

# Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

## Mise en oeuvre d'un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant pour répondre aux besoins des étudiants du collégial en situation de handicap

### **Chercheure principale**

Nathalie Trépanier, Université de Montréal

### **Chercheuses de collègue**

Mildred Dorismond, Cégep du Vieux Montréal

Carole B La Grenade, Collège Montmorency

Sophie Tremblay, Cégep du Vieux Montréal

### **Collaboratrices en milieu de pratique**

Julie Beaumont, Cégep du Vieux Montréal

Sylvie De Saedeleer, Cégep du Vieux Montréal

Carole Lavallée, Cégep du Vieux Montréal

Odette Raymond, Cégep du Vieux Montréal

### **Collaboratrices-chercheuses**

France Beauregard, Université de Sherbrooke

Sylvie Cartier, Université de Montréal

Mireille Dubois, Cégep du Vieux Montréal

Mélanie Paré, Université de Montréal

### **Professionnelles de recherche**

Sylvie De Saedeleer, Cégep du Vieux Montréal

Odette Raymond, Cégep du Vieux Montréal

Lia Roy, Université de Montréal

### **Établissement gestionnaire de la subvention**

Université de Montréal

### **Numéro du projet de recherche**

2012-RP-147375

### **Titre de l'Action concertée**

Persévérance et réussite scolaires

### **Partenaire(s) de l'Action concertée**

Le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche  
et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)

## **SECTION 3 - RAPPORT SCIENTIFIQUE INTÉGRAL**

### **TABLE DES MATIÈRES**

Remerciements	2
PARTIE A - CONTEXTE DE LA RECHERCHE	3
1- Problématique	3
2- Objectifs	6
PARTIE B - PISTES DE SOLUTIONS EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE NOS TRAVAUX	7
1. Types d'auditoire	7
2. Signification de nos conclusions pour les décideurs, gestionnaires ou intervenants	8
3. Retombées de nos travaux de recherche	9
4. Limites de la recherche	11
5. Messages-clés	12
6. Principales pistes de solution	14
PARTIE C - MÉTHODOLOGIE	15
1- Approche méthodologique privilégiée	15
2- Méthode de cueillette de données	16
3- Stratégies et techniques d'analyse	20
PARTIE D - RÉSULTATS	21
1- Principaux résultats	21
2- Conclusions et pistes de solutions	29
3- Contributions pour l'avancement des connaissances	33
PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE	34
1- Pistes ou questions de recherche qui découlent de nos travaux	34
2- Principale piste de solutions	35
PARTIE F - PRINCIPALES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	36

Acronyme

ÉSH : étudiant(s) en situation de handicap

## **REMERCIEMENTS**

Cette recherche a été rendue possible grâce à un financement obtenu au Fonds de recherche du Québec, Société et Culture (FRQSC) et du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (et ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie). Je tiens à remercier de façon spécifique Monsieur Marc Bélanger, chargé de programmes au FRQSC pour sa grande disponibilité et sa diligence dans l'exercice de ses fonctions.

Je tiens à remercier monsieur Yves Carignan, directeur du service des affaires étudiantes et des relations avec la communauté au Collège Montmorency, ainsi que Madame France Lamarche, directrice des études au Collège Montmorency, pour leur ouverture et le soutien exceptionnel de leur collège à participer dans ce projet.

Je remercie madame Diane Turcotte, directrice adjointe des études et responsable du dossier de la recherche au Cégep du Vieux-Montréal.

Je remercie également vivement les membres de cette équipe de recherche qui ont été appelés à s'investir dans ce projet et lui ont permis de prendre forme.

## **PARTIE A - Contexte de la recherche**

### **1-Problématique**

Au Québec, les institutions d'enseignement postsecondaire ont l'obligation de proposer des accommodements aux personnes présentant des limitations fonctionnelles, ce qui les place en situation de handicap au sens de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées (LRQ) (Ducharme & Montminy, 2012). Parallèlement, les enseignants ne sont que peu ou pas formés pour accueillir ces étudiants dans leur classe; ils doivent composer avec cette réalité dans leurs planification et prestations d'enseignement. En outre, l'insuffisance des services de soutien et l'absence d'informations accessibles aux personnels scolaires sont dénoncées par les médias et les syndicats d'enseignement (FNEEQ, 2010; Dion-Viens, 2010).

Depuis les années 1970, divers modèles relevant d'une approche écologique ont été développés et mis en application dans la recherche et l'intervention éducationnelle. Les travaux de Bronfenbrenner ont notamment permis de mieux saisir la nature du phénomène de l'inclusion sociale et scolaire, ainsi que de baliser la proposition de pistes efficaces pour favoriser la réussite des élèves en difficulté (Trépanier, 1999, 2005). Dans les milieux de réadaptation au Québec, le modèle de processus de production du handicap (PPH) (Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, Côté, & St-Michel, 1998) est largement utilisé pour expliquer, comprendre et concevoir l'intervention dans le but de favoriser la participation sociale des personnes ayant des déficiences ou des incapacités. En éducation, il est possible d'allier les visées de ce modèle à celui de la situation pédagogique (Legendre, 1983, 1993) où la réussite des

apprentissage est au cœur de toute intervention. Dans cette perspective, lorsque des situations pédagogiques se traduisent par l'échec de l'apprentissage chez ces élèves, deux grands types d'obstacles se précisent : impropriétés et interférences (Legendre, 1993; Trépanier, 1999; Trépanier, Rocque, Navarrete, 1999). Lorsque la situation pédagogique mène à la réussite de l'apprentissage d'un étudiant, c'est que les conditions optimales ont été mises en place en fonction de ses caractéristiques.

Du côté des pratiques efficaces en pédagogie inclusive, de nombreux auteurs montrent que l'utilisation de l'approche socioconstructiviste, d'une pédagogie coopérative ou interactive, d'un enseignement basé sur plusieurs styles d'apprentissage, ainsi que l'utilisation de plusieurs médias, etc. facilitent la réussite des ÉSH (Massé, 2010; Rousseau et Bélanger, 2006; Rousseau, 2010; Saint-Laurent, 2008; Trépanier et Paré, 2010). Ainsi, pour favoriser la réussite scolaire liée au programme général de formation, on recommande aux enseignants de différencier leur enseignement (par exemple, Caron, 2003; 2008; Janney et Snell, 2006; MELS, 2006; Tomlinson, 1999). La différenciation pédagogique peut être définie comme «une pratique d'individualisation de l'enseignement employée par l'enseignant qui utilise sa connaissance des caractéristiques des élèves de son groupe-classe, pour faire le choix des méthodes d'enseignement et d'évaluation à privilégier pour favoriser leur apprentissage» (Paré et Trépanier, 2010, p. 296). Elle peut être réalisée sur le contenu, le processus, la structure ou la production (ibid.). La différenciation pédagogique appliquée à la réalité des étudiants du collégial qui vivent des situations de handicap signifie que les enseignants peuvent diversifier les manières d'aborder un contenu d'apprentissage (contenu), varier leur matériel ou

les modalités d'évaluation (processus), diversifier leurs méthodes d'enseignement (structure) ou permettre une variété quant à la forme d'un produit final attendu (production).

Par ailleurs, pour permettre la réussite scolaire de certains de ces étudiants qui rencontrent des obstacles dans la réalisation de leurs apprentissages, compte tenu de leurs caractéristiques et de celles des compétences qu'ils doivent développer, il est nécessaire d'utiliser des accommodations et d'offrir des accommodements. Une accommodation est un «type de soutien particulier offert à un étudiant dans le but de l'aider à accéder pleinement aux notions, à l'enseignement de ces notions et pour l'aider à démontrer ce qu'il connaît lors d'une évaluation» (Nolet et McLaughlin, 2005, p.84). Un accommodement, quant à lui, est une notion juridique qui touche plusieurs domaines énoncés à l'article 10 de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec et de l'article 15 par.1 de la Charte canadienne des droits et libertés. On retrouve ces accommodations et accommodements sous la forme d'aides techniques ou technologiques, de soutien ou de matériel supplémentaire offerts par l'enseignant aux étudiants ayant un handicap (Paré et Trépanier, 2010; Nguyen et Fichten, 2007; MELS, 2006; Massé, 2010). En somme, la mesure choisie permet de réduire les obstacles que rencontre cet étudiant dans la réalisation d'activités pédagogiques particulières et évite qu'il soit discriminé à cause de son handicap (Massé, 2010; Rousseau, 2010).

Dans ce contexte, le soutien dont les enseignants peuvent disposer est essentiel à la réussite de l'étudiant d'autant que tous ces éléments rejoignent les principes

d'une pédagogie universelle (*Universal design for Learning*) (Rousseau, 2010, Université d'Iowa). Les lignes directrices du design universel constituent des clés de la pédagogie inclusive par laquelle tous les étudiants peuvent en tirer profit (Rousseau, 2010). Dans cet ordre d'idées, les pratiques de différenciation pédagogique appliquées par les enseignants du collégial permettent à tous les étudiants, y incluant ceux qui vivent des situations de handicap, d'accéder au programme de formation dans lequel ils ont choisi de s'engager et de réussir leurs apprentissages.

En contexte d'inclusion scolaire, des pratiques d'individualisation de l'enseignement peuvent donc être privilégiées pour favoriser la réussite éducative des jeunes. Mentionnons que ces pratiques d'individualisation ne modifient pas le niveau de complexité des tâches demandées par les enseignants. En ce sens, elles n'impliquent d'aucune façon la modification des objets ou des contenus d'apprentissage (Janney & Snell, 2004; King-Sears, 2001; Nolet & McLaughlin, 2005; Rose, Meyer et Hitchcock, 2005), ni les critères d'évaluation des compétences visées par les programmes (Paré & Trépanier, 2010). Jusqu'ici, au Québec, une attention particulière a été mise sur le développement des services aux ÉSH dans les cégeps et les universités (St-Onge, 2010; Wolforth & Roberts, 2010; Grégoire, 2003). Par conséquent, les pratiques de différenciation pédagogique au collégial ne sont pas encore documentées. En ce qui concerne les accommodations et les accommodements, il semble que l'utilisation de technologies d'aide en soutien à l'apprentissage commence à être étudiée en contexte universitaire pour comprendre les facteurs facilitant la réussite des ÉSH (Rousseau, 2010).

Par ailleurs, à l'heure actuelle, le milieu collégial ne dispose pas de modèles d'équipe de soutien pour ses enseignants qui interviennent auprès d'ÉSH intégrés dans leurs classes. Les enseignants ne disposent pas non plus d'autres ressources spécifiques pour intervenir au mieux auprès des jeunes en situation de handicap dans leur classe. Si des initiatives individuelles sont parfois prises dans certains collèges, par exemple au Cégep du Vieux-Montréal, nul ne connaît leur efficacité et leur pertinence du point de vue de ses acteurs principaux; l'expérience professionnelle de ces intervenants reste non documentée de même que les liens théoriques pouvant servir à les fonder. De plus, les pratiques d'individualisation de l'enseignement destinées à soutenir les étudiants du collégial en situation de handicap n'ont pas été systématiquement répertoriées. Pour mieux comprendre les situations de handicap pédagogiques vécues par ces étudiants et cibler des pistes d'intervention, les obstacles qu'ils rencontrent en situation pédagogique gagneraient également à être documentés.

## **2-Objectifs**

Par la mise en œuvre d'un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant qui s'actualisera à partir de l'enseignant-ressource, notre recherche vise à répondre aux besoins d'étudiants du collégial en situation de handicap, en soutenant leurs enseignants dans l'aménagement des situations pédagogiques.

Nos objectifs spécifiques sont :

- 1) Analyser les situations de handicap pédagogique vécues par les étudiants, du point de vue de leurs enseignants (obstacles rencontrés, caractéristiques de



l'étudiant, nature de la tâche et éléments retenus pour la relation d'enseignement-apprentissage, présence ou absence d'accommodations ou d'accommodements);

2) Documenter les pratiques exemplaires d'individualisation de l'enseignement (c.-à-d. de différenciation pédagogique, d'enseignement complémentaire et d'utilisation des ressources, d'accommodation ou d'accommodement et de modification) mises en place par les enseignants (3 collèges);

3) Amorcer le développement d'une forme simple et utile de soutien aux enseignants du collégial dans la réussite scolaire des étudiants SH, (en enrichissant la démarche actuelle mise en place par les intervenants du service d'aide à l'intégration des élèves dans deux collèges québécois). En d'autres mots, nous souhaitons proposer un modèle qui peut trouver une résonance dans plus d'un milieu collégial.

## **PARTIE B - PISTES DE SOLUTIONS EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE NOS TRAVAUX**

### **1. Types d'auditoire**

Notre recherche est susceptible d'intéresser différents types d'auditoire : enseignants, orthopédagogues et autres professionnels des services d'aide aux ÉSH, les directions de services aux ÉSH des collèges (voire, d'établissements postsecondaires) et, même, les syndicats d'enseignants.

En outre, la procédure mise en place et les outils utilisés pourraient servir aux enseignants-ressources des niveaux primaire et secondaire. Pour les chercheurs, nos travaux ont permis la mise à l'épreuve de modèles théoriques sur les situations

de handicap pédagogiques et sur les pratiques d'individualisation de l'enseignement. Ces deux modèles n'avaient jamais été mis à l'essai en fonction d'étudiants du postsecondaire, ici, au niveau collégial. Par ailleurs, pour les syndicats d'enseignement, ce modèle de service peut représenter une mesure de soutien pour les enseignants dans la réalisation de leurs tâches en contexte d'inclusion scolaire tout en respectant leur liberté académique. Nous avons également ouvert une voie de réflexion sur la place des parents d'ÉSH au niveau collégial dans l'éducation de leur jeune.

## **2. Signification de nos conclusions pour les décideurs, gestionnaires ou intervenants**

Pour les décideurs et gestionnaires, notre recherche permet de délimiter la nature de la tâche de l'enseignant-ressource et sa place dans l'équipe de professionnels des services destinés aux ÉSH. La démarche mise en place fournit également des outils d'analyse des situations de handicap rencontrées par les étudiants et permet de consigner les types de demandes de soutien de la part des enseignants qui peuvent éventuellement correspondre à des besoins de formation continue. La consignation des actions d'intervention et des situations de handicap pédagogiques offre également un atout pour faciliter l'évaluation continue annuelle de l'offre de service d'enseignant-ressource dans un collège. Également, l'identification des pratiques d'individualisation de l'enseignement autorapportées par les enseignants, ainsi que celles consignées par les enseignantes-ressources, permet d'en obtenir une vue d'ensemble qui peut faciliter les actions d'intervention à venir et de dégager des besoins d'information ou de formation. En outre, il en ressort que, certaines

accommodations ou certains accommodements destinés au départ à un ÉSH, lorsqu'ils sont bien intégrés dans l'enseignement, sont parfois réinvestis pour proposer une variété de possibilités pour tous les étudiants d'un groupe-classe (différenciation pédagogique).

Enfin, il semble que la participation parentale des ÉSH gagne à être prise en compte par les gestionnaires d'offre de services et les professionnels concernés par ces jeunes.

### **3. Retombées de nos travaux de recherche**

La consolidation de l'expertise et les expériences en recherche des partenaires du milieu se rattachent à l'importance de la théorie dans le domaine professionnel de l'éducation. La pertinence de l'approche écologique pour l'identification des mécanismes inhérents aux situations de handicap pédagogiques rencontrées par certains étudiants se révèle riche pour la recherche, mais elle permet également d'interroger les actions d'intervention en situation pédagogique, les obstacles rencontrés par les étudiants et la place des possibles facilitateurs à privilégier. La reproductibilité de notre démarche de mise en œuvre du modèle de service est possible, mais elle supposera un minimum de formation continue pour ses acteurs et la capacité de réaliser une évaluation (continue ou) ponctuelle du service offert. Au-delà du projet de recherche, la chercheure universitaire accompagnera ponctuellement un des collègues dans la poursuite de la mise en œuvre du modèle de service développé.

Pour ce qui est de la formation professionnelle, initiale et continue, ce projet vient renforcer la pertinence de l'orthopédagogie dans le bagage de l'enseignant-ressource.

Pour la recherche, il est possible de pousser plus loin la passation du questionnaire en ligne sur les pratiques autorapportées d'individualisation de l'enseignement en ciblant tous les collègues québécois, voire les universités ou toutes institutions postsecondaires canadiennes. Cette étude aura constitué un coup d'envoi pour ce faire, malgré ses imperfections méthodologiques, en plus de fournir un aperçu des pratiques d'individualisation qui semblent privilégiées par les enseignants des collèges.

Par leur expérience professionnelle et leur expertise complémentaires, nos enseignantes-ressources ont fait la démonstration de la faisabilité et de la pertinence de ce modèle de service. Elles ont permis de poser les jalons de son application et d'identifier le mandat de l'enseignant-ressource, en plus de s'inscrire dans la cohésion de l'offre de services d'aide aux ÉSH. En effet, si les services d'aide aux ÉSH sont habituellement définis par une offre de services directs aux étudiants, le modèle d'enseignant-ressource constitue plutôt une offre de service indirecte, incontournable en contexte d'inclusion scolaire. Par conséquent, le modèle de service de l'enseignant-ressource n'est pas que pertinent au primaire et au secondaire pour supporter l'inclusion scolaire, il l'est aussi au niveau collégial. Dans l'exercice des fonctions, l'enseignant-ressource peut même agir à titre de soutien indirect pour des étudiants qui n'auraient pas de diagnostic et qui rencontrent des

situations de handicap pédagogiques, c'est-à-dire des obstacles en situation pédagogique qui empêchent leur réussite.

#### **4. Limites de la recherche**

Notre recherche s'est amorcé avec les événements marquants le «printemps érable» conjugués à diverses pressions sociales de négociations de conventions collectives et de grèves étudiantes. À cela se sont ajoutés deux changements dans la direction de service pour un de nos deux collègues. En bref, de nombreux imprévus ont forcé les réajustements rapides de notre méthodologie. Par conséquent, bien que peu d'aménagements ont été apportés à la version originale, l'adaptation du questionnaire en ligne n'a pas été validée à ce moment-ci. On comprend également que seuls les enseignants de trois collèges ont été sollicités et que bien peu d'enseignants, d'étudiants et de parents ont finalement participé aux entrevues.

Le modèle de service mis en place et son évaluation continue demandent plus de temps que prévu. D'une part, selon les personnes qui agissent à titre d'enseignants-ressources, il demande de considérer une certaine adaptation dans l'exercice de ce rôle. En effet, aucune de nos chercheuses de terrain n'agissait à ce titre avant ce projet et les outils proposés se sont développés pendant la réalisation de l'étude. Chacune des enseignantes-ressources du projet a eu à définir sa place, son rôle et ses actions d'intervention dans son institution, sans qu'il n'y ait de temps consacré à la formation pour leur permettre de s'approprier effectivement les modèles théoriques sous-jacents. Le minimum d'accompagnement et de formation souhaités pour les personnes qui assument le titre d'enseignant-ressource aurait pour effet

d'éviter un sentiment de saturation des problèmes rencontrés ou de celui de la récurrence des interventions à proposer. Cette dernière situation s'est notamment présentée pour une de nos chercheuses de terrain.

La partie d'évaluation continue de la mise en œuvre du modèle de service n'a pu se faire que par des rencontres-bilans de l'équipe de travail, compte tenu de diverses contraintes de temps. Ainsi, les administrateurs et les utilisateurs du service n'ont pu être rencontrés comme souhaité. Enfin, des considérations éthiques dans l'offre du service d'enseignant-ressource ont émergé de notre part, pour en assurer la pérennité; elles sont aussi venues changer nos prévisions méthodologiques initiales.

## **5. Messages-clés**

Il serait illusoire de prétendre que les enseignants du postsecondaire peuvent régler seuls tous les problèmes que rencontrent leurs ÉSH dans leur classe. D'une part, ils ne possèdent que rarement une formation spécifique en ce sens et d'autre part, la complexité des problèmes perçus est parfois telle que le soutien pouvant leur être apporté par l'enseignant-ressource permet de confirmer des actions d'intervention ou de participer à la recherche d'une solution. En bref, le modèle d'enseignant-ressource permet de contrer l'isolement professionnel des enseignants, face à une situation problématique vécue dans leur classe par un ou quelques-uns de leurs étudiants. Dans cette optique, la formation et l'information continues ne peuvent que représenter des éléments tout aussi essentiels dans le domaine de l'éducation que, par exemple, dans le domaine de la santé. Iriez-vous consulter un médecin ou un dentiste qui n'effectue aucune mise à jour dans sa pratique? Il en est de même pour les enseignants et les enseignants-ressources. Par ailleurs, il ne faut pas voir

l'enseignant-ressource comme une machine à trouver des solutions. Avant de proposer des solutions, l'enseignant-ressource doit écouter et analyser la situation qui lui est présentée. Il n'a pas de mandat de dicter des solutions, mais plutôt de voir l'éventail des possibilités en privilégiant un fonctionnement par résolution de problèmes. Il agit à titre de consultant, il est une aide professionnelle et, comme son nom l'indique : une ressource. Son expérience, son travail avec les autres professionnels et sa formation lui permettent d'avoir une meilleure vision d'ensemble d'un problème ou d'une question concernant une situation de handicap pédagogique réelle, perçue ou potentielle.

Le modèle de service d'enseignant-ressource peut être assumé par un orthopédagogue ou en complémentarité professionnelle avec celui-ci. Sous certaines conditions, il s'inscrit parfaitement bien au sein de l'équipe de professionnels destinés à soutenir les ÉSH ayant ou non un diagnostic. L'enseignant-ressource, conjointement avec les autres professionnels du collège, représente une personne-clé pour répondre aux besoins d'information des enseignants ou pour guider les choix de formation pouvant être offerts aux enseignants. Par ailleurs, la personne qui assume le poste d'enseignant-ressource devrait avoir un minimum de formation en orthopédagogie, pour être en mesure d'aller au-delà de son expérience professionnelle et s'assurer d'analyser l'ensemble des mécanismes qui semblent régir les situations de handicap pédagogiques qui lui sont rapportées. Elle doit être en mesure d'identifier clairement les obstacles et les facilitateurs des situations pédagogiques. Elle devrait également posséder certaines qualités professionnelles propres au travail de consultation, telles que l'écoute, la capacité d'analyse fondée

sur des théories pertinentes ou l'utilisation d'une démarche de résolution de problèmes.

Les pratiques d'individualisation de l'enseignement (ici se traduisant par la différenciation pédagogique, l'enseignement complémentaire et l'utilisation des ressources, les accommodations et la modification) gagnent à être connues, comprises et maîtrisées par les enseignants du postsecondaire. Comme elles s'adressent à tous les étudiants, les pratiques de différenciation (également nommée flexibilité pédagogique par le MELS) permettent d'envisager une possible réduction de certaines accommodations ou de demandes d'accommodement. Bien que ce travail relève d'une partie de la tâche de tout enseignant, le travail en collaboration, la formation (continue) et le soutien pour ce faire sont, là encore, essentiels, d'autant plus que la formation initiale des enseignants du postsecondaire est disciplinaire.

Enfin, l'implication parentale des ÉSH semble une réalité actuelle au niveau collégial et gagnerait à être davantage investiguée.

## **6. Pistes de solution**

La formation initiale des orthopédagogues (ou enseignants en adaptation scolaire) devrait s'assurer de couvrir le modèle de service indirect d'enseignant-ressource, au même titre que les modèles de service direct à l'élève tels que la classe spécialisée, le «dénombrement flottant», le coenseignement, etc.

L'enseignant-ressource peut occuper une place au sein de l'équipe des professionnels qui soutiennent les ÉSH au niveau collégial. Il peut contribuer à



réduire l'isolement professionnel des enseignants aux prises avec des situations difficiles dans leur classe, car ce sont les situations qu'ils perçoivent comme étant insoutenables ou qui les interpellent tout simplement qui servent de point de départ pour valider ou trouver des réponses et éviter des difficultés ultérieures. Les syndicats d'enseignants ont tout intérêt à saisir l'importance d'un tel modèle de service en contexte d'inclusion scolaire, même si ce ne sont pas tous les enseignants qui souhaiteront y recourir dans un premier temps.

Les éléments consignés par les modèles d'enseignant-ressource peuvent aider à dégager les besoins de formation ou d'information chez les enseignants de leur collège. L'ensemble des modèles théoriques pouvant servir à mieux saisir les stratégies d'enseignement dites efficaces, y incluant les pratiques d'individualisation de l'enseignement, sert de balise pertinente aux acteurs de ce modèle de service. Enfin, les mécanismes du plan d'intervention peuvent servir à situer certaines actions de l'enseignant-ressource; ce dernier peut y agir à titre d'accompagnateur ou de responsable, selon le cas.

## **PARTIE C - MÉTHODOLOGIE**

### **1- Approche méthodologique privilégiée**

Cette recherche relève à la fois d'une démarche de recherche-action et d'une démarche de recherche qualitative. D'une part, l'expérience professionnelle des intervenants du collégial est essentielle pour développer un modèle d'équipe de soutien aux enseignants d'ÉSH qui répond à la fois à leurs besoins et à ceux de leurs étudiants, des éléments de la recherche traditionnelle peuvent du même coup servir à alimenter la réflexion et la démarche amorcées par le milieu collégial. Au

départ, les éléments de recherche plus traditionnelle, en s'insérant dans une démarche de réflexion professionnelle comme le veut la recherche-action, ont servi à répondre à un premier besoin de documenter et d'analyser les pratiques d'individualisation et les situations de handicap vécues par les étudiants. Le façonnement de l'offre de service a ainsi pu se construire pour les chercheuses de terrain et la synthèse de leurs façons de faire permet d'en arriver à une proposition de modèle. Dans le cas présent, l'actualisation du modèle d'équipe de soutien à l'enseignant s'est fondée sur le déploiement du modèle d'enseignant-ressource pouvant (par la suite) faire partie d'une équipe de professionnels.

Ainsi, l'appropriation de la démarche par ses acteurs de terrain est un élément incontournable de la réussite de ce projet. Notre volonté de ne pas exclure une partie de recherche qualitative de la démarche de recherche-action, contrairement aux visées habituelles des recherches-actions (*cf* Dolbec et Clément, 2004), s'explique par la possibilité de rendre cette démarche de soutien reproductible et transférable dans d'autres collèges en encourageant la réflexion dans l'adaptation du modèle qui sera issu de la démarche, en plus de permettre à tous les milieux d'avoir une façon de documenter leurs pratiques, ce qui peut soutenir l'évaluation continue du modèle de service mis en place. Les ajustements méthodologiques se sont faits à partir des imprévus.

## **2- Méthode de cueillette de données**

Le projet de recherche s'est déroulé au Cégep du Vieux-Montréal ainsi qu'au Collège Montmorency. Il impliquait trois (3) chercheuses de milieu de pratique qui ont agi à titre d'enseignantes-ressources. Tous les enseignants de ces collèges avaient accès

aux enseignantes-ressources, s'ils en manifestaient le besoin.

Pour répondre aux visées du premier objectif, nous avons misé sur l'utilisation-appropriation d'une grille d'analyse des situations de handicap pédagogiques par les enseignantes-ressources (chercheuses de milieu de pratique). Cette grille consiste en un outil de planification et de suivi des interventions qui a été proposé aux enseignantes-ressources qui ont ensuite pu l'adapter à l'usage. Elle a été élaborée et proposée au départ par la chercheuse et a été raffinée par l'équipe de recherche. Elle s'appuie initialement sur le modèle de la situation de handicap pédagogique (adapté de Trépanier, 1999) et du modèle développé par l'équipe du SAIDE (c'est-à-dire le service d'aide à l'intégration des élèves du Cégep du Vieux-Montréal) avec une de leur enseignante-ressource (Beaumont & Lavallée, 2012).

Prenant la forme d'un questionnaire à compléter, cet outil de planification et de suivi avait pour but de consigner : les motifs et les visées de la demande de soutien, les caractéristiques connues/perçues du jeune ciblé, la nature de la tâche, les obstacles/facilitateurs perçus, les éléments privilégiés de l'enseignement, la présence ou l'absence d'accommodations et d'accommodements. Au départ, nous comptions relever 450 situations de handicap à partir desquelles des pratiques d'individualisation se seraient dégagées dans les actions d'intervention pour les contrer et servir de modèle. Or la mise en application de la grille et son analyse n'a pas permis de faire une telle compilation, encore moins de pouvoir décréter le nombre de situations, lorsqu'il s'agissait de suivis pouvant impliquer les mêmes personnes. Elle a plutôt permis d'identifier les types de situations de handicap pédagogiques rencontrées et de proposer une grille d'un autre format pour la suite

de l'étude de même que de recenser les pratiques d'individualisation autorapportées. Le N souhaité devenait alors un non-sens, puisque l'on ne peut prévoir le nombre et les types de demandes qui seront effectuées par les enseignants.

Également, les journaux de bord tenus par chacune des (3) chercheuses de terrain ont permis de recueillir leurs commentaires sur l'appropriation de cette grille et de la démarche inhérente à la mise en œuvre de ce modèle de service et de leur rôle, rejoignant ainsi l'objectif 3. Aux 6 semaines environ, la professionnelle de recherche réalisait une rencontre de suivi avec les enseignantes-ressources pour les première et dernière années du projet.

Les réflexions de la professionnelle de recherche qui accompagnait les chercheuses de terrain de même que celles de la chercheuse universitaire ont également été consignées tout au long du projet. Enfin, les rencontres de bilan annuel ont permis de faire le point sur l'évolution du rôle des enseignantes-ressources dans le projet et de la pérennité possible de ce modèle de service.

Pour documenter les pratiques d'individualisation de l'enseignement (objectif 2), nous avons identifié les pratiques autorapportées par les enseignants et consignées par les enseignantes-ressources, lors des demandes de consultations, par l'analyse des situations de handicap pédagogiques. Par la suite, nous avons passé un questionnaire en ligne sur ces pratiques, dans 3 collèges, en sollicitant tous leurs enseignants, à l'hiver 2014 (N=162). Ce questionnaire est issu d'une première recherche menée par Paré (2011) et a été adapté pour le postsecondaire, en

fonction d'un modèle théorique sur les pratiques d'individualisation de l'enseignement en contexte d'inclusion (Figure 2). Le questionnaire sollicitait tous les enseignants des collèges sur leurs pratiques depuis les 4 dernières années.

Deux de ces collèges impliquaient les enseignantes-ressources de notre projet. Parmi les enseignants ayant répondu au questionnaire en ligne (N=162), nous souhaitons interroger une dizaine d'entre eux plus en profondeur. Six (6) enseignants relevaient d'un des deux collèges et cinq (5) de l'autre (N=11); les entrevues semi-dirigées se sont déroulées individuellement.

Au départ, nous aurions également souhaité interroger une vingtaine d'étudiants touchés par l'offre de service indirecte offerte par les enseignantes-ressources, ainsi qu'une dizaine de leurs parents. Toutefois, pour plusieurs raisons, il n'aura été possible que d'interroger 5 parents et 3 étudiants, en faisant un appel informel via nos réseaux personnels. Les étudiants retenus devaient avoir reçu une forme ou une autre de service d'aide de leur collège au cours des 4 dernières années. Ces entrevues ont été réalisées au cours de l'été et de l'automne 2015. Elles avaient pour but d'amorcer une mise en lien de la perception des obstacles et des facilitateurs à l'apprentissage et à la réussite scolaire des ÉSH par eux-mêmes, leurs parents et leurs enseignants.

L'évaluation systématique du soutien apporté par les enseignantes-ressources dans leur collège n'a pu être réalisée comme prévu auprès des administrateurs et des usagers (enseignants-utilisateurs et utilisateurs potentiels). Toutefois, le questionnaire en ligne présentait quelques questions sur les services offerts dans leur collège ainsi que celui de l'entrevue. Enfin, une des enseignantes-ressources de

notre projet réalise cette année l'évaluation de son modèle de service dans son collège.

### **3- Stratégies et techniques d'analyse**

La principale stratégie pour traiter les données a été de les regrouper en fonction des dimensions issues des modèles théoriques retenus. Ainsi, pour l'analyse des situations de handicap pédagogiques, les éléments composants le modèle illustré à la figure 1 ont été ressortis des demandes de soutien effectuées par les enseignants et consignées par les enseignantes-ressources. Les motifs des demandes de soutien ont été répertoriés, ainsi que les actions d'intervention proposées par les enseignantes-ressources.

Les pratiques d'individualisation de l'enseignement ont été consignées en 3 temps. D'abord, elles ont été relevées dans les interventions de soutien réalisées par les enseignantes-ressources, à partir de leurs grilles d'analyse des interventions, de leur journal de bord ou de leur calendrier de suivi. Ensuite, elles ont été recensées les réponses fournies dans un questionnaire en ligne destiné aux enseignants de 3 collèges. Enfin, elles ont fait l'objet d'entrevues réalisées auprès d'enseignants, d'étudiants ayant vécu des situations de handicap au collégial ainsi que de quelques parents de ces jeunes. Le cadre théorique ayant servi à les classer est illustré à la figure 2.

Compte tenu de notre petit échantillon, la triangulation souhaitée des réponses enseignants-étudiants-parents se résumait plutôt à une simple comparaison des éléments d'obstacles et des facilitateurs à l'apprentissage et la réussite scolaire de même qu'à l'importance accordée à la participation parentale au postsecondaire.

## **PARTIE D - RÉSULTATS**

### **1- Principaux résultats**

En amont de cette mise à l'épreuve d'un modèle théorique issu de nos travaux antérieurs (Trépanier, 1999), nous pensions naïvement que chacune des demandes de soutien aux enseignantes-ressources impliquerait l'identification systématique d'une situation de handicap pédagogique en exprimant clairement un obstacle rencontré par une personne-étudiante (Sujet) et une personne-enseignant (Agent) en classe, comme l'illustre clairement la figure 1 et les tableaux 4a à 4g<sup>1</sup>. Or, la réalité nous a plutôt amenés à considérer ces éléments dans leur ensemble pour justement obtenir une vision globale des situations de handicap pédagogiques vécues au lieu de les cibler en fonction de leur occurrence. De plus, sans observation systématique *in situ* des situations de handicap pédagogiques rapportées, il devenait impossible de préciser certains éléments caractéristiques des obstacles.

Ainsi, l'application pratique du modèle théorique s'est effectuée en fonction des demandes de soutien émises par les enseignants auprès des enseignantes-ressources. L'analyse des informations consignées par les enseignantes-ressources révèle que les demandes de soutien ne correspondent pas systématiquement à des situations de handicap pédagogique distinctes. Lorsqu'elles le sont, il y a lieu de pouvoir en faire des regroupements, car certaines situations de handicap pédagogiques semblent vécues de façon similaire; elles sont du moins rapportées

---

<sup>1</sup> La note au lecteur qui précède les Tableaux 4 en annexe permet de saisir les principaux éléments en relation de ce modèle théorique.

avec des mots similaires, pour exprimer les éléments problématiques. Autrement dit, les situations de handicap pédagogiques peuvent être documentées en fonction de leur nature ou des types d'obstacle rencontrés par ses acteurs et non par leur récurrence. Nous en illustrons quelques exemples ici.

Le Tableau 4a présente une situation de handicap pédagogique documentée à partir de demandes de soutien liées à des réactions excessives ou à une grande rigidité dans l'action d'un étudiant, lors d'un travail d'équipe ou lorsqu'une consigne est émise par l'enseignant (obstacle d'interférence). Les caractéristiques de fréquence, de durée et d'intensité de l'obstacle n'ont pas été documentées par les enseignants qui étaient en demande et n'ont pas fait l'objet d'observation systématique. Toutefois, on perçoit à l'usage que ce ne sont pas ces caractéristiques effectives (de durée, de fréquence ou d'intensité) qui prévalent dans les demandes de soutien, mais que c'est leur perception ou leurs représentations que s'en fait l'enseignant qui consulte qui permettent de préciser la situation de handicap pédagogique. Autrement dit, dans le Tableau 4a, les enseignants qui effectuaient une demande de soutien, sans avoir procédé à des observations systématiques, précisaient que l'intensité des réactions de leur étudiant leur était insoutenable. Dans la compréhension des événements rapportés, s'ajoutait les éléments se rapportant au fait que ces comportements nuisaient à l'étudiant lui-même dans ses interactions avec les autres en plus d'être vus et entendus par tous les autres étudiants du groupe-classe (étendue). Cette situation faisait en sorte de susciter le rejet de l'étudiant concerné par ses pairs et lui faisait échouer ses travaux d'équipe (effets). Parmi les sources interprétées dans ces situations, un trouble du spectre de



l'autisme non diagnostiqué - par exemple, dans un cas il s'agissait d'un étudiant qui ne voulait pas que son diagnostic soit révélé, alors que dans un autre, l'étudiant affirmait ne pas avoir de problème et n'avoir jamais reçu de diagnostic (source).

Le Tableau 4b présente une situation de handicap pédagogique qui tire son origine d'une crise d'un étudiant (qui en a frappé un autre) en classe, en lien avec un travail d'équipe (obstacle d'impropriété). Bien qu'il s'est agi d'un événement ponctuel (fréquence), l'intensité perçue et ressentie par l'enseignant et les étudiants du groupe-classe était élevée. L'étendue de cette situation de handicap pédagogique touche un étudiant en particulier (celui qui a été frappé), les pairs du groupe-classe (témoins de la scène) et l'enseignant. Parmi les effets perceptibles, on remarque une certaine détresse de l'enseignant, une détresse et de la colère chez l'étudiant ayant été frappé en sus des conséquences légales entreprises, des interventions d'agents de sécurité, de policiers et d'ambulanciers et un groupe-classe en émoi (effets). Il semble que l'étudiant présentait un trouble sévère de santé mentale et qu'il refusait de dévoiler son diagnostic pour obtenir des accommodements (source).

D'autres situations de handicap pédagogiques ont également pu être recensées à partir des demandes de soutien aux enseignantes-ressources. Dans un cas, un étudiant ne pouvait compléter son évaluation avec les accommodements précisés (Tableau 4c) pour des raisons différentes d'un autre dans une situation similaire au départ (Tableau 4d).

**Qui demande du soutien à l'E-R et pourquoi?**

Pour l'enseignante-ressource, ce modèle théorique offre donc des clés pertinentes pour comprendre les situations de handicap pédagogiques telles que rapportées par ses acteurs. Toutefois, pour s'avérer utiles dans la consignation des pratiques en vue de leur évaluation ponctuelle et continue, elles doivent être complétées par les actions entreprises à leur suite et, en amont, par les motifs et les personnes qui émettent une demande de soutien (Tableaux 2 et 3). Il sera ainsi possible de constater que certaines demandes ne sont pas nécessairement le fruit de situations de handicap pédagogiques vécues dans la classe de ces enseignants, mais qu'elles peuvent être anticipées ou pressenties. Dans ce dernier cas, l'enseignant-ressource sert alors de courroie d'information, il permet d'établir un fil de discussion ou de réfléchir sur les pratiques.

Lorsque les demandes de soutien auprès des enseignantes-ressources sont réalisées directement par les enseignants, elles consistent en des demandes d'information générale, portent sur des étudiants qui rencontrent des difficultés avec ou sans accommodement, sur les accommodements en eux-mêmes. D'autres demandes peuvent provenir du service d'aide aux étudiants ou d'un autre professionnel intervenant auprès de l'étudiant ciblé. Dans ce cas, il peut s'agir, par exemple, de discussions au sujet des accommodements, d'éléments de gestion de classe. La direction de service ou un département réalise également parfois une demande auprès de l'enseignante-ressource, pour intervenir auprès d'un enseignant ou d'un sous-groupe d'enseignants, en lien avec les accommodements ou les accommodations ou d'autres difficultés rencontrées, ou dans une étude de cas ou un plan d'intervention. En faisant partie de l'équipe de professionnels qui offrent les

services dans le collège, l'enseignante-ressource peut aussi discuter d'une situation ou recommander un étudiant à ses collègues intervenant auprès d'ÉSH (orthopédagogue, conseiller, psychologue, etc.). Enfin, des étudiants peuvent solliciter directement l'enseignante-ressource particulièrement dans des situations de refus d'accommodement par un de leurs enseignants. Outre les échanges entre professionnels, les actions posées par l'enseignante-ressource sont donc à la fois individuelles et en sous-groupes et se destinent tant à des étudiants qu'à des enseignants.

Le tableau 2 permet de rendre compte des motifs de sollicitation du soutien demandé auprès des enseignantes-ressources. Il permet de constater que les préoccupations liées à la gestion de classe, aux accommodements ainsi qu'aux conséquences pour l'intervention de certains diagnostics possibles chez des étudiants étaient au cœur des préoccupations des enseignants. Bien que la plupart des demandes de soutien provenaient des enseignants concernés, certaines demandes ont émané du service d'aide ou d'autres professionnels œuvrant auprès d'étudiants. Également, dans d'autres cas, ce sont les étudiants qui ont consulté directement l'enseignante-ressource lors de malentendus avec leur enseignant ou de refus d'accommodements.

### **Les pratiques d'individualisation de l'enseignement**

Ultimement, il était souhaité d'en arriver à identifier les actions de suivi des interventions. En fonction de notre deuxième cadre théorique (Figure 2), nous

voulions indiquer les adaptations de l'enseignement privilégiées issues de la discussion entre l'enseignant et l'enseignant-ressource.

Dès la première année d'utilisation de la grille d'analyse, il a été possible d'identifier différentes pratiques d'individualisation mises en place pour les étudiants SH. Ces pratiques étaient soit proposées par le service d'aide du collège, par d'autres professionnels impliqués auprès de l'étudiant, par l'enseignante-ressource, par l'enseignant, ou même, demandées par les étudiants (Tableau 1).

De façon générale, les pratiques d'individualisation recensées par les enseignants des collèges pour leurs étudiants SH lors des interventions de soutien portent sur les accommodations et les accommodements. En ce qui concerne les accommodements, ils consistent en des ressources matérielles ou d'aides technologiques (par exemple, utilisation d'un logiciel de correction) ou techniques (par exemple, temps supplémentaire réaliser une évaluation) et de ressources humaines (par exemple, un preneur de notes ou pointage des erreurs). Ceux-ci sont prescriptifs et proposés par le service d'aide aux étudiants en fonction du diagnostic de ces derniers et dans la mesure où l'atteinte des compétences d'un cours n'est pas compromise. Par ailleurs, si certaines accommodations étaient proposées par les enseignants et pouvaient accompagner les accommodements déjà prescrits, d'autres accommodations étaient sollicitées par les étudiants (ce qui ne signifie pas qu'elles leur étaient accordées).

Lorsqu'un enseignant n'a reçu aucune demande d'accommodements pour un étudiant pour lequel il demande du soutien, cela ne signifie pas que l'étudiant

concerné est inconnu des services d'aide ou qu'il ne présente pas un diagnostic. En effet, si certains étudiants refusent de dévoiler leur diagnostic, d'autres attendent une situation de crise pour demander les accommodements auxquels ils ont droit. D'autre part, il est arrivé ponctuellement que des étudiants demandent des accommodements sans avoir reçu de diagnostic. Dans ce cas, ils ne pouvaient donc pas en bénéficier, mais se faisaient conseiller sur les démarches à entreprendre.

Les réponses au questionnaire en ligne réalisé auprès de 162 enseignants sont plus précises, lorsque vient le temps de distinguer les pratiques mises en place en ce qui concerne la différenciation pédagogique, l'enseignement complémentaire et l'utilisation des ressources, les accommodations et les accommodements, de même que les modifications (Tableau 5). Si ces dernières ne devaient jamais être effectives au collégial, parce qu'elles font en sorte de réduire les exigences de formation, il semble que quelques enseignants en ont parfois fait usage soit en retirant des questions d'examen (9%), en réduisant le nombre de lectures ou d'évaluations à compléter (4%), en corrigeant moins sévèrement (20%) ou en changeant certains contenus visés (9%). Pour ce qui est des accommodations (et accommodements), elles semblent perçues positivement par les enseignants interrogés où 86% croient qu'elles ont favorisé l'apprentissage des élèves ciblés. En outre, chez les enseignants qui offrent des accommodations, la plus que majorité disent le faire pour tous leurs étudiants (87%) telles que de fournir du matériel à l'avance (47%) ou ses notes de cours à l'avance (30%), ou encore, de lire une consigne ou une question d'évaluation ou de la reformuler (54%). Enfin, peu

d'enseignants expriment avoir refusé un accommodement destiné à un étudiant (1%) ou l'avoir accepté parce qu'il leur était imposé (9%).

### **Travail en équipe de professionnels**

La dernière année s'est caractérisée par une augmentation du travail de collaboration interprofessionnelle pour notre enseignante-ressource la plus active dans ce projet. Une telle collaboration a également été très forte pour une autre des enseignantes-ressources lorsqu'elle travaillait étroitement avec une orthopédagogue (qui portait, à ce moment, le nom professionnel de conseiller en services adaptés). L'autre enseignante-ressource était davantage celle qui allait solliciter les autres professionnels ou leur permettre de faire des ponts entre les demandes reçues et les besoins qui semblaient s'en dégager.

Ainsi, lors de travail en collaboration professionnelle, en plus de réunions d'équipe où l'enseignante-ressource était sollicitée pour son expertise, deux cas de figure pouvaient se présenter : 1) la demande à l'enseignante-ressource de contacter ou de rencontrer un enseignant provenait des autres professionnels (par exemple, l'orthopédagogue ou le psychologue), 2) l'enseignante-ressource référerait aux autres professionnels pour la suite d'un dossier d'étudiant.

Il semble que les discussions et les échanges entre les professionnels ont porté sur les modalités d'intervention concernant des ÉSH, des précisions d'information concernant un étudiant, la sollicitation ou la diffusion d'informations particulières sur

les accommodements ou encore, des rencontres avec les enseignants concernés ou les étudiants eux-mêmes.

Enfin, en ce qui concerne l'implication des parents d'ÉSH au collégial, si aucun des 11 enseignants que nous avons interrogés n'a contacté un parent concernant ces étudiants, six d'entre eux ont affirmé avoir déjà été contactés par au moins un parent. De façon générale, 8 enseignants sur les 11 interrogés croient que les parents devraient occuper une place dans l'éducation de leur jeune au collégial.

## **2- Conclusions et pistes de solutions**

### **Consigner les informations de soutien**

L'absence de recours au modèle théorique pour consigner les informations par les enseignantes-ressources les fait revenir à leur instinct de praticiennes, pour consigner les éléments pertinents à la prise de notes. Deux conséquences ont pu être observées. La première est, à moyen terme, l'impression de saturation dans les demandes de soutien effectuées par les enseignants ou dans les interventions à proposer en guise de solutions possibles. La seconde, quand même liée à la première, a été de constater que l'absence de formation des enseignantes-ressources sur le modèle théorique, ainsi que sur certaines dimensions du travail de l'orthopédagogue<sup>2</sup> qui rejoint ce modèle de service, faisait en sorte de générer un sentiment d'obligation et de lourdeur de la démarche par les utilisatrices de la grille

---

<sup>2</sup> Nous définissons ici l'orthopédagogue comme étant un «professionnel de la rééducation pédagogique pouvant intervenir dans divers contextes (classe ordinaire, classe spécialisée, classe-ressource, en intervention individuelle, en sous-groupe, etc.) directement ou indirectement auprès de l'élève en difficulté» (Trépanier, 2008, p.6). Dans l'exercice de ses fonctions, il peut contribuer à soutenir la prévention de l'échec scolaire en contexte d'inclusion scolaire.

au terme de la première année. Dans leur élan d'allègement pour consigner les informations, plusieurs dimensions essentielles des situations de handicap pédagogiques ont alors cessé d'être prises en compte, rendant alors le suivi des interventions quasi impossible pour la personne n'ayant pas consigné l'information.

À la lourdeur invoquée par les enseignantes-ressources dans l'utilisation de la grille d'analyse des situations de handicap pédagogiques (format question-réponse), l'analyse des données réalisées a permis d'en arriver à une proposition qui devra être mise à l'épreuve ultérieurement à cette étude. En effet, la consignation sous la forme de tableau semble être une voie qui pourrait permettre de colliger plus efficacement les données, à la condition de bien saisir les éléments du modèle théorique qui le soutient pour situer les obstacles et les facilitateurs perçus des situations d'intervention éducative. En outre, le plan d'intervention peut s'avérer un outil complémentaire qui permettrait effectivement de consigner des informations nécessaires au suivi d'un étudiant. Lorsque l'intervention de soutien s'effectue directement auprès de son enseignant et donc, indirectement auprès de cet étudiant, il devrait s'avérer pertinent d'en arriver à compléter la vue d'ensemble de ses situations pédagogiques réussies ou échouées par le type de prise de notes que nous proposons.

### **Perception ou représentation des obstacles**

À partir des analyses des situations de handicap pédagogiques réalisées, il a également été possible de constater que les indicateurs de durée, de fréquence et d'intensité, qui peuvent servir à qualifier les obstacles dans le modèle théorique,



prennent tout leur sens dans le service de soutien lorsqu'ils sont perçus ou ressentis par les protagonistes comme étant une entrave aux relations pédagogiques réussies. En d'autres mots, pour la recherche, il pourrait s'avérer pertinent de réaliser des observations systématiques des manifestations de difficultés rencontrées par des étudiants en situation pédagogique. Dans la pratique, c'est plutôt la perception ou la représentation de ces obstacles par l'enseignant, ou même par l'étudiant, qui va donner lieu à une demande de soutien.

L'enseignant-ressource intervient à partir des perceptions, des attitudes, des croyances ou des représentations de ses «consultés» pour permettre la construction et la réalisation d'interventions positives. Enfin, dans tous les cas, il ne s'agit pas de savoir si l'étudiant ou l'enseignant qui demande du soutien a tort ou raison. Il s'agit plutôt de comprendre les mécanismes qui régissent les situations de handicap pédagogiques exprimées, pour trouver un moyen d'y remédier de façon acceptable pour tous.

### **Des accommodations pour différencier l'enseignement?**

Pour un bon nombre d'enseignants, les accommodations destinées au départ à soutenir l'apprentissage d'ÉSH semblent désormais rejoindre l'ensemble de leurs étudiants. Cette situation donne tout au moins l'impression que des pratiques habituellement destinées à ne soutenir qu'un type d'étudiants, s'offrent désormais comme un choix possible pour tous les étudiants. En d'autres mots, certaines accommodations deviennent des pratiques de différenciation (processus ou structure), en donnant ainsi la chance à plus d'étudiants de réussir, et cela, qu'ils

présentent ou non un diagnostic. Dans cette optique, on ne peut qu'encourager les formations et le soutien destinés à faciliter l'utilisation de la Conception universelle de l'apprentissage (CUA) par les enseignants du collégial, de même en ce qui concerne l'ensemble des pratiques d'individualisation tout en soutenant les enseignants au fil du temps en ce sens.

Par ailleurs, le faible, mais présent, pourcentage d'enseignants interrogés en ligne qui a affirmé avoir déjà réalisé une forme de modification de l'enseignement, pour aider un de leur ÉSH, laisse entrevoir l'importance du soutien à fournir aux enseignants et vient renforcer le rôle de l'enseignant-ressource pour informer et soutenir les enseignants dans leurs actions d'intervention auprès de ces étudiants.

### **Implication des parents**

Les jeunes en situation de handicap dont les parents s'attendent à ce qu'ils poursuivent leurs études postsecondaires sont plus engagés dans leurs études et réussissent mieux à l'école (secondaire) que ceux dont les parents ne partagent pas cet optimisme (Wagner, Newman, Cameto, & Levine, 2005). L'implication des parents au postsecondaire pourrait se traduire par un rôle de coach en fournissant des conseils à leur jeune tel que le mentionnent Whelley & Burghstahler (2001). Aussi, lorsque la question de la participation parentale au niveau collégial pour les ÉSH est brièvement soulevée dans notre étude, elle donne notamment lieu à une prise de contact réalisée par certains parents auprès des professionnels des services d'aide ou auprès des enseignants de leur jeune. Les enseignants interrogés ont clairement exprimé que les modalités institutionnelles d'accès à l'information ne leur

permettaient pas de contacter directement un parent, en plus que certains jeunes ont l'âge de la majorité. Pourtant, plus que la moitié des enseignants s'accordait pour dire que la participation parentale de ces jeunes est importante. En ce sens, la question se pose quant à la réalité de la participation parentale des ÉSH au niveau collégial.

### **3- Contributions pour l'avancement des connaissances**

Bien que développé depuis plus d'une quinzaine d'années, le modèle théorique de la situation de handicap pédagogique (Trépanier, 1999) n'avait jamais encore été mis à l'épreuve dans la pratique, encore moins en lien avec la mise en œuvre d'un modèle de service destiné à soutenir indirectement les jeunes qui rencontrent des obstacles dans la réalisation de leurs apprentissages. Sur le plan de la pratique, ce modèle fournit un cadre pour analyser des situations de handicap pédagogiques rencontrées par les étudiants. Sur le plan de la recherche, il s'agit d'une étape préliminaire pouvant mener à la modélisation de telles situations, tel que cela s'effectue notamment dans le domaine de l'écotoxicologie, et s'inscrire alors dans une optique d'analyse et de gestion du risque éducationnel.

À notre connaissance, les modèles de service d'enseignant-ressource et d'équipe de soutien aux enseignants sont documentés pour les niveaux primaire et secondaire depuis les années 1970 (*cf* Erchul & Martens, 2010, Paré & Trépanier, 2010, Trépanier & Paré, 2010). Cette recherche représente un apport pour l'offre de service au niveau postsecondaire, concernant à la fois les ÉSH et l'offre de services indirects.

Enfin, cette recherche a permis de sonder plus largement les pratiques d'individualisation de l'enseignement plus largement que ne le fait l'approche de la conception universelle de l'apprentissage (CUA).

## **PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE**

### **1- Pistes ou questions de recherche qui découlent de nos travaux**

Le modèle d'enseignant-ressource gagne à être davantage expérimenté et documenté au niveau collégial, voire au niveau universitaire. Notre recherche ouvre également la voie pour se demander quelles sont les accommodations qui peuvent servir effectivement les différents types d'étudiants HDAA, en particulier au niveau collégial. Est-ce que certaines pratiques liées à la différenciation pédagogique (flexibilité) peuvent contribuer à réduire certaines pratiques liées aux accommodations ou certaines demandes d'accommodements? La réalisation d'observations systématiques des manifestations de difficultés rencontrées en situation pédagogique pourrait également s'avérer pertinente pour appuyer les analyses et les prises de décisions d'interventions subséquentes.

Par ailleurs, qu'en est-il de la participation parentale au collégial, voire à l'université, pour ces jeunes adultes qui présentent des situations de handicap? Cette implication est-elle souhaitable? à quelles conditions?

Enfin, on ne saurait que trop insister sur la pertinence de poursuivre de façon générale ou en fonction de caractéristiques particulières, l'identification des obstacles et des facilitateurs de la réussite scolaire pour les ÉSH. Quels sont les éléments spécifiques en interaction qui se dessinent lors de situations de handicap pédagogiques et quelles sont les actions privilégiées pour y remédier?

## 2- Principale piste de solutions à cet égard

Nous suggérons de poursuivre dans la voie des recherches exploratoires, documentaires et de recherche-action pour alimenter le développement du modèle d'enseignant-ressource et les cadres théoriques qui permettent de fonder ses actions. Les liens entre la participation parentale et la réussite au postsecondaire gagneraient à être actualisés et mis à jour en fonction du contexte actuel d'inclusion scolaire qui prévaut dorénavant au postsecondaire. Quels types de soutien offrent-ils? Est-ce pertinent? Bref, le soutien qu'ils peuvent apporter ou non auprès de leur jeune en situation de handicap gagnerait à être davantage étudié.

## PARTIE F - PRINCIPALES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Beaumont, J. et Lavallée, C. (2012). Enseignant-ressource au collégial : «un prof qui parle au prof». *Revue de la pédagogie collégiale*, 25(4), p. 27-31.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien : cadre d'expérimentation avec points de repère et outils- support*. Montréal, Chenelière Éducation.
- Charte des droits et libertés de la personne. Québec : Éditeur officiel. Repéré à [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C\\_12/C12.HTM](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_12/C12.HTM)
- Charte canadienne des droits et libertés. Repéré à <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/const/page-15.html>
- Diom-Viens, D. (2010). Troubles d'apprentissage : le sujet de l'heure au cégep, *Le Soleil*, 23 août.
- Dolbec, A., & J. Clément (2004). La recherche-action. In T.Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Eds.) *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.181-208). Sherbrooke, Université de Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Ducharme, D., & K. Montminy (2012). *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*. Québec : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- Erchul, W.P., & Martens, B.K. (2010). *School consultation. Conceptual and empirical bases of practice. Third Edition*. New York : Springer Science + Business Media, LLC.
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J., & G. St-Michel (1998). *Classification québécoise Processus de production du handicap*. Québec :

Réseau international sur le Processus de production du handicap (RIPPH)/SCCIDIH

- Grégoire, I. (2003) Troubles d'apprentissage au niveau collégial. Guide d'intervention. Édition révisée. Ste-Foy : Collège de Ste-Foy.
- Janney, R. E., & M.E. Snell (2006). Modifying Schoolwork in Inclusive Classrooms. *Theory Into Practice*, 45(3), 215-223.
- King-Sears, M. E. (2001). Three Steps for Gaining Access to the General Education Curriculum for Learners with Disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 37(2), p.67-76.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2e édition. Montréal/Paris : Guérin/Eska.
- MASSÉ L. (2010) Stratégies d'enseignement pour une classe inclusive. In N.Rousseau (Ed.) *La pédagogie de l'inclusion scolaire 2e édition* (p.351-379). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport - MELS (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire : cadre de référence. Version préliminaire*. Québec, Direction générale de la formation des jeunes, Gouvernement du Québec.
- Nguyen, M.N. & Fichten, C. (2007). Les étudiants handicapés, leurs expériences dans les collèges et universités canadiens et le rôle des technologies informatiques dans leur réussite académique. *Réseau international de recherche en éducation et en formation (REF) «Accessibilité, technologies et éducation des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation : une responsabilité collective», symposium « Apprendre et former. Entre l'individuel et le collectif»*. Sherbrooke.
- Nolet, V. et McLaughlin, M. J. (2005). *Accessing the general curriculum : including students with disabilities in standards-based reform. (2e éd.)*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Paré, M. & Trépanier, N.S. (2010). La consultation en milieu scolaire : soutenir l'enseignant de la classe ordinaire. In N.S. Trépanier & M. Paré (Eds) *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 79-102). Québec : Presses de l'Université du Québec
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation de l'enseignement primaire visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale*. Montréal, Université de Montréal : Thèse de doctorat inédite présentée à la faculté des études supérieures et postdoctorales en vue de l'obtention du grade de Ph.D. en sciences de l'éducation, option psychopédagogie.
- Rose, D. H., Meyer, A., & C. Hitchcock (2005). *The universally designed classroom : accessible curriculum and digital technologies*. Cambridge, MA.: Harvard Education Press
- Rousseau, N. (2010). Vivement la pédagogie universelle pour les jeunes ayant des troubles d'apprentissage, In Rousseau N. (Ed.) *La pédagogie de l'inclusion scolaire, 2e édition* (p.87-108). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., & S. Bélanger (Eds.) (2006) *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- SAINT-LAURENT L. (2008) *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

- St-Onge, M. (2010) *L'offre de services pour les étudiantes et étudiants des Cégeps ayant des problèmes graves de santé mentale*, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom : responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Trépanier, N., Rocque, S, et R. Navarrete (1999). ¿Existen situaciones de discapacidad de intervención?, *Revista Mexicana de Pedagogía* (46, 47, 48), p.39-41, p. 18-20, p. 26-28.
- Trépanier, N. (1999). *Réseau fonctionnel d'analyse du risque en milieu d'intervention auprès de personnes vulnérables. Thèse de doctorat inédite présentée à la Faculté des sciences de l'éducation*. Montréal : Dép. psychopédagogie et andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, de Université de Montréal.
- Trépanier, N.S. (2005). Toward an ecological risk assessment framework for special education, *International Journal of Special Education* (20), 1, 1-12
- Trépanier, N. (2008). L'orthopédagogue : un rôle clé dans la prévention et l'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation *In* Martinez, J.-P., Boutin, G., Bessette, L., & Y. Montoya (Eds.) *La prévention de l'échec scolaire, une notion à redéfinir. Recherches enseignement, éducation et formation en espace francophone* (p.19-30). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Trépanier, N.S. (2014). Des conditions à la collaboration pour le soutien aux enseignants en contexte d'inclusion au collégial... et bien avant! *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, (4) décembre, p.20-26.
- Université d'Iowa (2010) UNIVERSITÉ D'IOWA, Universal design for learning in post-secondary Classroom. Repéré à <http://research.education.uiowa.edu/universalaccess>
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., and Levine, P. (2005). *Changes Over Time in the Early Postschool Outcomes of Youth with Disabilities. A Report of Findings from the National Longitudinal Transition Study (NLTS) and the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. Menlo Park, CA: SRI International. Disponible en ligne au [www.nlts2.org/reports/2005\\_06/nlts2\\_report\\_2005\\_06\\_complete.pdf](http://www.nlts2.org/reports/2005_06/nlts2_report_2005_06_complete.pdf).
- Whelley, T., & Burgstahler, S. (2001). Parent Involvement in Postsecondary Education (NCSET Teleconference). *University of Minnesota, Institute on Community Integration, National Center on Secondary Education and Transition (NCSET)*. Repéré à University of Minnesota Digital Conservancy, <http://hdl.handle.net/11299/173409>.
- Wolfarth, J., & Roberts, E. (2010). *La situation des étudiantes et étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité qui fréquentent les cégeps au Québec : ce groupe a-t-il un besoin légitime de financement et de services? Résumé d'une étude*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.