduire les obstacles susceptibles de nuire à la démonstration équitable des apprentissages. Elles renvoient notamment à la clarté des attentes, à la transparence des critères d'évaluation, à la diversification des modalités, à la possibilité de recevoir de la rétroaction en cours de processus, ainsi qu'à la flexibilité offerte dans certaines conditions de réalisation.

Dans l'ensemble, les personnes étudiantes ont accordé une grande importance aux pratiques évaluatives inclusives. La moitié des 18 pratiques sur lesquelles elles ont été sondées ont été jugées importantes ou très importantes par plus de 80 % des personnes étudiantes. Les résultats indiquent toutefois des écarts parfois marqués entre l'importance accordée à ces pratiques et leur fréquence d'application dans les cours. Cette section présente donc différentes pratiques évaluatives, tout en les mettant en

relation avec leur fréquence d'application et avec les propos recueillis lors des entretiens de groupe.

Compréhension et transparence. La pratique évaluative inclusive jugée importante ou très importante par la plus grande proportion de personnes étudiantes est de s'assurer que toutes les étapes d'évaluation sont transparentes et bien comprises. Elle a été jugée importante par 16,24 % des personnes étudiantes et très importante par 81,20 % d'entre elles, pour un total de 97,44 % (tableau 9, question n). Sur le plan de la fréquence d'application, près du tiers des personnes étudiantes interrogées (32,48 %) ont indiqué que cette pratique était appliquée dans quelques cours, tandis que 41,03 % ont mentionné qu'elle l'était dans la majorité des cours et 17,95 % dans tous les cours.

La clarté des critères d'évaluation ressort également comme une condition importante. La grande majorité des personnes étudiantes (94,02 %) ont indiqué trouver important (28,21 %) ou très important (65,81 %) que les personnes enseignantes leur remettent les grilles descriptives utilisées pour évaluer leurs apprentissages et en discutent avec elles avant les évaluations (tableau 9, question l). La fréquence d'application de cette pratique varie toutefois : un peu plus du tiers des personnes étudiantes ont indiqué qu'elle était appliquée dans quelques cours (34,48 %) ou dans la majorité des cours (35,34 %), alors qu'environ le cinquième des personnes étudiantes (20,69 %) ont mentionné qu'elle l'était dans tous les cours.

Rétroactions. Les pratiques de rétroaction ont également été fortement valorisées. La communication régulière des défis à relever, des réussites et des moyens de progresser a été jugée importante (47,86 %) ou très importante (47,01 %) par 94,87 % des personnes étudiantes (tableau 9, question m). Toutefois, cette pratique semble moins fréquemment appliquée : 17,24 % des personnes étudiantes ont rapporté qu'elle n'était appliquée dans aucun cours et 45,69 % qu'elle était appliquée dans quelques cours.

Environ le cinquième des personnes étudiantes (20,69 %) ont indiqué qu'elle était intégrée dans la majorité des cours. Dans les entretiens de groupe, une personne étudiante a d'ailleurs souligné qu'il était difficile de progresser lorsqu'une personne enseignante ne transmettait pas les corrections des travaux, puisque l'absence de rétroaction l'empêchait de comprendre ce qui devait être amélioré.

> Mon prof de politique, il donnait un travail, mais il ne donnait pas les corrections [...] Comment est-ce que je sais ce que j'ai fait de pas correct si tu ne me donnes pas les corrections ? (P03_G2)

Dans le même sens, le fait d'offrir des rétroactions orales constructives tout au long de la réalisation d'un travail a été jugé important (51,28 %) ou très important (41,03 %) par un peu plus de neuf personnes étudiantes sur dix (tableau 9, question i). Or, 40,17 % des personnes étudiantes ont rapporté que cette pratique était appliquée dans quelques cours, 28,21 % dans la majorité des cours et 11,11 % dans tous les cours. Ces résultats soulignent l'importance accordée à une rétroaction continue, tout en montrant que son application demeure inégale.

Les personnes étudiantes ont aussi valorisé les modalités d'évaluation permettant une rétroaction tout au long de la session. Le fait de choisir des types d'évaluation qui rendent possibles des rétroactions régulières, par exemple par des travaux fractionnés, des questions dans un lexique collaboratif en ligne ou de la rétroaction formative par les pairs, a été jugé important (44,44 %) ou très important (41,03 %) par une grande proportion des personnes étudiantes (tableau 9, question f). Cette pratique n'était toutefois intégrée dans aucun cours selon 15,38 % des personnes étudiantes, dans quelques cours selon 46,15 % d'entre elles et dans la majorité des cours selon 16,24 %.

Diversité des modalités d'évaluation. La diversification des modalités d'évaluation a constitué une autre dimension importante. Permettre aux personnes étudiantes de démontrer ce qu'elles ont appris autrement que par des tests et des examens

traditionnels, par exemple au moyen d'essais écrits, de portfolios, de journaux, de travaux pratiques ou d'exposés oraux, a été jugé important (34,19 %) ou très important (53,85 %) par la grande majorité des personnes étudiantes (tableau 9, question d). La fréquence d'application de cette pratique varie toutefois fortement : environ le quart des personnes étudiantes (25,64 %) ont indiqué qu'elle n'était appliquée dans aucun cours, environ le tiers (34,19 %) qu'elle était intégrée dans quelques cours et 18,80 % dans la majorité des cours.

Les entretiens de groupe ont permis de mieux comprendre les enjeux associés aux modalités d'évaluation. Une personne étudiante a notamment expliqué avoir rencontré davantage de difficultés à la suite du passage d'examens comportant des questions à choix de réponse à des examens comportant des questions à développement. Elle associait ces difficultés au caractère implicite ou ambigu de certaines questions, qui pouvait nuire à sa compréhension des attentes.

> Puis j'ai beaucoup de misère avec ça parce que, on dirait, qu'il y a souvent des sous-entendus dans les questions, des choses qu'il faut comprendre, puis moi, si ce n'est pas direct, je réalise que je ne le comprends pas. (P01_G1).

Flexibilité temporelle. La flexibilité temporelle a également été fortement valorisée. La grande majorité des personnes étudiantes (88,04 %) ont indiqué trouver important (35,90 %) ou très important (52,14 %) que les personnes enseignantes accordent des délais supplémentaires pour rendre un travail ou compléter un examen (tableau 9, question b). Près de la moitié des personnes étudiantes (47,86 %) ont répondu que cette pratique était appliquée dans quelques cours, 17,95 % dans la majorité des cours et 11,97 % dans tous les cours.

Par ailleurs, les personnes étudiantes ont aussi été nombreuses (86,33 %) à juger important (48,72 %) ou très important (37,61 %) que les personnes enseignantes leur

permettent d'effectuer des travaux supplémentaires comptabilisés dans leur note finale pour les aider à réussir leur cours (tableau 9, question c). Cette pratique était toutefois rarement mobilisée : 40,17 % des personnes étudiantes ont mentionné qu'elle n'était appliquée dans aucun cours, 17,95 % qu'elle était appliquée dans quelques cours et 5,13 % dans la majorité des cours.

Processus continu. L'évaluation continue a aussi été considérée comme une pratique importante. Se faire évaluer de manière continue, c'est-à-dire par la collecte régulière de traces d'apprentissage, a été jugé important (39,32 %) ou très important (47,01 %) par une grande proportion des personnes étudiantes (tableau 9, question g). La fréquence d'application variait cependant : 11,97 % ont indiqué que cette pratique n'était présente dans aucun cours, 43,59 % qu'elle l'était dans quelques cours, 26,50 % dans la majorité des cours et 11,97 % dans tous les cours.

Autres pratiques. D'autres pratiques évaluatives inclusives du questionnaire ont également été jugées importantes ou très importantes par plus de la moitié des personnes étudiantes, mais plusieurs d'entre elles semblaient peu, voire pas du tout, appliquées. Parmi les pratiques pour lesquelles les proportions les plus élevées de personnes étudiantes ont indiqué qu'elles n'étaient appliquées dans aucun cours, il est possible d'y trouver, en ordre décroissant : proposer une façon alternative de passer un examen, par exemple transformer un examen écrit en examen oral (55,17 %); offrir aux personnes étudiantes la possibilité de sélectionner les tâches qu'elles souhaitent faire évaluer (48,70 %); présenter des exemples de travaux et demander aux personnes étudiantes d'en relever les forces et les lacunes pour s'approprier les critères d'évaluation (42,61 %); offrir la possibilité de faire l'évaluation individuellement ou en équipe (39,47 %); et donner de la flexibilité quant à la façon de soumettre les travaux électroniquement (32,48 %).

Le tableau 3 présente, pour chacune des neuf autres pratiques évaluatives inclusives, la proportion de personnes étudiantes les ayant jugées importantes ou très importantes, ainsi que les proportions de personnes étudiantes ayant indiqué que ces pratiques n'étaient appliquées dans aucun cours ou qu'elles étaient appliquées dans quelques cours. Les résultats détaillés relatifs à l'ensemble des niveaux d'importance accordés à chaque pratique évaluative inclusive et à leur fréquence d'application sont présentés en annexe, au tableau 9.

Tableau 3. Proportions des personnes étudiantes ayant accordé un niveau d'importance élevé aux pratiques évaluatives inclusives et proportions des personnes étudiantes ayant rapporté une faible fréquence d'application de ces pratiques par les personnes enseignantes (n = 117)

Pratiques évaluatives inclusives	**Proportions des personnes étudiantes qui ont jugé importante ou très importante chaque pratique (%)**	**Fréquence d'application des pratiques par les personnes enseignantes**	
		Dans aucun cours (%)	Dans quelques cours (%)
Elles favorisent des évaluations sans limites de temps (p. ex. examen à la maison, travaux, etc.).	74,36	26,09	45,22
Les modalités d'apprentissage et d'évaluation qu'elles proposent sont similaires.	74,36	3,42	24,79
Elles présentent des exemples de travaux, et demandent aux personnes étudiantes	72,65	42,61	36,52

d'en relever les forces et les lacunes pour s'approprier les critères d'évaluation.			
Elles recueillent des traces pour évaluer les apprentissages, que ce soit lors de tâches à deux, en équipe ou individuellement.	71,79	16,38	31,03
Elles proposent une façon alternative de passer un examen (p. ex. transformer un examen écrit en examen oral).	67,52	55,17	22,41
Elles offrent aux personnes étudiantes la possibilité de sélectionner les tâches qu'elles souhaitent faire évaluer (p. ex. Sur six TP réalisés, elles choisissent les quatre qu'elles jugent les plus forts).	66,66	48,70	32,17
Elles amènent[6] les personnes étudiantes à	58,12	21,37	46,15

[6] Il convient de noter qu'une différence de formulation entre l'énoncé portant sur la fréquence d'application et celui portant sur l'importance accordée à la pratique pourrait expliquer, du moins en partie, les écarts observés. Dans la question sur la fréquence, les personnes étudiantes devaient indiquer dans quelle mesure les personnes enseignantes les « **amènent** à sélectionner des tâches qu'elles souhaitent faire évaluer ». Dans la question sur l'importance accordée à cette

participer à l'évaluation (autoévaluation, coévaluation et/ou évaluation par les pairs).			
Elles donnent aux personnes étudiantes de la flexibilité quant à la façon de soumettre leurs travaux électroniquement (p. ex. pièce jointe au courriel, boîte de dépôt numérique).	56,41	32,48	30,77
Elles offrent aux personnes étudiantes la possibilité de faire leur évaluation individuellement ou en équipe.	54,70	39,47	32,46

Les entretiens de groupe ont particulièrement mis en relief les enjeux associés aux travaux d'équipe. Plusieurs personnes étudiantes ont mentionné que l'obligation de réaliser des travaux en équipe pouvait mener à des situations difficiles, notamment lorsque la répartition du travail était inégale, lorsque les contraintes de disponibilité étaient importantes ou lorsque le travail d'équipe n'était pas une compétence explicitement évaluée. Une personne étudiante monoparentale ayant deux enfants a

pratique, l'énoncé portait plutôt sur le fait que les personnes enseignantes « **offrent** aux personnes étudiantes la possibilité de sélectionner les tâches qu'elles souhaitent faire évaluer ». Cette différence de formulation, qui découle d'une erreur dans le questionnaire constatée a posteriori, a pu influencer les réponses et contribuer à accentuer les écarts entre l'importance accordée à la pratique et sa fréquence d'application rapportée.

notamment souligné la complexité de se libérer pour participer aux séances de travail avec ses collègues. D'autres personnes participantes ont décrit la quantité d'énergie nécessaire pour gérer les dynamiques de groupe, énergie qui ne pouvait alors pas être consacrée aux autres cours, au travail, aux responsabilités familiales ou aux tâches de la vie quotidienne. Une personne étudiante a ainsi critiqué les évaluations qui ajoutaient des exigences périphériques à ce qui devait réellement être évalué.

> Tu sais, l'idée, c'est que si tu enseignes ce que tu veux, que les gens apprennent sans trop de plus. Puis que tu évalues exactement ce que tu veux évaluer, pas avec du flafla. L'énergie que je vais sauver en faisant ton évaluation, qui est minimale dans ces requis-là, je vais pouvoir la mettre ailleurs. (P04_G2)

De manière plus générale, les personnes étudiantes ont souligné l'importance d'une cohérence entre les modalités d'apprentissage et les modalités d'évaluation. Elles ont mentionné ne pas apprécier les évaluations qui ne mesuraient pas directement ce qui devait être appris ou celles qui ajoutaient un niveau de complexité non nécessaire. Une personne étudiante a donné l'exemple d'un cours d'informatique de base dans lequel l'évaluation exigeait de coder un système solaire à huit planètes, ce qui suppose des connaissances en physique dépassant les objectifs annoncés du cours. Cette personne a résumé ainsi ce qui aurait pu favoriser une évaluation plus inclusive :

> Pour moi, ce qui aiderait le plus, c'est d'enseigner, puis d'évaluer ce que tu veux vraiment enseigner, puis évaluer, pas plus, pas moins. Juste, assure-toi que ton évaluation puis ton enseignement ciblent ce que tu veux qui passe comme message. (P04_G2)

Enfin, les entretiens de groupe ont aussi montré l'importance d'offrir des exemples de travaux pour rendre les attentes plus concrètes. Une personne étudiante a expliqué que l'absence d'exemples pouvait rendre les consignes difficiles à interpréter, particulièrement lorsque les attentes étaient floues :

> Sinon aussi, des fois, il y a des travaux qui sont demandés, mais on n'a pas nécessairement d'exemples de travaux de ce qui est attendu. Les enseignants te demandent de faire quelque chose, mais c'est très flou ce qui est attendu. Fait que moi, c'est ça que je n'aime pas, je suis quelqu'un qui a besoin de concret. (P02_G2)

En somme, les résultats montrent que les personnes étudiantes accordent une grande importance aux pratiques évaluatives qui présentent des attentes explicites, qui soutiennent la progression par la rétroaction, qui diversifient les façons de démontrer les apprentissages et qui assurent une cohérence entre ce qui est enseigné et ce qui est évalué. Toutefois, plusieurs de ces pratiques demeurent appliquées de manière très variable. Les écarts observés invitent à considérer l'évaluation inclusive non seulement comme une question de modalités ou de flexibilité, mais aussi comme un levier permettant de réduire les obstacles pédagogiques, de clarifier les attentes et de mieux soutenir la démonstration équitable des apprentissages.

4.1.2.7 Accommodements pour les personnes étudiantes en situation de handicap

Bien que le questionnaire ait porté sur les pratiques pédagogiques et évaluatives inclusives, et non directement sur les accommodements, cette dimension a occupé une place importante dans les entretiens de groupe. Cette présence s'explique notamment par le profil des personnes participantes : cinq des six personnes étudiantes rencontrées avaient un diagnostic et avaient demandé (ou auraient pu demander) des mesures d'accommodement au cours de leur parcours en enseignement supérieur. Les échanges ont donc été fortement marqués par leurs expériences en lien avec la reconnaissance de leurs besoins, l'accès aux services de soutien, l'application ou non des mesures prévues et les effets de ces démarches sur leur inclusion scolaire.

Les mesures d'accommodement pour les PESH apparaissent donc comme un enjeu transversal, particulièrement lorsqu'il est question de flexibilité, de reconnaissance des besoins et de respect des plans d'intervention. Les entretiens de groupe ont montré que la mise en œuvre des mesures d'accommodement pouvait varier grandement d'un cours à l'autre et dépendre de plusieurs facteurs, notamment la posture de la personne enseignante, sa compréhension des situations de handicap, sa connaissance des mesures prévues ou sa disposition à collaborer avec la personne étudiante.

Lorsque ces mesures sont reconnues et appliquées avec ouverture, elles peuvent soutenir la participation et réduire certains obstacles rencontrés dans le parcours scolaire. À l'inverse, leur non-respect ou leur application inégale peut entraîner une charge supplémentaire importante pour les personnes étudiantes, qui doivent alors consacrer du temps et de l'énergie à faire valoir leurs droits ou à négocier des conditions d'apprentissage adaptées. Cette situation peut contribuer à accroître leur fatigue, leur stress ou leur sentiment d'injustice, comme l'illustre l'extrait suivant.

> Tu finis par te battre contre un prof et utiliser ton énergie que tu as déjà de la misère à gérer des fois, et c'est là que tu te dis : heille, il faut que je mette combien d'énergie pour un compenser les méthodes que j'étais supposé avoir [...] puis essayer de me battre contre le prof ou contre le système qui fait que je perds mon accommodement. Fait que ça, c'est un cas qui arrive vraiment. (P04_G2)

Une personne étudiante a d'ailleurs expliqué que ce type de situation pouvait être particulièrement délicat ; elle craignait que ses démarches pour faire respecter ses mesures d'accommodement nuisent à sa relation avec la personne enseignante concernée. Des personnes étudiantes ont également souligné qu'il était plus difficile de faire reconnaître leurs besoins lorsque leur situation de handicap était invisible ou lorsqu'elles obtenaient de bons résultats scolaires. Une personne participante a ainsi

mentionné que l'invisibilité de son handicap pouvait complexifier la reconnaissance de ses besoins.

> En tout cas, pour moi, j'ai trouvé que c'était beaucoup plus difficile parce que c'est invisible, puis parce que c'est selon ma parole. Fait que je n'ai pas l'impression non plus que c'est super bien accueilli, surtout que quand tu n'as pas l'air d'un stéréotype d'autisme [...] c'est sûr qu'il y a du monde comme le prof de [Participant 4] qui ont des idées vraiment très arriérées sur l'autisme. (P01_G2)

Les expériences rapportées montrent aussi que l'accès aux accommodements est étroitement lié à la qualité de l'accompagnement offert par les services de soutien. Lors des entretiens de groupe, des personnes étudiantes ont mentionné certaines expériences négatives vécues auprès des services d'aide aux PESH ou d'autres services de soutien de leur établissement. À leurs dires, ces expériences ont nui à leur inclusion scolaire.

Ainsi, certaines personnes étudiantes ont expliqué qu'après avoir vécu de mauvaises expériences avec des personnes employées des services d'aide aux PESH, elles ont décidé de ne plus demander d'aide auprès de ces services et de ne plus faire de demandes d'accommodement. Elles ont notamment rapporté avoir eu l'impression que les personnes employées ne disposaient pas des compétences spécialisées nécessaires pour les accompagner adéquatement ou qu'elles n'étaient pas réellement disposées à les aider. Le manque d'accompagnement pour identifier les mesures pertinentes ou pour naviguer dans les démarches administratives a également été déploré.

> Moi, j'ai vraiment une mauvaise expérience quand je suis allé au bureau pour les élèves handicapés. À ma première session d'université, j'ai juste abandonné cet aspect-là. Puis, je n'ai jamais demandé d'accommodement après parce que c'était juste trop de la *marde*. Je ne sais pas, j'avais l'impression que la personne ne voulait pas m'aider, puis qu'il n'y avait rien à faire. J'ai juste fait : ben OK, laisse faire. (P01_G2)

Une personne étudiante a également mentionné avoir eu l'impression de devoir être en situation d'échec, ou très près de l'être, pour que son besoin d'accompagnement soit considéré. Or, elle soulignait qu'elle risquait plutôt d'abandonner le cours avant d'atteindre ce seuil. Cette expérience met en évidence les limites d'un soutien, principalement réactif, qui intervient lorsque les difficultés sont déjà avancées, plutôt que d'un accompagnement préventif permettant d'agir en amont.

> Il y a un cours où je pourrais potentiellement être en situation d'échec. Là, ça, ils prennent vraiment ça au sérieux. Mais tant qu'on n'est pas sur le bord de couler le cours ou en train de le couler, j'imagine que c'est une question de manque de service. [...] Mais au final, moi, je sais que je risque d'abandonner avant d'être en situation d'échec. Donc, dans mon cas, ça n'aide pas vraiment s'il faut que j'attende d'être rendu à ce point-là. (P01_G1)

Cette même personne étudiante a également mentionné avoir de la difficulté à savoir à qui s'adresser pour obtenir de l'aide. Elle aurait souhaité être accompagnée plus directement afin de connaître les services disponibles, les démarches à entreprendre et les mesures susceptibles de répondre à ses besoins.

Parmi les autres expériences négatives rapportées, certaines personnes étudiantes ont indiqué que les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de leurs mesures d'accommodement les avaient découragées à y recourir de nouveau. Par exemple, une personne étudiante a notamment raconté avoir dû réaliser un examen dans un autre bâtiment que celui où se déroulait habituellement son cours, situé à une station de métro différente. Après avoir éprouvé des difficultés à trouver la salle d'examen, elle a constaté, une fois sur place, qu'un problème de communication avait fait en sorte qu'aucun ordinateur portable n'était disponible pour la passation de son examen. Elle avait ainsi dû commencer l'évaluation près de 50 minutes après l'heure prévue, dans un contexte

marqué par une forte anxiété, d'autant qu'elle n'avait pas pu avoir accès à la personne enseignante pour poser des questions pendant l'examen.

Une autre personne étudiante a rapporté qu'une réservation de local pour un examen s'était perdue dans le système. Les personnes employées lui avaient d'abord indiqué qu'elle devrait retourner en classe pour faire l'examen, avant de finalement trouver une solution. Toutefois, le temps nécessaire pour résoudre la situation avait généré une détresse importante, allant jusqu'à provoquer une crise de panique.

Ces témoignages montrent que, pour les personnes étudiantes, les accommodements ne se résument pas uniquement à des mesures officiellement reconnues dans un plan d'intervention. Les expériences rapportées semblent ainsi dépendre et varier en fonction de nombreux facteurs et être liées à de nombreuses démarches, à la fois pour les personnes étudiantes, les personnes enseignantes et les services de soutien. En effet, les expériences des personnes étudiantes et leur niveau de satisfaction à l'égard des mesures d'accommodement dépendraient non seulement de la posture de la personne enseignante, de sa compréhension des situations de handicap, de sa connaissance des mesures prévues et de sa disposition à collaborer avec la personne étudiante, mais également de la coordination entre les services, de la clarté des procédures, de la disponibilité des ressources matérielles et de la possibilité d'obtenir du soutien en temps opportun ou en temps réel. De la sorte, lorsque ces conditions ne sont pas réunies, les mesures censées réduire les obstacles peuvent, au contraire, créer de nouvelles barrières, accroître la charge mentale des personnes étudiantes et miner leur confiance envers les dispositifs de soutien institutionnels.

4.2 Résultats des personnes enseignantes

4.2.1 Profil sociodémographique

Cette section présente les données sociodémographiques des personnes enseignantes ayant répondu au questionnaire (tableau 4), c'est-à-dire aux 45 personnes enseignantes[7] travaillant dans sept cégeps (Cégep André-Laurendeau, Cégep de Rosemont, Cégep du Vieux Montréal, Cégep Gérald-Godin, Cégep Marie-Victorin, Collège Ahuntsic et Collège de Maisonneuve) et cinq universités (École de technologie supérieure, HEC Montréal, Université Concordia, Université de Montréal et Université du Québec à Montréal).

Tableau 4. Caractéristiques sociodémographiques des personnes enseignantes participantes (n = 45)

Caractéristiques	Fréquence des personnes répondantes (n)	Pourcentage des personnes répondantes [a] (%)
Identité de genre		
Féminin	27	60,00
Masculin	17	37,78
Non binaire	1	2,22
Âge (moyenne, écart-type, étendue)	$\bar{X}$ = 45,67 σ = 9,5	E [26,75]
Catégories ethniques		
Blanc/Blanche	43	95,56

[7] Il importe de souligner que, compte tenu du faible nombre de personnes enseignantes ayant répondu au questionnaire, les résultats présentés brossent uniquement le portrait des pratiques déclarées par les personnes répondantes. Ils ne peuvent donc pas être considérés comme représentatifs de l'ensemble des pratiques mises en œuvre dans le réseau collégial et universitaire montréalais.

Caractéristiques	Fréquence des personnes répondantes (n)	Pourcentage des personnes répondantes [a] (%)
Je préfère ne pas répondre	2	4,44
Se considère en situation de handicap		
Oui	10	22,22
Non	34	75,56
Je préfère ne pas répondre	1	2,22
Catégories de handicap		
Autisme (TSA, syndrome d'Asperger, TED, etc.)	3	25,00
Conditions de santé mentale (trouble anxieux, dépression, troubles de l'humeur, trouble alimentaire, trouble psychotique, etc.)	2	16,67
Incapacités d'ordre organique (insuffisance rénale, fibrose kystique, cancer, diabète, maladie de Crohn, etc.)	1	8,33
Incapacités liées à l'audition (surdité, altération de l'acuité auditive, etc.)	1	8,33
Incapacités ou douleurs persistantes et invalidantes (fatigue chronique, encéphalomyélite myalgique, fibromyalgie, douleurs chroniques, etc.)	1	8,33
Neurodivergence	1	8,33

Caractéristiques	Fréquence des personnes répondantes (n)	Pourcentage des personnes répondantes [a] (%)
Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité ou hypoactivité (TDA, TDAH)	7	58,33
Je préfère ne pas répondre	1	8,33
Considère vivre une forme de discrimination dans la société		
Oui	10	22,22
Non	31	68,89
Je ne sais pas	4	8,89
Plus haut niveau de scolarité complété		
Diplôme d'études collégiales	1	2,22
Diplôme universitaire de 1er cycle (Baccalauréat, certificat)	9	20,00
Diplôme universitaire de 2e cycle (Maitrise, DESS)	29	64,44
Diplôme universitaire de 3e cycle (Doctorat, postdoctorat)	6	13,33
Nombre d'années d'enseignement (moyenne, écart-type, étendue)	$\bar{X}$ = 13,51 σ = 8,93	E [1,32]
Statut d'emploi		
Permanent	28	62,22
Contractuel	17	37,78
Ordre d'enseignement		
Collégial	35	77,78
Universitaire	6	13,33

Caractéristiques	Fréquence des personnes répondantes (n)	Pourcentage des personnes répondantes [a] (%)
Collégial et universitaire	4	8,89
Type de formation collégiale		
Formation continue	1	2,56
Formation générale	5	12,82
Préuniversitaire	20	51,28
Technique	26	66,67
Cycle d'enseignement universitaire		
1er cycle	9	90,00
2e cycle	3	30,00
Détient un diplôme ou une formation en enseignement ou en pédagogie		
Oui	20	44,44
Non	23	51,11
Non, mais je suis en cours de formation	2	4,44
A suivi une formation dans les cinq dernières années sur la pédagogie inclusive, la conception universelle de l'apprentissage, l'équité, la diversité et l'inclusion ou l'enseignement aux personnes étudiantes en situation de handicap		
Oui, sur la pédagogie inclusive ou la conception universelle de l'apprentissage	15	33,33

Caractéristiques	Fréquence des personnes répondantes (n)	Pourcentage des personnes répondantes [a] (%)
Oui, sur l'équité, la diversité et l'inclusion	14	31,11
Oui, sur l'enseignement aux personnes étudiantes en situation de handicap	6	13,33
Non	24	53,33

Note. [a] Les pourcentages sont calculés à partir du nombre total de personnes répondantes. Pour certaines questions, notamment celles relatives aux catégories de handicap, au type de formation collégiale, au cycle d'enseignement universitaire et aux formations suivies dans les cinq dernières années, les personnes répondantes pouvaient sélectionner plus d'une catégorie. Par conséquent, la somme des pourcentages peut excéder 100 %.

La majorité des personnes enseignantes ont déclaré utiliser le terme féminin pour décrire leur identité de genre (60 %). L'âge moyen est de 45,67 ans avec un écart-type de 9,50 ans. Les personnes répondantes étaient âgées entre 26 ans et 75 ans. La très grande majorité des personnes enseignantes ont déclaré s'identifier à la catégorie ethnique Blanc/Blanche (95,56 %), tandis que deux personnes ont préféré ne pas répondre à cette question.

Un peu plus du cinquième des personnes enseignantes (22,22 %) ont déclaré se considérer en situation de handicap ou avec des limitations pouvant affecter leurs activités au quotidien. Parmi les personnes ayant répondu à la question sur les catégories de handicap, le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité ou hypoactivité (TDA, TDAH) a été le plus fréquemment mentionné (58,33 %), suivi de l'autisme (25,00 %) et des conditions de santé mentale (16,67 %). Une proportion similaire de personnes enseignantes (22,22 %) a indiqué considérer vivre une forme de discrimination dans la société.

En ce qui concerne le plus haut niveau de scolarité complété, 20,00 % des personnes enseignantes détiennent un diplôme universitaire de premier cycle, 64,44 % un diplôme universitaire de deuxième cycle et 13,33 % un diplôme universitaire de troisième cycle. Leur expérience d'enseignement dans un établissement postsecondaire est en moyenne de 13,51 années, avec un écart-type de 8,93 ans, variant de 1 à 32 années. Sur le plan du statut d'emploi, la majorité des personnes enseignantes ont un statut permanent (62,22 %), alors qu'un peu plus du tiers ont un statut contractuel (37,78 %).

Parmi les personnes travaillant au collégial, la majorité enseigne en formation technique (66,67 %) ou en formation préuniversitaire (51,28 %). Parmi les personnes enseignant à l'université, 90,00 % enseignent au premier cycle et 30,00 % au deuxième cycle. Les personnes répondantes proviennent de disciplines variées, notamment l'informatique, les mathématiques et les sciences de la nature (13,33 %), les langues et littératures (11,11 %), le génie (8,89 %), la criminologie, la psychologie et le travail social (8,89 %), l'éducation et la psychoéducation (8,89 %), ainsi que les études religieuses, l'histoire et la philosophie (6,67 %) (voir annexes, tableau 7).

Enfin, un peu plus de la moitié des personnes enseignantes ont mentionné ne pas détenir de diplôme ou de formation en enseignement ou en pédagogie (53,33 %), tandis qu'une faible proportion était en cours de formation (6,52 %). De plus, la moitié des personnes enseignantes ont indiqué ne pas avoir suivi de formation, au cours des cinq dernières années, sur la pédagogie inclusive, la conception universelle de l'apprentissage, l'équité, la diversité et l'inclusion ou l'enseignement aux PESH. En revanche, environ le tiers des personnes répondantes ont suivi une formation sur la pédagogie inclusive ou la conception universelle de l'apprentissage (33,33 %) ou sur l'équité, la diversité et l'inclusion (31,11 %). Une plus faible proportion a suivi une formation portant spécifiquement sur l'enseignement aux PESH (13,33 %).

4.2.2 Fréquence d'application rapportée des pratiques inclusives

Dans le questionnaire destiné aux personnes enseignantes, les personnes répondantes étaient invitées à indiquer la fréquence d'application de deux séries d'énoncés portant sur des pratiques pédagogiques ou évaluatives. Ces pratiques pouvaient être considérées à la fois comme des pratiques à visée universelle, lorsqu'elles étaient offertes à l'ensemble des personnes étudiantes, et comme des mesures d'accommodement ou de soutien ciblé, lorsqu'elles étaient mises en œuvre spécifiquement auprès des PESH.

Pour le premier bloc, les personnes enseignantes répondantes devaient ainsi préciser, pour chaque pratique, la fréquence à laquelle elles l'appliquaient auprès des PESH, puis auprès de l'ensemble des personnes étudiantes. Cette distinction permettait de comparer les pratiques mises en œuvre dans une logique d'accommodement et de soutien ciblé avec celles offertes plus largement à l'ensemble du groupe. Pour le second bloc, les personnes répondantes devaient uniquement indiquer la fréquence d'application des pratiques auprès de l'ensemble des personnes étudiantes.

4.2.2.1 Comparaisons entre les fréquences d'application auprès des PESH et celles auprès de l'ensemble des personnes étudiantes

Pour le premier bloc, les personnes enseignantes ont généralement été plus nombreuses à indiquer appliquer les différentes pratiques plus fréquemment auprès des PESH qu'auprès de l'ensemble des personnes étudiantes. Elles ont également été nombreuses à mentionner ne jamais appliquer certaines pratiques, tout en déclarant ne pas y être opposées, ce qui suggère que plusieurs pratiques demeurent peu implantées ou méconnues, mais pourraient être envisagées dans certains contextes.

Les pratiques liées à l'expression des besoins apparaissent parmi les plus fréquemment rapportées. La majorité des personnes enseignantes ont indiqué inviter fréquemment à l'oral, les personnes étudiantes à venir discuter de leurs besoins avec elles (tableau 10, question k), 84,44 % ont indiqué le faire fréquemment auprès des PESH et 80,00 % auprès de l'ensemble des personnes étudiantes. L'invitation inscrite dans le plan de cours semble toutefois moins répandue : 53,33 % des personnes enseignantes ont mentionné le faire fréquemment auprès des PESH et 54,55 % auprès de l'ensemble des personnes étudiantes (tableau 10, question j).

Le soutien individuel offert aux personnes étudiantes rencontrant des difficultés dans le cadre d'un cours, par exemple sous forme de périodes de récupération, de vidéos explicatives ou de lectures supplémentaires, a aussi été fréquemment rapporté. Environ les trois quarts des personnes enseignantes ont indiqué offrir fréquemment ce type de soutien aux PESH (73,33 %) ainsi qu'à l'ensemble des personnes étudiantes (75,00 %) (tableau 10, question g)[8]. Cette pratique semble donc s'inscrire davantage dans une logique de soutien largement accessible que dans une logique strictement ciblée.

Des écarts plus marqués apparaissent toutefois pour certaines pratiques. C'est le cas de l'utilisation des technologies, telles qu'un ordinateur portable ou un correcteur d'orthographe, même lorsque ces technologies ne sont pas typiquement autorisées. Cette pratique a été déclarée fréquemment appliquée par 68,18 % des personnes enseignantes auprès des PESH, comparativement à 52,27 % auprès de l'ensemble des personnes étudiantes (tableau 10, question a). Ce résultat suggère que certaines

---

[8] Le même nombre de personnes ont répondu appliquer fréquemment la pratique après des PESH et auprès de l'ensemble des personnes étudiantes. Les pourcentages diffèrent toutefois légèrement, soit 73,33 % et 75,00 %, puisqu'une personne enseignante n'a pas répondu à cette question pour l'ensemble des personnes étudiantes.

pratiques potentiellement universelles demeurent davantage associées à des mesures de soutien ciblées.

En ce qui concerne le matériel pédagogique, les personnes enseignantes ont été plus nombreuses à mentionner fournir fréquemment leurs présentations PowerPoint après le cours qu'avant le cours. Six personnes enseignantes sur dix ont indiqué fournir fréquemment une copie de leurs présentations après le cours aux PESH (60,00 %), comparativement à 53,33 % auprès de l'ensemble des personnes étudiantes (tableau 10, question d). La transmission des présentations avant le cours semble moins fréquente, tant auprès des PESH que de l'ensemble des personnes étudiantes, alors que 45,45 % des personnes enseignantes ont indiqué l'appliquer fréquemment auprès des PESH et 42,22 % auprès de l'ensemble des personnes étudiantes (tableau 10, question c). Enfin, 65,91 % des personnes enseignantes ont indiqué fournir fréquemment des copies de leurs notes de cours et des schémas faits en classe aux PESH, comparativement à 55,56 % auprès de l'ensemble des personnes étudiantes (tableau 10, question b).

La flexibilité temporelle est également apparue plus souvent offerte aux PESH qu'à l'ensemble des personnes étudiantes. Plus de la moitié des personnes enseignantes (55,56 %) ont indiqué accorder fréquemment des délais supplémentaires aux PESH pour rendre un travail ou compléter un examen, alors que 40,91 % ont déclaré le faire fréquemment auprès de l'ensemble des personnes étudiantes (tableau 10, question h). À l'inverse, l'application occasionnelle de cette pratique a été plus souvent rapportée auprès de l'ensemble des personnes étudiantes (40,91 %) qu'auprès des PESH (28,89 %).

Les pratiques évaluatives plus flexibles ou alternatives semblent moins répandues. Pour ce qui est de proposer une façon alternative de passer un examen, par exemple

transformer un examen écrit en examen oral, 20,00 % des personnes enseignantes ont indiqué appliquer fréquemment cette pratique auprès des PESH et 24,44 % occasionnellement. Auprès de l'ensemble des personnes étudiantes, ces proportions sont plus faibles, soit 8,89 % fréquemment et 22,22 % occasionnellement (tableau 10, question e). Par ailleurs, 37,78 % des personnes enseignantes ont mentionné ne jamais appliquer cette pratique, mais ne pas y être opposées, tant auprès des PESH qu'auprès de l'ensemble des personnes étudiantes. En revanche, la proportion de personnes enseignantes indiquant ne jamais l'appliquer et ne pas penser le faire était plus élevée pour l'ensemble des personnes étudiantes (22,22 %) que pour les PESH (8,89 %).

Une tendance semblable se dégage pour la possibilité d'effectuer des travaux supplémentaires comptabilisés dans la note finale afin de favoriser la réussite du cours. Les personnes enseignantes ont rapporté appliquer cette pratique fréquemment ou occasionnellement dans des proportions relativement similaires auprès des PESH et de l'ensemble des personnes étudiantes. Toutefois, elles ont été plus nombreuses à indiquer ne jamais appliquer cette pratique et ne pas penser le faire auprès de l'ensemble des personnes étudiantes (42,22 %) qu'auprès des PESH (33,33 %) (tableau 10, question i).

Enfin, l'enregistrement des cours, en format audio ou vidéo, est l'une des pratiques les moins fréquemment déclarées. Auprès des PESH, 13,33 % des personnes enseignantes ont indiqué permettre fréquemment l'enregistrement de leurs cours et 26,67 % ont indiqué le permettre occasionnellement. Auprès de l'ensemble des personnes étudiantes, ces proportions étaient respectivement de 6,67 % et de 24,44 %. À l'inverse, une proportion importante des personnes enseignantes a indiqué ne jamais permettre l'enregistrement des cours et ne pas penser le faire, soit 35,56 % auprès des PESH et 46,67 % auprès de l'ensemble des personnes étudiantes.

Dans l'ensemble, ces résultats montrent que plusieurs pratiques sont davantage rapportées comme étant appliquées auprès des PESH qu'auprès de l'ensemble des personnes étudiantes, notamment lorsqu'elles touchent à la flexibilité, aux technologies, aux modalités alternatives d'évaluation ou à l'accès au matériel pédagogique. Ils suggèrent ainsi que certaines pratiques pouvant s'inscrire dans une perspective à visée universelle demeurent encore largement associées à une logique d'accommodement ou de soutien ciblé. Toutefois, les proportions de personnes enseignantes déclarant ne pas appliquer certaines pratiques tout en n'y étant pas opposées indiquent aussi un potentiel de développement, à condition que les milieux disposent des conditions, balises et ressources nécessaires pour soutenir leur mise en œuvre.

4.2.2.2 Fréquence d'application des pratiques inclusives auprès de l'ensemble des personnes étudiantes

Dans cette section, les pratiques pédagogiques inclusives sont regroupées selon la typologie des sept dimensions de la pédagogie inclusive à visée universelle présentées dans le cadre conceptuel. Les résultats ont permis de constater que certaines dimensions semblaient déjà bien intégrées dans les pratiques déclarées des personnes enseignantes, alors que d'autres étaient appliquées de façon plus variable, notamment lorsqu'elles impliquaient une transformation plus importante des modalités d'évaluation ou d'organisation du cours.

Disponibilité et empathie de la personne enseignante. Les personnes enseignantes ont été très nombreuses à mentionner appliquer fréquemment des pratiques relatives à la dimension de la disponibilité et de l'empathie des personnes enseignantes. Ainsi, 95,56 % des personnes enseignantes ont répondu adopter fréquemment une attitude d'ouverture et de bienveillance à l'égard des personnes étudiantes (p. ex. accueil, discussions) (tableau 11, question b). De même, 91,11 % des personnes enseignantes

ont mentionné être facilement disponibles durant et en dehors des heures de cours pour répondre aux questions ou aux courriels/Teams (tableau 11, question a).

Le fait de demeurer à l'écoute des besoins et de faire preuve de flexibilité a également été fréquemment rapporté : plus du trois quarts des personnes enseignantes (77,78 %) ont indiqué le faire fréquemment, tandis que les autres personnes répondantes ont mentionné le faire occasionnellement (tableau 11, question c). Par ailleurs, la presque totalité des personnes enseignantes (97,78 %) ont rapporté démontrer fréquemment de l'enthousiasme et de la passion quand elles enseignent (tableau 11, question d).

Accessibilité du matériel pédagogique. La grande majorité des personnes enseignantes (95,56 %) ont indiqué utiliser une plateforme Web dans le cadre de leur cours (p. ex. Moodle, Omnivox) (tableau 11, question r). En ce qui a trait au fait de donner aux personnes étudiantes de la flexibilité quant à la façon de soumettre leurs travaux électroniquement (p. ex. pièce jointe au courriel, boîte de dépôt numérique) (tableau 11, question s), ce sont environ le quart des personnes enseignantes (24,44 %) qui ont indiqué appliquer cette pratique fréquemment et 31,11 % occasionnellement. Ce sont 37,78 % des personnes enseignantes qui ont indiqué ne jamais appliquer cette pratique, et, parmi elles, 22,22 % ont indiqué qu'elles ne pensaient pas le faire.

Enseignement inclusif. Les pratiques relatives à l'enseignement inclusif ont été appliquées à des fréquences variables, bien que plus de la moitié des personnes enseignantes ont rapporté appliquer fréquemment la majorité d'entre elles. Presque toutes les personnes répondantes (98,78 %) ont d'ailleurs indiqué commencer chaque cours par une présentation des sujets qui seront abordés en classe (tableau 10, question n). De même, en ce qui concerne le fait de faire des liens entre les points importants et les objectifs généraux du cours régulièrement (à chaque cours ou presque), 70,45 %

des personnes enseignantes ont répondu le faire fréquemment et 25,00 % occasionnellement (tableau 10, question p).

Certaines pratiques de soutien à la compréhension en classe étaient également présentes, mais de manière moins généralisée. Ainsi, 60,00 % des personnes enseignantes ont mentionné répéter fréquemment la question à la classe avant d'y répondre lorsqu'une question était posée en classe (tableau 10, question m). Enfin, concernant le fait de résumer les points importants à chaque fin de cours (tableau 11, question o), 33,33 % des personnes enseignantes ont répondu le faire fréquemment et 57,78 % occasionnellement.

Organisation inclusive des activités d'apprentissage. Les pratiques regroupées dans cette dimension incluent notamment la diversification des formules pédagogiques, l'utilisation d'aides visuelles, le recours à des modalités interactives, la présentation du contenu sous plusieurs formes ainsi que l'usage de technologies pour rendre le matériel disponible en différents formats. Elles peuvent également s'appuyer, en amont, sur des pratiques permettant de mieux connaître les besoins des personnes étudiantes et d'anticiper certaines barrières à leur participation.

À cet égard, le sondage au premier cours semblait moins systématiquement intégré aux pratiques déclarées des personnes enseignantes. Ainsi, 26,67 % des personnes répondantes ont indiqué effectuer fréquemment un sondage au premier cours afin d'anticiper les barrières physiques ou celles liées aux besoins des personnes étudiantes, alors que 17,78 % ont mentionné le faire occasionnellement (tableau 11, question q). Près de la moitié des personnes répondantes (46,67 %) ont rapporté ne jamais appliquer cette pratique, tout en indiquant ne pas y être opposées. Ces résultats suggèrent que, bien que cette pratique puisse soutenir une planification plus ajustée aux besoins des personnes étudiantes, elle est peu intégrée aux pratiques courantes.

Les entretiens de groupe ont toutefois permis d'illustrer concrètement la portée de ce type de démarche anticipatoire. Une personne enseignante a donné l'exemple d'un questionnaire rempli en début de session afin de mieux connaître ce qui pourrait faciliter les apprentissages et les évaluations des personnes étudiantes. À la suite de ce questionnaire, certaines personnes étudiantes l'avaient rencontrée pour discuter plus en profondeur de leurs besoins. Dans un cas précis, une personne étudiante lui avait expliqué ne pas pouvoir demeurer assise pendant deux heures. Une solution simple avait alors été trouvée : s'asseoir sur le bord d'un mur, lui permettant ainsi de se lever pendant le cours. La personne enseignante a souligné que ce sont « des petites choses comme ça qui peuvent faire une différence » (P03_G1).

Au-delà de cette pratique d'anticipation, plusieurs pratiques associées à l'organisation inclusive des activités d'apprentissage ont semblé plus fréquemment mises en œuvre. Environ les trois quarts des personnes enseignantes (75,56 %) ont rapporté utiliser fréquemment différentes formules pédagogiques en plus des cours magistraux : le travail en petits groupes, l'apprentissage par les pairs et les activités pratiques (tableau 11, question g). Les autres personnes répondantes ont indiqué appliquer cette pratique occasionnellement. De même, 71,11 % des personnes enseignantes ont mentionné créer fréquemment des occasions de favoriser l'engagement des personnes étudiantes (tableau 11, question l).

Les pratiques visant à diversifier les supports et les modalités de présentation du contenu ont également été mentionnées, bien qu'à des degrés variables. Ainsi, 62,22 % des personnes enseignantes ont rapporté compléter fréquemment les séances de cours et les travaux de lecture avec des aides visuelles, comme des photographies, des vidéos, des diagrammes ou des simulations interactives (tableau 11, question h). La même proportion, soit 62,22 %, a indiqué présenter fréquemment le contenu du cours de plusieurs façons, par exemple au moyen de cours magistraux, de textes, de graphiques,

d'enregistrements audio, de vidéos ou d'exercices pratiques (tableau 11, question k). Le tiers des personnes enseignantes ont répondu appliquer cette dernière pratique occasionnellement.

Néanmoins, d'autres pratiques semblent moins généralisées. Environ la moitié des personnes enseignantes (53,33 %) ont mentionné utiliser fréquemment des modalités interactives pour faciliter la communication et la participation en classe, par exemple des jeux-questionnaires, du travail en équipe ou des forums de discussion (tableau 11, question j). Enfin, l'utilisation d'outils technologiques pour que le matériel du cours soit disponible en plusieurs formats, par exemple sous forme de balados, de tutoriels ou de capsules vidéo, s'avère moins fréquente : 29,55 % des personnes enseignantes ont rapporté appliquer cette pratique fréquemment et 36,36 % occasionnellement (tableau 11, question i). Le quart des personnes répondantes ont indiqué ne jamais appliquer cette pratique, tout en précisant ne pas y être opposées.

Dans l'ensemble, les résultats montrent que plusieurs pratiques d'organisation inclusive des activités d'apprentissage sont relativement fréquentes dans l'enseignement des personnes enseignantes participantes, en particulier celles qui concernent la diversification des formules pédagogiques, les occasions d'engagement et l'utilisation d'aides visuelles. En revanche, les pratiques qui supposent une anticipation systématique des besoins ou une disponibilité du matériel en plusieurs formats semblent moins bien intégrées aux pratiques courantes, malgré leur potentiel pour réduire les barrières à la participation et aux apprentissages.

Évaluations inclusives. Les pratiques relatives aux évaluations inclusives sont celles pour lesquelles les écarts de fréquence d'application entre les pratiques ont été les plus marqués. Certaines pratiques semblent bien intégrées : 86,67 % des personnes répondantes ont indiqué s'assurer fréquemment que toutes les étapes d'évaluation sont

transparentes et bien comprises par les personnes étudiantes (tableau 11, question bb). De même, 81,40 % ont rapporté proposer fréquemment des modalités d'apprentissage et d'évaluation similaires (tableau 11, question x).

L'évaluation continue, c'est-à-dire recueillir régulièrement des traces d'apprentissage des personnes étudiantes, a été rapportée comme fréquente par près des trois quarts des personnes enseignantes (72,73 %) (tableau 11, question u). Par ailleurs, 65,91 % des personnes répondantes ont indiqué offrir fréquemment des rétroactions orales constructives tout au long de la réalisation des travaux (tableau 11, question w). Enfin, 54,55 % ont mentionné communiquer fréquemment aux personnes étudiantes les défis à relever, leurs réussites et ce qu'elles peuvent faire pour progresser, tandis que 40,91 % ont indiqué le faire occasionnellement (tableau 11, question aa).

Toutefois, les personnes enseignantes ont rapporté en plus faibles proportions appliquer fréquemment certaines des pratiques inclusives évaluatives. Ainsi, seuls 27,27 % ont indiqué favoriser fréquemment des évaluations sans limites de temps, par exemple des examens à la maison ou des travaux (tableau 11, question dd). Une proportion semblable, soit 26,67 %, a mentionné amener fréquemment les personnes étudiantes à participer à l'évaluation, par l'autoévaluation, la coévaluation ou l'évaluation par les pairs (tableau 11, question y). De plus, 17,78 % des personnes enseignantes ont indiqué offrir fréquemment aux personnes étudiantes la possibilité de réaliser leur évaluation individuellement ou en équipe (tableau 11, question cc). Enfin, une très faible proportion des personnes enseignantes (4,44 %) a rapporté offrir fréquemment aux personnes étudiantes la possibilité de sélectionner les tâches qu'elles souhaitent faire évaluer (par exemple en choisissant, parmi six travaux pratiques réalisés, les quatre qu'elles jugent les mieux réussis) (tableau 11, question ff).

Ces résultats suggèrent que les pratiques évaluatives inclusives sont plus fréquentes lorsqu'elles relèvent de la transparence, de la cohérence pédagogique et de la rétroaction, mais qu'elles demeurent moins intégrées lorsqu'elles exigent une plus grande flexibilité des modalités d'évaluation.

4.2.3 Obstacles à la mise en place de pratiques pédagogiques inclusives selon les personnes enseignantes

Lors des entretiens de groupe, les personnes enseignantes ont identifié et décrit différents obstacles à la mise en place de pratiques pédagogiques et évaluatives inclusives dans leurs cours ou, plus largement, dans leur établissement d'enseignement supérieur. À la lueur des analyses, ces obstacles ne relèvent pas uniquement de la volonté individuelle des personnes enseignantes. Ils renvoient plutôt à un ensemble de contraintes interdépendantes liées aux exigences des programmes, aux cultures départementales, aux caractéristiques des groupes, à l'accessibilité des formations, aux conditions d'exercice du métier enseignant ainsi qu'aux risques anticipés lorsqu'il s'agit d'expérimenter de nouvelles pratiques. Dans l'ensemble, les propos recueillis mettent en évidence que l'opérationnalisation des pratiques inclusives dépend à la fois des capacités des personnes enseignantes, du soutien disponible et de la reconnaissance collective de la valeur de ces pratiques.

4.2.3.1 Exigences liées au programme, au type de cours ou aux règles départementales

Un premier ensemble d'obstacles concerne les exigences associées aux programmes, aux types de cours et aux règles départementales. Des personnes enseignantes ont

mentionné que les exigences ministérielles concernant les compétences à acquérir, de même que les exigences des plans-cadres de cours concernant la quantité de matière à couvrir, pouvaient limiter leur latitude pour expérimenter différentes pratiques pédagogiques inclusives. Cette latitude semble varier selon le type de cours. Une personne enseignante a notamment expliqué qu'elle disposait d'une plus grande latitude dans les cours complémentaires que dans les cours obligatoires, notamment parce que ces derniers devaient être davantage arrimés aux cours donnés par d'autres personnes enseignantes.

Cette nécessité d'arrimer le contenu et les modalités d'évaluation avec les collègues a été nommée par plusieurs personnes enseignantes comme un frein à l'adoption de pratiques inclusives dans leurs cours. Cette contrainte semble particulièrement présente dans les cours donnés par plusieurs personnes enseignantes au cours d'une même session, ou encore dans les cours dont le devis n'a pas été révisé depuis longtemps. Dans ces situations, les plans de cours sont parfois très uniformisés, rendant difficile l'intégration de nouvelles pratiques, puisqu' « il faudrait que tous et toutes les intègrent pour que ça fonctionne » (P03_G2).

Les règles et habitudes départementales ont également pu influencer les contenus et les types d'évaluation privilégiés. Dans certains départements, notamment en mathématiques ou en physique, des pratiques évaluatives centrées sur la mémorisation d'une quantité importante d'informations et leur « régurgitation » (P01_G2) demeurent très présentes. Des personnes enseignantes ont aussi mentionné que certains départements valorisent fortement l'uniformité entre les cours, ce qui a pu limiter les initiatives personnelles des personnes enseignantes voulant adopter des pratiques inclusives dans les dernières années. À l'inverse, une personne enseignante a souligné que, dans son département de philosophie, les échanges entre collègues et la

reconnaissance d’une certaine autonomie professionnelle facilitent l’adoption de pratiques variées.

Selon certaines personnes enseignantes interrogées, certains programmes se prêtent plus difficilement à l’adoption de pratiques pédagogiques ou évaluatives inclusives, notamment lorsque des enjeux de santé et de sécurité entrent en jeu. Par exemple, dans les programmes techniques où les personnes étudiantes doivent apprendre à manipuler des équipements ou à développer des compétences directement liées à la sécurité professionnelle, les personnes enseignantes ont l’impression d’avoir moins de flexibilité pour adapter les contenus ou les modalités d’évaluation.

> Ce qu'on enseigne, il y a des cours qui se prêtent bien, je dirais, à mettre en place des pratiques inclusives, mais on enseigne aussi des manipulations d'équipements. Il y a des notions de santé, sécurité. Comment faire cette chose-là sans perdre ses doigts, par exemple. (P03_G2)

Cette tension était aussi présente dans les pratiques évaluatives. Une personne enseignante a donné l’exemple du génie, où certaines compétences exigent une réponse exacte, puisque des erreurs peuvent avoir des conséquences importantes dans la pratique professionnelle.

> Quand ton pont est tombé, si tu avais une belle attitude, puis une belle démarche, ton pont est tombé pareil. [...] À un moment donné dans la formation, si tu n’as pas la bonne réponse, il y en a juste une bonne réponse. Si tu n’as pas la bonne réponse, tu as 0 parce que ton pont il est tombé. Donc, il y a un moment donné, on doit aller là. (P03_G2)

Ces propos ne remettent pas nécessairement en question la pertinence des pratiques inclusives, mais ils mettent en évidence les tensions possibles entre flexibilité pédagogique, jugement professionnel et exigences de sécurité associées à certaines professions. Ils révèlent également une conception parfois réductrice des pratiques évaluatives inclusives, lorsque celles-ci sont associées principalement à un

assouplissement des exigences ou à une diminution de la rigueur. Or, dans une perspective inclusive, l'enjeu n'est pas de retirer les exigences essentielles ni de compromettre les standards professionnels, mais plutôt de mieux distinguer ce qui relève des compétences réellement visées de ce qui constitue des contraintes accessoires ou des modalités pouvant être diversifiées.

Enfin, des exigences institutionnelles liées à la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) ont également été mentionnées comme une contrainte. Une personne enseignante a expliqué que l'obligation d'attribuer un certain nombre de points à un moment donné de la session limitait la possibilité de diversifier les modalités d'évaluation. Selon elle, respecter ces exigences tout en proposant des pratiques évaluatives plus inclusives exige beaucoup de créativité et d'imagination.

4.2.3.2 Charge de travail, manque de temps et conditions d'exercice

Au-delà des contraintes propres aux programmes ou aux cours, la charge de travail élevée et le manque de temps ont été identifiés comme des obstacles transversaux au déploiement de pratiques inclusives. Ces éléments rendent plus difficiles la création de matériel adapté, la diversification des ressources, la révision des évaluations ou le développement de nouveaux projets pédagogiques. Une personne enseignante a résumé cette difficulté en affirmant que « le temps, c'est toujours le gros nerf de la guerre » (P02_G2). Cette contrainte apparaît d'autant plus importante que plusieurs personnes enseignantes intéressées par ces pratiques ne semblent pas disposer des conditions nécessaires pour les développer.

Les conditions d'exercice semblent particulièrement contraignantes pour les personnes enseignantes ayant un statut précaire. Une personne enseignante a expliqué que les charges de cours peuvent parfois être attribuées à la dernière minute ou que certaines personnes doivent faire des remplacements en cours de session. Dans ces circonstances,

le temps disponible pour préparer les cours est très limité, ce qui réduit la possibilité d'intégrer des pratiques inclusives de façon réfléchie :

> Je suis sensibilisée à ces enjeux-là, mais est-ce que je suis capable de faire de la pédagogie inclusive dans ces conditions-là? Non, parce que déjà il faut juste que je m'en sorte pour réussir à donner un cours tous les jours. (P03_G2)

Cette personne a ajouté que les pratiques inclusives demandent du temps, de la préparation et, idéalement, des ressources déjà développées. Dans ces circonstances, la précarité vient limiter l'accès à certaines occasions d'innovation pédagogique. Dans certains cégeps, des projets permettant d'expérimenter de nouvelles méthodes sont parfois disponibles, mais uniquement aux personnes enseignantes ayant une permanence, excluant d'emblée les personnes à statut précaire de certaines possibilités de développement pédagogique.

Enfin, le manque d'expérience et de formation en gestion de classe a également été mentionné comme un frein. Une personne enseignante a expliqué qu'en début de carrière, la volonté d'adopter une posture inclusive a été parfois difficile à baliser. Selon elle, certaines personnes étudiantes avaient interprété son ouverture comme une absence de cadre, ce qui l'avait menée, dans certaines situations, à réduire certaines pratiques qu'elle jugeait pourtant inclusives :

> Quand on débute et le manque d'expérience donc, des fois, on se fait un petit peu prendre pour une poire. [...] Même si on connaît la théorie, en pratique, c'est autre chose. (P02_G2)

Ce témoignage met en évidence que l'adoption de pratiques inclusives exige non seulement une sensibilité aux besoins des personnes étudiantes, mais aussi des repères pédagogiques clairs pour maintenir un cadre équitable, soutenant et conforme aux exigences de fin de programme.

4.2.3.3 Réticences, croyances et cultures professionnelles

Un autre ensemble d'obstacles concerne les réticences de certaines personnes enseignantes ou de certains milieux à l'égard des pratiques inclusives. Des personnes participantes ont mentionné que ces réticences pouvaient freiner l'adoption plus large de pratiques inclusives au sein des départements. Elles seraient souvent associées à une conception plus traditionnelle du rôle enseignant, selon laquelle la personne enseignante occupe une position d'autorité, transmet la matière de manière principalement unidirectionnelle et conserve un contrôle important sur l'organisation des apprentissages et des évaluations.

Une personne enseignante, s'étant qualifiée elle-même comme neurodivergente, a expliqué que son propre vécu l'avait rendue particulièrement sensible aux situations non inclusives. Elle a toutefois souligné que certaines personnes enseignantes ne semblaient pas reconnaître la pertinence d'adopter des pratiques inclusives, même dans un programme où plusieurs personnes étudiantes sont neuroatypiques.

> Malgré le fait qu'on a beaucoup d'étudiants neuroatypiques dans notre programme, les autres profs s'intéressent très peu à ça. [...] On ne peut pas tous rentrer dans le même moule, faire toutes les évaluations de la même façon ou faire toutes les choses de la même façon. (P03_G1)

Cette réflexion met en évidence que l'adhésion aux pratiques inclusives ne va pas toujours de soi, même dans des contextes où les besoins des personnes étudiantes sont connus. Les résistances semblent toutefois s'accentuer encore davantage lorsque ces pratiques touchent plus directement la notation, les modalités d'évaluation ou les façons de juger les apprentissages.

> Là où ça devient plus difficile, c'est quand on tombe dans les pratiques d'évaluation, puis dans la façon de noter. [...] Certaines personnes sont beaucoup moins confortables avec des pratiques plus inclusives, puis veulent rester plus près de ce qui se fait traditionnellement. (P05_G1)

Par exemple, des personnes enseignantes ont expliqué que certains collègues craignaient parfois que l'adoption de pratiques alternatives de notation (PAN) par quelques membres d'un même département crée des attentes chez les personnes étudiantes dans les autres cours, ce qui risquait d'exercer une pression sur l'ensemble du département pour modifier ses pratiques évaluatives.

Les croyances relatives à l'intégration, à l'inclusion et au rôle du Service d'aide à l'intégration des étudiantes et étudiants (SAIDE) ont également été identifiées comme des obstacles. Selon certaines personnes participantes, des collègues ont tendance à considérer que l'intégration et l'inclusion relèvent principalement du SAIDE, et que leur propre rôle se limite à appliquer des mesures d'accommodement prescrites, telles que le tiers-temps. Cette conception tend ainsi à circonscrire l'inclusion à une responsabilité spécialisée ou administrative, plutôt qu'à une responsabilité pédagogique partagée.

La confusion entre les concepts d'égalité et d'équité a également été mentionnée comme un obstacle important. Des personnes enseignantes ont mentionné qu'en associant l'égalité au fait d'offrir exactement les mêmes conditions à toutes les personnes étudiantes, des collègues manifestaient davantage de réticence à offrir une variété de choix et de pratiques, sous prétexte que cela entraînerait des inégalités. À l'inverse, une personne enseignante a insisté sur le fait que les cibles d'apprentissage pouvaient demeurer les mêmes pour l'ensemble des personnes étudiantes, tout en offrant une variété de pratiques permettant à chacune d'elles de les atteindre.

> La confusion entre équité et uniformité [...] me semble particulièrement critique. [...] On a les mêmes attentes en termes de cibles d'apprentissage pour tout le monde, mais offrir des variétés de choix, de pratiques qui permettent à tout le monde d'atteindre ces cibles-là, ça, c'est la place de l'équité. (P05_G1)

Enfin, des personnes enseignantes ont souligné l'importance de la manière dont les pratiques inclusives sont discutées avec les collègues. Une sensibilisation perçue comme moralisatrice ou menaçante aurait un effet contreproductif et renforcerait les résistances. Cette observation suggère que le développement d'une culture inclusive ne repose pas seulement sur le contenu des formations ou des échanges, mais aussi sur les conditions relationnelles dans lesquelles ces discussions sont menées.

4.2.3.4 Composition des groupes et diversité des besoins des personnes étudiantes

Des personnes enseignantes ont aussi associé certaines difficultés d'implantation des pratiques inclusives à la composition des groupes et aux caractéristiques des personnes étudiantes. Les écarts importants entre les personnes étudiantes, notamment sur le plan des compétences transversales de base, ont été mentionnés comme un défi. Une personne enseignante donnant un cours d'analyse quantitative en sciences humaines a expliqué qu'elle a parfois dû enseigner des compétences de base, comme créer un dossier, renommer un fichier ou mettre en forme un texte, avant même de pouvoir aborder la matière du cours.

> Le problème avec les cours multidisciplinaires, c'est que tu te retrouves avec des étudiants qui ont des différences de niveau très grandes [...] On est obligé d'enseigner ces aptitudes-là, mais ça crée des écarts. [...] C'est difficile d'appliquer de la pédagogie inclusive quand tu as des écarts de niveau comme ça, parce qu'il faut que tu jongles entre d'énormes écarts de niveaux. » (P02_G2)

La taille des groupes a également été mentionnée. Le nombre élevé de personnes étudiantes, notamment dans certains cours de formation générale, pouvait rendre plus difficile le suivi individualisé, l'ajustement des activités ou l'instauration d'une relation de proximité avec les personnes étudiantes. À contrario, les groupes de plus petite taille et

les programmes dans lesquels les personnes enseignantes accompagnaient les mêmes cohortes de personnes étudiantes sur plusieurs sessions semblaient favoriser un encadrement plus soutenu. Une personne enseignante issue d'un programme technique a notamment expliqué que le fait de retrouver les mêmes personnes étudiantes à différents moments de leur parcours permettait de développer une relation sur plusieurs années. Cette continuité relationnelle paraissait, du même coup, faciliter la mise en œuvre de certaines pratiques inclusives.

> Mon plafond dans la plupart de mes cours, c'est 24. [...] J'enseigne à mes étudiants quatre fois dans leur parcours, c'est les mêmes. Donc c'est sûr que ça me permet de faire un suivi un petit peu plus personnel. » (P03_G2)

L'augmentation du nombre de PESH dans certains programmes a aussi été évoquée. Une personne enseignante a mentionné que, dans son programme technique, les PESH pouvaient parfois représenter près de la moitié des personnes étudiantes d'un cours. Elle observait également que les personnes employées du SAIDE étaient de plus en plus sollicitées pour faire de l'accompagnement individuel, ce qui réduisait les occasions d'échanger avec les personnes enseignantes sur les meilleures pratiques à adopter. Cette diminution des échanges a été perçue comme une perte, puisque ces discussions alimentaient les rencontres départementales et soutenaient l'adoption de nouvelles pratiques.

Une personne enseignante a également souligné que la motivation des personnes étudiantes pouvait parfois influencer son propre engagement à développer du matériel ou à proposer des activités complémentaires. À titre d'exemple, elle a évoqué du matériel supplémentaire et des séances de révision qui avaient finalement été peu ou pas utilisés dans un cours obligatoire.

> Je mettais beaucoup de temps à leur faire des choses, je leur faisais des guides, je leur offrais des séances de révision pour les examens [...] Puis, finalement, personne ne les utilisait. (P02_G2)

Enfin, l'élargissement et l'accentuation des besoins des personnes étudiantes semblent avoir déstabilisé certaines personnes enseignantes, notamment lorsqu'elles étaient moins expérimentées ou peu soutenues. Une personne participante a mentionné que même les personnes enseignantes ouvertes et proactives pouvaient se sentir démunies devant des situations plus complexes, particulièrement lorsqu'elles disposaient de peu de ressources pour intervenir. Dans ces contextes, certaines pouvaient avoir le réflexe de référer rapidement les cas « plus lourds » (P03_G2) ailleurs, afin d'éviter d'avoir à gérer seules des « crise[s] très importante[s] dans la classe » (P03_G2)

4.2.3.5 Formation insuffisante ou difficilement accessible

Le manque de formation ou l'inaccessibilité des formations sur l'inclusion, la pédagogie et les pratiques pédagogiques inclusives ont également été soulevés. Des personnes enseignantes ont expliqué avoir la volonté d'adopter des pratiques inclusives, mais ne savaient pas toujours comment s'y prendre, notamment lorsqu'elles devaient composer avec de grands groupes, une diversité importante de besoins, de nombreuses corrections, des travaux pratiques ou des exigences ministérielles.

Dans ce sens, l'accessibilité temporelle des formations semble constituer un enjeu particulier. En effet, certaines personnes enseignantes ayant participé à des formations offertes avant le début de la session n'étaient plus en mesure de les poursuivre une fois la session amorcée, en raison des horaires de cours, des stages ou de la charge de travail. Une personne enseignante a d'ailleurs souligné que le faible taux de participation à certaines formations ne devrait pas être interprété systématiquement comme un manque d'intérêt, mais plutôt comme le reflet de contraintes d'horaire et de disponibilités.

> Il y a comme un problème d'accessibilité à se former aux enjeux d'inclusion [...] pas par manque d'intérêt. [...] La session n'était pas encore

> commencée, donc ils sont venus. Puis après, ils ont dit : “je ne pourrai pas venir au suivant parce que c’est pendant mes cours”. (P02_G2)

Le manque de formation initiale en enseignement a aussi été mentionné dans certains programmes techniques. Une personne enseignante a expliqué que peu de ses collègues étaient formés en pédagogie et que le milieu de pratique professionnelle dont elles et ils étaient issus était « peu tendre envers les différences de fonctionnement » (P03_G2). Selon cette personne, son programme en était encore à l’étape de reconnaître l’existence de différences dans les manières d’apprendre, avant même de pouvoir réfléchir à la façon de varier les méthodes pédagogiques pour y répondre.

4.2.3.6 Risques anticipés et effets de contexte

Certaines personnes enseignantes ont expliqué que, même lorsqu’elles étaient favorables aux pratiques pédagogiques ou évaluatives inclusives, elles pouvaient être freinées par certaines craintes. Ces risques anticipés concernaient notamment les plaintes possibles, la justification des notes ou la réception de nouvelles pratiques par les personnes étudiantes et les collègues.

Par exemple, une personne enseignante a expliqué qu’elle craignait de recevoir des plaintes lorsqu’elle utilisait des pratiques alternatives de notation. Elle associait cette inquiétude à la difficulté de justifier une évaluation qui aurait pu être perçue comme plus subjective.

> Moi, j'ai comme cette espèce de crainte des plaintes. Dans tout ce que je fais, je souhaite être capable de me *backer* pour tout. [...] Donc, le problème avec les PAN [*pratiques alternatives de notation*], c’est qu’elles sont un petit peu plus subjectives [...] à chaque fois que je mets une note [...] je dois être capable de justifier chaque quart de point que je retire [...] Je sais que, personnellement, ça me freine à utiliser les PAN (P03_G1).

Dans le même sens, une autre personne enseignante a mentionné avoir des hésitations à expérimenter de nouvelles façons de faire, par peur que les personnes étudiantes se

plaignent à la coordination du programme si elles n'appréciaient pas ces changements. Ces propos montrent que l'adoption de pratiques inclusives peut être influencée par la perception du risque institutionnel ou relationnel associé à l'innovation pédagogique.

Enfin, l'avènement de l'intelligence artificielle a été présenté comme un facteur ayant entraîné un net recul de certaines pratiques inclusives, en particulier en ce qui concerne les pratiques évaluatives. Une personne enseignante a observé que les travaux finaux à la maison, qui étaient auparavant fréquents dans son département, avaient été largement remplacés par des évaluations finales en classe lors de la dernière session. Cette situation illustre comment certains changements technologiques peuvent réduire la disposition des personnes enseignantes ou des départements à maintenir des modalités d'évaluation plus flexibles.

4.2.4 Stratégies et conditions favorables pour l'adoption de pratiques pédagogiques et évaluatives inclusives

En complément aux obstacles identifiés, les personnes enseignantes ont nommé plusieurs stratégies et conditions susceptibles de soutenir la mise en place de pratiques pédagogiques et évaluatives inclusives en enseignement supérieur. Ces pistes d'action répondent directement aux difficultés soulevées précédemment. Elles visent notamment à favoriser le partage des savoirs, à soutenir l'expérimentation, à renforcer l'accompagnement pédagogique et à créer des conditions institutionnelles permettant de passer d'initiatives individuelles à des pratiques plus collectivement portées.

4.2.4.1 Favoriser le partage des pratiques et l'apprentissage entre pairs

Dans le cadre des entretiens de groupe, les personnes enseignantes ont identifié certaines stratégies pour favoriser la mise en place de pratiques pédagogiques et évaluatives inclusives en enseignement supérieur et certaines conditions favorables.

Le partage d'informations et d'expériences a été présenté comme l'un des principaux leviers pour favoriser l'adoption de pratiques inclusives. Les communautés de pratique ont été particulièrement valorisées par les personnes enseignantes, qui les ont perçues comme une manière efficace et relativement peu coûteuse de se former, de réfléchir collectivement aux enjeux rencontrés et de diffuser des pratiques dans les départements. Une personne enseignante a décrit les communautés de pratique comme un levier privilégié.

> La communauté de pratique, c'est la chose à faire. [...] aussi. C'est la façon de se former, de partager, de promulguer, d'évangéliser. [...] Puis le meilleur retour sur investissement en ressources enseignantes. Tu dégages un petit peu des profs, puis le retour, puis l'avancement dans leur pratique. Moi, j'en ai animé une dans [nom du lieu], c'est formidable ce qu'ils ont réussi à faire là-bas avec pas tant de dégagement que ça, ça n'a pas coûté des fortunes. Puis, après ça, l'essaimage que ç'a pu faire dans les départements respectifs, c'est vraiment c'est la clé d'après moi. (P01_G2)

La création d'un espace virtuel commun dans lequel les membres d'un département peuvent déposer du matériel a également été mentionnée comme stratégie pertinente. Toutefois, les personnes enseignantes ont précisé que l'efficacité d'un tel espace dépendait de son organisation. Lorsque les ressources ne sont pas bien classées ou qu'il faut beaucoup de temps pour trouver ce qui est recherché, leur utilisation risque de demeurer limitée.

Les présentations de bonnes pratiques ou d'outils lors de journées pédagogiques, d'assemblées départementales ou de tables rondes ont aussi été identifiées comme des

moyens favorisant la mise en commun et l'appropriation des savoirs. Ces espaces permettent de rendre visibles des initiatives déjà mises en place et d'en discuter les retombées. Des personnes enseignantes ont expliqué qu'elles avaient implanté de nouvelles pratiques ou mené des projets, puis présenté les résultats positifs à leurs collègues dans l'espoir de susciter un intérêt ou une appropriation plus large :

> Les leviers que tu as, c'est de faire quelque chose en quoi tu crois, puis de rassembler de la documentation. Puis ensuite [...] tu présentes ça à ton département : "regardez, j'ai fait ça, puis regardez le beau résultat que j'ai eu". (P02_G2)

4.2.4.2 Soutenir l'expérimentation et la mise en œuvre collective

Les personnes enseignantes ont aussi insisté sur l'importance de conditions permettant de soutenir concrètement l'expérimentation. Les dégrèvements pour réaliser des projets liés à la réussite éducative ou aux PESH ont été nommés comme une condition favorable. Cette forme de reconnaissance du temps nécessaire à l'innovation pédagogique apparaît importante, puisque, pour rappel, le manque de temps a été identifié comme l'un des obstacles majeurs.

L'implantation collective de certaines pratiques a également été présentée comme une stratégie facilitante. Dans un département où plusieurs personnes enseignantes souhaitaient adopter des pratiques pédagogiques ou évaluatives inclusives, une stratégie consistait à regrouper les personnes à l'aise avec des pratiques semblables dans les mêmes cours et à tenir compte de cette répartition au moment de l'attribution des charges de cours.

> On s'arrange pour que les gens qui sont à l'aise avec les mêmes pratiques [*de notation*] travaillent sur les mêmes cours [...] Puis, au moment de la répartition de la tâche, on en tient compte. (P05_G1)

Cette façon de faire semble réduire l'isolement des personnes enseignantes engagées dans ces pratiques tout en assurant une certaine cohérence pédagogique.

L'intégration de méthodes d'évaluation plus inclusives dans les plans-cadres de cours a aussi été nommée comme une condition favorable. Cette stratégie permettrait de dépasser l'initiative individuelle en inscrivant certaines pratiques dans les balises communes du programme. Elle pourrait ainsi contribuer à réduire les tensions entre l'autonomie pédagogique, l'uniformité départementale et la diversification des pratiques.

4.2.4.3 Renforcer l'accompagnement pédagogique et institutionnel

Les personnes enseignantes ont souligné l'importance d'un accompagnement institutionnel pour soutenir l'adoption de pratiques inclusives. Dans cette optique, la présence d'une personne conseillère pédagogique capable de faciliter les échanges entre personnes enseignantes a été identifiée comme une condition favorable. Ce rôle apparaît particulièrement important pour créer des ponts entre les initiatives individuelles, les besoins des départements et les ressources disponibles dans l'établissement.

Les discussions avec les membres du SAIDE ont également été nommées comme une stratégie utile, notamment lorsqu'elles permettent d'aborder les meilleures pratiques à adopter au-delà de l'application individuelle d'accommodements. Ces échanges contribueraient à clarifier les besoins des personnes étudiantes, à soutenir les personnes enseignantes dans leurs décisions pédagogiques et à favoriser une compréhension plus partagée de l'inclusion.

Définir clairement le concept d'inclusion à l'échelle de l'établissement a aussi été mentionnée comme une condition favorable. Une telle définition permettrait de réduire les ambiguïtés entre intégration, accommodement, équité et uniformité. Elle aiderait également à soutenir une vision commune des responsabilités respectives des personnes enseignantes, des services d'aide, des départements et de l'établissement.

4.2.4.4 Développer une posture réflexive et une culture de collaboration

Au niveau individuel, certaines personnes enseignantes ont expliqué que l'adoption de pratiques inclusives a été précédée d'une transformation de leur regard sur les personnes étudiantes et sur leur propre rôle. Une personne enseignante a indiqué qu'en se décentrant de son rôle d'enseignement pour tenter de comprendre ce que vivent les personnes étudiantes, elle a réalisé que chaque personne étudiante présente des particularités susceptibles de faciliter, de ralentir ou même d'entraver son parcours. Cette prise de conscience l'a menée à adapter davantage sa façon d'enseigner.

> Je me suis sortie de mon rôle d'enseignante, puis j'ai essayé de comprendre ce que vivent mes étudiants. [...] Chaque étudiant a ses propres particularités [...] qui peuvent bloquer ou ralentir, ou même les pousser à se désister des études. (P04_G1)

Une autre personne enseignante a identifié deux éléments ayant contribué à son adoption de pratiques inclusives. Le premier était le développement d'une posture réflexive, fondée sur le questionnement de sa pratique, l'ouverture aux commentaires des personnes étudiantes et le désir de s'améliorer. Le second renvoyait à la prise de conscience que certaines pratiques traditionnelles de notation pouvaient constituer des obstacles à la réussite scolaire, notamment lorsqu'il existait un décalage entre les résultats chiffrés et le jugement professionnel porté sur les apprentissages réels.

Enfin, plusieurs propos recueillis mettent en évidence l'importance d'un climat de partage et d'entraide dans les départements. Un tel climat semble favoriser les discussions sur les pratiques, réduire l'isolement des personnes enseignantes et rendre plus acceptable l'expérimentation pédagogique. À l'inverse, lorsque les échanges sont limités ou que les pratiques inclusives sont perçues comme des initiatives individuelles marginales, leur adoption semble demeurer plus fragile.

Dans l’ensemble, les stratégies et conditions favorables identifiées par les personnes enseignantes montrent que le développement de pratiques pédagogiques et évaluatives inclusives repose sur un double mouvement. D’une part, il nécessite des espaces de réflexion, de formation et d’expérimentation permettant aux personnes enseignantes de développer leurs pratiques. D’autre part, il suppose des conditions collectives et institutionnelles qui reconnaissent le temps, les ressources et la coordination nécessaires.

Chapitre 5

Discussion

Cette deuxième phase du projet visait à documenter les pratiques pédagogiques et évaluatives inclusives mises en œuvre dans des établissements d'enseignement supérieur montréalais, ainsi que les perceptions de ces pratiques par les personnes étudiantes et enseignantes. Avant de présenter et d'interpréter les principaux constats, certaines précautions méthodologiques se doivent d'être rappelées, puisqu'elles orientent la manière dont les résultats peuvent être compris ainsi que leur portée.

D'abord, les résultats ne peuvent être généralisés à l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur montréalais. La réponse au questionnaire reposait sur une démarche volontaire et le recrutement a été marqué par une diffusion variable selon les établissements. De plus, le profil des personnes participantes suggère que les enjeux d'inclusion sont particulièrement saillants pour une partie importante de l'échantillon. Chez les personnes étudiantes, une proportion élevée a déclaré se considérer en situation de handicap ou avec des limitations pouvant affecter ses activités quotidiennes, avec ou sans diagnostic. Il est donc possible que ces personnes aient accordé une importance plus grande aux pratiques inclusives que ne l'aurait fait un échantillon plus représentatif de l'ensemble de la population étudiante. Du côté des personnes enseignantes, il est également plausible que les personnes ayant accepté de participer aient déjà été sensibilisées, mobilisées ou intéressées par les enjeux d'inclusion. Cette hypothèse est cohérente avec la proportion non négligeable de personnes répondantes ayant suivi, au cours des cinq dernières années, une formation liée à la pédagogie inclusive, à la conception universelle de l'apprentissage, à l'équité, à la diversité et à l'inclusion ou à l'enseignement aux PESH. Ces éléments invitent donc à interpréter les résultats non pas comme un portrait représentatif de l'ensemble des pratiques dans le réseau montréalais, mais comme un éclairage sur les points de vue, les tensions et les conditions d'implantation des pratiques inclusives chez des personnes directement concernées par ces enjeux.

Ces limites n'enlèvent toutefois pas leur pertinence aux résultats. Elles permettent néanmoins de mieux situer la contribution de cette phase du projet. Les données recueillies mettent en évidence les écarts entre l'importance accordée aux pratiques inclusives et leur fréquence d'application rapportée, les tensions entre accommodements individuels et pratiques à visée universelle, ainsi que les obstacles organisationnels, pédagogiques et institutionnels qui influencent leur mise en œuvre. La discussion qui suit s'attarde donc moins à reprendre les résultats pratique par pratique qu'à dégager les principaux enjeux transversaux qui en émergent.

5.1 Entre une adhésion générale et une adoption encore inégale de l'inclusion

Un premier constat transversal se dégage de l'ensemble des résultats : les pratiques inclusives sont largement valorisées, tant par les personnes étudiantes qu'enseignantes, mais leur intégration dans les cours demeure inégale. Alors que les pratiques les plus directement associées à la posture relationnelle de la personne enseignante, telles que l'ouverture, la bienveillance, la disponibilité et l'écoute, semblent relativement bien implantées, celles exigeant une transformation plus structurante de la planification pédagogique, de l'organisation des activités ou des modalités d'évaluation, elles, semblent moins répandues (Lombardi et al., 2011, 2013; Taylor, 2019).

Ce constat suggère que l'inclusion est souvent envisagée d'abord comme une disposition professionnelle ou relationnelle et, dans cette perspective, une posture d'ouverture demeure essentielle. D'ailleurs, les résultats qualitatifs montrent que la façon dont une personne enseignante accueille les questions, reconnaît les besoins ou accepte de discuter des difficultés peut soutenir l'engagement des personnes étudiantes (Hamilton

et Petty, 2023; Lindsay et al., 2018; Zepke et Leach, 2010). En ce sens, la disponibilité et l'empathie ne constituent pas des dimensions périphériques de la pédagogie inclusive. Elles contribuent à créer un sentiment de sécurité et un climat d'apprentissage dans lequel les personnes étudiantes peuvent formuler leurs besoins sans craindre d'être jugées, ignorées ou perçues comme demandant un traitement de faveur (Duval, 2019; Grimes et al., 2020; Taff et Clifton, 2022).

Toutefois, les résultats montrent également les limites d'une inclusion principalement fondée sur la sensibilité individuelle. Lorsque les pratiques demeurent dépendantes de la bonne volonté, de l'expérience ou de la vision de l'enseignement de chaque personne enseignante, leur opérationnalisation peut varier considérablement d'un cours à l'autre. Cette variabilité semble créer une forme d'incertitude pour les personnes étudiantes, qui doivent alors réévaluer, dans chaque contexte, si leurs besoins seront entendus, reconnus et pris en compte (Lindsay et al., 2018; Moriña, 2022; Toutain, 2019). L'inclusion ne peut donc pas reposer uniquement sur des qualités relationnelles, aussi importantes soient-elles. Elle suppose aussi des pratiques anticipées, explicites et stabilisées, qui réduisent la nécessité pour les personnes étudiantes de négocier individuellement les conditions de leur participation (Cumming et Rose, 2022; Magnus et Tøssebro, 2014; Van Hees et Schoonhoven, 2021).

Cette tension rejoint l'un des principes centraux de la conception universelle de l'apprentissage, selon lequel les obstacles ne résident pas seulement dans les caractéristiques individuelles des personnes apprenantes, mais également dans la conception des environnements d'apprentissage, des activités, des supports et des modalités d'évaluation (CAST, 2018; Fornauf et Erickson, 2020; Rose et Meyer, 2002). Les résultats du projet invitent ainsi à déplacer la réflexion : il ne s'agit pas seulement de savoir si les personnes enseignantes sont ouvertes à répondre aux besoins lorsqu'ils sont exprimés, mais aussi de déterminer dans quelle mesure les cours sont conçus de

manière à anticiper ces besoins avant qu'ils ne deviennent des obstacles (CAST, 2018; Rose et Meyer, 2002; Scott et al., 2003; Van Hees et Schoonhoven, 2021).

5.2 Anticipation des barrières : une pratique encore peu intégrée

La faible mobilisation de pratiques explicitement anticipatoires constitue un second constat important. Les résultats ont montré que certaines pratiques simples, comme sonder les personnes étudiantes en début de session afin d'identifier des barrières possibles, sont jugées pertinentes, mais demeurent peu systématiques. Ce type de pratiques s'avère pourtant central dans une perspective inclusive, car il permet de passer d'une logique réactive à une logique proactive (Fornauf et Erickson, 2020; Griful-Freixenet et al., 2017; Scott et al., 2003).

Les entretiens de groupe ont illustré la portée de ces démarches. Lorsqu'une personne enseignante prend le temps de demander, dès le début de la session, ce qui peut faciliter la participation ou les apprentissages, des ajustements parfois simples peuvent être mis en place avant que les difficultés ne compromettent la réussite. Ces ajustements ne relèvent donc pas nécessairement d'une transformation lourde du cours. Ils peuvent concerner l'aménagement de l'espace, la clarification des attentes, l'accès au matériel, la possibilité de bouger, l'usage d'outils technologiques ou la manière de communiquer certaines informations (Celestini et al., 2021; Desmarais et al., 2021; Faulkner et al., 2021; Gin et al., 2021). Ces ajustements peuvent pourtant avoir une portée préventive importante, notamment en limitant les situations où les personnes étudiantes doivent dévoiler leurs difficultés dans l'urgence, au moment où la situation est déjà

problématique (Black et al., 2015; Griful-Freixenet et al., 2017; Lindsay et al., 2018; Moriña et Carballo, 2017).

Les résultats de la présente recherche s'inscrivent en cohérence avec les travaux qui présentent la pédagogie inclusive comme une démarche de conception proactive plutôt que comme une simple accumulation d'adaptations individuelles (Desmarais et al., 2021; Edwards et al., 2022; Fornauf et Erickson, 2020; Lombardi et al., 2011). Ils mettent également en évidence une piste d'action réaliste pour les établissements : certaines pratiques à fort potentiel inclusif sont peu coûteuses, relativement simples à intégrer et compatibles avec une grande variété de contextes disciplinaires : explicitation des attentes, accessibilité des ressources, souplesse dans les modes de participation ou collecte précoce d'informations sur les besoins des personnes étudiantes. Leur faible fréquence d'application semble donc moins liée à une opposition de principe qu'à un manque d'habitude, de balises ou, tout simplement, de connaissances. En ce sens, faire connaître ces pratiques, les intégrer officiellement dans les gabarits de plans de cours ou les proposer dans des outils institutionnels pourrait favoriser leur appropriation (Darnell, 2022; Gin et al., 2021; Saenen et al., 2026).

5.3 De l'accommodement individuel à la pratique à visée universelle : une transition incomplète

Les résultats font aussi ressortir une tension persistante entre deux logiques : celle de l'accommodement individuel et celle de la conception universelle (Cumming et Rose, 2022; Martin-Jean, 2023; Saenen et al., 2026; Van Hees et Schoonhoven, 2021). Plusieurs pratiques susceptibles d'être offertes à l'ensemble du groupe – accès au matériel, usage de technologies, délais supplémentaires, modalités alternatives ou

flexibilité dans certaines conditions – semblent être encore systématiquement, ou presque, associées aux PESH. Cette tendance suggère que certaines pratiques inclusives demeurent conceptualisées comme des réponses particulières à des besoins officiellement reconnus, plutôt que comme des modalités pédagogiques susceptibles de bénéficier à l'ensemble de la population étudiante.

Cette transition ne signifie toutefois pas que les accommodements individualisés deviennent inutiles : plusieurs travaux rappellent qu'une approche universelle peut réduire certaines barrières, sans pour autant répondre à tous les besoins spécifiques (Edwards et al., 2022; Saenen et al., 2026; Van Hees et Schoonhoven, 2021). D'ailleurs, les résultats invitent à réfléchir au continuum entre accommodements et pratiques à visée universelle. Lorsque certaines pratiques demeurent réservées aux personnes ayant un diagnostic, un plan d'intervention ou une demande formelle, elles peuvent maintenir une frontière entre les personnes étudiantes reconnues comme admissibles à des accommodements et celles dont les besoins demeurent non documentés, invisibles ou difficiles à faire reconnaître (Borsotti et al., 2024; Couzens et al., 2015; Nieminen, 2024; Smith et al., 2021).

À l'inverse, des pratiques offertes d'emblée à l'ensemble du groupe peuvent réduire la nécessité de dévoilement et soutenir une diversité de profils étudiants, tout en diminuant certaines barrières administratives et relationnelles (Black et al., 2015; Fornauf et Erickson, 2020; Griful-Freixenet et al., 2017; Van Hees et Schoonhoven, 2021). Cette perspective rejoint la logique de la CUA, selon laquelle la flexibilité intégrée dès la conception du cours permet de réduire certains obstacles sans attendre qu'ils soient individualisés ou médicalisés (CAST, 2018; Desmarais et al., 2021; Rose et al., 2006).

Cette flexibilité doit cependant être balisée : « universaliser » certaines pratiques ne signifie pas rendre toutes les modalités entièrement optionnelles ni diminuer les attentes

de formation (Rose et al., 2006; Saenen et al., 2026; Scott et al., 2003; Thompson et al., 2002). Il s'agit plutôt d'identifier les objectifs essentiels d'apprentissage, les contraintes légitimes du cours ou du programme, puis de déterminer où des choix ou des formes de flexibilité peuvent être introduits sans compromettre la validité des apprentissages évalués (Nolan et al., 2015; Rose et al., 2006; Scott et al., 2003). Cette distinction s'avère particulièrement importante dans les programmes où des compétences professionnelles, techniques ou liées à la sécurité doivent être démontrées avec rigueur

5.4 Évaluation inclusive : lieu de cristallisation des tensions pédagogiques

Les pratiques évaluatives sont apparues comme la dimension où les tensions sont les plus marquées. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que l'évaluation constitue un lieu particulièrement sensible d'opérationnalisation de l'inclusion : elle détermine non seulement les conditions de réussite, mais aussi les formes de participation et de reconnaissance des apprentissages jugés essentiels dans un cours ou un programme (Burke, 2022; Nieminen, 2024; Tai et al., 2023). Dans cette perspective, rendre les attentes explicites, clarifier les critères, soutenir la progression par la rétroaction et diversifier les façons de démontrer les apprentissages ne revient pas à abaisser les exigences. Il s'agit plutôt d'améliorer l'alignement entre les objectifs, les activités d'apprentissage et les modalités d'évaluation (Biggs, 1996; Jonsson, 2014; Nicol et Macfarlane-Dick, 2006; O'Neill et Padden, 2022).

Les personnes étudiantes ont accordé une grande importance aux pratiques qui rendent les attentes plus explicites, soutiennent la progression, diversifient les façons de

démontrer les apprentissages et favorisent une meilleure cohérence entre l'enseignement et l'évaluation. Or, il semble que ces pratiques soient appliquées de manière moins fréquente que les pratiques relationnelles ou certaines pratiques d'accès au matériel. Comme l'évaluation constitue un moment décisif de l'expérience étudiante, c'est souvent dans l'évaluation que se matérialisent les attentes du cours, que se déterminent les possibilités de réussite et que se révèlent les obstacles pour les personnes étudiantes.

Ainsi, une consigne implicite, une grille peu discutée, une modalité unique, une surcharge liée au travail d'équipe ou une évaluation qui mesure des exigences périphériques plutôt que la compétence visée peuvent avoir des effets importants. Ces effets sont particulièrement marqués pour les personnes étudiantes qui doivent composer avec une charge cognitive, émotionnelle ou organisationnelle plus élevée, peu importe les raisons. Les propos recueillis en entretien permettent donc d'interpréter ces résultats au-delà d'une simple demande de flexibilité. Les personnes étudiantes ne souhaitent pas simplement avoir des évaluations plus faciles ou moins exigeantes ; elles ont plutôt insisté sur l'importance d'une évaluation cohérente, transparente et centrée sur ce qui doit réellement être appris.

Cette nuance est essentielle. Dans une perspective inclusive, diversifier ou ajuster les modalités d'évaluation ne signifie pas diminuer la rigueur, mais plutôt mieux distinguer les compétences essentielles des obstacles accessoires. Une évaluation peut être exigeante tout en étant plus claire, mieux alignée avec les apprentissages visés et moins dépendante de contraintes qui ne sont pas directement liées aux objectifs du cours. Les travaux sur l'évaluation inclusive soulignent d'ailleurs l'importance de distinguer les compétences essentielles à évaluer des obstacles créés par une modalité unique, des consignes implicites ou des exigences périphériques (Morris et al., 2019; O'Neill, 2017; Tai et al., 2023; Thompson et al., 2002).

Les réticences exprimées par les personnes enseignantes permettent toutefois de comprendre pourquoi l'évaluation inclusive demeure difficile à implanter. Les pratiques évaluatives touchent directement à la validité des diplômes, à la comparabilité entre les groupes, aux exigences des programmes, aux politiques institutionnelles et aux cultures départementales. Elles exposent aussi les personnes enseignantes à des risques anticipés, tels que la contestation des notes, les plaintes, le sentiment de subjectivité ou la crainte de créer des précédents. Ces ajustements demeurent donc traversés par des tensions relatives à la validité, à la comparabilité, à l'équité et aux normes institutionnelles d'évaluation (Dawson, 2022; Tai et al., 2023; Valentine et al., 2023).

De surcroit, l'arrivée de l'intelligence artificielle générative ajoute une tension supplémentaire. Elle amène les établissements, les départements et les personnes enseignantes à repenser les liens entre intégrité académique, conception des évaluations et accessibilité des modalités proposées (Farrelly et Baker, 2023; Lehane et al., 2024; Sullivan et al., 2023). Dans certains contextes, cette préoccupation semble conduire à un retour vers des évaluations plus contrôlées, plus traditionnelles, souvent moins flexibles. Cette réaction peut se comprendre au regard des enjeux d'intégrité académique, mais elle risque aussi de réduire les choix et l'accessibilité qui soutiennent une évaluation plus inclusive.

Ces constats invitent à éviter deux lectures réductrices. D'une part, il serait insuffisant de conclure que les personnes enseignantes résistent simplement au changement. Les obstacles rapportés montrent que leurs décisions sont enchâssées dans des contraintes institutionnelles, disciplinaires et professionnelles réelles. D'autre part, il serait tout aussi insuffisant de considérer ces contraintes comme des raisons de maintenir les pratiques traditionnelles sans les questionner. La discussion devrait plutôt porter sur les conditions permettant de concevoir des évaluations à la fois rigoureuses, équitables, valides et accessibles. Cela suppose un travail collectif sur les critères, les plans-cadres de cours,

les compétences essentielles, les choix possibles, les modalités de rétroaction et les mécanismes de soutien aux personnes enseignantes.

5.5 Accommodements : un dispositif nécessaire, mais parfois générateur de nouvelles barrières

Bien que les accommodements n'aient pas constitué l'objet principal du questionnaire, ils ont occupé une place importante dans les entretiens de groupe avec les personnes étudiantes. Cette présence rappelle que, dans l'expérience concrète des PESH, les frontières entre pédagogie inclusive, flexibilité pédagogique et accommodements individualisés sont souvent poreuses. Les pratiques à visée universelle peuvent réduire certaines demandes individuelles, mais elles ne font pas disparaître la nécessité de mesures spécifiques. Inversement, des accommodements officiellement accordés ne garantissent pas nécessairement une expérience inclusive lorsque leur mise en œuvre demeure complexe, inégale ou mal coordonnée (Edwards et al., 2022; Magnus et Tøssebro, 2014; Toutain, 2019).

Les témoignages recueillis montrent que les accommodements peuvent parfois devenir eux-mêmes une charge supplémentaire. Lorsque les démarches sont lourdes, que les responsabilités sont floues ou que les mesures prévues ne sont pas appliquées adéquatement, les personnes étudiantes doivent consacrer une énergie importante à expliquer, rappeler, négocier ou faire respecter des droits déjà reconnus. Cette charge est d'autant plus problématique qu'elle s'ajoute souvent aux difficultés que les accommodements sont censés atténuer. Plusieurs travaux soulignent d'ailleurs que l'accès aux accommodements repose fréquemment sur la capacité des personnes étudiantes à se dévoiler, à documenter leurs besoins, à défendre leur situation et à

négocier avec différents acteurs institutionnels (Bruce et Aylward, 2021; Edwards et al., 2022; Fossey et al., 2017; Mamboleo et al., 2020; Ristad et al., 2024; Smith et al., 2021).

Ainsi, ce constat met en lumière un enjeu systémique. L'inclusion ne dépend pas uniquement de l'existence formelle de mesures d'accommodement, mais aussi de la qualité de leur mise en œuvre, de la coordination entre les services et les personnes enseignantes, de la clarté des procédures et de la possibilité d'obtenir un soutien en temps opportun. Lorsque ces conditions ne sont pas réunies, les accommodements peuvent produire de nouvelles barrières pour les personnes étudiantes : délais, incertitude, sentiment d'illégitimité, peur d'être perçues comme avantagées, fatigue liée à la répétition des démarches ou perte de confiance envers les dispositifs institutionnels. Dans certains cas, ces obstacles peuvent amener les personnes étudiantes à retarder leurs demandes, à renoncer à utiliser certains accommodements ou à attendre que la situation se détériore avant d'aller chercher du soutien (Lindsay et al., 2018; Mamboleo et al., 2020; Toutain, 2019).

Une approche inclusive devrait plutôt favoriser la visibilité des services, la sensibilisation et la formation du personnel, la clarification des démarches, le repérage précoce des obstacles et l'accompagnement des personnes étudiantes. Elle suppose également de ne pas faire porter l'ensemble de la responsabilité de l'inclusion sur les personnes étudiantes elles-mêmes, mais de mieux articuler les pratiques inclusives, la flexibilité pédagogique et les accommodements individualisés dans un continuum de soutien institutionnel.

5.6 L'inclusion comme responsabilité partagée : dépasser l'initiative individuelle

Les obstacles rapportés par les personnes enseignantes montrent que la mise en œuvre des pratiques inclusives ne peut pas être comprise uniquement comme une question de volonté individuelle. Ce constat rejoint les travaux qui montrent que l'adoption de pratiques inclusives en enseignement supérieur est fortement influencée par des facteurs organisationnels, tels que la charge de travail, le temps disponible, l'accès à la formation, les ressources institutionnelles et les cultures pédagogiques locales, plutôt que par la seule disposition individuelle des personnes enseignantes (Desmarais et al., 2021; Fovet, 2021; Hills et al., 2022; Lister et al., 2022; Lombardi et al., 2011, 2013; Moriña et Carballo, 2017; Saenen et al., 2026; Timus et al., 2024). Ainsi, même lorsque les personnes enseignantes adhèrent aux principes de l'inclusion, leur capacité à transformer durablement leurs pratiques dépend des conditions dans lesquelles elles exercent leur travail.

Ce constat est central pour les établissements. Lorsque l'inclusion repose principalement sur des initiatives individuelles, elle demeure vulnérable, puisqu'elle varie selon les personnes, les départements, les sessions et les conditions d'exercice. À l'inverse, lorsqu'elle est soutenue par des structures collectives, elle peut devenir plus stable. Les travaux sur l'institutionnalisation des pratiques inclusives montrent l'importance d'articuler les politiques, les ressources, la formation, l'accompagnement pédagogique et les responsabilités des différents acteurs institutionnels (Desmarais et al., 2021; Fovet, 2021; Lister et al., 2022; May et Bridger, 2010). Le passage de la théorie à la pratique exige donc des mécanismes d'institutionnalisation, sans pour autant réduire l'autonomie professionnelle des personnes enseignantes.

Les stratégies nommées dans les entretiens offrent des pistes concrètes. Les communautés de pratique, les espaces de partage entre pairs, l'accompagnement par des personnes conseillères pédagogiques, les échanges avec les services de soutien aux PESH et les ressources communes bien organisées peuvent contribuer à transformer des pratiques isolées en actions collectivement discutées, adaptées et soutenues. Les recherches sur les communautés de pratique et les communautés d'apprentissage montrent que ces espaces favorisent le partage de ressources, la réflexion critique, la collaboration interdisciplinaire et le développement de changements organisationnels plus durables (Desmarais et al., 2021; Hakkola et al., 2021; Macdonald et al., 2019; O'Meara et al., 2019; Whinnery et al., 2020).

5.7 Nécessité d'avoir des conceptions partagées

La clarification conceptuelle constitue un autre levier important. Ce point est particulièrement intéressant à mettre en relation avec les résultats de la phase 1 (Girouard-Gagné et al., 2025), qui montraient déjà que les concepts d'équité, de diversité, d'inclusion, d'accessibilité, de CUA et d'accommodement étaient définis et mobilisés de manière variable dans la documentation institutionnelle. L'analyse documentaire faisait ressortir l'absence d'un cadre conceptuel commun entre les établissements postsecondaires montréalais, notamment en raison d'interprétations différentes de l'équité, de l'inclusion et de l'accessibilité. Les résultats de la phase 2 permettent de prolonger ce constat : les ambiguïtés présentes dans les discours institutionnels semblent se traduire, dans les pratiques et les perceptions enseignantes, par des hésitations ou des résistances quant à ce qui relève de l'égalité, de l'équité, de l'accommodement ou de l'inclusion.

Plus précisément, la phase 1 montrait que certaines définitions institutionnelles de l'équité reconnaissent la nécessité de traitements différenciés pour assurer des chances réelles de réussite, alors que d'autres tendent encore à rapprocher l'équité de l'égalité ou d'un traitement similaire pour toutes et tous. Les propos recueillis en phase 2 donnent à voir les effets concrets de cette tension conceptuelle. Une vision strictement égalitaire peut amener à considérer que toutes les personnes étudiantes doivent recevoir exactement les mêmes conditions, même lorsque ces conditions produisent des obstacles différenciés. À l'inverse, une perspective d'équité permet de maintenir des cibles d'apprentissage communes tout en diversifiant les chemins permettant de les atteindre. Cette distinction est importante, car les conceptions de l'équité influencent les pratiques pédagogiques : certaines conceptions favorisent des réponses uniformes, alors que d'autres amènent à s'interroger sur les obstacles produits par les environnements d'apprentissage eux-mêmes (Bensimon et al., 2016; Edgar, 2022; Russo-Tait, 2022).

Ce lien entre les deux phases est également visible dans la tension entre accommodement individuel et pratiques à visée universelle. La phase 1 montrait que les accommodements demeurent largement associés aux PESH et à des démarches individualisées, tout en distinguant, dans certains documents, l'aménagement plus universel de l'accommodement individualisé. La phase 2 montre que cette distinction n'est pas toujours claire dans les représentations des personnes enseignantes. Certaines pratiques pouvant être offertes à l'ensemble du groupe sont encore perçues comme des privilèges, des exceptions ou des mesures réservées aux personnes ayant un plan d'intervention. Cela contribue à maintenir une confusion entre inclusion, flexibilité pédagogique et traitement préférentiel.

Ainsi, les deux phases convergent vers un même constat : l'appropriation des pratiques inclusives ne dépend pas seulement de la disponibilité de ressources ou de la bonne volonté individuelle, mais aussi de la présence de repères conceptuels communs. Alors

que la première phase mettait en évidence des tensions dans les cadres institutionnels eux-mêmes, la deuxième phase montre que ces tensions se répercutent dans les pratiques et les décisions pédagogiques et évaluatives. La clarification des concepts d'égalité, d'équité, d'inclusion et d'accommodement doit donc être travaillée explicitement dans les formations, les politiques et les espaces de discussion pédagogique, afin de réduire les malentendus qui freinent l'appropriation des pratiques inclusives et leur mise en œuvre.

5.8 Apports de la recherche et pistes d'action

Cette phase du projet contribue à mieux comprendre l'écart entre les pratiques inclusives valorisées dans les discours institutionnels et leur appropriation dans les milieux d'enseignement. Les résultats montrent que plusieurs pratiques sont déjà présentes, notamment celles liées à l'ouverture, à la disponibilité, à l'utilisation de plateformes numériques, à certaines formes de diversification pédagogique et à la clarification de certaines attentes. Toutefois, la fréquence de mise en application de pratiques plus transformatrices, telles que l'anticipation systématique des besoins, la diversification des formats, la flexibilité évaluative, la rétroaction continue, les choix encadrés, la coordination des accommodements, demeure plus variable.

Ces constats invitent à prioriser des actions à plusieurs niveaux.

- Au niveau pédagogique, il semble pertinent de soutenir les personnes enseignantes dans l'identification des obstacles récurrents dans leurs cours et dans la mise en place de pratiques simples mais structurantes : sondage en début de session, accès prévisible au matériel, consignes explicites, grilles discutées, exemples de travaux,

rétroactions formatives, synthèses de fin de cours et alignement clair entre objectifs, activités et évaluations.

- Au niveau départemental, les discussions doivent porter sur la flexibilité possible dans les cours, les compétences essentielles à préserver, les modalités d'évaluation compatibles avec les exigences du programme ou les attentes ministérielles et les pratiques pouvant être harmonisées sans imposer une uniformité rigide.
- Au niveau institutionnel, les établissements gagneraient à reconnaître le temps nécessaire à la transformation des pratiques, à rendre les formations plus accessibles, à soutenir les communautés de pratique et à clarifier les rôles respectifs des personnes enseignantes, des services d'aide et des instances pédagogiques. Ils gagneraient également à s'appuyer sur des définitions communes des concepts d'égalité, d'équité, d'inclusion, d'accessibilité, de CUA et d'accommodement, appuyées par des références scientifiques, afin de réduire les interprétations divergentes et de favoriser une appropriation plus commune des pratiques inclusives.

Les résultats invitent également à situer les pratiques inclusives dans une perspective de qualité de l'enseignement supérieur. Les pratiques documentées ne concernent pas uniquement les PESH. Elles touchent plus largement l'alignement pédagogique, la validité de l'évaluation, l'accessibilité des ressources, la participation étudiante, la réduction de la charge cognitive inutile et la cohérence des parcours d'apprentissage. En ce sens, la pédagogie inclusive ne devrait pas être perçue comme une réponse spécialisée à des besoins particuliers, mais comme une composante essentielle d'environnements d'apprentissage mieux conçus pour la diversité réelle des populations étudiantes.

5.9 Limites

Certaines limites doivent être prises en considération dans l'interprétation des résultats. D'abord, l'échantillon ne permet pas de généraliser les constats à l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur montréalais. Bien que le projet ait initialement visé l'ensemble des cégeps publics et des universités de l'île de Montréal, le recrutement a été limité par des contraintes organisationnelles, administratives et éthiques, notamment les processus de convenance institutionnelle, d'approbation ou de reconnaissance éthique. La diffusion des invitations a également été variable selon les établissements : certains milieux ont relayé activement l'invitation, alors que d'autres n'ont pas contribué formellement à la diffusion. Cette situation a pu influencer la composition de l'échantillon et la portée des résultats.

La participation au questionnaire reposait aussi sur une démarche volontaire. Les personnes qui ont participé à la discussion pourraient avoir davantage été concernées, sensibilisées ou interpellées par les enjeux d'inclusion que l'ensemble de la communauté étudiante et enseignante. Cette limite est particulièrement importante du côté étudiant; plusieurs personnes répondantes ont déclaré se considérer en situation de handicap ou avoir eu recours à des mesures d'accommodement, des ajustements, du soutien ou des services d'aide durant leur parcours. Cette caractéristique de l'échantillon a permis de documenter des expériences directement liées aux pratiques inclusives et aux accommodements, mais elle ne peut être considérée comme représentative de l'ensemble de la population étudiante des établissements d'enseignement supérieur montréalais. Du côté du personnel enseignant, le nombre restreint de personnes répondantes invite également à interpréter les résultats avec prudence. Ils reflètent les pratiques et les perceptions des personnes participantes, sans en permettre une généralisation.

Une autre limite concerne les instruments de collecte de données. Les questionnaires s'appuyaient sur des outils existants liés aux pratiques inclusives, mais ceux-ci ont été traduits et adaptés au contexte québécois ainsi qu'aux objectifs spécifiques du projet. Or, ces adaptations n'ont pas fait l'objet d'un processus complet de validation et les contraintes de temps ne permettaient pas de réaliser des prétests auprès des populations. Les résultats doivent donc être interprétés comme un portrait exploratoire et descriptif des pratiques déclarées ou rapportées, plutôt que comme une mesure validée de l'ensemble des pratiques inclusives en enseignement supérieur.

Ensuite, les données reposent sur des perspectives personnelles. Les réponses des personnes étudiantes permettent de documenter leur expérience des pratiques dans les cours suivis, tandis que les réponses des personnes enseignantes rendent compte de pratiques autodéclarées. Les écarts observés entre ces deux perspectives doivent donc être interprétés avec prudence. Ils ne traduisent pas nécessairement une contradiction directe, puisque les personnes étudiantes et les personnes enseignantes ne se prononçaient pas sur les mêmes cours, les mêmes programmes ni à partir de la même position institutionnelle. Ces écarts demeurent néanmoins utiles, puisqu'ils mettent en évidence la variabilité des expériences et la possibilité que certaines pratiques soient perçues différemment selon leur degré d'appropriation dans les milieux, leur fréquence d'application ou leurs effets concrets sur les apprentissages.

Il importe également de rappeler que les analyses quantitatives réalisées sont principalement descriptives. Elles permettent de dégager des tendances, de comparer la fréquence d'application des différentes pratiques et de mettre en lumière certains écarts entre l'importance qui leur est accordée et leur fréquence d'application rapportée. Elles ne permettent toutefois pas d'établir des relations causales ni de déterminer l'effet direct de certaines pratiques sur la réussite, l'engagement ou le bien-être des personnes

étudiantes. Les comparaisons entre groupes doivent donc être comprises comme des indications exploratoires plutôt que comme des conclusions généralisables.

Enfin, les entretiens de groupe ont permis d'approfondir certains enjeux, mais ils ont réuni un nombre restreint de personnes participantes. De plus, comme les entretiens se déroulaient en français, les expériences de personnes étudiantes ou enseignantes moins à l'aise de s'exprimer dans cette langue pourraient être moins représentées et d'éventuelles particularités propres au contexte d'enseignement et d'études dans un établissement anglophone pourraient ne pas avoir été documentées. Les résultats qualitatifs doivent donc être compris comme des illustrations riches de mécanismes, d'expériences et de tensions, plutôt que comme un portrait exhaustif de toutes les réalités possibles. Des recherches futures pourraient approfondir certains constats, notamment les pratiques évaluatives inclusives dans différents types de programmes, les effets des politiques institutionnelles sur les pratiques enseignantes, les expériences des personnes étudiantes sans diagnostic formel, les enjeux propres aux contextes anglophones ou bilingues, ainsi que les conditions permettant de pérenniser les pratiques inclusives au-delà des initiatives individuelles.

Chapitre 6

Conclusion

Dans l'ensemble, les résultats de cette deuxième phase montrent que la pédagogie inclusive est reconnue comme importante par les personnes étudiantes et les personnes enseignantes répondantes, mais qu'elle demeure inégalement traduite dans les pratiques. Les pratiques relationnelles, comme l'ouverture, la disponibilité, l'écoute et la bienveillance, ainsi que certaines pratiques d'accessibilité du matériel pédagogique, semblent davantage intégrées au quotidien. En revanche, les pratiques qui supposent une transformation plus profonde de l'organisation des apprentissages, de la planification des activités et des modalités d'évaluation apparaissent plus fragiles, plus variables et davantage dépendantes des contextes, des disciplines, des personnes enseignantes ou des contraintes institutionnelles.

Cette deuxième phase permet également de mieux comprendre les tensions entre pédagogie inclusive, flexibilité pédagogique et accommodements individualisés. Les accommodements continuent de jouer un rôle essentiel pour répondre à des besoins spécifiques, notamment lorsque les pratiques universelles ne suffisent pas. Toutefois, leur mise en œuvre peut générer de nouvelles barrières lorsque les procédures sont lourdes, les responsabilités mal définies ou la coordination insuffisante entre les personnes étudiantes, les services d'aide et les personnes enseignantes. Dans ces situations, les personnes étudiantes peuvent se retrouver à devoir expliquer, rappeler, négocier ou faire respecter des mesures déjà reconnues, ce qui ajoute une charge supplémentaire à leur parcours.

Aussi, l'une des contributions de cette recherche a été de montrer que l'enjeu n'est pas seulement d'ajouter des pratiques inclusives à des cours existants. Il s'agit plutôt de soutenir une transformation graduelle des environnements d'apprentissage afin que l'accessibilité, la flexibilité, la clarté et la cohérence soient intégrées dès la conception des cours, des activités pédagogiques et des évaluations. Cette transformation suppose de passer d'une logique principalement réactive, centrée sur les réponses individuelles

une fois les obstacles rencontrés, à une logique plus proactive, qui anticipe la diversité des profils étudiants et réduit les barrières en amont.

Les résultats invitent également à reconnaître que l'inclusion ne peut reposer uniquement sur la sensibilité ou la bonne volonté des personnes enseignantes ou l'autonomie et la responsabilité des personnes étudiantes. Bien que le rôle des personnes enseignantes soit central, leurs pratiques s'inscrivent dans des conditions d'exercice qui peuvent soutenir ou limiter leur capacité d'agir : temps disponible, charge de travail, taille des groupes, exigences de programme, cultures départementales, accès à la formation, statut d'emploi, ressources pédagogiques et clarté des orientations institutionnelles. La pédagogie inclusive doit donc être envisagée comme une responsabilité partagée, qui engage à la fois les personnes enseignantes, les services de soutien, les départements, les programmes et les établissements.

En continuité avec la phase 1, cette deuxième phase met aussi en évidence l'importance de clarifier les concepts qui orientent les pratiques. Les confusions entre égalité, équité, inclusion, accessibilité, accommodement peuvent freiner l'appropriation des pratiques inclusives ou alimenter certaines résistances. À l'inverse, des repères conceptuels communs peuvent soutenir des décisions pédagogiques plus cohérentes, en permettant de maintenir des exigences élevées tout en diversifiant les moyens d'y accéder et de démontrer les apprentissages.

En définitive, les résultats de cette recherche soulignent la nécessité de créer des conditions collectives, institutionnelles et pédagogiques permettant de reconnaître, de soutenir et de pérenniser les pratiques inclusives dans l'enseignement supérieur. Cela implique de rendre les formations plus accessibles, de soutenir les communautés de pratique, de favoriser le partage d'outils entre pairs, de clarifier les rôles et responsabilités et d'accompagner les personnes enseignantes dans la transformation

progressive de leurs pratiques. L’inclusion ne peut ainsi être comprise comme une série d’ajustements ponctuels ou individuels : elle constitue un chantier institutionnel et pédagogique continu, visant à rendre les environnements d’apprentissage plus accessibles, plus équitables et plus cohérents pour l’ensemble de la population étudiante.

Références

Anadón, M. (2019). Les méthodes mixtes : implications pour la recherche « dite » qualitative. *Recherches qualitatives*, *38*(1), 105-123. https://doi.org/10.7202/1059650ar

Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap. (2024). *Statistiques 2022-2023*. https://www.aqicesh.ca/wp-content/uploads/2024/04/Statistiques_Aqicesh-sans-les-universites_22-23_Elyse.pdf

Bensimon, E. M., Dowd, A. C. et Witham, K. (2016). Five principles for enacting equity by design. *Diversity & Democracy*, *19*(1). https://www.mtsac.edu/2035/files/resources/five-principles-for-enacting-equity-by-design.pdf

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, *32*(3), 347-364. https://doi.org/10.1007/BF00138871

Black, R. D., Weinberg, L. A. et Brodwin, M. G. (2015). Universal design for learning and instruction: Perspectives of students with disabilities in higher education. *Exceptionality Education International*, *25*(2), 1-16. https://doi.org/10.5206/EEI.V24I1.7710

Borsotti, V., Begel, A. et Bjørn, P. (2024). Neurodiversity and the accessible university: Exploring organizational barriers, access labor and opportunities for change. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, *8*(CSCW1), 1-27. https://doi.org/10.1145/3641011

Bruce, C. et Aylward, M. L. (2021). Disability and self-advocacy experiences in university learning contexts. *Scandinavian Journal of Disability Research*, *23*(1), 14-26. https://doi.org/10.16993/sjdr.741

Burke, P. J. (2022). Inclusive assessment: Recognising difference through communities of praxis. Dans R. Ajjawi, J. Tai, D. Boud et T. Jorre de St Jorre (dir.), *Assessment for Inclusion in Higher Education* (p. 87-97). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003293101-11

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

CAST. (2011). *What is UDL?* UDL Resource. https://www.udlresource.com/udl.html

CAST. (2018). Universal Design for Learning (UDL) Guidelines : Version 2.2. https://udlguidelines.cast.org/static/udlg2.2-text-a11y.pdf

Celestini, A., Thibeault, C., Masood, B. et Perera, B. (2021). A universal design for success: A mixed-methods case study of a first-year BScN course. *Quality Advancement in Nursing Education / Avancées en formation infirmière*, *7*(2). https://qane-afi.casn.ca/index.php/casn/article/view/127

Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8e éd.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315456539

Concordia University. (s. d.). *Universal Design for Learning (UDL)*. Access Center for Students with Disabilities. https://www.concordia.ca/students/accessibility/faculty-information/universal-design-for-learning.html

Couzens, D., Poed, S., Kataoka, M., Brandon, A., Hartley, J. et Keen, D. (2015). Support for students with hidden disabilities in universities: A case study. *International Journal of Disability, Development and Education*, *62*(1), 24-41. https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.984592

Cumming, T. M. et Rose, M. C. (2022). Exploring universal design for learning as an accessibility tool in higher education: A review of the current literature. *The Australian Educational Researcher*, *49*(5), 1025-1043. https://doi.org/10.1007/s13384-021-00471-7

Darnell, W. (2022). An exploration of instructors' accommodation discourse on the first day of class. *Teaching in Higher Education*, *27*(7), 915-930. https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1729723

Dawson College. (2024). *Universal Design for Learning*. UDL@Dawson. https://www.dawsoncollege.qc.ca/udl/udldawson/

Dawson, P. (2022). Inclusion, cheating, and academic integrity: Validity as a goal and a mediating concept. Dans R. Ajjawi, J. Tai, D. Boud et T. Jorre de St Jorre (dir.), *Assessment for inclusion in higher education: Promoting equity and social justice in assessment* (p. 110–119). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003293101-13

Desmarais, M.-É., 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

Duval, A.-M. (2019). La pédagogie inclusive en réponse aux besoins des étudiants... et des professeurs. *Pédagogie collégiale*, *32*(1), 12-21. https://mobile.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38031/duval-32-4-19.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Edgar, S. (2022). The Tricky Concept of 'Educational Equity' – In Search of Conceptual Clarity. *Scottish Educational Review*, *54*(1), 3-25. https://doi.org/10.1163/27730840-54010002

Edwards, M., Poed, S., Al-Nawab, H. et Penna, O. (2022). Academic accommodations for university students living with disability and the potential of universal design to address their needs. *Higher Education*, *84,* 779-799. https://doi.org/10.1007/s10734-021-00800-w

Eid, C. (2019). La conception universelle de l'apprentissage : un « pont dynamique » entre une différenciation pédagogique et une évaluation humaniste ? *Contextes et didactiques*, *13*, 55-81. https://doi.org/10.4000/ced.846

Farrelly, T. et Baker, N. (2023). Generative artificial intelligence: Implications and considerations for higher education practice. *Education Sciences*, *13*(11), 1109. https://doi.org/10.3390/educsci13111109

Faulkner, S. L., Watson, W. K., Pollino, M. A. et Shetterly, J. M. (2021). "Treat me like a person, rather than another number": University student perceptions of inclusive classroom practices. *Communication Education*, *70*(1), 183-199. https://doi.org/10.1080/03634523.2020.1812680

Fédération des cégeps. (2025, 28 août). *Nombre record d'étudiantes et d'étudiants dans les cégeps*. [Communiqué de presse]. https://fedecegeps.ca/communiques/2025/08/nombre-record-detudiantes-cegeps/

Fédération des cégeps. (2023, 25 août). *Légère hausse de la population étudiante des cégeps*. [Communiqué]. https://fedecegeps.ca/communiques/2023/08/legere-hausse-population-etudiante/

Fleet, C. et Kondrashov, O. (2019). Universal design on university campuses: A literature review. *Exceptionality education international*, *29*(1), 136-148. https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/eei/article/view/11125/8803

Fornauf, B. S. et Erickson, J. D. (2020). Toward an inclusive pedagogy through universal design for learning in higher education: A review of the literature. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *33*(2), 183-199. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1273677.pdf

Fossey, E., Chaffey, L., Venville, A., Ennals, P., Douglas, J. et Bigby, C. (2017). Navigating the complexity of disability support in tertiary education: perspectives of students and disability service staff. *International Journal of Inclusive Education*, *21*(8), 822-832. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1278798

Fovet, F. (2021). Developing an ecological approach to the strategic implementation of UDL in higher education. *Journal of Education and Learning*, *10*(4), 27-39. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1309836.pdf

Gin, L. E., Scott, R. A., Pfeiffer, L. D., Zheng, Y., Cooper, K. M. et Brownell, S. E. (2021). It's in the syllabus… or is it? How biology syllabi can serve as communication tools for creating inclusive classrooms at a large-enrollment research institution. *Advances in Physiology Education*, *45*(2), 224-240. https://doi.org/10.1152/advan.00119.2020

Girouard-Gagné, M. (2023). *Mise en œuvre de pratiques évaluatives inclusives en soutien à l'apprentissage : étude de cas multiples participative dans quatre facultés universitaires* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/33484

Girouard-Gagné, M., Dandois, M., Charron, M., Dupont, A. et Robert, J. (2025). *Les pratiques inclusives dans des établissements en enseignement supérieur de Montréal : De la théorie à la pratique.* CRISPESH. https://pim.quebec/assets/pim/documents/Publications/Rapport_CRISPESH_pratiques_inclusives.pdf

Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Verstichele, M. et Andries, C. (2017). Higher education students with disabilities speaking out: Perceived barriers and opportunities of the universal design for learning framework. *Disability & Society*, *32*(10), 1627-1649. https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1365695

Grimes, S., Southgate, E., Scevak, J. et Buchanan, R. (2020). University student experiences of disability and the influence of stigma on institutional non-disclosure and learning. *Journal of Postsecondary Education & Disability*, *33*(1), 23-37. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1273678.pdf

Hakkola, L., Ruben, M. A., McDonnell, C., Herakova, L. L., Buchanan, R. et Robbie, K. (2021). Faculty perspectives on UDL: Exploring bridges and barriers for broader adoption in higher education. *Innovative Higher Education*, *46*(4), 393-410. https://doi.org/10.1007/s10755-020-09540-8

Hamilton, L. G. et Petty, S. (2023). Compassionate pedagogy for neurodiversity in higher education: A conceptual analysis. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1093290. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1093290

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

Hills, M., Overend, A. et Hildebrandt, S. (2022). Faculty Perspectives on UDL: Exploring Bridges and Barriers for Broader Adoption in Higher Education. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, *13*(1), Article 13. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1329620.pdf

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. et Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*(2), 112-133. https://doi.org/10.1177/1558689806298224

Jones, E., Priestley, M., Brewster, L., Wilbraham, S. J., Hughes, G. et Spanner, L. (2021). Student wellbeing and assessment in higher education: The balancing act. *Assess. Eval. High. Educ.*, *46*(3), 438-450. https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1782344

Jonsson, A. (2014). Rubrics as a way of providing transparency in assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *39*(7), 840-852. https://doi.org/10.1080/02602938.2013.875117

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*, *2*(89-90), 23-45. https://doi.org/10.3917/nresi.090.0023

Lamarche, M.-A. (2022). *Appropriation de pratiques évaluatives au premier cycle du secondaire : trois cas d'enseignantes œuvrant auprès d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/28222/Lamarche_Marie-Aimee_2022_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Lehane, S., Wright, A. et Fenton, P. (2024). Improving academic integrity through authentic assessment design. *Irish Educational Studies*, 1-23. https://doi.org/10.1080/03323315.2024.2441164

Leroux, M. et Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière éducation.

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

Lister, K., Pearson, V. K., Coughlan, T. et Tessarolo, F. (2022). Inclusion in uncertain times: Changes in practices, perceptions, and attitudes around accessibility and inclusive practice in higher education. *Education Sciences*, *12*(8), 571. https://doi.org/10.3390/educsci12080571

Lombardi, A. R. et Murray, C. (2011). Measuring university faculty attitudes toward disability: Willingness to accommodate and adopt Universal design principles. *Journal of Vocational Rehabilitation*, *34*(1), 43-56. https://doi.org/10.3233/JVR-2010-0533

Lombardi, A. R., Murray, C. et Dallas, B. (2013). University faculty attitudes toward disability and inclusive instruction: Comparing two institutions. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *26*(3), 221-232. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1026882.pdf

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

Lombardi, A. R., Vukovic, B. et Sala-Bars, I. (2015). International comparisons of inclusive instruction among college faculty in Spain, Canada, and the United States. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *28*(4), 447-460. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1093535.pdf

Macdonald, R. H., Beane, R. J., Baer, E. M. D., Eddy, P. L., Emerson, N. R., Hodder, J., Iverson, E. R., McDaris, J. R., O'Connell, K. et Ormand, C. J. (2019). Accelerating change: The power of faculty change agents to promote diversity and inclusive teaching practices. *Journal of Geoscience Education*, *67*(4), 330-339. https://doi.org/10.1080/10899995.2019.1624679

Magnan, M.-O., Melo-Areneda, F., De Oliveira Soares, R. et Anne, A. (2024). *Les Plans d'action Équité, Diversité et Inclusion (EDI) dans les universités québécoises : portrait et pistes de réflexions et d'action. Relais. La revue de vulgarisation scientifique sur la réussite en enseignement supérieur*. La réussite étudiante en enseignement supérieur au carrefour de l'équité, la diversité et l'inclusion, 90e

Congrès de l'ACFAS (vol. 10). https://oresquebec.ca/relais/plans-daction-equite-diversite-et-inclusion-edi-dans-les-universites-quebecoises-portrait-et-pistes-de-reflexions-et-daction/

Magnus, E. et Tøssebro, J. (2014). Negotiating individual accommodation in higher education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, *16*(4), 316-332. https://doi.org/10.1080/15017419.2012.761156

Mamboleo, G., Dong, S., Anderson, S. et Molder, A. (2020). Accommodation experience: Challenges and facilitators of requesting and implementing accommodations among college students with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, *53*(1), 43-54. https://doi.org/10.3233/JVR-201084

Martel, J. (2023). *Étude sur les pratiques éducatives en éducation des adultes à la formation continue collégiale* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://umontreal.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/bc71b396-4c65-4f65-8e53-a55973aa7e61/content

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

May, H. et Bridger, K. (2010). *Developing and embedding inclusive policy and practice in higher education*. The Higher Education Academy. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.17832.58886

McGill University. (2020). *McGill University equity, diversity & inclusion (EDI) strategic plan 2020-2025*. https://www.mcgill.ca/equity/files/equity/mcgill_strategic_edi_plan_2020-20251.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

Moriña, A. et Carballo, R. (2017). The impact of a faculty training program on inclusive education and disability. *Evaluation and Program Planning*, *65*, 77-83. https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2017.06.004

Morris, C., Milton, E. et Goldstone, R. (2019). Case study: Suggesting choice: Inclusive assessment processes. *Higher Education Pedagogies*, *4*(1), 435-447. https://doi.org/10.1080/23752696.2019.1669479

Mucchielli, A. et Paillé, P. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd.). Armand Colin.

Nicol, D. J. et Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, *31*(2), 199-218. https://doi.org/10.1080/03075070600572090

Nieminen, J. H. (2024). Assessment for Inclusion: Rethinking inclusive assessment in higher education. *Teaching in Higher Education*, *29*(4), 841-859. https://doi.org/10.1080/13562517.2021.2021395

Nolan, C., Gleeson, C., Treanor, D. et Madigan, S. (2015). Higher education students registered with disability services and practice educators: Issues and concerns for professional placements. *International Journal of Inclusive Education*, *19*(5), 487-502. https://doi.org/10.1080/13603116.2014.943306

Office québécois de la langue française. (2023). *Langue et éducation au Québec en 2021-2022 : enseignement universitaire*. https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/2023/WEB_OQLF_Etude_EnseigneUniversitaire_2023.pdf

O'Meara, K., Nyunt, G., Templeton, L. et Kuvaeva, A. (2019). Meeting to transgress: The role of faculty learning communities in shaping more inclusive organizational cultures. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, *38*(3), 286-304. https://doi.org/10.1108/EDI-09-2017-0184

O'Neill, G. (2017). It's not fair! Students and staff views on the equity of the procedures and outcomes of students' choice of assessment methods. *Irish Educational Studies*, *36*(2), 221-236. https://doi.org/10.1080/03323315.2017.1324805

O'Neill, G. et Padden, L. (2022). Diversifying assessment methods: Barriers, benefits and enablers. *Innovations in Education and Teaching International*, *59*(4), 398-409. https://doi.org/10.1080/14703297.2021.1880462

Orr, A. C. et Hammig, S. B. (2009). Inclusive postsecondary strategies for teaching students with learning disabilities: A review of the literature. *Learning Disability Quarterly*, *32*(3), 181-196. https://doi.org/10.2307/27740367

Paquelin, D. (2020). Innovation dans l'enseignement supérieur : des modèles aux pratiques, quels principes retenir? *Enjeux et société : approches transdisciplinaires*, *7*(2), 10-41. https://doi.org/10.7202/1073359ar

Philion, 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*(31). https://doi.org/10.4000/edso.780

Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. et Vienneau, R. (2016). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. De Boeck Supérieur. http://hdl.handle.net/20.500.12162/347

Ristad, T., Witsø, A. E., Horghagen, S., Kvam, L. et Østvik, J. (2024). Studying disability: A multi-stakeholder perspective on requesting accommodation in higher education. *Social Sciences*, *13*(3), 154. https://doi.org/10.3390/socsci13030154

Rizvi, F. (2018). Realizing the benefits of massification. *International Higher Education*, *94*, 18-19. https://doi.org/10.6017/ihe.2018.0.10562

Robert, J. et Midelet, J. (2025). Pratiques à visée universelle dans le postsecondaire francophone : enjeux, état des lieux et questionnements : éditorial. *Revue hybride de l'éducation*, *9*, 1-9. https://doi.org/10.1522/rhe.v9i4.1977

Romainville, M. (2006). Introduction. Dans M. Romainville et N. Rege Colet (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (p. 7-13). De Boeck Supérieur.

Rose, D. H., Harbour, W. S., Johnston, C. S., Daley, S. G. et Abarbanell, L. (2006). Universal design for learning in postsecondary education: Reflections on principles and their application. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *19*(2), 135-151. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ844630.pdf

Rose, D. H. et Meyer, A. (2000). Universal design for learning. *Journal of Special Education Technology*, *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. Dans S. N. Elliott, R. J. Kettler, P. A. Beddow et A. Kurz (dir.), *Handbook of Accessible Instruction and Testing Practices: Issues, Innovations, and Applications* (p. 167-180). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-71126-3_11

Russo-Tait, T. (2022). Science faculty conceptions of equity and their association to teaching practices. *Science Education*, *107*(2), 427-458. https://doi.org/10.1002/sce.21781

Saenen, L., Stevens, R., Hermans, K., Struyven, K. et Emmers, E. (2026). From principles to practice: Universal design in higher education—A systematic review. *Review of Education*, *14*, e70129. https://doi.org/10.1002/rev3.70129

Scott, S. S., McGuire, J. et Shaw, S. F. (2003). Universal design for instruction: A new paradigm for adult instruction in postsecondary education. *Remedial and Special Education*, *24*(6), 369-379. https://doi.org/10.1177/07419325030240060801

Smith, S. A., Woodhead, E. et Chin-Newman, C. (2021). Disclosing accommodation needs: Exploring experiences of higher education students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, *25*(12), 1358-1374. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1610087

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

Sullivan, M., Kelly, A. et McLaughlan, P. (2023). ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning & Teaching*, *6*(1), 31-40. https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.17

Taff, S. D. et Clifton, M. (2022). Inclusion and belonging in higher education: A scoping study of contexts, barriers, and facilitators. *Higher Education Studies*, *12*(3), 122-133. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1361268.pdf

Tai, J., Ajjawi, R., Bearman, M., Boud, D., Dawson, P. et T. Jorre de St Jorre (2023). Assessment for inclusion: Rethinking contemporary strategies in assessment design. *Higher Education Research & Development*, *42*(2), 483-497. https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2057451

Tardif, C., Girouard-Gagné, M. et Lane, J. (2025). Étude de portée sur les pratiques à visée universelle soutenant le bienêtre et la santé mentale des personnes étudiantes au postsecondaire. *Revue hybride de l'éducation*, *9*(4), 1-35. https://doi.org/10.1522/rhe.v9i4.1889

Taylor, J. N. (2019). *Universal design for instruction: Experiences of students with disabilities in post-secondary educational institutions* (publication n° 2276864995) [thèse de doctorat, Ed. D., Houston Baptist University]. ProQuest Dissertations & Theses Global Closed Collection. https://www.proquest.com/dissertations-theses/universal-design-instruction-experiences-students/docview/2276864995/se-2?accountid=12543

Thompson, S. J., Johnstone, C. J. et Thurlow, M. L. (2002). *Universal design applied to large scale assessments*. National Center on Educational Outcomes. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED467721.pdf

Timus, N., Bartlett, M. E., Bartlett, J. E., Ehrlich, S. et Babutsidze, Z. (2024). Fostering inclusive higher education through universal design for learning and inclusive pedagogy: EU and US faculty perceptions. *Higher Education Research &*

Development, *43*(2), 473-487. https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2234314

Toutain, C. (2019). Barriers to accommodations for students with disabilities in higher education: A literature review. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *32*(3), 297-310. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1236832.pdf

Tremblay-Wragg, É., Raby, C. et Ménard, L. (2018). En quoi la diversité des stratégies pédagogiques participe-t-elle à la motivation à apprendre des étudiants ? Étude d'un cas particulier. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *34*(1). https://doi.org/10.4000/ripes.1288

Université de Montréal. (2024). *Équité, diversité, inclusion et appartenance. Plan d'action 2024-2029 : riches de notre diversité*. https://www.umontreal.ca/public/www/images/diversite/documents/UdeM_PlanDaction2024_EDIA.pdf

Université du Québec. (2024). *Qui sont les étudiantes et les étudiants et quels sont leurs besoins ? Rapport de recherche de l'IRPÉ*. https://docutheque.uquebec.ca/id/eprint/207/7/IRPE_Rapport_de_recherche_2024-06-06.pdf

Université du Québec à Montréal. (2022). Chantiers pour une université inclusive. Plan d'action 2022-2024. https://edi.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/135/Chantiers-pour-une-universite-inclusive-Plan-22-24.pdf

Valentine, N., Durning, S. J., Shanahan, E. M. et Schuwirth, L. W. T. (2023). Fairness in assessment: Identifying a complex adaptive system. *Perspectives on Medical Education*, *12*(1), 315-326. https://doi.org/10.5334/pme.993

Van Hees, V. et Schoonhoven, A. (2021). Universal design for learning: A best practice Flemish case study. Dans F. Fovet (dir.), *Handbook of Research on Applying Universal Design for Learning Across Disciplines: Concepts, Case Studies, and Practical Implementation* (p. 345-363). IGI Global Scientific Publishing. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7106-4.ch018

Whinnery, S. B., Fogle, K. C., Stark, J. C. et Whinnery, K. W. (2020). Building collaborative teacher education: Integrating UDL through a faculty learning community. *Journal of Practitioner Research*, *5*(2), Article 5. https://digitalcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1161&context=jpr

Willison, J., Rojas, R., Lugo, K., Saitta, E. K. H., Scanlon, E. M. et Chini, J. J. (2024, 10 juillet). *Validation of the student inclusive teaching strategies inventory (ITSI-S) for instructional STEM laboratory settings*. Communication présentée lors du Physics Education Research Conference 2024. https://www.per-central.org/items/detail.cfm?ID=16936

Zepke, N. et Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*, *11*(3), 167-177. https://doi.org/10.1177/1469787410379680

Annexes

Tableaux des résultats

Tableau 5. Familles de programmes collégiaux des personnes étudiant au collégial (n = 77)

Famille de programme d'études collégiales	Fréquence des personnes répondantes (n)	Pourcentage des personnes répondantes (%)
AEC		
Automatisation industrielle	1	1,30
Communication et études sourdes	2	2,60
Logistique du transport	1	1,30
Tremplin DEC	2	2,60
Préuniversitaire		
Arts visuels	5	6,49
Histoire et civilisation	1	1,30
Sciences de la nature	6	7,79
Sciences humaines	10	12,99
Sciences informatiques et mathématiques	1	1,30
Sciences, lettres et arts	2	2,60
Technique		
Secteur administration, commerce et informatique	3	3,90
Secteur arts	3	3,90
Secteur bâtiment et travaux publics	4	5,19
Secteur communications et documentation	5	6,49
Secteur électrotechnique	2	2,60
Secteur fabrication mécanique	1	1,30
Secteur mécanique d'entretien	1	1,30
Secteur santé	4	5,19
Secteur services sociaux, éducatifs et juridiques	22	28,57
Techniques de design industriel	**1**	**1,30**

Tableau 6. Familles de programmes universitaires des personnes étudiant à l'université (n = 35)

Famille de programme d'études universitaires	Fréquence des personnes répondantes (n)	Pourcentage des personnes répondantes (%)
École de santé publique	1	2,86
Faculté de l'apprentissage continu	1	2,86
Faculté de médecine	4	11,43
Faculté de médecine vétérinaire	1	2,86
Faculté de musique	1	2,86
Faculté de pharmacie	1	2,86
Faculté des arts et des sciences	24	68,57
Faculté des sciences de l'éducation	2	5,71

Note. Ce tableau a été créé en se basant sur les réponses à la question sur le programme universitaire, qui ont été reclassées selon les facultés de l'Université de Montréal. Les universités n'ayant pas toutes les mêmes types de facultés, le classement aurait été différent si une autre université avait été choisie comme établissement de référence.

Tableau 7. Disciplines d'enseignement des personnes enseignantes (n = 45)

Disciplines d'enseignement	Fréquence des personnes participantes (n)	Pourcentage de personnes participantes (%)
Administration et gestion	3	6,67
Art, cinéma, musique	3	6,67
Communication, sciences de l'information	3	6,67
Criminologie, psychologie, travail social	4	8,89
Design industriel	1	2,22
Économie, politique, relations industrielles	3	6,67
Éducation, psychoéducation	4	8,89
Études religieuses, histoire, philosophie	3	6,67
Génie	4	8,89
Géographie, urbanisme et environnement	1	2,22
Informatique, mathématiques, sciences de la nature	6	13,33
Langues et littératures	5	11,11
Sciences de la santé	3	6,67
Je préfère ne pas répondre	3	6,67

Tableau 8. Perspectives des personnes étudiantes quant à la fréquence d'application des pratiques pédagogiques inclusives par les personnes enseignantes de leurs cours et importance accordée à ces pratiques pédagogiques inclusives (n = 117)

Pratiques pédagogiques inclusives	**Fréquence d'application des pratiques pédagogiques par les personnes enseignantes - n (%)**						**Importance accordée aux pratiques mises en place par les personnes enseignantes - n (%)**					
	Dans aucun cours	Dans quelques cours	Dans la majorité des cours	Dans tous les cours	Je ne sais pas	Ne s' applique pas	Pas du tout important	Peu important	Important	Très important	Ne s' applique pas	Je ne sais pas
a) Elles permettent aux personnes étudiantes d'utiliser les technologies (p. ex. ordinateur portable, correcteur d'orthographe), même si ces technologies ne sont pas typiquement autorisées.	1 (0,85)	23 (19,66)	40 (34,19)	33 (28,21)	12 (10,26)	8 (6,84)	4 (3,42)	6 (5,13)	49 (41,88)	50 (42,74)	7 (5,98)	1 (0,85)
b) Elles fournissent aux personnes étudiantes des copies de leurs	17 (14,53)	29 (24,79)	43 (36,75)	15 (12,82)	8 (6,84)	5 (4,27)	3 (2,56)	9 (7,69)	36 (30,77)	64 (54,70)	4 (3,42)	1 (0,85)

Pratiques pédagogiques inclusives	**Fréquence d'application des pratiques pédagogiques par les personnes enseignantes - n (%)**						**Importance accordée aux pratiques mises en place par les personnes enseignantes - n (%)**					
	Dans aucun cours	Dans quelques cours	Dans la majorité des cours	Dans tous les cours	Je ne sais pas	Ne s' applique pas	Pas du tout important	Peu important	Important	Très important	Ne s' applique pas	Je ne sais pas
notes de cours et des schémas faits en classe.												
c) Elles fournissent aux personnes étudiantes une copie de leurs présentations (PowerPoint) **avant le cours**.	11 (9,40)	50 (42,74)	37 (31,62)	15 (12,82)	2 (1,71)	2 (1,71)	4 (3,42)	23 (19,66)	27 (23,08)	61 (52,14)	1 (0,85)	1 (0,85)
d) Elles fournissent aux personnes étudiantes une copie de leurs présentations (PowerPoint) **après le cours**.	4 (3,42)	26 (22,22)	50 (42,74)	28 (23,93)	1 (0,85)	8 (6,84)	2 (1,71)	6 (5,13)	33 (28,21)	71 (60,68)	4 (3,42)	1 (0,85)
e) Elles permettent aux personnes étudiantes d'enregistrer leurs cours (audio ou vidéo).	53 (45.30)	17 (14,53)	5 (4,27)	3 (2,56)	35 (29,91)	4 (3,42)	12 (10,26)	43 (36,75)	39 (33,33)	13 (11,11)	9 (7,69)	1 (0,85)

Pratiques pédagogiques inclusives	Fréquence d'application des pratiques pédagogiques par les personnes enseignantes - n (%)						Importance accordée aux pratiques mises en place par les personnes enseignantes - n (%)					
	Dans aucun cours	Dans quelques cours	Dans la majorité des cours	Dans tous les cours	Je ne sais pas	Ne s' applique pas	Pas du tout important	Peu important	Important	Très important	Ne s' applique pas	Je ne sais pas
f) Elles offrent du soutien individuel aux personnes étudiantes qui rencontrent des difficultés dans le cadre de leur cours (p. ex. période de récupération, visionnement de vidéo explicative ou lectures supplémentaires, etc.).	10 (8,55)	25 (21,37)	31 (26,50)	20 (17,09)	28 (23,93)	3 (2,56)	0 (0,00)	3 (2,56)	38 (32,48)	73 (62,39)	2 (1,71)	1 (0,85)
g) Dans leur plan de cours, elles invitent les personnes étudiantes à venir discuter de leurs besoins avec elles.	13 (11,11)	23 (19,66)	34 (29,06)	39 (33,33)	7 (5,98)	1 (0,85)	2 (1,71)	11 (9,40)	42 (35,90)	60 (51,28)	1 (0,85)	1 (0,85)

Pratiques pédagogiques inclusives	**Fréquence d'application des pratiques pédagogiques par les personnes enseignantes - n (%)**						**Importance accordée aux pratiques mises en place par les personnes enseignantes - n (%)**					
	Dans aucun cours	Dans quelques cours	Dans la majorité des cours	Dans tous les cours	Je ne sais pas	Ne s' applique pas	Pas du tout important	Peu important	Important	Très important	Ne s' applique pas	Je ne sais pas
h) Elles invitent oralement, pendant leur cours, les personnes étudiantes à discuter de leurs besoins avec elles.	11 (9,40)	24 (20,51)	44 (37,61)	31 (26,50)	4 (3,42)	3 (2,56)	1 (0,85)	7 (5,98)	47 (40,17)	59 (50,43)	2 (1,71)	1 (0,85)
i) Elles sont facilement accessibles dans et hors des heures de cours (avant/après le cours, réponse rapide aux courriels/Teams).	1 (0,85)	30 (25,64)	54 (46,15)	26 (22,22)	5 (4,27)	1 (0,85)	1 (0,85)	2 (1,71)	35 (29,91)	77 (65,81)	1 (0,85)	1 (0,85)
j) Elles adoptent une attitude d'ouverture et de bienveillance à l'égard des personnes étudiantes (p. ex. accueil, discussions).	0 (0,00)	16 (13,68)	60 (51,28)	37 (31,62)	2 (1,71)	2 (1,71)	0 (0,00)	2 (1,71)	17 (14,53)	96 (82,05)	1 (0,85)	1 (0,85)

Pratiques pédagogiques inclusives	**Fréquence d'application des pratiques pédagogiques par les personnes enseignantes - n (%)**						**Importance accordée aux pratiques mises en place par les personnes enseignantes - n (%)**					
	Dans aucun cours	Dans quelques cours	Dans la majorité des cours	Dans tous les cours	Je ne sais pas	Ne s' applique pas	Pas du tout important	Peu important	Important	Très important	Ne s' applique pas	Je ne sais pas
k) Elles demeurent à l'écoute des besoins et font preuve de flexibilité.	0 (0,00)	32 (27,35)	58 (49,57)	23 (19,66)	3 (2,56)	1 (0,85)	0 (0,00)	2 (1,71)	25 (21,37)	88 (75,21)	1 (0,85)	1 (0,85)
l) Elles démontrent de l'enthousiasme et de la passion quand elles enseignent.	0 (0,00)	21 (17,95)	63 (53,85)	32 (27,35)	0 (0,00)	1 (0,85)	0 (0,00)	3 (2,56)	27 (23,08)	84 (71,79)	2 (1,71)	1 (0,85)
m) Elles adoptent une gestion de classe où les personnes étudiantes ont la possibilité de participer au processus décisionnel.	7 (5,98)	48 (41,03)	33 (28,21)	18 (15,38)	5 (4,27)	6 (5,13)	1 (0,85)	26 (22,22)	47 (40,17)	39 (33,33)	3 (2,56)	1 (0,85)
n) Elles utilisent de nombreuses formules pédagogiques en plus des	3 (2,56)	34 (29,06)	52 (44,44)	25 (21,37)	1 (0,85)	2 (1,71)	0 (0,00)	25 (21,37)	47 (40,17)	43 (36,75)	1 (0,85)	1 (0,85)

Pratiques pédagogiques inclusives	Fréquence d'application des pratiques pédagogiques par les personnes enseignantes - n (%)						Importance accordée aux pratiques mises en place par les personnes enseignantes - n (%)					
	Dans aucun cours	Dans quelques cours	Dans la majorité des cours	Dans tous les cours	Je ne sais pas	Ne s' applique pas	Pas du tout important	Peu important	Important	Très important	Ne s' applique pas	Je ne sais pas
cours magistraux, comme le travail en petits groupes, l'apprentissage par les pairs et les activités pratiques.												
o) Elles complètent les séances de cours et les travaux de lecture avec des aides visuelles (p. ex. photographies, vidéos, diagrammes, simulations interactives).	4 (3,42)	38 (32,48)	46 (39,32)	26 (22,22)	1 (0,85)	2 (1,71)	2 (1,71)	20 (17,09)	43 (36,75)	49 (41,88)	2 (1,71)	1 (0,85)
p) Elles utilisent des outils technologiques pour que le matériel du cours soit disponible	26 (22,22)	52 (44,44)	17 (14,53)	12 (10,26)	7 (5,98)	3 (2,53)	5 (4,27)	33 (28,21)	46 (39,32)	28 (23,93)	4 (3,42)	1 (0,85)

Pratiques pédagogiques inclusives	Fréquence d'application des pratiques pédagogiques par les personnes enseignantes - n (%)						Importance accordée aux pratiques mises en place par les personnes enseignantes - n (%)					
	Dans aucun cours	Dans quelques cours	Dans la majorité des cours	Dans tous les cours	Je ne sais pas	Ne s' applique pas	Pas du tout important	Peu important	Important	Très important	Ne s' applique pas	Je ne sais pas
en plusieurs formats (p. ex. podcast du cours à télécharger, tutoriels, capsules vidéo, etc.).												
q) Elles utilisent des modalités interactives pour faciliter la communication et la participation en classe (p. ex. quiz, travail en équipe, forum de discussion).	4 (3,42)	58 (49,57)	33 (28,21)	19 (16,24)	1 (0,85)	2 (1,71)	1 (0,85)	31 (26,50)	44 (37,61)	38 (32,48)	2 (1,71)	1 (0,85)
r) Elles présentent le contenu du cours de plusieurs façons (p. ex. cours magistraux, textes, graphiques, enregistrements	6 (5,13)	56 (47,86)	33 (28,21)	19 (16,24)	1 (0,85)	2 (1,71)	1 (0,85)	18 (15,38)	48 (41,03)	48 (41,03)	1 (0,85)	1 (0,85)

Pratiques pédagogiques inclusives	Fréquence d'application des pratiques pédagogiques par les personnes enseignantes - n (%)						Importance accordée aux pratiques mises en place par les personnes enseignantes - n (%)					
	Dans aucun cours	Dans quelques cours	Dans la majorité des cours	Dans tous les cours	Je ne sais pas	Ne s' applique pas	Pas du tout important	Peu important	Important	Très important	Ne s' applique pas	Je ne sais pas
audio, vidéos, exercices pratiques).												
s) Elles créent de nombreuses occasions de favoriser l'engagement de la personne étudiante.	6 (5,13)	39 (33,33)	43 (36,75)	19 (16,24)	7 (5,98)	3 (2,56)	1 (0,85)	14 (11,97)	52 (44,44)	47 (40,17)	1 (0,85)	2 (1,71)
t) Elles répètent la question à la classe avant d'y répondre quand une question est posée en classe.	16 (13,68)	55 (47,01)	27 (23,08)	8 (6,84)	9 (7,69)	2 (1,71)	3 (2,56)	25 (21,37)	49 (41,88)	35 (29,91)	3 (2,56)	2 (1,71)
u) Elles commencent chaque cours par une présentation des sujets qui seront abordés en classe.	3 (2,56)	32 (27,35)	47 (40,17)	34 (29,06)	0 (0,00)	1 (0,85)	0 (0,00)	20 (17,09)	61 (52,14)	35 (29,91)	0 (0,00)	1 (0,85)

Pratiques pédagogiques inclusives	Fréquence d'application des pratiques pédagogiques par les personnes enseignantes - n (%)						Importance accordée aux pratiques mises en place par les personnes enseignantes - n (%)					
	Dans aucun cours	Dans quelques cours	Dans la majorité des cours	Dans tous les cours	Je ne sais pas	Ne s' applique pas	Pas du tout important	Peu important	Important	Très important	Ne s' applique pas	Je ne sais pas
v) Elles résument les points importants à chaque fin de cours.	19 (16,24)	67 (57,26)	21 (17,95)	8 (6,84)	0 (0,00)	2 (1,71)	2 (1,71)	11 (9,40)	48 (41,03)	54 (46,15)	0 (0,00)	2 (1,71)
w) Elles font des liens entre les points importants et les objectifs généraux du cours régulièrement (à chaque cours ou presque).	15 (12,82)	52 (44,44)	28 (23,93)	14 (11,97)	7 (5,98)	1 (0,85)	2 (1,71)	28 (29,93)	41 (35,04)	44 (37,61)	0 (0,00)	2 (1,71)
x) Elles effectuent un sondage au premier cours pour anticiper toutes barrières (physiques ou autres) liées aux besoins des personnes étudiantes.	52 (44,44)	42 (35,90)	10 (8,55)	8 (6,84)	3 (2,56)	2 (1,71)	2 (1,71)	18 (15,38)	42 (35,90)	52 (44,44)	2 (1,71)	1 (0,85)

Pratiques pédagogiques inclusives	Fréquence d'application des pratiques pédagogiques par les personnes enseignantes - n (%)						Importance accordée aux pratiques mises en place par les personnes enseignantes - n (%)					
	Dans aucun cours	Dans quelques cours	Dans la majorité des cours	Dans tous les cours	Je ne sais pas	Ne s' applique pas	Pas du tout important	Peu important	Important	Très important	Ne s' applique pas	Je ne sais pas
y) Elles utilisent une plateforme Web dans le cadre de leur cours (p. ex. Moodle, Omnivox).	3 (2,56)	10 (8,55)	30 (25,64)	72 (61,54)	1 (0,85)	1 (0,85)	2 (1,71)	10 (8,55)	37 (31,62)	66 (56,41)	1 (0,85)	1 (0,85)

Tableau 9. Perspectives des personnes étudiantes quant à la fréquence d'application des pratiques évaluatives inclusives par les personnes enseignantes de leurs cours et importance accordée à ces pratiques évaluatives inclusives (n = 117)

Pratiques évaluatives inclusives	Fréquence d'application des pratiques évaluatives par les personnes enseignantes – n (%)						Importance accordée aux pratiques mises en place par les personnes enseignantes – n (%)					
	Dans aucun cours	Dans quelques cours	Dans la majorité des cours	Dans tous les cours	Je ne sais pas	Ne s' applique pas	Pas du tout important	Peu important	Important	Très important	Ne s' applique pas	Je ne sais pas
a) Elles proposent une façon alternative de passer un examen (p. ex. transformer un examen écrit en examen oral).	64 (55,17)	26 (22,41)	1 (0,86)	3 (2,59)	16 (13,79)	6 (5,17)	4 (3,42)	31 (26,50)	45 (38,46)	34 (29,06)	2 (1,71)	1 (0,85)
b) Elles accordent des délais supplémentaires aux personnes étudiantes pour rendre un travail ou compléter un examen.	14 (11,97)	56 (47,86)	21 (17,95)	14 (11,97)	9 (7,69)	3 (2,56)	2 (1,71)	9 (7,69)	42 (35,90)	61 (52,14)	2 (1,71)	1 (0,85)
c) Elles permettent aux personnes étudiantes d'effectuer des travaux	47 (40,17)	21 (17,95)	6 (5,13)	2 (1,71)	34 (29,06)	7 (5,98)	3 (2,56)	9 (7,69)	57 (48,72)	44 (37,61)	2 (1,71)	2 (1,71)

Pratiques évaluatives inclusives	Fréquence d'application des pratiques évaluatives par les personnes enseignantes – n (%)						Importance accordée aux pratiques mises en place par les personnes enseignantes – n (%)					
	Dans aucun cours	Dans quelques cours	Dans la majorité des cours	Dans tous les cours	Je ne sais pas	Ne s' applique pas	Pas du tout important	Peu important	Important	Très important	Ne s' applique pas	Je ne sais pas
supplémentaires comptabilisés dans leur note finale pour les aider à réussir leur cours.												
d) Elles permettent aux personnes étudiantes de démontrer ce qu'elles ont appris par d'autres façons que les tests et examens traditionnels (p. ex. essais écrits, portfolios, journaux, travaux pratiques, exposés oraux, etc.).	30 (25,64)	40 (34,19)	22 (18,80)	10 (8,55)	9 (7,69)	6 (5,13)	2 (1,71)	10 (8,55)	40 (34,19)	63 (53,85)	1 (0,85)	1 (0,85)
e) Elles donnent aux personnes étudiantes de la flexibilité quant à la façon de soumettre leurs travaux	38 (32,48)	36 (30,77)	19 (16,24)	10 (8,55)	10 (8,55)	4 (3,42)	9 (7,69)	39 (33,33)	31 (26,50)	35 (29,91)	2 (1,71)	1 (0,85)

Pratiques évaluatives inclusives	Fréquence d'application des pratiques évaluatives par les personnes enseignantes – n (%)						Importance accordée aux pratiques mises en place par les personnes enseignantes – n (%)					
	Dans aucun cours	Dans quelques cours	Dans la majorité des cours	Dans tous les cours	Je ne sais pas	Ne s' applique pas	Pas du tout important	Peu important	Important	Très important	Ne s' applique pas	Je ne sais pas
électroniquement (p. ex. pièce jointe au courriel, boîte de dépôt numérique).												
f) Elles choisissent des types d'évaluation qui rendent possible les rétroactions tout au long de la session (p. ex. remise de travaux fractionnés, réponses à des questions dans un lexique collaboratif en ligne, rétroaction formative par les pairs, etc.).	18 (15,38)	54 (46,15)	19 (16,24)	9 (7,69)	13 (11,11)	4 (3,42)	1 (0,85)	12 (10,26)	52 (44,44)	48 (41,03)	3 (2,56)	1 (0,85)
g) Elles évaluent de manière continue, c'est-à-dire qu'elles recueillent des traces d'apprentissage des	14 (11,97)	51 (43,59)	31 (26,50)	14 (11,97)	5 (4,27)	2 (1,71)	0 (0,00)	15 (12,82)	46 (39,32)	55 (47,01)	0 (0,00)	1 (0,85)

Pratiques évaluatives inclusives	Fréquence d'application des pratiques évaluatives par les personnes enseignantes – n (%)						Importance accordée aux pratiques mises en place par les personnes enseignantes – n (%)					
	Dans aucun cours	Dans quelques cours	Dans la majorité des cours	Dans tous les cours	Je ne sais pas	Ne s' applique pas	Pas du tout important	Peu important	Important	Très important	Ne s' applique pas	Je ne sais pas
personnes étudiantes de façon régulière.												
h) Elles recueillent des traces pour l'évaluation des apprentissages autant lors de tâches à deux, en équipe qu'en individuel.	19 (16,38)	36 (31,03)	35 (30,17)	11 (9,48)	9 (7,76)	6 (5,17)	2 (1,71)	26 (22,22)	45 (38,46)	39 (33,33)	4 (3,42)	1 (0,85)
i) Elles offrent des rétroactions orales constructives tout au long de la réalisation du travail par les personnes étudiantes.	16 (13,68)	47 (40,17)	33 (28,21)	13 (11,11)	5 (4,27)	3 (2,56)	0 (0,00)	8 (6,84)	60 (51,28)	48 (41,03)	0 (0,00)	1 (0,85)
j) Les modalités d'apprentissage et d'évaluation qu'elles proposent sont similaires.	4 (3,42)	29 (24,79)	47 (40,17)	18 (15,38)	16 (13,68)	3 (2,56)	2 (1,71)	19 (16,24)	38 (32,48)	49 (41,88)	8 (6,84)	1 (0,85)

Pratiques évaluatives inclusives	Fréquence d'application des pratiques évaluatives par les personnes enseignantes – n (%)						Importance accordée aux pratiques mises en place par les personnes enseignantes – n (%)					
	Dans aucun cours	Dans quelques cours	Dans la majorité des cours	Dans tous les cours	Je ne sais pas	Ne s' applique pas	Pas du tout important	Peu important	Important	Très important	Ne s' applique pas	Je ne sais pas
k) Elles amènent[9] les personnes étudiantes à participer à l'évaluation (autoévaluation, coévaluation et/ou évaluation par les pairs).	25 (21,37)	54 (46,15)	20 (17,09)	5 (4,27)	5 (4,27)	8 (6,84)	14 (11,97)	33 (28,21)	44 (37,61)	24 (20,51)	1 (0,85)	1 (0,85)
l) Elles remettent aux personnes étudiantes les grilles descriptives qui serviront à évaluer leurs	5 (4,31)	40 (34,48)	41 (35,34)	24 (20,69)	4 (3,45)	2 (1,72)	0 (0,00)	6 (5,13)	33 (28,21)	77 (65,81)	0 (0,00)	1 (0,85)

[9] Il convient de noter qu'une différence de formulation entre l'énoncé portant sur la fréquence d'application et celui portant sur l'importance accordée à la pratique pourrait expliquer, du moins en partie, les écarts observés. Dans la question sur la fréquence, les personnes étudiantes devaient indiquer dans quelle mesure les personnes enseignantes les « **amènent** à sélectionner des tâches qu'elles souhaitent faire évaluer ». Dans la question sur l'importance accordée à cette pratique, l'énoncé portait plutôt sur le fait que les personnes enseignantes « **offrent** aux personnes étudiantes la possibilité de sélectionner les tâches qu'elles souhaitent faire évaluer ». Cette différence de formulation, qui découle d'une erreur dans le questionnaire constatée a posteriori, a pu influencer les réponses et contribuer à accentuer les écarts entre l'importance accordée à la pratique et sa fréquence d'application rapportée.

Pratiques évaluatives inclusives	Fréquence d'application des pratiques évaluatives par les personnes enseignantes – n (%)						Importance accordée aux pratiques mises en place par les personnes enseignantes – n (%)					
	Dans aucun cours	Dans quelques cours	Dans la majorité des cours	Dans tous les cours	Je ne sais pas	Ne s' applique pas	Pas du tout important	Peu important	Important	Très important	Ne s' applique pas	Je ne sais pas
apprentissages et en discutent avec elles avant les évaluations.												
m) Elles communiquent sur une base régulière les défis à relever et les réussites des personnes étudiantes, et ce qu'elles peuvent faire pour progresser.	20 (17,24)	53 (45,69)	24 (20,69)	12 (10,34)	4 (3,45)	3 (2,59)	0 (0,00)	5 (4,27)	56 (47,86)	55 (47,01)	0 (0,00)	1 (0,85)
n) Elles s'assurent que toutes les étapes d'évaluation sont transparentes et bien comprises par les personnes étudiantes.	4 (3,42)	38 (32,48)	48 (41,03)	21 (17,95)	3 (2,56)	3 (2,56)	0 (0,00)	2 (1,71)	19 (16,24)	95 (81,20)	0 (0,00)	1 (0,85)
o) Elles offrent aux personnes étudiantes la possibilité de faire leur évaluation	45 (39,47)	37 (32,46)	10 (8,77)	2 (1,75)	9 (7,89)	11 (9,65)	9 (7,69)	40 (34,19)	27 (23,08)	37 (31,62)	3 (2,56)	1 (0,85)

Pratiques évaluatives inclusives	Fréquence d'application des pratiques évaluatives par les personnes enseignantes – n (%)						Importance accordée aux pratiques mises en place par les personnes enseignantes – n (%)					
	Dans aucun cours	Dans quelques cours	Dans la majorité des cours	Dans tous les cours	Je ne sais pas	Ne s' applique pas	Pas du tout important	Peu important	Important	Très important	Ne s' applique pas	Je ne sais pas
individuellement ou en équipe.												
p) Elles favorisent des évaluations sans limites de temps (p. ex. examen à la maison, travaux, etc.).	30 (26,09)	52 (45,22)	18 (15,65)	7 (6,09)	4 (3,48)	4 (3,48)	4 (3,42)	20 (17,09)	50 (42,74)	37 (31,62)	5 (4,27)	1 (0,85)
q) Elles présentent des exemples de travaux, et demandent aux personnes étudiantes d'en relever les forces et les lacunes pour s'approprier les critères d'évaluation.	49 (42,61)	42 (36,52)	7 (6,09)	5 (4,35)	8 (6,96)	4 (3,48)	3 (2,56)	25 (21,37)	46 (39,32)	39 (33,33)	3 (2,56)	1 (0,85)
r) Elles offrent aux personnes étudiantes la possibilité de sélectionner les tâches qu'elles souhaitent faire	56 (48,70)	37 (32,17)	4 (3,48)	1 (0,87)	9 (7,83)	8 (6,96)	9 (7,69)	24 (20,51)	52 (44,44)	26 (22,22)	5 (4,27)	1 (0,85)

Pratiques évaluatives inclusives	**Fréquence d'application des pratiques évaluatives par les personnes enseignantes – n (%)**						**Importance accordée aux pratiques mises en place par les personnes enseignantes – n (%)**					
	Dans aucun cours	Dans quelques cours	Dans la majorité des cours	Dans tous les cours	Je ne sais pas	Ne s' applique pas	Pas du tout important	Peu important	Important	Très important	Ne s' applique pas	Je ne sais pas
évaluer (p. ex. Sur 6 TP réalisés, elles choisissent les 4 qu'elles jugent les plus forts).												

Note. Pour la fréquence d'application des pratiques évaluatives inclusives, le choix de réponse « Je n'ai pas encore eu d'évaluation dans mes cours » était offert parmi les choix de réponse proposés. Toutefois, aucune personne répondante ne l'a sélectionné pour l'ensemble des pratiques.

Tableau 10. Comparaison de la fréquence d'application des pratiques pédagogiques inclusives et du degré d'ouverture des personnes enseignantes à les appliquer auprès des personnes étudiantes en situation de handicap et de l'ensemble des personnes étudiantes (n = 45)

Pratiques pédagogiques inclusives	**Fréquence d'application auprès des PESH**					**Fréquence d'application auprès de toutes les personnes étudiantes**				
	Jamais, et je ne pense pas le faire	Jamais, mais je n'y suis pas opposé·e	Occasionnellement	Fréquemment	Ne s'applique pas	Jamais, et je ne pense pas le faire	Jamais, mais je n'y suis pas opposé·e	Occasionnellement	Fréquemment	Ne s'applique pas
a) Je permets aux personnes étudiantes d'utiliser les technologies (p. ex. ordinateur portable, correcteur d'orthographe), même si ces technologies ne sont pas typiquement autorisées.	1 (2,27)	3 (6,82)	6 (13,64)	30 (68,18)	4 (9,09)	7 (15,91)	2 (4,55)	10 (22,73)	23 (52,57)	2 (4,55)
b) Je fournis aux personnes étudiantes des copies de mes notes de cours et des schémas faits en classe.	4 (9,09)	1 (2,27)	8 (18,18)	29 (65,91)	2 (4,55)	6 (13,33)	1 (2,22)	11 (24,44)	25 (55,56)	2 (4,44)
c) Je fournis aux personnes étudiantes une copie de mes présentations (PowerPoint) **avant le cours**.	3 (6,82)	3 (6,82)	15 (34,09)	20 (45,45)	3 (6,82)	9 (20,00)	3 (6,67)	11 (24,44)	19 (42,22)	3 (6,67)
d) Je fournis aux personnes étudiantes une copie de mes présentations (PowerPoint) **après le cours**.	3 (6,67)	1 (2,22)	6 (13,33)	27 (60,00)	8 (17,78)	4 (8,89)	2 (4,44)	7 (15,56)	24 (53,33)	8 (17,78)

Pratiques pédagogiques inclusives	Fréquence d'application auprès des PESH					Fréquence d'application auprès de toutes les personnes étudiantes				
	Jamais, et je ne pense pas le faire	Jamais, mais je n'y suis pas opposé·e	Occasionnellement	Fréquemment	Ne s'applique pas	Jamais, et je ne pense pas le faire	Jamais, mais je n'y suis pas opposé·e	Occasionnellement	Fréquemment	Ne s'applique pas
e) Je propose une façon alternative de passer un examen (p. ex. transformer un examen écrit en examen oral).	4 (8,89)	17 (37,78)	11 (24,44)	9 (20,00)	4 (8,89)	10 (22,22)	17 (37,78)	10 (22,22)	4 (8,89)	4 (8,89)
f) Je permets aux personnes étudiantes d'enregistrer mon cours (audio ou vidéo).	16 (35,56)	9 (20,00)	12 (26,67)	6 (13,33)	2 (4,44)	21 (46,67)	9 (20,00)	11 (24,44)	3 (6,67)	1 (2,22)
g) J'offre du soutien individuel aux personnes étudiantes qui rencontrent des difficultés dans le cadre de mon cours (p. ex. période de récupération, visionnement de vidéo explicative ou lectures supplémentaires, etc.).	0 (0,00)	2 (4,44)	8 (17,78)	33 (73,33)	2 (4,44)	0 (0,00)	2 (4,55)	7 (15,91)	33 (75,00)	2 (4,55)
h) J'accorde des délais supplémentaires aux personnes étudiantes pour rendre un travail ou pour compléter un examen.	0 (0,00)	3 (6,67)	13 (28,89)	25 (55,56)	4 (8,89)	2 (4,55)	3 (6,82)	18 (40,91)	18 (40,91)	3 (6,82)
i) Je permets aux personnes étudiantes d'effectuer des travaux supplémentaires	15 (33,33)	8 (17,78)	12 (26,67)	6 (13,33)	4 (8,89)	19 (42,22)	7 (15,56)	10 (22,22)	5 (11,11)	4 (8,89)

Pratiques pédagogiques inclusives	Fréquence d'application auprès des PESH					Fréquence d'application auprès de toutes les personnes étudiantes				
	Jamais, et je ne pense pas le faire	Jamais, mais je n'y suis pas opposé·e	Occasionnellement	Fréquemment	Ne s'applique pas	Jamais, et je ne pense pas le faire	Jamais, mais je n'y suis pas opposé·e	Occasionnellement	Fréquemment	Ne s'applique pas
comptabilisés dans leur note finale pour les aider à réussir mon cours.										
j) Dans mon plan de cours, j'invite les personnes étudiantes à venir discuter de leurs besoins avec moi.	3 (6,67)	14 (31,11)	2 (4,44)	24 (53,33)	2 (4,44)	3 (6,82)	13 (29,55)	2 (4,55)	24 (54,55)	2 (4,55)
k) J'invite oralement, pendant mon cours, les personnes étudiantes à discuter de leurs besoins avec moi.	0 (0,00)	1 (2,22)	5 (11,11)	38 (84,44)	1 (2,22)	0 (0,00)	1 (2,22)	7 (15,56)	36 (80,00)	1 (2,22)

Tableau 11. Fréquences d'application des pratiques pédagogiques inclusives et degré d'ouverture des personnes enseignantes à les appliquer auprès de l'ensemble des personnes étudiantes (n = 45)

Pratiques pédagogiques inclusives	Fréquence d'application auprès de toutes les personnes étudiantes				
	Jamais, et je ne pense pas le faire	Jamais, mais je n'y suis pas opposé·e	Occasionnellement	Fréquemment	Ne s'applique pas
a) Je suis facilement accessible dans et hors des heures de cours (avant/après le cours, réponse rapide aux courriels/Teams).	0 (0,00)	0 (0,00)	4 (8,89)	41 (91,11)	0 (0,00)
b) J'adopte une attitude d'ouverture et de bienveillance à l'égard des personnes étudiantes (p. ex. accueil, discussions).	0 (0,00)	0 (0,00)	2 (4,44)	43 (95,56)	0 (0,00)
c) Je demeure à l'écoute des besoins et fais preuve de flexibilité.	0 (0,00)	0 (0,00)	10 (22,22)	35 (77,78)	0 (0,00)
d) Je démontre de l'enthousiasme et de la passion quand j'enseigne.	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (2,22)	44 (97,78)	0 (0,00)
e) J'adopte une gestion de classe où les personnes étudiantes ont la possibilité de participer au processus décisionnel.	1 (2,22)	4 (8,89)	23 (51,11)	17 (37,78)	0 (0,00)
f) Je permets aux personnes étudiantes de démontrer ce qu'elles ont appris par d'autres façons que les tests et examens traditionnels	0 (0,00)	5 (11,11)	15 (33,33)	23 (51,11)	2 (4,44)

Pratiques pédagogiques inclusives	Fréquence d'application auprès de toutes les personnes étudiantes				
	Jamais, et je ne pense pas le faire	Jamais, mais je n'y suis pas opposé·e	Occasionnellement	Fréquemment	Ne s'applique pas
(p. ex. essais écrits, portfolios, journaux, travaux pratiques, exposés oraux, etc.).					
g) J'utilise de nombreuses formules pédagogiques en plus des cours magistraux, comme le travail en petits groupes, l'apprentissage par les pairs et les activités pratiques.	0 (0,00)	0 (0,00)	10 (22,22)	34 (75,56)	1 (2,22)
h) Je complète les séances de cours et les travaux de lecture avec des aides visuelles (p. ex. photographies, vidéos, diagrammes, simulations interactives).	2 (4,44)	4 (8,89)	11 (24,44)	28 (62,22)	0 (0,00)
i) J'utilise des outils technologiques pour que le matériel du cours soit disponible en plusieurs formats (p. ex. podcast du cours à télécharger, tutoriels, capsules vidéo, etc.).	4 (9,09)	11 (25,00)	16 (36,36)	13 (29,55)	0 (0,00)
j) J'utilise des modalités interactives pour faciliter la communication et la participation en classe (p. ex. quiz, travail en équipe, forum de discussion).	1 (2,22)	0 (0,00)	17 (37,78)	24 (53,33)	3 (6,67)
k) Je présente le contenu du cours de plusieurs façons (p. ex. cours magistraux, textes, graphiques, enregistrements audio, vidéos, exercices pratiques).	0 (0,00)	2 (4,44)	15 (33,33)	28 (62,22)	0 (0,00)

Pratiques pédagogiques inclusives	Fréquence d'application auprès de toutes les personnes étudiantes				
	Jamais, et je ne pense pas le faire	Jamais, mais je n'y suis pas opposé·e	Occasionnellement	Fréquemment	Ne s'applique pas
l) Je crée de nombreuses occasions de favoriser l'engagement de la personne étudiante.	0 (0,00)	1 (2,22)	10 (22,22)	32 (71,11)	2 (4,44)
m) Je répète la question à la classe avant d'y répondre quand une question est posée en classe.	0 (0,00)	3 (6,67)	15 (33,33)	27 (60,00)	0 (0,00)
n) Je commence chaque cours par une présentation des sujets qui seront abordés en classe.	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (2,22)	44 (97,78)	0 (0,00)
o) Je résume les points importants à chaque fin de cours.	2 (4,44)	2 (4,44)	26 (57,78)	15 (33,33)	0 (0,00)
p) Je fais des liens entre les points importants et les objectifs généraux du cours régulièrement (à chaque cours ou presque).	0 (0,00)	2 (4,55)	11 (25,00)	31 (70,45)	0 (0,00)
q) J'effectue un sondage au premier cours pour anticiper toutes barrières (physiques ou autres) liées aux besoins des personnes étudiantes.	4 (8,89)	21 (46,67)	8 (17,78)	12 (26,67)	0 (0,00)
r) J'utilise une plateforme Web dans le cadre de mon cours (p.ex. Moodle, Omnivox).	0 (0,00)	0 (0,00)	2 (4,44)	43 (95,56)	0 (0,00)

Pratiques pédagogiques inclusives	Fréquence d'application auprès de toutes les personnes étudiantes				
	Jamais, et je ne pense pas le faire	Jamais, mais je n'y suis pas opposé·e	Occasionnellement	Fréquemment	Ne s'applique pas
s) Je donne aux personnes étudiantes de la flexibilité quant à la façon de soumettre leurs travaux électroniquement (p. ex. pièce jointe au courriel, boîte de dépôt numérique).	10 (22,22)	7 (15,56)	14 (31,11)	11 (24,44)	3 (6,67)
t) Je choisis des types d'évaluation qui rendent possible les rétroactions tout au long de la session (p. ex. remise de travaux fractionnés, réponses à des questions dans un lexique collaboratif en ligne, rétroaction formative par les pairs, etc.).	1 (2,22)	6 (13,33)	16 (35,56)	20 (44,44)	2 (4,44)
u) J'évalue de manière continue, c'est-à-dire que je recueille des traces d'apprentissage des personnes étudiantes de façon régulière.	2 (4,55)	3 (6,82)	7 (15,91)	32 (72,73)	0 (0,00)
v) Je recueille des traces pour l'évaluation des apprentissages autant lors de tâches à deux, en équipe qu'en individuel.	2 (4,55)	5 (11,36)	14 (31,82)	22 (50,00)	1 (2,27)
w) J'offre des rétroactions orales constructives tout au long de la réalisation du travail par les personnes étudiantes.	0 (0,00)	0 (0,00)	15 (34,09)	29 (64,91)	0 (0,00)
x) Les modalités d'apprentissage et d'évaluation que je propose sont similaires.	0 (0,00)	0 (0,00)	8 (18,60)	35 (81,40)	0 (0,00)

Pratiques pédagogiques inclusives	Fréquence d'application auprès de toutes les personnes étudiantes				
	Jamais, et je ne pense pas le faire	Jamais, mais je n'y suis pas opposé·e	Occasionnellement	Fréquemment	Ne s'applique pas
y) J'amène les personnes étudiantes à participer à l'évaluation (autoévaluation, coévaluation et/ou évaluation par les pairs).	4 (8,89)	12 (26,67)	17 (37,78)	12 (26,67)	0 (0,00)
z) Je remets aux personnes étudiantes les grilles descriptives qui serviront à évaluer leurs apprentissages et j'en discute avec elles avant les évaluations.	0 (0,00)	5 (11,11)	12 (26,67)	26 (57,78)	2 (4,44)
aa) Je communique sur une base régulière les défis à relever et les réussites des personnes étudiantes, et ce qu'elles peuvent faire pour progresser.	1 (2,27)	1 (2,27)	18 (40,91)	24 (54,55)	0 (0,00)
bb) Je m'assure que toutes les étapes d'évaluation sont transparentes et bien comprises par les personnes étudiantes.	0 (0,00)	0 (0,00)	6 (13,33)	39 (86,67)	0 (0,00)
cc) J'offre aux personnes étudiantes la possibilité de faire leur évaluation individuellement ou en équipe.	17 (37,78)	5 (11,11)	14 (31,11)	8 (17,78)	1 (2,22)
dd) Je favorise des évaluations sans limites de temps (p. ex. examen à la maison, travaux, etc.).	10 (22,73)	3 (6,82)	17 (38,64)	12 (27,27)	2 (4,55)

Pratiques pédagogiques inclusives	**Fréquence d'application auprès de toutes les personnes étudiantes**				
	Jamais, et je ne pense pas le faire	Jamais, mais je n'y suis pas opposé·e	Occasionnellement	Fréquemment	Ne s'applique pas
ee) Je présente des exemples de travaux, et je demande aux personnes étudiantes d'en relever les forces et les lacunes pour s'approprier les critères d'évaluation.	3 (6,82)	16 (36,36)	12 (27,27)	11 (25,00)	2 (4,55)
ff) J'offre aux personnes étudiantes la possibilité de sélectionner les tâches qu'elles souhaitent faire évaluer (p.ex. Sur 6 TP réalisés, elles choisissent les 4 qu'elles jugent les plus forts).	15 (33,33)	21 (46,67)	4 (8,89)	2 (4,44)	3 (6,67)