

Les étudiants en situation de handicap inscrits en éducation spécialisée : ce qu'en disent leurs enseignantes

Stéphanie Harvey, Eve Pouliot et Suzie Tardif

Volume 7, numéro 2, été 2023

Avoir voix au chapitre

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1105969ar>

DOI : <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i2.1261>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Département des sciences de l'éducation

ISSN

2371-5669 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Harvey, S., Pouliot, E. & Tardif, S. (2023). Les étudiants en situation de handicap inscrits en éducation spécialisée : ce qu'en disent leurs enseignantes. *Revue hybride de l'éducation*, 7(2), 175–193. <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i2.1261>

Résumé de l'article

Le département d'éducation spécialisée du Cégep de Jonquière assure quotidiennement la formation d'étudiants en situation de handicap (ÉSH), qui représentent le quart des étudiants qui le fréquentent. Nous avons mené une recherche dans une perspective bioécologique afin de brosser un portrait des caractéristiques des ÉSH inscrits en techniques d'éducation spécialisée (TES) et de connaître les attitudes, les rôles et les stratégies pédagogiques privilégiés pour les soutenir. Dans ce contexte, nous avons réalisé une analyse qualitative d'entrevues individuelles semi-dirigées menées auprès de sept enseignantes. Nos résultats révèlent que leur point de vue sur les besoins des ÉSH est, somme toute, positif et empreint d'espoir pour leur réussite scolaire.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les étudiants en situation de handicap inscrits en éducation spécialisée : ce qu'en disent leurs enseignantes

Auteures

Stéphanie Harvey, B.T.S., étudiante à la maîtrise en travail social, Université du Québec à Chicoutimi, Canada,
StephanieHarvey@cegepjonquiere.ca

Eve Pouliot, Ph.D. LL.B., professeure agrégée, Université du Québec à Chicoutimi, Canada,
Eve_Pouliot@uqac.ca

Suzie Tardif, Ph.D., chercheure en éducation, ÉCOBES-Recherche et transfert, Canada,
SuzieTartif@cegepjonquiere.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Le département d'éducation spécialisée du Cégep de Jonquière assure quotidiennement la formation d'étudiants en situation de handicap (ÉSH), qui représentent le quart des étudiants qui le fréquentent. Nous avons mené une recherche dans une perspective bioécologique afin de brosser un portrait des caractéristiques des ÉSH inscrits en techniques d'éducation spécialisée (TES) et de connaître les attitudes, les rôles et les stratégies pédagogiques privilégiés pour les soutenir. Dans ce contexte, nous avons réalisé une analyse qualitative d'entrevues individuelles semi-dirigées menées auprès de sept enseignantes. Nos résultats révèlent que leur point de vue sur les besoins des ÉSH est, somme toute, positif et empreint d'espoir pour leur réussite scolaire.

Mots-clés : étudiants en situation de handicap (ÉSH) ; inclusion scolaire ; enseignement collégial ; éducation spécialisée



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Contexte de réalisation

Cette recherche a été menée en parallèle avec un projet réalisé en partenariat entre le Centre de recherche ÉCOBES du Cégep de Jonquière et le département d'éducation spécialisée. Ces deux parties prenantes travaillant à différents niveaux sur la réussite scolaire des étudiants se sont associées pour développer et mettre en place un programme pouvant soutenir les étudiants en situation de handicap (ÉSH) de la technique en éducation spécialisée (TÉS). À titre d'étudiante-chercheuse, j'ai saisi l'opportunité de ce partenariat pour interroger et mettre en lumière le point de vue des enseignantes participantes sur les défis que représente l'enseignement aux ÉSH.

Problématique : Un nouveau portrait des étudiants collégiaux

Avant les années 2000, les milieux collégiaux accueillaient très peu d'étudiants qui présentaient des besoins particuliers, les études postsecondaires étant généralement réservées à ceux plus performants. Pacaud et Richard (2014) soulèvent que depuis le début des années 2000, les cégeps du Québec ont noté une augmentation significative du nombre d'inscriptions d'étudiants qui vivent avec un trouble d'apprentissage (TA), un trouble de santé mentale (TSM) ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) que l'on regroupe aujourd'hui sous l'appellation « étudiants en situation de handicap » (ÉSH). Pour illustrer ce constat, la Fédération des Cégeps (2014) soulignait qu'en 2013, 9 554 ÉSH fréquentaient une institution du réseau collégial public, soit sept fois plus qu'en 2007, année durant laquelle 1 303 ÉSH étaient inscrits. Le département des techniques en éducation spécialisée (TÉS) du Cégep de Jonquière partage cette réalité puisqu'en 2019, 26 % des étudiants inscrits aux services adaptés poursuivaient cette formation collégiale.

Dans la littérature, plusieurs raisons peuvent expliquer cette modification du portrait des étudiants du collégial. Selon Macé et Rivard (2013), les raisons réfèrent au dépistage précoce chez les enfants, aux évaluations diagnostiques plus précises et à l'éventail de services offerts aux élèves ayant des besoins particuliers du primaire et du secondaire. Par ailleurs, plusieurs modifications législatives ont été apportées ces dernières années. On peut supposer que celles-ci ont également favorisé un meilleur accès aux études postsecondaires pour les ÉSH. En effet, la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale et les Chartes canadienne et québécoise des droits et libertés obligent aujourd'hui les milieux postsecondaires à offrir des services pour favoriser leur inclusion (Office des personnes handicapées du Québec, 2009). Au cours de l'année scolaire 2007-2008, des changements ont également été apportés au Règlement sur le régime des études collégiales (RREC) (Association professionnelle des aides pédagogiques individuelles [A.P.A.P.I.], 2006). Ces changements ont rendu possible l'admission au collégial d'étudiants



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

qui n'avaient pas complété leur diplôme d'études secondaires (DES) au secteur régulier, à condition qu'ils complètent les crédits manquants durant leur première session au collégial (A.P.A.P.I., 2006). Conséquemment, il va de soi que les établissements postsecondaires doivent désormais offrir des accommodements et des services afin de répondre aux besoins des ÉSH. Ces accommodements peuvent prendre la forme d'un temps supplémentaire pour la réalisation d'examens, d'un accès à un preneur de notes ou d'un soutien de professionnel (orthopédagogue, éducateur spécialisé, etc.). Malgré les accommodements et les services offerts aux ÉSH, peu de ces étudiants les utilisent (Fitchen, 2006 ; Jorgensen 2005). En effet, les étudiants présentant des troubles neurocognitifs, que l'on caractérise comme étant une incapacité dite « invisible », ont moins tendance à s'inscrire aux services adaptés de leur établissement collégial. Les raisons qu'ils évoquent sont nombreuses et concernent, entre autres, la négation de leur diagnostic, la méconnaissance des services offerts ainsi que l'inconfort lié à la marginalisation ou à la stigmatisation de leurs particularités (Black et al., 2015 ; Claiborne et al., 2010 ; Comité Interordres, 2013 ; Ducharme et Montminy, 2012 ; Marshak et al., 2010 ; Raymond, 2012). De plus, il importe de préciser qu'aux études postsecondaires, c'est aux étudiants que revient la responsabilité de se tourner vers les services, alors qu'au primaire et au secondaire, des plans d'intervention sont obligatoires pour les élèves qui présentent des besoins particuliers importants, ce qui permet d'emblée d'obtenir du soutien et des services.

Marqués par ces nombreux changements, les rôles et les responsabilités du personnel scolaire ont également été modifiés. La réussite scolaire des ÉSH devient donc un défi collectif. Les établissements postsecondaires vivent de nombreux défis dans l'accompagnement de ces étudiants (Dufour, 2008). Parmi ces défis figurent le manque de connaissances et de formation (Dufour, 2008 ; Leyser et al., 2011) ainsi que la méconnaissance d'outils théoriques ou pratiques permettant de les soutenir efficacement dans leurs apprentissages (Bergeron et Marchand, 2015). Dans un tel contexte, il importe de fournir de la formation aux enseignants afin qu'ils soient davantage sensibilisés à la réalité des ÉSH (Scott et al., 2003) puisqu'ils les côtoient quotidiennement (Dion, 2013 ; Comité Interordres, 2013). Selon Dubé et Sénécal (2009), les enseignants sont appelés à renouveler constamment leurs pratiques en ayant comme première mission de favoriser la réussite de tous, et ce, sans discrimination. Cet article présente conséquemment les résultats d'une étude visant à documenter le point de vue des enseignantes¹ en TES sur les caractéristiques des ÉSH, de même que les rôles, les attitudes et les pratiques pédagogiques qu'elles privilégient pour les soutenir.

¹ Au total, deux hommes et cinq femmes ont participé à la recherche. Afin de préserver leur anonymat, toutes les informations relatives aux participants ont été féminisées et les prénoms modifiés.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Cadre théorique

Cette recherche s'appuie sur le modèle bioécologique de Bronfenbrenner et Morris (2006), lequel offre un cadre intéressant pour analyser le point de vue des enseignantes sur l'ensemble des systèmes gravitant autour d'un individu, à l'occurrence l'ÉSH². À terme, l'analyse des résultats permettrait de décrire les facteurs de protection et les défis que chaque ÉHS rencontre dans le cadre de ses études collégiales.

Bronfenbrenner et Morris (2006) proposent six systèmes qui définissent chaque étudiant et son environnement : (1) ontosystème, (2) microsystème, (3) mésosystème, (4) exosystème, (5) macrosystème et (6) chronosystème. D'abord, l'ontosystème englobe des facteurs se rattachant à l'étudiant tels que ses caractéristiques biologiques, psychologiques et comportementales.

Le microsystème se définit, quant à lui, comme les endroits fréquentés quotidiennement par chaque étudiant et dans lesquels celui-ci joue un rôle actif (Tarabulsy et al., 2008). La famille, l'école, le milieu de travail en sont des exemples concrets. Ce système comprend toutes les interactions entre l'étudiant et son environnement immédiat (Bouchard, 1987 ; Bronfenbrenner et Morris, 2006, Carignan, 2011). Pour être considérées dans ce système, ces interactions interpersonnelles doivent être régulières, constantes et durables (Tarabulsy et al., 2008).

Le mésosystème inclut l'ensemble des liens et des relations entre les microsystèmes qui influencent également chaque étudiant. Il n'est donc pas un lieu en soi, mais représente davantage l'influence réciproque entre les microsystèmes d'un étudiant (Tarabulsy et al., 2008). À titre d'exemple, nous pourrions parler du travail de collaboration entre les enseignantes de la TÉS et les différents services collégiaux qui gravitent autour de l'étudiant. Ainsi, l'enseignante pivot³ est en relation avec l'aide pédagogique individuelle (API) de l'étudiant et les services adaptés pour les ÉSH qui utilisent ces services. Si un étudiant vit des difficultés, le lien entre ces professionnels devient particulièrement important.

Quant à l'exosystème, il correspond au système social d'un étudiant par les décisions prises, les politiques d'un établissement, ou le choix de services qui auront une influence positive ou négative sur celui-ci.

² Afin d'illustrer le cadre théorique, l'individu, à l'occurrence l'ÉSH sera employé au singulier puisque chaque étudiant possède ses caractéristiques distinctes et uniques dans la majorité des systèmes

³ L'enseignante pivot est une personne qui enseigne aux étudiants de première année et qui est dégagée pour apporter du soutien à ceux-ci, les référer aux bons services et travailler en collaboration avec les autres services auxquels l'étudiant a droit. L'enseignante pivot fait partie du programme PAR (Première année réussie).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Par exemple, l'exosystème peut référer à l'obligation des établissements scolaires, incluant les cégeps, d'offrir et de rendre accessibles des services d'aide et les moyens nécessaires pour favoriser la réussite des ÉSH (Pautel, 2017).

Le macrosystème se définit par les valeurs, les normes et les croyances en vigueur dans une société. Elles constituent la trame de fond qui encadre les décisions des étudiants et, par le fait même, influence directement ou indirectement leur vie (Bronfenbrenner et Morris, 2006 ; Carignan, 2011).

Finalement, le chronosystème réfère à la notion temporelle. Chaque étudiant a une histoire passée, présente et future (Carignan, 2011). Il faut donc tenir compte des événements historiques et des cycles de vie dans cette analyse, puisque ce système a, lui aussi, un impact sur l'étudiant. Par exemple, un étudiant peut souhaiter devenir éducateur spécialisé pour suivre l'exemple d'un parent ou encore en raison des services reçus de la part d'un éducateur au cours de sa vie. Ces histoires significatives du passé peuvent façonner ou influencer l'orientation professionnelle de l'étudiant.

Dans chacun des systèmes, on retrouve des occasions et des risques facilitant ou freinant le développement de l'étudiant (Bronfenbrenner, 1979 ; Gabarino, 1992). Une occasion se définit comme un facteur de protection pouvant être d'ordre matériel, émotif ou social qui permet de répondre aux besoins de l'étudiant en développement (Bronfenbrenner, 1979 ; Gabarino, 1992). Par exemple, un enseignant qui encourage son étudiant à persévérer et à trouver de l'aide lorsque celui-ci traverse des difficultés scolaires peut représenter une occasion. Le risque, quant à lui, réfère à une menace directe au développement de l'étudiant ou encore à une absence d'occasion (Tarabulsky et al., 2008). À titre d'exemple, un parent ayant une opinion négative de l'école peut devenir un facteur de risque dans le parcours scolaire de son jeune, qui n'accordera ainsi pas une grande importance à ses résultats, à sa motivation ou à son engagement scolaire. Il est à noter que ces risques et ces occasions ne sont ni statiques ni absolus. Ainsi, le contexte en mouvement et en constante évolution est important à considérer lorsque l'on souhaite analyser les différents systèmes et les interactions que composent l'étudiant et ses environnements (Conyne et Cook, 2004).

Selon cette perspective, les enseignantes en TES peuvent donc contribuer à faire émerger, à actualiser ou à développer les facteurs de protection dans les différents systèmes qui entourent l'ÉSH en fonction des rôles, des attitudes et des pratiques pédagogiques qu'elles exercent auprès des ÉSH. La figure 1 ci-dessous propose un exemple synthétisé des différents systèmes d'un ÉSH au collégial dans une perspective bioécologique.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

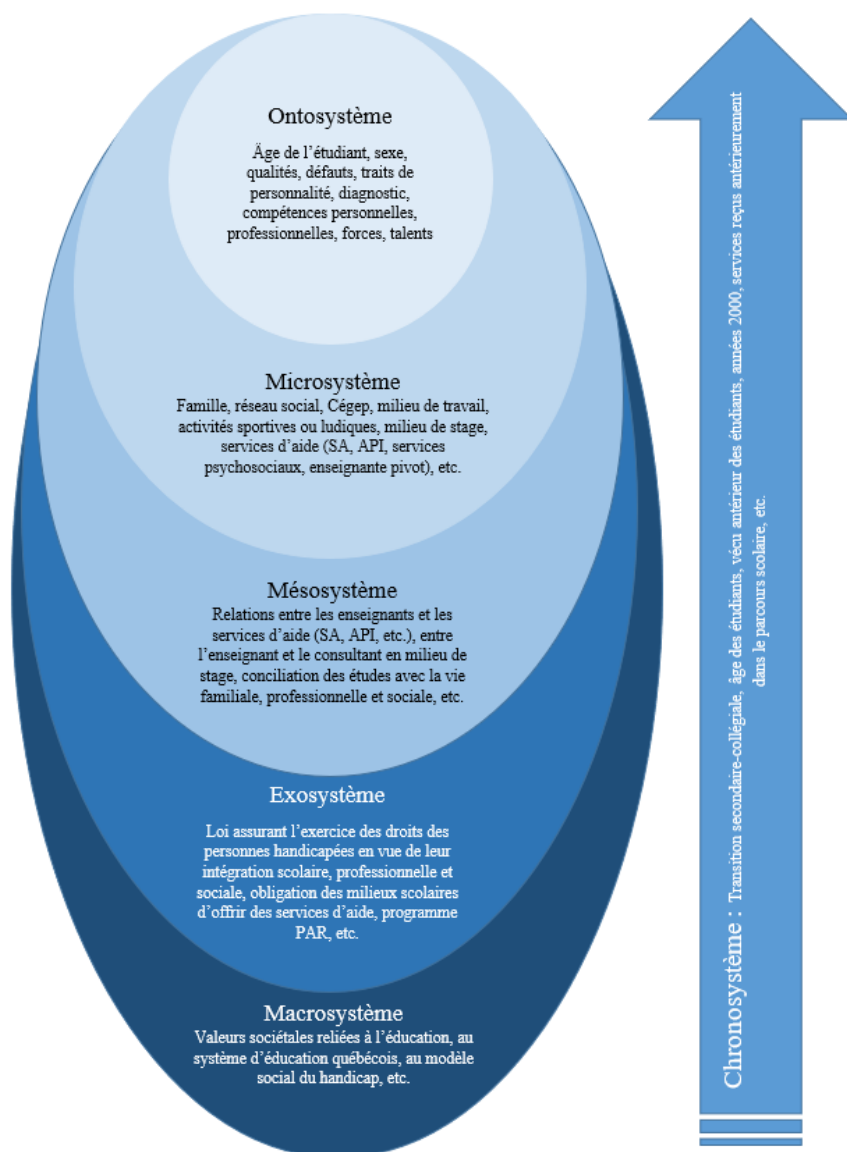


Figure 1 : Exemple synthétisé des différents systèmes d'un ÉSH au collégial dans une perspective bioécologique

Méthodologie

Pour atteindre nos objectifs de recherche, nous avons opté pour une recherche qualitative descriptive (Deslauriers, 1991). En effet, la recherche qualitative permet d'avoir une meilleure perspective et



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

compréhension d'un vécu ou d'un point de vue (Deslauriers, 1991). Étant donné que cette recherche vise à comprendre le point de vue des enseignantes de la TES sur les caractéristiques et besoins des ÉSH, ce type de recherche permet de comprendre et d'interpréter la réalité des enseignantes et des étudiants dans un contexte donné.

Ce sont donc sept enseignantes offrant des cours aux étudiants de première année qui ont été interrogées de manière volontaire lors d'une entrevue semi-dirigée d'une durée approximative de 60 minutes. La collecte de données s'est déroulée entre janvier et février 2020. Préalablement à l'entrevue, les enseignantes ont rempli un questionnaire sociodémographique. Celui-ci révèle que les enseignantes ($n=7$) ont, en moyenne, 44 ans et détiennent toutes minimalement un diplôme universitaire de premier cycle lié à l'enseignement collégial, l'adaptation scolaire ou le travail social. L'ensemble des répondantes ont travaillé dans leurs champs d'expertise avant d'enseigner au cégep.

Avec l'accord des participantes, les entrevues ont été enregistrées à l'aide d'un support audionumérique, puis retranscrites dans leur intégralité sous forme de verbatim. Afin de nous assurer de l'anonymat des participantes, les prénoms ont été modifiés et féminisés. Par la suite, le logiciel Nvivo Pro 2011 a été utilisé pour structurer et soutenir l'analyse qualitative de contenu (Paillé et Mucchielli, 2003). Des unités de sens ont été catégorisées dans des thèmes et sous-thèmes liés aux objectifs de la recherche. Une analyse transversale a ensuite été réalisée pour regrouper les ressemblances et les différences pour chaque thème et sous-thème identifié. Pour finir, le cadre de référence a permis de guider l'interprétation des données en mettant en lumière, dans le discours des répondantes, des liens avec les systèmes associés au modèle bioécologique. Cependant, l'échantillon restreint ne nous permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble des enseignants des départements en TÉS au Québec, mais apporte un éclairage sur le phénomène étudié.

Résultats

Les résultats permettent de documenter le point de vue des enseignantes sur trois principaux thèmes, soient : (a) les caractéristiques et les besoins des étudiants, (b) les rôles et les attitudes adoptés dans l'enseignement, ainsi que (c) les stratégies pédagogiques privilégiées.

Les caractéristiques et les besoins des étudiants

Les enseignantes consultées ($n=7$) remarquent une différence importante entre les besoins des étudiants actuels et ceux d'il y a 10 ans. Pour elles, ces différences sont attribuables au nombre plus important d'étudiants qui présentent désormais un diagnostic. Ces difficultés amènent, selon elles, plus d'abandons, d'échecs et de démotivation chez



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

les étudiants. De plus, si quelques étudiants ne déclarent pas leur condition, il peut être complexe pour les enseignantes de les accompagner adéquatement.

Aujourd'hui il y a beaucoup de diagnostics. Dans mon groupe, plusieurs personnes sont suivies aux services adaptés. Il y a 12 ans, c'était un étudiant de temps en temps. Maintenant, c'est presque la moitié du groupe.
(Jessica)

Les répondantes (n=7) précisent toutefois que les besoins des étudiants ne sont pas toujours attribuables à un diagnostic. Elles mentionnent que les étudiants actuels sont nombreux à vivre de l'anxiété et à rencontrer des difficultés liées à l'organisation, à l'attention et à la concentration (tableau 1). De plus, elles (n=7) constatent que de nombreux étudiants ont vécu des épreuves antérieures difficiles. À titre d'exemple, quelques-uns ont séjourné en centres jeunesse au cours de leur adolescence ou ont reçu des services d'éducateurs dans leur vie. Cette aide qualifiée de significative peut motiver et inspirer les étudiants dans leur choix de carrière à devenir éducateurs spécialisés. Ainsi, les enseignantes pensent majoritairement (n=5) que plusieurs étudiants inscrits en TÉS et ayant un parcours de vie parsemé d'embûches choisissent cette discipline par intérêt, pour redonner au suivant, mais aussi pour venir « comprendre leurs problèmes de vie ».

Tableau 1 : Défis des étudiants en éducation spécialisée

Défis	Citations
Anxiété	<i>L'anxiété, je la vois des deux côtés. J'ai des étudiants qui ont des besoins particuliers et qui sont très anxieux, j'en ai aussi qui n'en ont pas et ils sont très anxieux aussi parce que c'est de l'anxiété de performance. Ça devient aussi difficile à gérer au niveau de l'organisation, de l'attention.</i> (Amélie)
Difficultés reliées à l'organisation	<i>Clairement, il faut plus faire ouvrir l'agenda, faire des rappels, les travaux faut que ce soit vraiment bien défini. Ils sont habitués d'être dans un cadre et au collégial, avant, je pense que nous étions moins obligés de le fournir. Maintenant nous n'avons plus le choix.</i> (Camille).
Épreuves de vie antérieure	<i>En stage ça ressort clairement des étudiants qui ont des problèmes majeurs au niveau personnel. Quand ils arrivent en stage, on les voit. Ça ressort, c'est comme un miroir quand ils arrivent dans des stages en santé mentale. Donc, ça crée aussi beaucoup d'abandons, surtout dans les premiers stages.</i> (Martine)



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Malgré ces difficultés, les ÉSH ont également, selon les enseignantes consultées (n=7), de grandes forces (ex. : extravertis, créatifs) et des valeurs humaines qui les soutiennent dans leur parcours scolaire.

Les élèves l'ont choisi aussi, ce n'est pas comme si tu étais en math ou en sciences nature, mettons. Ils choisissent déjà l'éducation spécialisée donc c'est un facteur qui est favorable. Comme ce sont des étudiants qui sont extravertis, créatifs, qui sont contents d'être là, tu peux t'amuser avec les techniques d'impact, les projets et ça, ils entrent là-dedans. Ça c'est favorable. (Amélie)

Les rôles et les attitudes des répondantes dans leur enseignement

D'une part, les enseignantes consultées nomment cinq principaux rôles qu'elles adoptent auprès des ÉSH. D'abord, elles soulignent l'importance de créer un lien significatif et une relation authentique avec eux. Ce lien permet de les amener à faire l'introspection nécessaire pour devenir éducateur spécialisé. Deuxièmement, elles souhaitent développer leur débrouillardise, leur sens des responsabilités et leur autonomie, car elles estiment que ces trois attitudes leur seront utiles dans leur avenir professionnel. Elles suggèrent d'encadrer et d'accompagner de manière personnalisée les ÉSH. En effet, elles mentionnent que les ÉSH, principalement ceux qui arrivent du secondaire, ont besoin d'un cadre et d'un soutien pour développer un sentiment de bien-être dans leur nouvelle réalité collégiale. Les enseignantes mentionnent qu'elles offrent un encadrement non seulement pour le volet scolaire, mais également pour vérifier leur bien-être psychologique et social. De plus, elles soutiennent l'importance d'établir une limite dans l'accompagnement offert. Étant donné leur expertise professionnelle en relation d'aide auprès de personnes en situation de vulnérabilité, certaines répondantes (n=3) mentionnent l'importance de ne pas confondre leur ancien rôle professionnel à celui qu'elles exercent actuellement en tant qu'enseignantes. Lorsqu'elles prennent conscience du fait que les besoins des étudiants dépassent leur rôle d'enseignantes, elles les réfèrent aux services spécialisés susceptibles de leur venir en aide en nommant clairement aux étudiants qu'elles n'ont pas le mandat de faire de la relation d'aide avec eux.

Pour finir, les enseignantes trouvent important de mettre en lumière les forces et les intérêts des étudiants. Certaines (n=3) ont souligné qu'elles devaient jouer un rôle afin d'identifier les forces et les intérêts des étudiants tout en les amenant à voir leurs troubles sous un angle positif. Ces répondantes enseignent aux étudiants que leur trouble ou leur difficulté n'est pas la seule chose qui les caractérise et que ce n'est



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

qu'une partie de ce qu'ils sont. Dans leurs pratiques pédagogiques, les enseignantes contournent les handicaps de leurs étudiants en utilisant d'autres capacités qu'ils possèdent pour favoriser leur participation en classe. Le tableau 2 illustre ces différents rôles exprimés par les enseignantes.

Tableau 2 : Rôles à adopter auprès des ÉSH selon les enseignantes

Rôles	Citations
Créer un lien significatif avec les ÉSH	<i>Le principal rôle qu'on a, si on veut réussir à amener des changements chez certains, c'est de créer un lien qui est très fort avec eux. Je pense que c'est primordial. Pas un lien en leur faisant plaisir en leur disant qu'ils sont beaux puis fins. Je parle d'un lien de confiance qui est solide. (Béatrice)</i>
Responsabiliser l'ÉSH	<i>Il y a une partie qui appartient à l'étudiant. Je pense qu'il y a une limite à ce que le prof peut faire. On peut donner des outils, on peut leur prescrire le plus possible de les utiliser, mais on ne peut pas les utiliser à leur place. (Jessica)</i>
Encadrer et accompagner l'ÉSH de manière personnalisée	<i>Accompagnement, c'est qu'ils ont besoin d'aide. Ils ont besoin autant au niveau psychologique qu'au niveau scolaire et des connaissances [...]. Implication, c'est que nécessairement, quand tu as un élève différent, il faut que l'enseignant s'implique aussi différemment dans sa réussite. (Jessica)</i>
Établir une limite dans l'accompagnement offert	<i>J'ai un rôle aussi de référence, c'est-à-dire que je ne jouerais pas au psychologue, je ne jouerais pas à l'éducatrice, je ne peux pas jouer ce rôle-là. Je vais te référer, j'ai une bonne connaissance des ressources et je vais te l'expliquer pourquoi je ne peux pas jouer ce rôle-là. Par contre, je peux t'aider à te structurer, comprendre la matière, je vais te donner des outils, je vais te donner les ressources dans le cours et toujours t'y référer. (Chantale)</i>
Mettre en lumière les forces et intérêts des étudiants	<i>Dans les milieux, pour plusieurs, ça va être un avantage d'avoir un trouble d'hyperactivité. Des milieux à St-Georges puis à Lachenaie que tu as avantage à être hyperactif un peu. Je pense qu'il faut leur vendre ça que c'est une problématique, mais ça peut être une solution dans bien des milieux. Qu'il faut arrêter de voir juste le côté négatif. Il y a des avantages à ça, c'est clair. (Béatrice)</i>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

En ce qui concerne les attitudes à mettre de l'avant, les enseignantes (n=7) nomment l'ouverture à l'hétérogénéité des apprenants, l'adaptation en proposant plusieurs alternatives et stratégies pédagogiques, la bienveillance dans leurs rapports avec eux et la patience devant les sentiments de panique et d'anxiété. Ces attitudes sont déployées au quotidien sous plusieurs angles et de manière spécifique à chaque enseignante.

Il faut avoir de l'ouverture comme enseignant, se remettre en question et ne pas avoir peur de demander aux étudiants qu'est-ce qui ne marche pas, qu'est-ce qui marche, qu'est-ce que je peux améliorer. Comment je peux faire pour mieux t'accompagner ? Comment je peux faire pour mieux comprendre ta situation ? Sans tout changer nécessairement à ma façon de faire, mais si je vois que c'est réaliste et que je suis en mesure de pouvoir t'aider, je vais le faire. (Chantale)

Malgré le fait qu'elles préconisent ces rôles et ces attitudes auprès des ÉSH, les enseignantes (n=7) précisent qu'elles les adaptent à l'ensemble de leurs apprenants parce que tous présentent des besoins. Amélie explique ce point de vue :

En général, c'est le même rôle. J'ai le même rôle avec eux qu'avec les autres, ça, c'est sûr. Enseigner, leur donner le plus de compétences pour qu'ils deviennent de meilleurs citoyens au départ et qu'ils deviennent de meilleurs éducateurs [...] C'est sûr que des fois, cela me demande plus de temps ou d'explication [...] Des fois, il y en a qui n'ont pas de situation de handicap et ils ont besoin de plus [...] Je le fais autant pour les étudiants en situation de handicap ou pour les autres. (Amélie)

Les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignantes auprès des apprenants

Pour finir, les enseignantes ont soulevé plusieurs stratégies pédagogiques mises de l'avant pour soutenir le parcours scolaire des apprenants. Malgré leur sensibilité à l'hétérogénéité des apprenants, elles conservent les mêmes exigences pour l'ensemble des étudiants. Or, elles offrent une diversité d'outils et plusieurs parcours pour atteindre les exigences. Dans le tableau 3, des exemples de stratégies pédagogiques utilisées par les enseignantes de la TÉS auprès de l'ensemble de leurs apprenants, incluant les ÉSH, sont présentés.



Tableau 3 : Stratégies pédagogiques utilisées pour soutenir les ÉSH et autres apprenants

Stratégies	Citations
Utilisation d'outils variés pour stimuler les sens	<i>Je le fais pour tout le monde. Stratégie visuelle, films, documentaires, capsules, techniques d'impact, un peu de magistral, des vignettes, travailler en équipe, travailler à deux, se repositionner, se poser des questions. C'est ma pratique d'enseignement. C'est plus aidant pour l'étudiant en situation de handicap, mais c'est plus aidant pour tout le monde. (Amélie)</i>
Donner un sens à l'activité pédagogique	<i>J'essaie toujours que les jeunes s'investissent et choisissent d'être là. Aussi, ils savent toujours pourquoi je fais telle affaire. C'est quel objectif ce cours-là et qu'est-ce que cela va leur servir ? Pourquoi ils l'apprennent ? Ils se sentent impliqués parce que dans leur futur travail, ils vont le faire. Tout ce qu'ils font de bien, je le dis, je les félicite. Je suis vraiment dans la sécurité. Plus ils se sentent en sécurité, plus ils aiment cela venir au cours, plus ils sont performants. (Amélie)</i>
Planification stratégique du temps	<i>Il est en apprentissage et il doit être conscient de ses forces de ses difficultés et cela peut devenir une force. Il faut prendre le temps de travailler avec l'étudiant. Ce sont des étudiants qui inévitablement vont avoir besoin d'un peu plus de temps pour soit assimiler des concepts, soit les mettre en mots ou les verbaliser. (Jessica)</i>
Rendre les contenus accessibles	<i>Je leur fournis la semaine d'avant les notes qu'ils vont avoir besoin pour la semaine d'après. Comme ça, ils peuvent avoir le matériel en main s'ils sont plus comme ça [...] Après ça, je leur laisse la possibilité de parler, de pouvoir clarifier. Quand ils ne savent pas un mot qu'est-ce que ça veut dire, de le décrire, de le définir, le mettre dans d'autres mots [...] Je le reprends aussi, je le remâchouille. (Martine)</i>
Valider la compréhension	<i>Je fais toujours un retour à chacun des cours pour m'assurer de la compréhension à l'autre cours d'avant. Ça me permet de me réajuster [...] après ça, je suis toujours disponible aussi pour les questions, les ajustements. Ça je pense que c'est aidant pour les jeunes. (Jessica)</i>

Discussion

En général, les enseignantes constatent une augmentation du nombre d'ÉSH inscrits en TÉS et de leurs besoins. À travers leur discours, il est possible de constater toute la proactivité dont elles font preuve pour



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

soutenir leur parcours scolaire. Que ce soit par leurs attitudes envers eux, les rôles qu'elles se donnent, les stratégies pédagogiques qu'elles mettent de l'avant ou encore l'importance qu'elles accordent à l'inclusion de tous les types d'apprenants, elles démontrent un changement de discours positif à la présence des ÉSH aux études postsecondaires. Les valeurs d'inclusion, qui relèvent du macrosystème et qui s'expriment dans des documents législatifs (exosystème) (Bronfenbrenner et Morris, 2006) favorisent la proactivité et l'ouverture des enseignantes à soutenir les apprenants. De plus, contrairement à ce que l'on peut lire dans d'autres études (Forlin et al., 2009 ; Titone, 2005), qui démontrent que les enseignants sont généralement peu préparés à répondre aux besoins des apprenants à risque ou en situation de handicap, les répondantes de cette recherche semblent avoir un sentiment d'efficacité personnelle probablement associé à leur formation académique et à leurs expériences professionnelles. Elles ont, par le passé, travaillé comme éducatrices spécialisées, enseignantes en adaptation scolaire et travailleuses sociales, des éléments qui sont compris dans le chronosystème (Bronfenbrenner et Morris, 2006). Elles sont formées, sensibilisées et conscientisées sur les attitudes qui facilitent l'accompagnement des ÉSH. Cependant, ces compétences ne sont pas sans risque puisqu'elles mentionnent avoir comme responsabilité de distinguer leur précédent rôle d'aidante et leur rôle actuel d'enseignante auprès des ÉSH. Ainsi, ce qui semble un atout dans l'accompagnement des ÉSH pourrait constituer une source de confusion dans certaines circonstances. Dans ce cas-ci, leur expertise disciplinaire et leurs connaissances des besoins des personnes ayant des vulnérabilités peuvent être perçues comme des forces dans la mesure où leur rôle d'enseignante est maintenu sans basculer dans la relation d'aide.

De plus, afin de répondre aux besoins des ÉSH, les enseignantes en TÉS ont soulevé l'importance d'avoir un lien de confiance et une relation authentique avec tous leurs étudiants, incluant les ÉSH, éléments importants dans l'enseignement qu'elles dispensent. Ce lien significatif permettrait, selon elles, d'amener les étudiants à faire l'introspection nécessaire pour être éducateurs spécialisés, en favorisant la découverte de leur identité, en termes de forces et de limites, contribuant ainsi à leur réussite scolaire. Les dires des enseignantes appuieraient les résultats obtenus dans d'autres recherches (Bergeron, 2014 ; Courcy, 2015 ; Espinosa, 2003 ; Rousseau, 2006) qui mettent l'accent sur le fait qu'une relation positive entre un enseignant et ses apprenants faciliterait leur réussite scolaire. Cette relation peut se développer de différentes façons, notamment par la mise en lumière des forces, des intérêts et des passions des étudiants qui relèvent de leur ontosystème (Bronfenbrenner et Morris, 2006). En effet, en se centrant sur le potentiel, elles ne définissent pas les étudiants en lien avec leur diagnostic. Au contraire, elles arrivent à établir une relation positive avec eux en misant sur leurs compétences plutôt que sur leurs déficits. En s'appuyant sur le modèle social du handicap (Gill, 1994), elles préconisent la recherche de stratégies afin de contrecarrer les obstacles à l'apprentissage (Lebossé, 2016). De plus, même si



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

l'enseignement aux ÉSH demande un investissement supplémentaire, ces répondantes de première ligne voient l'importance de s'assurer que les ÉSH développent une relation positive avec le microsystème (Bronfenbrenner et Morris, 2006) qu'est le cégep. Les acteurs qui s'y retrouvent, par exemple l'enseignante pivot, l'API ou encore les services adaptés, y assurent un filet de sécurité. Leur lien significatif avec les ÉSH permettrait également aux enseignantes de la TÉS de connaître les microsystèmes (Bronfenbrenner et Morris, 2006) des étudiants, les risques et les forces de chacun d'eux et, ainsi, de les référer vers les bons services. Ce rôle semble particulièrement important dans leur discours.

Les avancées

Encore aujourd'hui, les stratégies d'enseignement ont tendance à se déployer de façon traditionnelle et tiennent peu compte de la diversité des élèves (Prud'homme et al., 2011 ; Tomlinson et al., 2003). En revanche, plusieurs initiatives sont mises en place dans différents collèges du Québec, dont celles reliées aux stratégies pédagogiques inclusives, pour mieux composer avec les besoins des étudiants actuels. Les enseignantes interrogées dans la présente étude ont abondé dans le même sens en souhaitant améliorer leurs façons d'enseigner et d'actualiser leurs pratiques pédagogiques à la lumière des nouvelles réalités étudiantes. À la suite de cette recherche, elles ont ouvert la porte à un travail de collaboration avec le centre de recherche ÉCOBES-Recherche et transfert afin de participer à l'élaboration, à l'animation et à la mise en place d'une recherche-action visant l'implantation d'un programme axé sur la pédagogie inclusive auprès des étudiants de première année en TÉS. Cette initiative visait à mettre au cœur de leurs préoccupations les ÉSH et leurs systèmes écologiques, à offrir un enseignement de qualité et ainsi à avoir un impact sur la réussite scolaire des apprenants.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Références

- Association professionnelle des aides pédagogiques individuels (A.P.A.P.I.). (2006). *Mémoire CSE - L'éducation pour l'inclusion. L'accès à la réussite au collégial*.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognition. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7517/>
- Bergeron, G. et Marchand, S. (2015). Soutenir l'apprentissage d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage au collégial : le cas d'une recherche-action-formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(1), 1-27.
- 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.
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. The ecology of developmental process. Dans R. M. Lerner et W. Damon (dir.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (vol. 1, 6^e éd.) (p. 793-827). Wiley Publishers.
- Carignan, L. (2011). Principales approches en travail social. Dans D. Turcotte et J.-P. Deslauriers (dir.), *Méthodologie de l'intervention sociale personnelle* (p. 141-163). Presses de l'Université Laval.
- Claiborne, L. B., Cornforth, S., Gibson, A. et Smith, A. (2011). Supporting students with impairments in higher education: social inclusion or cold comfort? *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 513-527. <https://doi.org/10.1080/13603110903131747>
- Comité Interordres. (2013). *Stratégies pédagogiques favorisant la réussite des nouvelles populations étudiantes en situation de handicap et moyens susceptibles d'amener les professeurs à exprimer leurs besoins à l'endroit du soutien pédagogique de ces populations : revue de littérature*. CAPRES.
- Conyne, R. K. et Cook, E. P. (2004). *Ecological counseling: An innovative approach to conceptualizing person-environment interaction*. American Counseling Association.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Courcy, J. (2015). *La formation continue à l'enseignement au collégial : bénéfiques et changements dans la pratique d'enseignants* [thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/3309/>
- Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. McGraw-Hill.
- Dion M.-C. (2013). *Représentations sociales des enseignantes et des enseignants des secteurs collégial et universitaire du Saguenay-Lac-Saint-Jean quant au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente »* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/2765/>
- Dubé, F. et Senécal, M.-N. (2009). Les troubles d'apprentissage au postsecondaire : de la reconnaissance des besoins à l'organisation des services. *Pédagogie collégiale*, 23(1), 17-22.
- Ducharme, D. et Montminy, K. (2012). L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial. *Collège et société*, 25(4), 9-15.
- Dufour, N. (2008). *Portrait de la situation des clientèles ayant des besoins particuliers et celles dites « en émergence » dans les collèges privés subventionnés*. Association des collèges privés du Québec.
- Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école : l'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître* (1^{re} éd.). Presses universitaires de France.
- Fédération des cégeps. (25 août 2014). *Stabilité du nombre d'étudiants au cégep* (communiqué de presse). <https://fedecégeps.ca/communiqués/2014/08/stabilite-du-nombre-detudiants-au-cegep/>
- Fichten, C. S., Jorgensen, S., Havel, A. et Barile, M. (2006). *College students with disabilities: Their future and success* (rapport final présenté au Fond de recherche sur la société et la culture). Réseau de Recherche Adaptech, Collège Dawson.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U. et Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209. <https://doi.org/10.1080/13603110701365356>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Garbarino, J. (1992). Modern applications of social work. *Children and families in the social environment* (2^e éd.). Aldine de Gruyter.
- Gill, C. (1994). *Two models of disability*. Chicago Institute of Disability, University of Chicago.
- Lebossé, C. (2016). *S'adapter à la diversité des élèves pour permettre la réussite de chacun, Association professionnelle des aides pédagogiques individuelles* [mémoire CSE - L'éducation pour l'inclusion]. L'accès à la réussite au collégial.
- Leyser, Y., Zeiger, T. et Romi, S. (2011). Changes in self-efficacy of prospective special and general education teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 241-255.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.598397>
- Office des personnes handicapées du Québec. (2009). *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité. Politique sociale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées*. Gouvernement du Québec.
<http://www.ophq.gouv.qc.ca/apartentiere/documents.htm>
- Macé, A. L. et Rivard, M. P. (2013). *Pratiques des services d'aide à l'apprentissage auprès des nouvelles populations en situation de handicap dans les établissements postsecondaires*. CAPRES.
- Marshak, L., Van Wieren, T., Ferrell, D. R., Swiss, L. et Dugan, C. (2010). Exploring barriers to college student use of disability services and accommodations. *Journal of Postsecondary Education and disability*, 22(3), 151-165.
- Mayer, R. et Deslauriers, J. P. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative : l'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et le récit de vie. Dans R Mayer, F. Ouellet, M-C. St-Jacques, D. Turcotte et coll. (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 159-189). Gaëtan Morin Éditeur.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Pautel, C. (2017). Les étudiants en situation de handicap dans le réseau de l'Université du Québec : un état de la situation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77(1), 11-35.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Prud'homme, L., Samson, G., Lacelle, N. et Marion, C. (2011). Apprendre à différencier les pratiques d'enseignement au secondaire autour d'un objet transversal : la lecture. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 26, 13-32. <https://doi.org/10.4000/dse.1061>
- Raymond, O. (2012). L'inclusion, d'hier à demain. *Pédagogie collégiale*, 25(4), 4-8.
- Rousseau, N. (2006). Former à la pédagogie de la sollicitude pour une pratique inclusive authentique. Dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : quelle formation à l'enseignement?* (p. 225-238). Presses de l'Université du Québec.
- Scott, S. S., McGuire, J. M. 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.
- Tarabulsky, G. M. (2008). *L'évaluation psychologique auprès de familles vulnérables. Volume 11*. Presses de l'université du Québec.
- Titone, C. (2005). The philosophy of inclusion: Roadblocks and remedies for the teacher and the teacher educator. *The Journal of Educational Thought (JET)/Revue de la Pensée Educative*, 39(1), 7-32. <https://doi.org/10.11575/jet.v39i1.52626>
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A. et Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.