



LA RÉUSSITE EN SOI

Pédagogie inclusive

IMPACT SUR L'INFLUENCE DES ÉTUDIANTS EN SITUATION DE
HANDICAP AU COLLÉGIAL – PHASE 2

Rapport de recherche PREP

Isabelle Lavoie
COLLÈGE MÉRICI | 2021



LA RÉUSSITE EN SOI

Collège Mérici

755 rue Grande-Allée Ouest

G1S 1C1

Téléphone : 418-683-1591(p. 2296)

Courriel : ilavoie@merici.ca

La présente recherche a été subventionnée par le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche dans le cadre du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques (PREP) de l'Association de collèges privés québécois (ACPQ).

Le contenu du présent document n'engage que la responsabilité des auteurs et n'exprime pas l'opinion du Collège Mérici ni celle du Ministère de l'Enseignement supérieur.

Le genre masculin est utilisé dans ce document sans discrimination et dans l'unique but d'alléger le texte.

Dépôt Légal – Bibliothèque et archives nationales du Québec

ISBN 978-2-921966-10-8



Avant-propos

Le présent projet est l'aboutissement de plus de deux ans de travail. Ayant toujours eu un intérêt pour l'inclusion scolaire des jeunes ayant des besoins particuliers, cette recherche m'aura permis de confirmer que l'enseignant peut faire la différence dans le parcours de ceux-ci, mais qu'il doit d'abord et avant tout démontrer une ouverture d'esprit par rapport à la diversité étudiante grandissante. Pour démontrer cette vision, de nombreux alliés ont été à mes côtés à travers les différentes étapes. Je tiens à souligner leur apport à ce projet :

Tout d'abord, mes collègues du Collège Mérici qui ont lu le projet déposé, discuté sur leur vision de la pédagogie inclusive, participé de près ou de loin à la définition de cette idée que j'avais en tête. Vous ne le savez peut-être pas, mais votre apport m'a grandement aidé à plusieurs niveaux.

Je tiens également à remercier, la direction générale et à la direction des études et la directrice des ressources humaines du Collège qui m'ont encouragé à aller de l'avant avec ce projet et qui m'ont épaulé durant tout le processus. Sans ce soutien, le projet aurait pris une tout autre tournure.

Je tiens également à souligner le support et l'accompagnement de l'ACPQ au tout début du projet pour toutes les démarches effectuées afin d'obtenir la subvention auprès du Ministère, ainsi que tous les judicieux conseils par rapport aux démarches à effectuer.

Je remercie aussi ÉCOBES, le Campus Notre-Dame-de-Foy, le Cégep Ste-Foy ainsi que M. Simon Larose et Mme Diane Cyrenne d'avoir offert leur appui lors de la présentation du projet.

Puis finalement, le projet s'est déroulé dans un contexte inattendu et complexe. Ainsi, je remercie le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et plus particulièrement l'équipe du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogique (PREP) pour leur compréhension et leur flexibilité face aux situations rencontrées.

Résumé

La clientèle étudiante au collégial se diversifie de plus en plus. Il y a 10 ans, on parlait d'augmentation du nombre d'étudiants en situation de handicap dans les classes en enseignement supérieur, puis maintenant nous accueillons plus d'individus ayant des histoires de vie différente. Pour les établissements, l'objectif reste le même, faire en sorte que tout un chacun ait les mêmes chances de réussir. L'application des stratégies inclusives dans un contexte d'application de la Conception universelle de l'apprentissage semble avoir des effets positifs permettant d'atteindre ce but. Plusieurs enseignants et chercheurs soulèvent des bénéfices relatifs à l'emploi de ces stratégies sur la qualité des apprentissages des étudiants. Toutefois, qu'en est-il de la perception de l'étudiant, plus précisément de celui qui se trouve en situation de handicap ? En effet, nous constatons que ce n'est pas nécessairement la stratégie à proprement parler qui fait la différence mais plutôt la façon dont l'enseignant met en place l'approche dans le cadre d'un cours. Une pratique réflexive et une démonstration d'ouverture par rapport à la diversité permettraient un usage explicite et efficace de la pédagogie inclusive ce qui augmenterait le sentiment d'engagement cognitif chez les ESH.

Table des matières

Avant-propos.....	i
Résumé.....	ii
Figures.....	vi
Tableaux.....	vii
Annexes.....	ix
Listes des abréviations.....	x
Introduction.....	1
Chapitre1 : La problématique.....	3
1.1 Le problème et son contexte.....	3
1.1.1 La place de l'étudiant en situation de handicap.....	3
1.1.2 La définition de la situation de handicap.....	4
1.1.3 Le cadre légal.....	5
1.2 Les solutions actuelles.....	6
1.2.1 Les mesures d'accommodement.....	7
1.2.2 L'impact sur l'organisation scolaire et sur l'enseignement.....	8
1.3 Les solutions possibles.....	10
1.3.1 L'inclusion scolaire.....	10
1.4 La définition du problème de recherche.....	12
1.5 Les objectifs de recherche.....	13
1.6 La portée et les retombées de la recherche.....	14
Chapitre 2 : Le cadre de référence.....	16
2.1 La conception universelle de l'apprentissage (CUA).....	16
2.1.1 Les principes de bases de la CUA.....	18
2.2 Le concept d'engagement scolaire.....	22
2.2.1 L'engagement cognitif.....	23
2.2.3 L'inclusion et l'engagement : adaptation de l'enseignement.....	26

2.3 Résultats tirés d'une première phase du projet	28
2.4 Un contexte bien différent	30
Chapitre 3 : La méthodologie	32
3.1 Le modèle méthodologique retenu.....	32
3.2 L'échantillonnage.....	32
3.3 Les techniques de collecte de données	35
3.3.1 La démarche de collecte de données	35
3.4 Les instruments de collecte de données	36
3.5 Les méthodes d'analyse des données	38
3.6 Les questions d'éthique	41
Chapitre 4 : Présentation des résultats.....	42
4.1 Le portrait global des étudiants-participants.....	42
4.1.1 Portrait des participants du groupe A.....	44
4.1.2 Portrait des participants du groupe B.....	44
4.1.3 Portrait des participants du groupe C	44
4.2 Pédagogie inclusive : La perception des enseignants concernant l'utilisation des stratégies inclusives.....	45
4.2.1 La perception de l'utilisation des stratégies inclusives (SI) par l'enseignant du groupe A	47
4.2.2 La perception de l'utilisation des stratégies inclusives (SI) par l'enseignant du groupe B.	53
.....	58
4.2.3 La perception de l'utilisation des stratégies inclusives (SI) par l'enseignant du groupe C	59
4.3 Pédagogie inclusive : Perception des étudiants concernant l'utilisation des stratégies inclusives par leur enseignant	65
4.3.1 Perception des étudiants-participants au sujet de l'AMC	66
4.3.2 La perception au sujet des SI dans le cadre des cours en classe (SICC)	70

4.3.2 La perception au sujet des stratégies inclusives dans le cadre de l'évaluation (SICE)	79
4.4 L'engagement cognitif des ESH dans un cours mettant en œuvre des stratégies pédagogiques inclusives.....	85
4.3.1 L'autorégulation.....	86
4.3.2 L'utilisation des stratégies d'apprentissage en profondeur (SAP)	91
4.3.3 L'utilisation des stratégies d'apprentissage en surface (SAS).....	96
4.3.4 L'utilisation des stratégies liées à la persévérance	101
Chapitre 5 : Discussion	106
5.1 La perception de la pédagogie inclusive	106
5.1.1 La perception des participants du groupe A à propos de l'utilisation des stratégies inclusives.	107
5.1.2 La perception des participants du groupe B à propos de l'utilisation des stratégies inclusives	108
5.1.3 La perception des participants du groupe C à propos de l'utilisation des stratégies inclusives.	109
5.1.4 Discussion par rapport à l'utilisation des stratégies inclusives	109
5.2 L'engagement cognitif dans un cadre inclusif.....	110
5.2.1 Le sentiment d'engagement pour les participants du groupe A.....	111
5.2.2 Le sentiment d'engagement cognitif pour les participants du groupe B	112
5.2.3 Le sentiment d'engagement cognitif pour les participants du groupe C	112
5.2.4 Comparaison des résultats de la phase 1 et de la phase 2.....	113
5.4 Les stratégies à privilégier	114
5.5 Les limites des résultats obtenus	116
Conclusion	118
Références.....	120

Figures

Figure 1: Changement de perception en éducation	18
Figure 2: Les trois principes de la CUA	19
Figure 3: Les lignes directrices de la CUA	21
Figure 4: Facteurs influençant l'engagement cognitif de l'étudiant	25
Figure 5: Inventaire des stratégies inclusives favorisant l'engagement.....	28
Figure 6: Échelle d'équivalence concernant la perception des participants à propos de la pédagogie inclusive.....	40
Figure 7: Échelle d'équivalence concernant l'utilisation de stratégies d'apprentissage démontrant l'engagement cognitif des participants	40
Figure 8: Ensemble des énoncés concernant la pédagogie inclusive	47
Figure 9: Perception de l'utilisation des SI par l'enseignant du groupe A	47
Figure 10: Perception de l'AMC par l'enseignant du groupe A.....	48
Figure 11: Perception des SICC par l'enseignant du groupe A.....	51
Figure 12: Perception des SICE par l'enseignant du groupe A	52
Figure 13: Perception de l'utilisation des SI par l'enseignant du groupe B	54
Figure 14: Perception de l'AMC par l'enseignant du groupe B.....	55
Figure 15: Perception des SICC par l'enseignant du groupe B.....	57
Figure 16: Perception des SICE par l'enseignant du groupe B	58
Figure 17: Perception de l'utilisation des SI par l'enseignant du groupe C.....	59
Figure 18: Perception de l'AMC par l'enseignant du groupe C.....	60
Figure 19: Perception des SICC par l'enseignant du groupe C.....	63
Figure 20: Perception des SICE par l'enseignant du groupe C	64
Figure 21: Démarche réflexive pour l'utilisation de la pédagogie inclusive en classe...	115

Tableaux

Tableau 1: Les bénéfices à long terme de l'application de la CUA	12
Tableau 2: Les dimension de l'engagement cognitif	24
Tableau 3: Portrait de l'échantillon en fonction des types de formations offertes dans l'établissement visé	34
Tableau 4: Sommaire des réponses concernant l'AMC par l'enseignant du groupe A ...	48
Tableau 5: Sommaire des réponses concernant les SICC par l'enseignant du groupe A	50
Tableau 6: Sommaire des réponses concernant les SICE par l'enseignant du groupe A	52
Tableau 7: Sommaire des réponses concernant l'AMC par l'enseignant du groupe B ...	54
Tableau 8: Sommaire des réponses concernant les SICC par l'enseignant du groupe B	56
Tableau 9: Sommaire des réponses concernant les SICE par l'enseignant du groupe B	58
Tableau 10: Sommaire des réponses concernant l'AMC par l'enseignant du groupe C .	60
Tableau 11: Sommaire des réponses concernant les SICC par l'enseignant du groupe C	62
Tableau 12: Sommaire des réponses concernant les SICE par l'enseignant du groupe C	64
Tableau 14: Perception de l'AMC par l'ensemble des participants	67
Tableau 15: Perception de l'AMC par les participants du groupe A	68
Tableau 16: Perception de l'AMC par les participants du groupe B	69
Tableau 17: Perception de l'AMC par les participants du groupe C	70
Tableau 18: Perception des SICC par les participants de l'ensemble des groupes	72
Tableau 19: Perception des SICC par les participants du groupe A	74
Tableau 20: Perception des SICC par les participants du groupe B	76
Tableau 21: Perception des SICC par les participants du groupe C	78
Tableau 22: Perception des SICE par l'ensemble des participants	80
Tableau 23: Perception des SICE par les participants du groupe A	81
Tableau 24: Perception des SICE par les participants du groupe B	83

Tableau 25: Perception des SICE par les participants du groupe C	84
Tableau 26: Utilisation des stratégies d'AR par les participants de l'ensemble des groupes	87
Tableau 27: Utilisation des stratégies d'AR par les participants du groupe A	88
Tableau 28: Utilisation des stratégies d'AR par les participants du groupe B.....	89
Tableau 29: Utilisation des stratégies d'AR par les participants du groupe C	90
Tableau 30: Utilisation des SAP par l'ensemble des participants	92
Tableau 31: Utilisation des SAP par les participants du groupe A	93
Tableau 32: Utilisation des SAP par les participants du groupe B	94
Tableau 33: Utilisation des SAP par les participants du groupe C	95
Tableau 34: Utilisation des SAS par l'ensemble des participants.....	97
Tableau 35: Utilisation des SAS par les participants du groupe A	98
Tableau 36: Utilisation des SAS par les participants du groupe B	99
Tableau 37: Utilisation des SAS par les participants du groupe C	100
Tableau 38: Utilisation des stratégies de persévérance par l'ensemble des participants	102
Tableau 39: Utilisation des stratégies de persévérance par les participants du groupe A)	103
Tableau 40: Utilisation des stratégies de persévérance par les participants du groupe B	104
Tableau 41: Utilisation des stratégies de persévérance par les participants du groupe C	105

Annexes

ANNEXE 1: Mesures d'accommodements individuels	127
ANNEXE 2: Synthèse sur le concept d'engagement	128
ANNEXE 3: Courriel explicatif destiné aux enseignants	129
ANNEXE 4: Questionnaire destiné aux enseignants	131
ANNEXE 5: Courriel explicatif destiné aux étudiants	135
ANNEXE 6: Questionnaire destinés aux étudiants	136

Listes des abréviations

ACPQ	Associations des collèges privés du Québec
AMC	Accessibilité du matériel de cours
AR	Autorégulation
CAPRES	Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur
CAST	<i>Center for Applied Special Technology</i>
CCSI	Centre collégial de soutien à l'intégration
CES	<i>Cognitive engagement scale</i>
CIRTA	Communauté pour l'Innovation et la Recherche sur les Technologies dans l'enseignement/Apprentissage
CUA	Conception universelle de l'apprentissage
DEC	Diplôme d'études collégiales
ÉCOBES	Centre d'étude des conditions de vie et des besoins de la population
ESH	Étudiant en situation de handicap
FAD	Formation à distance
FCC	Formation continue créditée
ITSI	<i>Inclusive teaching strategies inventory</i>
ITSI-S	<i>Inclusive teaching strategies inventory-Student</i>
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MESRST	Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
P	Persévérance
PREP	Programme de recherche et d'expérimentation pédagogique
PPH	Processus de production du handicap
OPHQ	Office des personnes handicapées du Québec
SI	Stratégie inclusive
SICC	Stratégie inclusive dans le cadre des cours en classe
SICE	Stratégie inclusive dans le cadre des évaluations
SAS	Stratégie d'apprentissage en surface
SAP	Stratégie d'apprentissage en profondeur
TDA	Trouble déficitaire de l'attention
TDA /H	Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité

Introduction

Depuis le début de leur existence en 1967, les cégeps, entités d'enseignement uniques au Québec, ont pour mission première de préparer les jeunes adultes aux études universitaires ou au marché du travail. Le passage à travers les années, ces établissements d'éducation postsecondaire ont eu à s'adapter à de nouvelles réalités à de multiples reprises.

En effet, divers changements ont bouleversé la courte histoire des établissements collégiaux : l'implantation de l'approche par compétences, la plus grande accessibilité aux études supérieures, la diversification de la clientèle et plus récemment un essor numérique provoqué par une situation pandémique inattendue. À travers tous ces changements, la mission demeure toujours la même : assurer la réussite scolaire de tous les étudiants en leur permettant d'acquérir les compétences de base nécessaires pour fonctionner en société ainsi que pour accéder au marché du travail.

La diversité de la clientèle est de plus en plus à tenir en compte. Il y a une dizaine d'années, on s'interrogeait sur la place des étudiants en situation de handicap (ESH) dans les milieux d'enseignement supérieur et on se préoccupait de l'augmentation incessante de cette clientèle. Par contre, en 2021, la diversification ne s'appuie pas seulement sur la présence des ESH dans les classes. Les études collégiales intéressent maintenant des étudiants internationaux et des adultes se réorientant. Nous pouvons également considérer tous les étudiants qui pour une raison ou une autre se retrouvent dans des situations générant des difficultés scolaires ponctuelles. Tel que le mentionnent Ducharme et Montminy:

[...] une participation pleine et active à la vie sociale et économique du Québec pour ces personnes ne peut se concevoir sans une reconnaissance effective du principe d'égalité des chances, tant au regard de l'accessibilité aux études postsecondaires que de la reconnaissance des compétences acquises dans ce contexte de formation. (2012b, p. 182).

Bref, enseigner au collégial dans ce contexte demande de la créativité, de l'audace, de l'ouverture et de la bienveillance pour l'ensemble des acteurs impliqués. Le contexte

pandémique a accentué les besoins d'accessibilité à tous les niveaux en plus de rendre indispensables les solutions numériques, qui auparavant, n'étaient pas nécessairement les bienvenues. Cette étude se déroule dans ce contexte où, la bienveillance académique devient un facteur non négligeable dans la poursuite de la mission des collèges. Ainsi, nous avons voulu savoir si l'une des approches, la pédagogie inclusive, dont l'emploi est mis de l'avant par la diversification de la clientèle, a une réelle influence sur l'engagement cognitif des étudiants en situation de handicap. À partir de la comparaison entre la perception des enseignants et des étudiants quant à l'utilisation de stratégies pédagogiques relatives à la pédagogie inclusive, nous verrons l'influence qu'elles peuvent avoir sur la perception de l'engagement cognitif des étudiants.

Chapitre1 : La problématique

1.1 Le problème et son contexte

1.1.1 La place de l'étudiant en situation de handicap

C'est en 1980 que les premiers étudiants en situation de handicap (ESH) obtiennent pour la première fois des services pour leur permettre d'accéder aux études collégiales (Raymond, 2012, p. 4). Depuis ce temps, le nombre d'étudiants bénéficiant de services d'aide est en constante augmentation, celle-ci étant encore plus marquée dans les vingt dernières années. Bien que la clientèle ayant un handicap visible soit en légère progression depuis 5 ans, la clientèle dite émergente¹ est marquée d'une augmentation fulgurante au cours de la même période.

Notons que dans un document brossant le portrait des ESH au collégial, Bonneli et al. (2010) mentionnent une augmentation de 330% dans les cégeps publics québécois en 12 ans. De fait, de 359 étudiants déclarés en 1995, le nombre est passé à 1542 étudiants en 2007. Dans un établissement collégial privé de la grande région de Québec, entre 2010 et 2018, nous avons observé une augmentation de la clientèle inscrite aux services adaptés de 337%. À l'automne 2018, c'est 22,4% de la population étudiante de ce Collège qui est déclarée ESH (Service de soutien à la réussite, communication personnelle, 2019). Depuis, ce nombre se situe au-delà de 25% de la clientèle étudiante avec un sommet atteint de 33,1% à l'hiver 2020 (Service de soutien à la réussite, communication personnelle, 2021).

Dans un communiqué de la Fédération des cégeps (2018), ceux-ci font état de 17 000 étudiants en situation de handicap fréquentant un cégep, soit treize fois plus qu'en 2007. Il est essentiel de noter que dans la majorité des cas, on souligne une hausse importante en ce qui concerne la clientèle émergente.

La majorité des statistiques présentées répertorient le nombre d'étudiants qui se sont déclarés aux services d'aide de leur établissement, comme ayant un handicap visible ou invisible. Cependant, nous pouvons facilement penser que le nombre est plus élevé en

¹ Sont considérés comme faisant partie de la clientèle émergente, les étudiants ayant des diagnostics référant aux troubles dits invisibles (Voir section 1.1.2, p. 5)

réalité si l'on suppose que plusieurs ESH font le choix de ne pas déclarer leur diagnostic auprès des services d'aide des établissements collégiaux.

Dubé et Sénécal (2009) ainsi que Macé et Rivard (2013) mentionnent que plusieurs facteurs sont responsables de cette augmentation. Nommons, entre autres, le raffinement des outils diagnostiques, l'augmentation du soutien des élèves du primaire et du secondaire, ainsi que les nouvelles règles gouvernementales en matière de soutien financier à ces étudiants afin qu'ils puissent bénéficier de mesures d'appui scolaire.

1.1.2 La définition de la situation de handicap

Afin de bien comprendre les enjeux inhérents à la présence des étudiants en situation de handicap (ESH) aux études postsecondaires, il est important de définir les différents concepts auxquels ils se rapportent. Ainsi, il importe de bien comprendre ce qu'est un handicap et l'impact que cela peut avoir lorsque l'on parle de parcours scolaire.

De fait, la Charte des droits et libertés de la personne du Québec définit le handicap comme étant « [...] un désavantage, réel ou présumé, lié à une déficience, soit une perte, une malformation ou une anomalie d'un organe, d'une structure ou d'une fonction mentale, psychologique, physiologique ou anatomique [...] » (Bonnelli et al., 2010, p.6). Brassard (2013) décrit la personne atteinte d'un handicap comme une « [...] personne ayant une déficience entraînant une incapacité significative et persistante et qui est sujette à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement d'activités courantes. » (2013, en ligne). Par ces définitions, nous comprenons donc que la notion de handicap n'est plus seulement associée à l'état physique de la personne. À plus grande échelle, l'état psychologique et cognitif de la personne peut devenir source de limitations. L'interprétation de la définition du handicap est donc en changement : « [...] les troubles d'apprentissages et les troubles mentaux sont maintenant considérés par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse comme des handicaps » (Bonnelli et al., 2010, p. 7).

Tel que le présente Raymond (2012, p. 4), l'expression « en situation de handicap » pour désigner les étudiants ayant des besoins particuliers est tirée du processus de production du handicap (PPH), modèle conceptuel créé au Québec. L'intention derrière cette appellation était de mettre l'accent non pas sur le handicap à proprement parlé, mais plutôt sur la situation de vie que celui-ci engendre : le modèle du PPH ne s'attarde pas tant aux déficiences ou aux incapacités qu'aux différents obstacles ou facilitateurs dans le contexte de vie qui, en interaction avec celles-ci, pourraient perturber les habitudes de vie, compromettre l'accomplissement des activités quotidiennes et des rôles sociaux. Ainsi, la personne se retrouve en position soit de pleine participation sociale, soit de handicap. (Bonnelli, Ferland-Raymond et Campeau, 2010, p.7, cités par Raymond, 2012, p.4)

C'est donc davantage le contexte de vie dans lequel se retrouve la personne qui crée le handicap et non le diagnostic qu'elle porte :

Le handicap émerge de la relation entre les personnes en situation de handicap et leur environnement. Il survient lorsque ces personnes rencontrent des barrières culturelles, physiques ou sociales qui les empêchent d'avoir accès aux divers systèmes de la société que les autres citoyens peuvent utiliser. Ainsi, le handicap est une partie ou une réduction des opportunités de prendre part à la vie de la communauté au même titre que les autres (UQAM, 2015, p. 6).

Les étudiants qui sont considérés en situation de handicap présentent des troubles visibles tels des déficiences physiques, organiques et sensorielles et également des troubles invisibles comme des troubles d'apprentissage, des troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), des troubles neurologiques et des troubles de santé mentale, etc. (Lavoie, 2017, p.6-7).

1.1.3 Le cadre légal

Comme mentionné précédemment, ce n'est pas d'hier que les institutions se questionnent sur l'intégration des étudiants handicapés. Depuis plus de 30 ans, elles offrent des mesures d'accommodements. Cependant, face à l'explosion du nombre d'étudiants, le gouvernement a dû prendre des orientations claires à ce sujet. Ainsi en 2009, l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) a publié la politique *À part entière*. Cette politique est basée, entre autres, sur la Charte québécoise des droits et libertés de la personne, et plus spécifiquement sur l'article 10 qui stipule que :

Toute personne a droit à la reconnaissance et l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'âge sauf dans la mesure prévue par la loi, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale, le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap (OPHQ, 2009, p.7).

La politique vise donc la participation sociale de toutes personnes, dans toutes les sphères de sa vie. Ducharme et Montminy précisent l'implication de celle-ci dans le cadre scolaire : « L'interdiction de discrimination s'applique aux services éducatifs offerts à l'ensemble des étudiants par les établissements publics et privés » (2012a, p.10). De ce fait, il est donc sous-entendu que toute personne ayant les préalables requis, présentant un handicap ou non, peut avoir accès aux programmes d'études offerts dans un établissement collégial ou universitaire.

Il est également du devoir de l'établissement « [...] d'accommoder [l'étudiant] jusqu'à contrainte excessive. » (Ducharme et Montminy, 2012a, p.10). Les établissements d'enseignement ont donc le devoir de fournir les mesures d'accommodement nécessaires afin de permettre à l'étudiant de poursuivre des études postsecondaires et de réussir. Celles-ci doivent donc « s'assurer qu'elles [les personnes handicapées] aient le contrôle de leur existence et le pouvoir sur leur vie (autonomisation). Les approches d'intervention [...] doivent miser sur les capacités des personnes handicapées, reconnaître leur expertise [...] et assurer leur participation aux décisions individuelles et collectives qui les concernent » (OPHQ, 2009, p.24).

1.2 Les solutions actuelles

L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) mentionne, dans une politique d'éducation concernant l'inclusion que « [l'] augmentation du nombre d'étudiants handicapés illustre la promotion d'une école pour tous soucieuse d'efficacité et d'équité et désireuse de faciliter la participation de tous au développement économique et social de la société » (2011, p. 141). Le développement de l'école inclusive demande cependant aux différents acteurs de faire preuve de créativité et d'adaptation. Voyons voir quelles sont les solutions mises en place pour y arriver.

1.2.1 Les mesures d'accommodement

Pour favoriser l'intégration des ESH aux formations collégiales, il revient à l'établissement d'enseignement ainsi qu'aux enseignants de mettre en place des mesures d'accommodement. L'établissement doit « assurer la vision, la coordination et la concertation nécessaire au soutien à la réussite [de ces] étudiants » (MESRST, 2013, p.8). Pour ce faire, les établissements doivent se doter d'une politique institutionnelle, mettre en place une organisation de services locale (communément appelés les services adaptés) et offrir [au personnel] les formations et l'information nécessaires (MESRST, 2013). Il revient à chaque établissement d'établir sa structure de services (Boucher, 2011, p.43, cité par Pacaud, 2016, p.26).

Dans la plupart des établissements, les cellules de services adaptés ont comme mandat d'évaluer les besoins des étudiants, de mettre en place un plan d'intervention avec celui-ci, d'informer l'enseignant des difficultés ainsi que des accommodements dont peut bénéficier l'étudiant. Selon Raymond (2012, p.6), « La question des accommodements raisonnables offerts aux étudiants en situation de handicap repose sur la lutte à la discrimination et sur l'obligation des établissements d'enseignement de traiter leurs étudiants avec équité ». Beaudry présente un résumé des raisons pour lesquelles les mesures d'accommodement devraient être mises en place.

(1) Partout dans le monde, les dispositions législatives (politiques gouvernementales, Chartes des droits et libertés de la personne, lois, etc.) obligent les établissements d'enseignement à offrir les services nécessaires pouvant servir au plein épanouissement intellectuel, affectif et social des personnes en situation de handicap; (2) Les établissements d'enseignement ont l'obligation d'offrir des accommodements aux personnes souffrant d'un handicap de manière à éviter toute forme de discrimination. [...] (3) L'Université est tenue de collaborer à la mise en œuvre d'accommodements. Chaque acteur et unité organisationnelle a des responsabilités quant au fait d'assurer l'accessibilité des personnes en situation de handicap à l'ensemble des ressources et des activités de la communauté universitaire; (4) L'accommodement préventif sert de complément à l'accommodement individuel, au sens où il permet d'offrir des conditions accessibles dont bénéficient non seulement les étudiants en situation de handicap, mais tous les étudiants d'un groupe-classe; (5) La diversité des méthodes, de moyens et de stratégies pédagogiques a pour effet de réduire des difficultés d'apprentissage et favorise la réussite de tous, tout en respectant la qualité et la valeur d'un diplôme universitaire. (Beaudry, 2016, p.1)

Pour respecter ce cadre légal, les établissements collégiaux offrent donc une multitude de mesures d'accommodement s'appliquant tant au niveau de l'accessibilité du matériel de cours, que dans la classe et lors des évaluations. Vous trouvez à l'Annexe 1 une liste présentant certains exemples d'accommodement offerts aux ESH.

La réussite de la mise en œuvre de ces mesures d'accommodement ne repose pas uniquement sur l'établissement. L'enseignant « est [également] appelé [...] à collaborer dans l'utilisation de logiciels ou la mise en place d'un accompagnement et des moyens recommandés [...] » (Beaudry, 2016, p.2). Une partie de la responsabilité incombe à l'étudiant qui devra, tout d'abord, déclarer son handicap aux services de soutien offerts. Il devra également « [...] utiliser à bon escient les ressources qui lui sont fournies par le collège pour pallier son handicap et compléter ses études collégiales avec succès. » (Ducharme et Montminy, 2012b, p.178).

Les accommodements préventifs suggérés au point 4 et la diversité des méthodes suggérées au point 5 font référence aux moyens que l'on peut suggérer en amont. Ainsi, « l'enseignant qui analyse la situation d'un point de vue [...] préventif verra si les moyens suggérés [...] peuvent s'intégrer à ses méthodes pédagogiques ou à la forme d'évaluation des apprentissages déjà privilégiée. » (Beaudry, 2016, p.2) Ce type d'accommodement fait référence à l'approche de la pédagogie inclusive ou de la Conception universelle de l'apprentissage (CUA). Ce sujet sera approfondi dans les prochaines sections de ce document.

1.2.2 L'impact sur l'organisation scolaire et sur l'enseignement

L'augmentation des ESH fait ressortir plusieurs problématiques qui étaient auparavant isolées tel un plus grand recours aux services d'aide lors des périodes d'évaluation et des besoins grandissants dans le support aux apprentissages offert par l'enseignant ou par le personnel de soutien. Cet état de fait amène la nécessité, pour les établissements d'études supérieures, de revoir ou de penser autrement la façon d'organiser et d'offrir les services à ces étudiants. Comme le précisent Ducharme et Montminy, pour diminuer la discrimination et « [...] assurer l'égalité réelle de l'étudiant en situation de handicap, l'établissement collégial doit aménager la norme générale pour tenir compte des besoins particuliers de ce dernier, afin d'éviter qu'il soit pénalisé » (2012b, p.38).

Jacques Belleau, dans un webinaire du Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES) (2015) identifie trois défis auxquels doivent faire face les organisations en lien avec l'augmentation des ESH : les obligations légales, le budget et la réussite de ces étudiants. Fovet (CAPRES, 2015) mentionne également qu'en raison de l'augmentation des ESH « [...] les bureaux de soutien sont dépassés ». Raymond (2012, p.4) indique que bien que la présence de ces étudiants puisse représenter un défi stimulant pour certains, il ne faut pas négliger les besoins de sensibilisation, d'information et de formation des professeurs et des professionnels des collèges.

En effet, les enseignants ne sont pas tous formés pour faire face à cette nouvelle réalité. Ils ne connaissent pas et ne comprennent pas nécessairement les besoins spécifiques liés à chacun des diagnostics. Cela peut engendrer un manque de compréhension des difficultés scolaires vécues et, par conséquent, de la nécessité des accommodements à proposer. Comme le mentionnent Ducharme et Montminy : « Une connaissance parcellaire des besoins des étudiants en situation de handicap peut entraîner chez certains membres du personnel des collèges un malaise à l'égard de ceux-ci, et même des réticences quant aux mesures d'accommodement qui leur sont consenties » (2012a, p. 13-14).

Dans leur document sur l'accommodement des ESH dans les établissements collégiaux, Ducharme et Montminy expliquent cette réticence :

En effet, selon eux [les enseignants], accorder un traitement distinct à un étudiant en vue de redresser une situation discriminatoire est, ou risque d'être, inéquitable pour les autres étudiants. Ils considèrent les mesures d'adaptation comme étant un luxe ou un privilège. Ils plaident pour une égalité formelle où chaque étudiant est traité de façon identique. Agir autrement, génèrerait, selon eux, des iniquités entre les étudiants. (2012b, p. 52).

Plusieurs éléments peuvent expliquer ce sentiment de la part des enseignants. Cependant, Ducharme et Montminy (2012a) dénotent, entre autres, une méconnaissance des besoins de ces étudiants, surtout en ce qui concerne la clientèle émergente, et un manque de moyens pour répondre à ceux-ci. La Grenade et Trépanier ajoutent (2017, p.6) que dans leurs demandes concernant l'inclusion des ESH « les professeurs des collèges déplorent le manque d'information sur les diagnostics qui autorisent le recours aux accommodements et sur leur mécanisme d'attribution ».

1.3 Les solutions possibles

Les mesures d'accommodement sont une conséquence naturelle du droit à l'égalité, applicable pour éviter une situation de discrimination. Comme on l'a vu précédemment, les ajustements après coup peuvent impliquer des efforts financiers importants sans que ceux-ci soient considérés comme des « contraintes excessives » par les tribunaux. Or, ces efforts auraient pu être évités ou réduits substantiellement si les besoins des personnes handicapées avaient été pris en compte dès le départ. La promotion d'une approche inclusive peut donc permettre d'éviter de telles difficultés tout en ayant des impacts positifs pour les personnes handicapées, mais aussi, dans bien des cas, pour l'ensemble de la population. (OPHQ, 2009)

1.3.1 L'inclusion scolaire

Depuis le début des années 2010, le concept d'inclusion scolaire se développe, d'une part pour répondre aux besoins du nombre grandissant d'étudiants ayant des difficultés scolaires, mais également pour répondre à la grande diversité de ceux qui fréquentent les établissements d'éducation québécois. Ainscow et Sanhill (2010, cités par La Grenade et Trépanier, 2017) expliquent « l'inclusion comme un concept polysémique qui touche à la fois le processus, les états vers lesquels il mène, ainsi que les moyens utilisés pour les atteindre ».

La Politique *À part entière* de l'OPHQ (2009) fait la promotion de l'inclusion sociale des gens vivant avec des handicaps. Pour les établissements scolaires, cela signifie de prendre le virage inclusif qu'elle propose.

Ce virage suppose de prévoir, dès la conception, un environnement physique et social qui tient compte des besoins de l'ensemble de la population incluant ceux des personnes handicapées et de leur famille. Cela, de manière à ce qu'il ne soit pas nécessaire de recourir après coup à des adaptations, ou d'entreprendre des démarches particulières pour rendre possible l'intégration. Ce n'est plus aux personnes à s'adapter à des environnements non conçus pour elles, mais c'est la société qui doit tenir compte de la diversité des citoyens qui la composent. (OPHQ, 2009, p.25).

Le même sentiment de scepticisme existe en ce qui concerne la pédagogie inclusive : « Malgré le fait que plusieurs études reconnaissent le bienfondé de l'inclusion scolaire pour tous les élèves, la mise en œuvre de [la pédagogie universelle] demeure encore incertaine dans de nombreux milieux éducatifs. » (Bergeron, Rousseau et Leclerc,

2011, p. 87). De fait, il n'est pas rare de constater que certains enseignants sont plutôt réticents à adopter une approche inclusive dans leur enseignement et considèrent comme une utopie de répondre aux besoins de la diversité des étudiants.

L'application de la pédagogie inclusive amène donc chez l'enseignant, la perception que pour répondre aux besoins de la diversité des étudiants, il doit modifier l'ensemble de ses méthodes pédagogiques. Celle-ci est également accompagnée d'un sentiment de devoir diminuer ses exigences pour favoriser la réussite. Comme le précise Gagnon (2018) : « Plusieurs mythes subsistent à propos de la CUA parmi les professeurs : ce serait une nouvelle méthode d'enseignement, elle prônerait des standards de réussite plus bas, elle alourdirait la tâche, etc. » (p.23).

En contrepartie, nous pouvons observer que de plus en plus d'enseignants se questionnent sur la façon de rendre leur cours inclusif. Il suffit d'aller dans des colloques traitant de pédagogie (AQPC, CIRTA, journées de formation au CCSI) pour constater à quel point la pédagogie inclusive (et la CUA) est le sujet de l'heure. L'objectif est de promouvoir son implantation et d'engager le personnel enseignant dans cette démarche (Gagnon, 2018).

De plus, certaines recherches sont menées pour démontrer l'efficacité des mesures inclusives tant pour l'enseignant que pour l'étudiant. De fait, Gagnon mentionne à propos des conclusions de ces recherches :

[...] les conclusions convergent vers l'efficacité de la CUA pour aider tous les étudiants, [ESH] ou non, à mieux réussir. Les professeurs qui ont intégré les principes de la CUA dans leurs classes disent se sentir plus habiles à comprendre les besoins des étudiants et à y répondre, ils réalisent que les meilleures stratégies sont des méthodes déjà connues et reconnues par la recherche en éducation, ils y voient une amélioration de l'engagement et de la qualité des acquis de tous les étudiants et ils considèrent que la CUA répond bien à la diversité qui caractérise les classes actuelles. (2018, p.21).

Les avantages de l'application de la CUA vont au-delà du sentiment d'efficacité partagé par l'étudiant et l'enseignant. Le PCUA nous propose un inventaire de ceux-ci :

AUGMENTATION...	DIMINUTION...
Autonomie des élèves	Services spécialisés
Design inclusif dès le départ	Coûts
Responsabilisation des étudiants et des enseignants	Barrières
Réussite globale des étudiants	Stigmates
Flexibilité et équité	Accommodements individuels

Tableau 1: Les bénéfices à long terme de l'application de la CUA (PCUA, s.d)

1.4 La définition du problème de recherche

L'utilisation de la pédagogie inclusive au Québec est relativement jeune et peu de données probantes ont été collectées quant à l'efficacité auprès des diverses clientèles. La principale raison pour laquelle la pédagogie inclusive est promue par les établissements est que les équipes de services adaptés se retrouvent surchargées par la présence de plus en plus grande des ESH aux études postsecondaires. Les pratiques de pédagogie inclusive s'adressent donc, principalement à ces étudiants (bien que tous les étudiants puissent en bénéficier). Ducharme et Montminy (2012a) mentionnent qu'une partie de la réticence des enseignants à appliquer des méthodes de pédagogie inclusive provient d'un manque de moyens pour répondre aux besoins des ESH. La Grenade et Trépanier font ressortir qu'« à l'heure actuelle, l'offre privilégiée pour ces étudiants repose essentiellement sur les accommodements octroyés en fonction d'un diagnostic médical ou professionnel » (2017, p.4). Cependant, elles nuancent leurs propos en spécifiant que les accommodements ne suffisent pas toujours et que ceux qui ne peuvent pas être modulés dans le contexte de classe deviennent une charge supplémentaire à gérer pour l'enseignant (Hong, Aefner et Slekar, 2011, cités par La Grenade et Trépanier, 2017, p.4). Nous pourrions également nous questionner sur l'iniquité qu'apporte l'application des

accommodements traditionnels par rapport aux étudiants qui ne peuvent pas en bénéficier, faute de diagnostic.

La recherche concernant l'inclusion scolaire et la comparaison de ses retombées éducatives avec d'autres méthodes présentent plusieurs particularités. La définition des concepts en cause, la classification des catégories d'étudiants, la variété des sujets ainsi que de leurs besoins sont quelques-uns des défis qui se présentent aux chercheurs en ce domaine (Vienneau et Thériault, 2015). Ainsi, nous croyons que pour présenter un rapport d'étude valide, il est essentiel de circonscrire les champs à l'étude.

Dans une publication de la Fédération des cégeps faisant le portrait de la population étudiante collégiale (2016), certaines statistiques nous portent à croire qu'il est important de se préoccuper de la variable de l'engagement en ce qui concerne les ESH. Dans ce sondage 45,7% des étudiants mentionnent avoir de la difficulté à gérer leur temps (variable indicatrice d'engagement comme précisé précédemment). Cette statistique augmente à 58,5 % en ce qui concerne les étudiants en situation de handicap sans diagnostic et à 48,7% pour ceux ayant un diagnostic. D'autre part, 41,2% des ESH ayant un diagnostic éprouvent des difficultés en lien avec la motivation scolaire. En contexte de classe, 34,3 % des ESH avec diagnostic mentionnent avoir besoin de soutien pour être attentif en classe et 23% pour faire les travaux de session. Comme ce concept est directement lié à la persévérance scolaire et à la réussite des étudiants, il devient pertinent de s'attarder sur les influences de la pédagogie inclusive à ce niveau chez les ESH.

1.5 Les objectifs de recherche

Plusieurs avenues concernant les pratiques inclusives auraient pu être explorées, mais nous croyons qu'il est essentiel de circonscrire au maximum le sujet de recherche afin d'avoir des données fiables permettant d'obtenir des conclusions valables et utilisables par les établissements. Ainsi, l'objectif général poursuivi par cette étude est d'identifier et de mesurer les influences de la pédagogie inclusive sur les ESH et plus précisément au niveau de l'engagement dans leur formation.

Par conséquent, nous poursuivons quatre objectifs spécifiques :

- Recueillir la perception des étudiants concernant les mesures inclusives mises en place dans le cadre de leur cours;
- Mesurer et décrire les impacts de la pédagogie inclusive sur l'engagement de l'étudiant;
- Identifier les pratiques liées à la pédagogie inclusive qui favorisent l'engagement des étudiants dans leur formation;
- Promouvoir, auprès des enseignants, les pratiques inclusives efficaces du point de vue de l'étudiant.

1.6 La portée et les retombées de la recherche

L'utilisation des pratiques inclusives est de plus en plus prônée dans les établissements collégiaux et universitaires du Québec pour faire face à l'augmentation des clientèles en situation de handicap. Toutefois certains enseignants démontrent de la réticence à utiliser ce type de pratique. Les raisons motivant cette réticence ont été exposées au préalable. Bien que plusieurs données aient été recueillies en Europe et aux États-Unis, peu de recherches ont été menées au Québec à ce sujet.

Nous espérons que nos constats permettront d'une part faire tomber les barrières de certains enseignants concernant la pédagogie inclusive, par une utilisation plus accrue des pratiques s'y rattachant. Nous pensons également qu'un tel projet peut amener l'enseignant à prendre conscience de ses propres pratiques et ainsi considérer celles qui sans le savoir sont déjà des pratiques pédagogiques inclusives ayant un impact positif sur les étudiants. Il faut considérer que bien qu'amenant une façon de concevoir la pédagogie différemment, la pratique inclusive se compose de stratégies déjà connues par la plupart des enseignants d'expérience. Nous souhaitons qu'en répertoriant les pratiques efficaces, certains d'entre eux soient davantage tentés d'adopter ce type de pédagogie.

Il faut reconnaître que le passage forcé à la formation à distance (FAD) dans la dernière année a mené les enseignants à réfléchir la pédagogie autrement. Dans certains établissements, dont l'établissement visé par cette étude, nous avons choisi de limiter à l'essentiel leurs activités en présence dans l'établissement. Ainsi, les ESH ne pouvant venir réaliser leurs évaluations au collège, les enseignants ont dû développer des moyens inclusifs tant dans les cours que dans le cadre des évaluations.

L'auteure souhaite donc par cette étude éviter un retour en arrière et mettre de l'avant les bénéfices de l'inclusion éducative dans les établissements d'enseignement supérieur au Québec. Elle souhaite également amener les enseignants à reconnaître ces bienfaits et promouvoir certains outils de planification auprès de ces derniers.

Chapitre 2 : Le cadre de référence

Comme mentionné dans le chapitre précédent, il est une obligation pour les établissements d'enseignement de tous les niveaux de permettre l'accès aux études. Cette réalité est maintenant de plus en plus présente en enseignement supérieur avec l'augmentation du nombre d'ESH. Il appert que « l'inclusion scolaire vise à offrir au plus grand nombre de personnes une chance égale d'accéder à une éducation de qualité, quelles que soient leurs caractéristiques qu'elles se trouvent en situation de handicap ou non » (La Grenade et Trépanier, 2017, p.4).

Dans les prochains paragraphes, nous explorerons les concepts en cause dans cette étude. En premier lieu l'inclusion scolaire et l'approche sur laquelle elle est basée, soit la Conception universelle de l'apprentissage (CUA). Tel que le précisent Bergeron, Rousseau et Leclerc, « [...] la pédagogie universelle [est considérée] en tant que soutien déterminant à [l'] inclusion et comme outil de planification puissant pour favoriser la réussite de tous les élèves » (2011, p.87). De fait, on peut dire que « la pédagogie universelle est un design pédagogique soutenant le travail de l'enseignant auprès d'une diversité d'élève. » (Bergeron, Rousseau et Leclerc, p.91). Puis, nous aborderons le concept de l'engagement scolaire, plus précisément l'engagement cognitif, largement considéré par la CUA.

2.1 La conception universelle de l'apprentissage (CUA)

La CUA a comme point de départ l'*Universal design* popularisé par Robert Mace dans les années 80 (Tremblay, 2015a). Celui-ci suggérait que les besoins d'adaptation pour les aménagements physiques (rampe d'accès à une porte pour une personne à mobilité réduite par exemple) soient anticipés et priorisés, dans le but de rendre l'environnement plus accessible à tous (la rampe peut servir à tout le monde).

Dans la deuxième moitié du 20^e siècle, entre autres, pour répondre aux besoins grandissants et diversifiés au niveau des apprentissages, cette conception initialement exclusive à l'architecture s'est transposée à l'éducation. Ainsi, la CUA propose d'aménager la pédagogie dans le but de répondre aux besoins particuliers de tous (CRISPESH, 2014). La CUA peut donc se définir comme étant :

[...] un ensemble de principes liés au développement du curriculum qui favorise les possibilités d'apprentissage égales pour tous les individus. La pédagogie universelle offre un canevas pour la création de buts, de méthodes et d'évaluations et de matériel éducatif qui fonctionnent pour tous les individus. Il ne s'agit pas d'un modèle unique qui s'applique à tous, mais plutôt d'une approche flexible qui peut être faite sur mesure ou ajustée pour les besoins de l'individu (Traduit par Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011, p.91-92).

Ce modèle permet donc de passer d'une vision individuelle (des besoins d'un seul étudiant) à une vision plus globale considérant les besoins de chaque étudiant composant le groupe-classe. Bélanger et Duchesne (2010, p.4, cités par Ducharme et Montminy, 2012b, p.187) soulignent que ce qui est à prendre en compte dans cette approche est « la diversité des apprenants pour maximiser la participation à l'apprentissage, à la vie sociale et culturelle de l'école et de la communauté et pour réduire le nombre des exclus de l'école ou exclus au sein même de l'école ». Cela fait donc référence à la reconnaissance de la diversité et des possibilités existantes pour s'y adapter, sans diminuer la qualité éducative des cours. C'est du moins ce que prétendent Booth et Ainscow:

L'éducation inclusive a comme point de départ la reconnaissance des différences qui existent entre les élèves. Le développement d'une telle approche dans l'enseignement et l'apprentissage respecte et se construit à partir de ces différences. [...] l'inclusion vise à ce que les écoles deviennent des endroits soutenant et stimulants pour le personnel aussi bien que pour les élèves. Elle vise à bâtir des communautés qui encouragent et célèbrent leurs réalisations. (2005, p.12-13).

Pour résumer, on peut dire que « la pédagogie universelle est un design pédagogique soutenant le travail de l'enseignant auprès d'une diversité d'élèves... » (Bergeron, Rousseau et Leclerc, p.91). Celle-ci demande un changement de vision de la part des enseignants, des étudiants, mais également de l'institution scolaire. L'illustration suivante démontre bien le changement de perception.

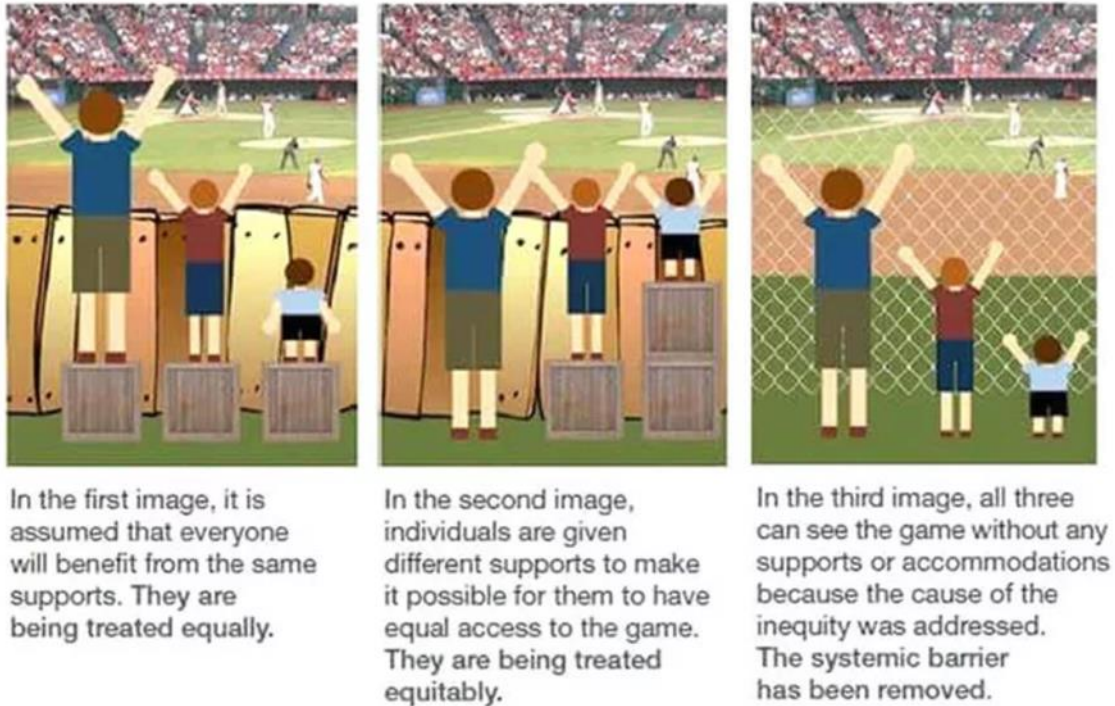


Figure 1: Changement de perception en éducation (<https://9gag.com/gag/ajAerMI>)

2.1.1 Les principes de bases de la CUA

Les grands principes de la CUA sont présentés aux professionnels de l'éducation dans l'objectif que ceux-ci puissent développer les stratégies nécessaires à l'inclusion de tous les étudiants. Ils s'appuient sur la pensée que « ce qui peut être aidant pour un étudiant ayant des troubles d'apprentissage peut l'être pour les autres étudiants. » (Dubé et Sénécal, 2009). De fait, le *Center for Applied Special Technology* (CAST) mentionne que ces lignes directrices « [...] permettent l'intégration d'options et la souplesse nécessaire pour maximiser les possibilités d'apprentissage pour tous les apprenants » (Cité par PCUA, s.d.).

L'approche universelle est donc fondée sur trois principes de base, illustrés à la figure 2. Le premier suggère de s'adresser à l'aspect affectif de l'apprentissage en définissant le « pourquoi » de celui-ci. L'enseignant est donc appelé à varier les stratégies pour susciter l'intérêt, l'effort, la persévérance et l'autorégulation ce qui devrait résulter en des étudiants motivés et engagés. Le second renvoie au « quoi » de l'apprentissage et aux réseaux des connaissances. Il propose aux pédagogues de présenter l'information de façons variées. Puis le dernier suggère de s'adresser aux réseaux stratégiques, soit au « comment » de

l'apprentissage. L'enseignant devra donc proposer aux étudiants d'exprimer leurs savoirs de différentes manières. (CAST, 2011 et 2018).



Figure 2: Les trois principes de la CUA (CAST, 2018)

Pour établir ces principes de base, le CAST mentionne que « la Conception universelle de l'apprentissage a été inspirée par des avancements dans la recherche en neurosciences cognitives et offre un cadre qui intègre ce que nous savons sur le *learning brain* pour encourager la conception d'environnements qui soutiennent tous les apprenants »² [Traduction libre] (CAST, 2018b). Le CAST considère également que « le concept de neuro-diversité est important pour les enseignants, parce qu'il nous rappelle que les apprenants n'ont pas un seul "style" d'apprentissage, mais qu'elle repose plutôt sur de nombreuses parties du cerveau travaillant ensemble pour fonctionner dans un contexte donné »³ (2018b).

De ces trois principes découlent neuf grandes lignes directrices de la CUA. Vous pouvez en prendre connaissance dans la figure 3. La version 2.2 de ce tableau propose d'amener l'engagement au premier rang. Selon Nadia Rousseau (2018), ceci s'explique par le fait que l'étudiant doit être motivé et engagé dans sa formation avant tout autre chose. Puis, il faut savoir que celui-ci propose une certaine logique dans le cadre de l'intégration des activités liées à l'application de la CUA. Horizontalement, on veut d'abord stimuler l'engagement de l'étudiant pour ensuite en arriver à l'application de stratégies. Verticalement, les premières options proviennent de l'environnement de l'étudiant et favorisent l'accès à l'information alors que les dernières mènent vers une certaine intégration de l'information par l'étudiant. (Rose, n.d.). Nous pouvons donc constater que les auteurs de la CUA portent une grande importance à l'engagement de l'étudiant dans sa formation, puisqu'il constitue l'un des trois grands principes. Celui-ci est divisé en trois

² *Universal Design for Learning (UDL) was inspired by such advances in cognitive neuroscience research and offers a framework that integrates what we know about the learning brain to inform the design of environments that support all learners.*

³ *The concept of neuro-variability is important for educators, because it reminds us that learners do not have an isolated learning "style", but instead rely on many parts of the brain working together to function within given context*

lignes directrices comprenant chacune des « prescriptions » pour stimuler l'intérêt, l'effort, la persévérance et l'autorégulation.

Invariablement, ce modèle implique une certaine adaptation de la pédagogie: « concevoir une pédagogie de manière universelle exige une grande flexibilité de la part des professeurs qui doivent emprunter des chemins variés afin de répondre aux besoins individuels d'une diversité d'étudiants » (Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011b).

Lignes directrices de la Conception Universelle de l'apprentissage

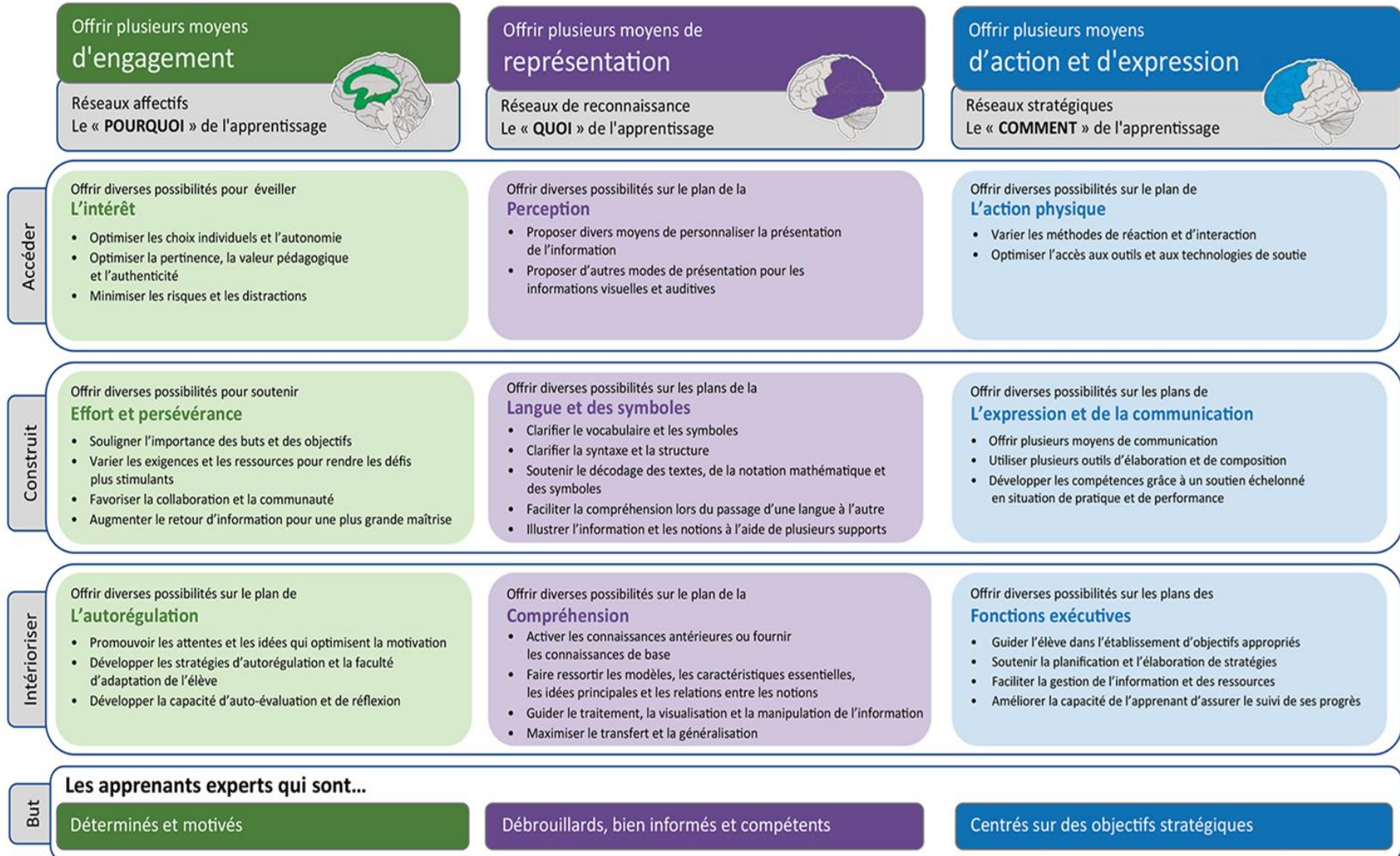


Figure 3: Les lignes directrices de la CUA (CAST, 2018)

2.2 Le concept d'engagement scolaire

Le concept d'engagement scolaire est difficile à circonscrire. Plusieurs définitions existent, mais aucune ne fait l'unanimité. Ainsi, le Conseil supérieur de l'éducation, dans une publication concernant ce thème, mentionne que la notion d'engagement fait référence à « la responsabilité de l'étudiant dans la réussite de ses études, à son investissement personnel et aux efforts consacrés à son travail d'étudiant » (2008a, p.4). Alors que Parent (2014) explique que l'engagement serait issu de la relation « entre l'importance qu'un individu accorde aux études et à la vie au collège, l'effort qu'il consent pour l'acquisition du savoir et les liens qu'il établit et entretient avec son environnement » (p.14). En somme, il se décrit au collégial comme étant « un processus complexe par le moyen duquel les étudiants s'investissent dans la planification de leurs études, la participation aux diverses activités d'apprentissage qui leur sont proposées et l'auto-évaluation de leur expérience collégiale » (Bélanger, Bessette, Grenier et Lemire, 2005, cités par Parent, 2014, p.14).

On peut également considérer que l'engagement est une notion multidimensionnelle et complexe (Leduc, Kozanitis et Lepage, 2018; Parent, 2014), qui dans plusieurs écrits se traduit en trois grandes dimensions (Leduc, Kozanitis et Lepage, 2018; Parent, 2014) : l'engagement comportemental, affectif et cognitif.

L'engagement comportemental fait référence au vécu sociorelationnel de l'étudiant. Il se manifeste par la façon dont il s'implique dans la vie sociale de l'établissement scolaire qu'il fréquente et par son investissement dans les relations avec les pairs et avec ses enseignants (Leduc, Kozanitis et Lepage, 2018; Parent, 2014). La dimension affective correspond au vécu émotionnel de l'étudiant en lien avec ses intérêts et ses valeurs, et ce, en regard de sa formation. Elle s'observe dans les attitudes et dans les perceptions qu'adopte l'étudiant face à l'environnement d'apprentissage qu'il fréquente (Parent, 2014). L'engagement cognitif, se décrit le « degré d'investissement intellectuel » (Leduc, Kozanitis et Lepage, 2018, p. 455) de l'étudiant. Il s'observe par l'utilisation de stratégies de gestion, cognitives et métacognitives (Parent, 2014). À l'annexe 2, vous trouvez un résumé de ces trois dimensions de l'engagement.

2.2.1 L'engagement cognitif

L'engagement cognitif fait référence à « la responsabilité de l'étudiant dans la réussite de ses études, l'ampleur de son investissement personnel et ses efforts consacrés à son travail d'étudiant » (Conseil supérieur de l'éducation, 2008b, p.12). Il nécessite donc l'utilisation des facultés cognitives de haut niveau combiné à un désir de maîtrise [des compétences] de la part de l'étudiant (Leduc, Kozanitis et Lepage, 2018). Il se définit alors par l'énergie que l'étudiant déploie en classe et face aux tâches à effectuer pour adopter les comportements et les attitudes efficaces pour son apprentissage et il s'observe par « le type et le niveau de stratégies cognitives qu'il utilise » (Greene, 2015, cité par Kozanitis, Leduc et Lepage, 2018 p.23).

Il appert, selon Kozanitis, Leduc et Lepage (2018, p. 26) que l'engagement cognitif est « [...] un concept qui commence à attirer l'attention des chercheurs et des praticiens pour son rôle dans l'apprentissage et la réussite scolaire en enseignement supérieur ». Nous pouvons également constater que le concept d'engagement cognitif est régulièrement traité conjointement avec celui de motivation. Les deux concepts sont pourtant différents, le premier référant aux comportements observables alors que la motivation désigne ce qui se passe dans la tête d'une personne (Martin et al., 2017, cités par Chamberland, 2017). Nous ne pouvons cependant nier le lien étroit entre les deux concepts, « [certains auteurs] considèrent l'engagement cognitif comme une manifestation de la motivation [comportant] trois aspects : la décision de s'engager, l'intensité de cet engagement ainsi que la persistance dans la tâche. » (Conseil supérieur de l'éducation, 2008b, p. 12).

L'engagement cognitif se compose de quatre dimensions : les stratégies d'apprentissage (en surface et en profondeur), l'autorégulation, la persévérance et l'engagement situationnel. Le tableau suivant vous présente un descriptif de chacune des dimensions.

Stratégie d'apprentissage	Autorégulation
<p><u>En surface</u></p> <p>Utilisation de stratégies permettant l'acquisition de contenu de façon temporaire. Fait référence davantage à un apprentissage mécanique que significatif.</p> <p><u>En profondeur</u></p> <p>Traitement actif de l'information. L'étudiant analyse les concepts, fait des liens entre eux et se construit un réseau de connaissances plus complexe.</p>	<p>Fait référence à la capacité de gérer ses comportements, l'utilisation des stratégies d'apprentissage et à se fixer des objectifs personnels. Suscitent l'utilisation de stratégies métacognitives et d'auto perception.</p>
Persévérance et effort déployé	Engagement situationnel
<p>Se définit comme étant l'engagement à long terme et s'accordent avec le sentiment de compétence et de contrôle sur sa réussite.</p>	<p>Fait référence « [à] la reconnaissance de [l'étudiant, de ses] efforts et de sa persévérance [...], la perception de son engagement durant la tâche et la façon dont il se sent absorbé par la tâche » (Rotgans et Schmidt, 2011, cité par Kozanitis, Leduc et Lepage, 2018, p. 24).</p>

Tableau 2: Les dimensions de l'engagement cognitif (Kozanitis, Leduc et Lepage, 2018, p.23-24)

Au sens de l'auteure, l'engagement cognitif est le type d'engagement qui est le plus stimulé par les choix pédagogiques que fait l'enseignant. L'enseignant en tant que transmetteur de savoir, peut influencer positivement ou négativement l'engagement cognitif par la mise en place de différentes stratégies pédagogiques. Certains choix s'avèrent donc être judicieux pour stimuler l'engagement cognitif de l'étudiant :

- (1) Varier les actes pédagogiques au cours d'une même séance;
- (2) Souligner la valeur des apprentissages;
- (3) Favoriser un sentiment de compétence chez l'étudiant;
- (4) Bien doser le rythme et la durée des activités;
- (5) Instaurer un bon équilibre entre collaboration et compétition en classe. (Racine, 2016, p. 161)

La figure suivante présente également différents facteurs influençant l'engagement cognitif des étudiants.

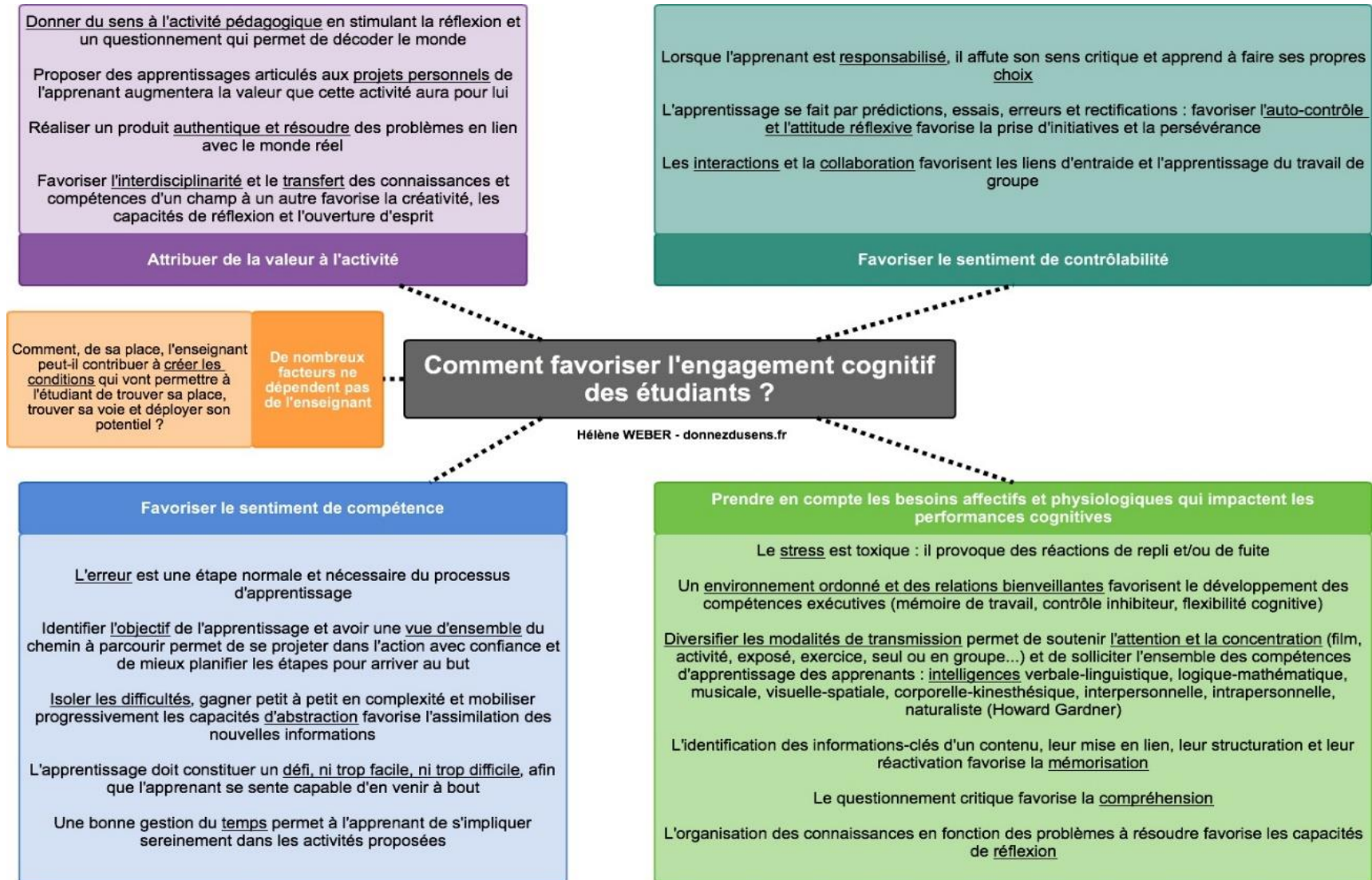


Figure 4: Facteurs influençant l'engagement cognitif de l'étudiant (Weber, 2016)

2.2.3 L'inclusion et l'engagement : adaptation de l'enseignement

Comme établissement d'éducation postsecondaire et même comme enseignant, on peut se poser la question : qui est responsable de faire en sorte que l'étudiant soit engagé dans ses études? Selon le Conseil supérieur de l'éducation, cette responsabilité devrait être partagée : « Les collèges ont non seulement la responsabilité de faire en sorte que le plus grand nombre de personnes accède aux études collégiales, mais ils doivent aussi prendre les mesures nécessaires pour qu'elles persévèrent. » (2008b, p.6). Selon ce constat, l'établissement est donc responsable de promouvoir des pratiques pédagogiques stimulant l'engagement de l'étudiant et l'enseignant est responsable de les appliquer à son tour. On se retrouve donc dans « une relation d'engagement réciproque, celui de l'établissement au regard de la réussite de l'étudiant et celui de l'étudiant dans l'utilisation des moyens qui lui sont offerts pour réussir. » (Conseil supérieur de l'éducation, 2008a, p.6). Alors une autre question se pose : lorsque les enseignants choisissent les pratiques inclusives pour susciter l'engagement des ESH, remplissent-ils leur partie du contrat d'apprentissage?

En ce sens, la CUA offre de grands principes et des lignes directrices. Par contre, l'enseignant est libre de mettre en place les stratégies qu'il juge pertinentes dans ce contexte. Peu d'écrits recensent des stratégies pédagogiques directement en lien avec les principales lignes directrices. Cependant, l'échange entre enseignants et professionnels de l'éducation, dans le cadre de formations spécifiques ou de colloque de partage, permet d'identifier des stratégies pédagogiques favorisant davantage l'un ou l'autre des grands principes.

Lorsque l'on base notre pratique sur la pédagogie inclusive et que l'on discute avec des collègues, on peut remarquer qu'il existe des stratégies à utiliser dans un contexte d'enseignement et des stratégies à utiliser dans un contexte d'évaluation (pour pallier, entre autres, aux différentes mesures d'accommodement offertes au ESH, dont la responsabilité incombe aux cellules des services adaptés de chaque établissement collégial).

En ce sens, Baillargeon, Banville et Bilodeau (2018) ont proposé un inventaire de diverses stratégies pédagogiques, s'appliquant à chacune des lignes directrices. Dans la figure suivante, voici celle étant proposée pour stimuler l'engagement de l'étudiant.

Principe [1] – Offrir plusieurs moyens d'engagement

7. OFFRIR DIVERSES POSSIBILITÉS POUR ÉVEILLER L'INTÉRÊT

7.1 Optimiser les choix individuels et l'autonomie

- Encourager l'autonomie : défis, récompenses et reconnaissance, contexte et contenu, collecte et production de renseignements, couleurs, design graphique de la documentation; séquence et caractère opportun de l'accomplissement des sous-composantes des tâches;
- Valoriser l'autonomie et le choix individuels (ex. : Choix d'évaluation, degré de défi perçu, séquence des tâches, type de documentation, mode de collecte des données, etc.);
- Susciter la participation à la mise à jour du contenu (des références par exemple);
- Encourager l'établissement d'objectifs personnels scolaires et comportementaux;
- Offrir divers choix dans l'exécution des travaux : postures diverses, nature du travail, etc.;
- Offrir des choix de trajets (approche pédagogique adaptée aux besoins).

7.2 Optimiser la pertinence, la valeur pédagogique et l'authenticité

- Varier les activités et sources de renseignement en fonction de situations authentique : adaptées à l'actualité, aux intérêts, aux différences sexuelles, ethniques ou culturelles des personnes apprenantes;
- Utiliser l'approche de pédagogie active (participation, exploration, expérimentation);
- Solliciter les réponses par l'évaluation et l'autoréflexion sur les contenus et activités (évaluation informelle).

7.3 Minimiser les risques et les distractions

- Fournir des outils d'aide/ soutien à l'apprentissage;
- Suggérer des stratégies d'étude (lecture, rédaction, etc.);
- Recourir à des moyens de gestion du stress (ex. : balle antistress, écouteurs avec musique douce, etc.); lors de la révision avant un examen en salle.

8. OFFRIR DIVERSES POSSIBILITÉS POUR SOUTENIR L'EFFORT ET LA PERSÉVÉRANCE

8.1 Souligner l'importance des buts et des objectifs

- Prévoir des activités d'introduction pour cibler les intentions et les attentes;
- Prévoir des activités d'autorégulation;
- S'assurer de l'alignement pédagogique (objectifs, activités, évaluation);
- Encourager la personne apprenante à personnaliser ses buts et objectifs, son échéancier : modèles d'échéancier, exemple d'organisation, plans.

8.2 Varier les exigences et les ressources pour rendre les défis plus stimulants

- Assurer une cohérence pédagogique entre le contenu et le contenant;
- Offrir des choix dans les activités (choix de travaux);
- Utiliser l'approche de pédagogie active (participation, exploration, expérimentation);
- Recourir à des activités sollicitant l'imagination, l'innovation, les idées complexes et créatives.

8.3 Favoriser la collaboration et la communauté

- Assurer la qualité du climat de classe (ex. : dans les échanges d'un blogue/forum) : collaboration entre les personnes apprenantes, tolérance et ouverture lors des discussions;
- Favoriser les travaux d'équipe et la coopération entre les personnes apprenantes;
- Encourager le recours au tutorat.

8.4 Augmenter le retour d'information pour une plus grande maîtrise
<ul style="list-style-type: none"> • Varier les sources de rétroaction pour soutenir l'effort; • Avoir un système d'émulation (suivi de l'avancement dans un programme); • Fournir une rétroaction automatisée et personnalisée (distincte); • Élaborer un scénario d'encadrement; • Répartir les évaluations sommatives dans le temps.
9.OFFRIR DIVERSES POSSIBILITÉS SUR LE PLAN DE L'AUTORÉGULATION
9.1 Promouvoir les attentes et les idées qui optimisent la motivation
<ul style="list-style-type: none"> • Encourager la personne apprenante à définir ses attentes; • Encourager la personne apprenante à personnaliser son parcours d'apprentissages (buts, objectifs, échéancier) : plusieurs points d'entrée ou voies optionnelles vers le contenu; • Encourager les initiatives personnelles et les partages (blogue, forum, groupe FB, etc.); • Réinvestir les travaux antérieurs (exemplaires); • Souligner les bons coups de façon individualisée.
9.2 Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation de la personne apprenante
<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser les activités réflexives (question d'autorégulation); • Fournir un guide d'appoint, des stratégies d'études; • Fournir des fiches pour la validation de sa compréhension; • Recourir à des moyens de gestion du stress lors des évaluations (ex. : balles antistress, écouteurs avec musique douce, application d'aide à la gestion du stress, etc.).
9.3 Développer la capacité d'autoévaluation et de réflexion
<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des stratégies réflexives (autodiagnostic, auto-évaluation, analyse réflexive, journal de bord, bilan, etc.); • Prévoir des rencontres synthèses de suivi (mode hybride); • Fournir des outils d'autoréflexion/activités synthèses (forum, blogue, portfolio, etc.).

Figure 5: Inventaire des stratégies inclusives favorisant l'engagement (Baillargeon, Banville et Bilodeau, 2018, p.14)

2.3 Résultats tirés d'une première phase du projet

Le projet actuel s'est déroulé en deux phases bien distinctes. Bien que la problématique et les concepts en cause soient les mêmes, la première phase de ce projet a permis d'une part de tester les méthodes utilisées pour la cueillette des données et d'autre part pour poser les premières hypothèses concernant le sujet à l'étude.

La première phase a été réalisée à l'automne 2019. Elle s'est menée auprès de deux groupes distincts, pour lesquels, l'enseignant impliqué utilisait à différents niveaux les stratégies inclusives. Pour le premier groupe, l'usage était explicite et visait des objectifs précis. Dans le deuxième groupe, l'application des stratégies était implicite et souvent mise en place selon que les étudiants en présentaient ou non le besoin. (Lavoie, 2020)

Les trois mêmes catégories de stratégies inclusives ont été mises à l'étude, soit l'accessibilité au matériel de cours (AMC), les stratégies inclusives dans les cours en classe (SICC) et les stratégies inclusives dans les évaluations (SICE). Quant aux hypothèses formulées par la mise en relation de la perception de l'utilisation de SI par l'enseignant visé et de celle des étudiants participants, elles sont nombreuses.

Tout d'abord, nous avons pu remarquer que « l'indication de favorabilité par rapport aux différentes stratégies inclusives provient de l'état de nécessité dans lequel se trouve l'étudiant par rapport à son cours » (Lavoie, 2020, p.99). En d'autres mots, l'état de besoin dans lequel se trouve l'étudiant qui vit une situation de handicap ou de difficulté dans un cours peut influencer sa perception des stratégies mises en place. S'il a l'impression que les mesures déployées par son enseignant répondent à son besoin éducatif, celui-ci a une perception favorable par rapport à celles-ci, alors que dans le cas contraire, il démontre une opinion défavorable. Cette affirmation s'est principalement observée en ce qui concerne l'accessibilité du matériel de cours.

Concernant les stratégies inclusives en classe, nous avons pu constater une différence dans l'application de celles-ci dans les deux groupes participants. Ainsi, elles étaient plus explicites dans le premier groupe alors que dans le deuxième groupe les étudiants devaient faire preuve d'autonomie et de responsabilisation pour les obtenir. Malgré cette différence, les stratégies inclusives dans le cadre des cours (SICC) ont été bien perçues par les participants des deux groupes. Cela a permis de conclure que malgré les différences d'application dans les deux groupes, les besoins d'accommodements lors des cours en classe étaient comblés pour les étudiants en situation de handicap et en situation de difficultés. L'avis par rapport aux stratégies inclusives dans le cadre des évaluations était plus mitigé. Nous avons supposé que les besoins étant plus grands dans ce contexte, la pertinence des stratégies employées devrait être réévaluée.

En ce qui concerne le sentiment d'engagement cognitif chez les ESH dans un cours inclusif, les résultats ont été peu concluants, et ce, tant dans le cours utilisant des stratégies de façon explicite que dans l'autre. Nous pouvons dénoter par contre une plus grande utilisation des stratégies d'autorégulation par les participants dans le cas du premier groupe, dans lequel l'inclusion était plus explicite. Cela nous a permis de supposer que les ESH ayant accès à des mesures d'accommodement pour répondre à leurs besoins ne retirent pas nécessairement un avantage de ces stratégies. Par contre, nous remarquons dans les deux groupes, une variation à la hausse de la favorabilité quant à l'autorégulation, catégorie hautement visée par la CUA.

L'influence s'est cependant fait remarquer chez les étudiants qui disaient vivre une situation de difficulté ayant un impact sur leur apprentissage. Ces situations ne permettant pas aux étudiants d'obtenir quelconques services de la part des cellules de services adaptés. La première partie du projet a donc permis d'observer un plus grand sentiment d'engagement cognitif pour ceux-ci lorsqu'ils sont dans un cadre inclusif. La favorabilité s'est également largement montrée concernant les stratégies d'autorégulation.

2.4 Un contexte bien différent

Il est difficile, dans le cadre d'une telle étude, de passer outre le contexte dans lequel elle s'est déroulée. De fait, la cueillette de données allait débiter au moment même où le contexte pandémique s'est amplifié, obligeant les milieux d'enseignement supérieur à prendre différents moyens pour respecter les mesures sanitaires mises en place. Cette situation déstabilisante a exigé d'incommensurables adaptations pour les étudiants, les enseignants et les organisations puisque la formation à distance (FAD) s'est imposée comme moyen permettant de poursuivre l'enseignement tout en respectant les mesures sanitaires. Ainsi, à l'automne 2020, moment où s'est finalement déroulée la cueillette de donnée, de nouveaux paramètres sont à prendre en compte.

Du jour au lendemain, de nouveaux enjeux éducatifs se sont posés. L'accès à un Internet de qualité pour suivre les cours en ligne, la disponibilité d'un environnement propice à l'étude, l'accès aux notes de cours, aux logiciels spécialisés, au matériel adapté, l'appropriation d'un nouvel environnement numérique d'apprentissage, sont tous des éléments qui ont pu avoir un impact sur l'expérience d'apprentissage des étudiants.

Le centre de recherche ÉCOBES (2021) a d'ailleurs mené une étude sur les impacts de la pandémie pour les étudiants collégiaux du Québec. Des 8581 répondants à cette étude, 38,5% ont mentionné avoir un diagnostic influençant leur parcours scolaire (ESH). Comme effets collatéraux de cette situation, ils font ressortir entre autres la baisse de la motivation scolaire et le désengagement provoqué par les cours en ligne (et le manque de contacts sociaux). Toujours selon cette étude, les participants qui ont eu accès à des cours de FAD en synchrone constatent des effets négatifs sur leurs apprentissages à 48,3%, sur leurs résultats scolaires à 31,9% et sur leur gestion du temps à 45,3%. Nous pouvons donc poser l'hypothèse que la situation a eu un impact sur leur niveau d'engagement dans leurs études.

Il ne faut pas négliger l'aspect organisationnel de la FAD dans ce contexte. Pour être satisfaisante, ce type de formation nécessite une bonne connaissance / maîtrise des outils technologiques utilisés, une possibilité d'interaction entre les étudiants, une charge de travail adaptée aux besoins diversifiés des étudiants, une possibilité de rétroaction rapide aux étudiants, une bonne organisation du cours incluant la gestion du temps et la mise en évidence des buts poursuivis et l'usage de méthodes de pédagogie active diversifiées. (Chickering et Gamson, 1987; ÉCOBES, 2021; Bowen,2021) Cependant, la méconnaissance de ce type de formation et des différents outils technologiques de la part des enseignants a certainement eu un impact sur la diminution de l'engagement des étudiants. Il est important d'en tenir compte dans notre analyse.

Chapitre 3 : La méthodologie

3.1 Le modèle méthodologique retenu

Pour dresser un portrait complet et cibler certains des impacts de la pédagogie inclusive sur l'engagement cognitif des étudiants, nous avons choisi d'utiliser une recherche de type évaluative. Ce type de recherche peut poursuivre plusieurs objectifs, dont celui de valider un programme ou un dispositif (Depover, Karsenti et Komis, 2011) dans le but de comprendre une pratique ou d'améliorer l'efficacité de celle-ci. Selon Depover, Karsenti et Komis, « la recherche évaluative mobilise aussi bien des méthodologies qualitatives centrées sur la compréhension en profondeur des phénomènes (approche inductive) que des méthodologies quantitatives orientées vers la mise en évidence des relations de causalité (approches déductives) » (2011, p. 208).

Ses fins peuvent se définir ainsi :

[...] non seulement, elle vise à comprendre, à l'instar de la recherche qualitative [...], et à dégager des lois et des principes [...], comme le fait la recherche quantitative, mais elle a des visées pragmatiques et politiques en contribuant à orienter des décisions. C'est probablement cette richesse qui fait sa popularité, mais aussi sa principale faiblesse, car, en poursuivant tous ces buts à la fois, il arrive que le chercheur oublie qu'ils ne pourront être atteints que dans la mesure où la rigueur méthodologique sera strictement respectée, ce qui est loin d'être toujours le cas. (Depover, Karsenti et Komis, 2011).

On ne peut prétendre que la recherche présentée ci-dessous est essentiellement évaluative, car nous nous attardons qu'à une seule facette de la pédagogie inclusive. Cependant, elle permet certainement d'évaluer l'effet de certaines stratégies pédagogiques dans le but de mieux outiller les enseignants et les amener à développer des méthodes plus efficaces.

3.2 L'échantillonnage

Les participants (enseignants et étudiants) qui ont été approchés fréquentent le Collège Mérici, établissement collégial privé subventionné de la grande région de Québec. L'établissement est reconnu pour accueillir un bon nombre d'étudiants en situation de handicap. De fait, à l'automne 2020, c'est 202 étudiants qui ont déclaré avoir des besoins particuliers à la cellule de services adaptés de l'établissement. De ce nombre, c'est 183 étudiants qui sont inscrits à la formation

régulière, ce qui correspond à environ 26,1 % de cette clientèle. Nous notons que plusieurs d'entre eux ont un parcours dit « atypique » puisqu'ils choisissent de terminer leur diplôme en plus de temps que le temps imparti par le Ministère. Ainsi, ils ont un profil fort différent de ce que nous connaissons dans les établissements collégiaux publics (communément appelés Cégep). L'établissement offre, en plus des deux programmes universitaires classiques (Sciences humaines et Sciences de la nature), trois programmes techniques dans le domaine de la gestion et deux programmes techniques en sciences sociales et de la santé.

Dans le cadre de cette étude, dans le but de limiter l'échantillonnage à un nombre restreint d'étudiants, ce sont les étudiants des groupes-cours ciblés par les enseignants participants qui ont été questionnés. Il n'y a eu pas de discrimination, à priori, concernant le type d'étudiant qui a reçu ou non le questionnaire (ESH ou non, par exemple.). Cela s'explique par la possibilité que certains étudiants ayant des diagnostics pouvant les catégoriser comme étudiant en situation de handicap, peuvent choisir de ne pas les déclarer. En les excluant de prime abord, nous nous priverions de données intéressantes pour la réalisation de l'étude. Puis contrairement, à la première phase de cette étude, dans laquelle les étudiants vivant des situations de difficultés pouvant avoir des conséquences sur leur apprentissage avaient été questionnés, ceux-ci ont été exclus de la phase 2. Nous avons jugé que la situation pandémique et le contexte dans lequel se déroulait cette session auraient probablement gonflé le nombre d'étudiants en situation de difficulté et auraient pu biaiser les résultats obtenus. Ainsi, c'est un échantillon plus limité qui a été étudié.

Dans un premier temps, la chercheuse a interpellé une quinzaine d'enseignants, reconnus pour leur ouverture face à la pédagogie inclusive par différentes instances de l'établissement. Ceux-ci ont reçu un courriel leur expliquant le projet et les invitant à remplir un questionnaire. Au total, six enseignants ont rempli le questionnaire. Par contre, la participation de trois d'entre eux a été retenue : pour deux, il y a eu insuffisamment de participation étudiante pour considérer les résultats et pour l'autre, la participation tardive a empêché l'envoi aux étudiants. Les enseignants dont la participation a été retenue sont tous des enseignants dans un programme technique.

Ensuite, un courriel a été envoyé à l'ensemble des étudiants (n = 166) faisant partie des groupes visé par les enseignants participants. Trente-huit (22,8%) d'entre eux ont rempli le questionnaire. De ceux-ci, 16 (9,6% des étudiants sollicités, 42,1% des étudiants ayant rempli le questionnaire) ont indiqué avoir un diagnostic pouvant influencer leur parcours scolaire. Ceci constitue un échantillonnage très limité. Compte tenu du contexte dans lequel s'est déroulée l'étude, il est

possible de comprendre le manque d'intérêt des étudiants face à ce type de tâche supplémentaire. Toutefois, l'échantillon pourra nous permettre de poser certaines hypothèses. Le tableau qui suit vous montre la répartition des participants selon diverses caractéristiques pour les trois groupes dont il sera question tout au long de ce document.

	GROUPE A			GROUPE B			GROUPE C			TOTAL	
	Nombre	% groupe (n = 19)	% total part. (n = 32)	Nombre	% groupe (n = 21)	% total part. (n = 32)	Nombre	% groupe (n = 86)	% total part. (n = 32)	Nombre	% total part. (n = 32)
Étudiants-participants	4	21,1 %	12,5 %	6	28,6 %	18,8 %	24	27,9 %	75 %	32	100 %
Participants inscrits à la formation ordinaire	4	21,1 %	12,5 %	4	19 %	12,5 %	22	25,5 %	68,8 %	30	93,8 %
Participants inscrits à la formation intensive	-	-	-	2	9,5 %	6,3 %	2	2,3 %	6,2 %	4	12,5 %
Cheminement particulier (ou atypique)	0	0 %	0 %	1	4,7 %	3,1 %	10	11,6 %	31,3 %	11	34,4 %

Tableau 3: Portrait de l'échantillon en fonction des types de formations offertes dans l'établissement visé

C'est donc 4 étudiants du groupe A, 6 étudiants de groupe B et 24 étudiants du groupe C qui ont rempli le questionnaire. De ceux-ci, 93,8% (n = 30) sont inscrits à la formation ordinaire et 12,5 % (n = 4) à la formation intensive. Il est également à noter que 11 d'entre eux suivent un cheminement particulier, soit par l'ajout de certains cours à des sessions précises ou par l'étalement de leurs cours afin d'ajouter une ou deux sessions à leur formation. Un portrait plus complet sera présenté à la section 4.2 (p. 45).

3.3 Les techniques de collecte de données

La recherche sur l'inclusion scolaire pose un défi particulier compte tenu du nombre de concepts en cause (Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011). Les techniques de collecte de données doivent donc être soigneusement déterminées, afin de bien définir les concepts précis qui seront évalués. C'est d'ailleurs pour cette raison que la chercheuse a choisi de circonscrire son champ d'études uniquement à l'engagement cognitif. L'évaluation de l'impact de la pédagogie inclusive au sens large demanderait davantage de ressources humaines, matérielles et financières, dont ne bénéficie pas l'auteure de ce texte. De plus, elle demanderait des étapes préalables essentielles pour bien comprendre l'application des concepts en cause dans le ou les contextes choisis.

Au départ, l'étude prévoyait une collecte de données mixte, combinant une méthode quantitative et qualitative. Cette méthode aurait permis d'assurer la validité des résultats et la profondeur des données récoltées (Depover, Karsenti, Komis, 2011). À la session d'automne 2020, la plupart des cours étant dispensés en ligne, dans un contexte impactant énormément la charge mentale des étudiants, il était nécessaire de prévoir une implication minimale dans ce type d'étude. Ainsi, le questionnaire prévoit une partie de collecte de données qualitatives permettant de mieux connaître les répondants et une partie plus quantitative permettant de mesurer l'usage ou la perception des diverses stratégies.

3.3.1 La démarche de collecte de données

Dans un premier temps, la chercheuse a identifié environ quinze enseignants reconnus pour leur utilisation de certaines stratégies inclusives et se montrant sensibles à ce sujet. L'identification s'est faite en collaboration avec d'autres professionnels de l'établissement. Ceux-ci ont reçu un courriel expliquant le projet ainsi qu'un lien menant vers le questionnaire principal (voir Annexe 3 et 4). Au besoin, la chercheuse a répondu aux questions qui portaient davantage sur le temps de passation de celui-ci. Il était demandé aux enseignants d'identifier un seul cours pour lequel ils évaluaient l'utilisation des stratégies inclusives prescrites par la CUA.

Par la suite, nous avons recueilli les listes de classe relatives à ces cours identifiés par les enseignants. Tous les groupes d'un même cours ont été questionnés, ce qui explique les différences significatives entre le nombre d'étudiants de chacun des groupes. Les étudiants

ayant déjà participé à la première phase de la recherche et les étudiants se retrouvant dans deux cours différents ont été exclus a priori. Le questionnaire acheminé aux enseignants comportait deux sections : l'une concernant l'identification du cours visé et l'une concernant les pratiques de pédagogie inclusive.

Puis, le reste des étudiants des cours visés ont reçu, par courriel, une explication du présent projet ainsi qu'un lien menant vers une explication exhaustive de la démarche et au questionnaire (voir Annexe 5 et 6). Le questionnaire acheminé aux étudiants comportait trois sections par voie électronique. La première section est composée de questions, à visées qualitatives, servant à établir le profil de chacun des participants. Il est ainsi possible de dresser un portrait détaillé de l'échantillon. Il permettra aussi de catégoriser les réponses données et de faire des liens entre les résultats obtenus. Ainsi, nous croyons que les conclusions que nous pourrons en tirer seront plus proches de la réalité. Savoie-Zacj mentionne que « la recherche relevant [d'une démarche qualitative] se situe au cœur même de la vie quotidienne et cherche à mieux la comprendre pour ensuite agir sur elle » (2011, p.125).

Les sections 2 et 3 du questionnaire permettent la collecte des données quantitatives concernant la perception des étudiants à propos de l'utilisation des stratégies pédagogiques inclusives dans le cours visé ainsi que sur leur point de vue à propos de l'influence possible sur leur engagement cognitif. Le temps total de passation du questionnaire en entier est de 15 à 20 minutes.

3.4 Les instruments de collecte de données

L'instrument utilisé est principalement le questionnaire. Le lien vers celui-ci a été joint au courriel explicatif du projet. Tant dans le questionnaire enseignant que dans le questionnaire étudiant, la première section vise à recueillir les informations permettant d'établir un portrait du participant. Constitué de questions fermées et de questions ouvertes; celui-ci permet à la chercheuse de collecter les informations essentielles pour élaborer un portrait le plus complet possible de chaque groupe de participants. Par la suite, ces informations permettent de faire des corrélations pertinentes avec les données quantitatives recueillies.

Dans la partie relative à la pédagogie inclusive, une version abrégée du *Inclusive Teaching Strategies Inventory for students* (ITSI-S) (Lombardi, Murray et Gerdes, 2011, cités par Garowski, 2014), dont la traduction a été réalisée par l'équipe de chercheurs de Simon Larose

(2019), est utilisée. Ce questionnaire construit dans le but d'évaluer la perception des étudiants concernant les stratégies de pédagogie inclusive utilisées par leurs enseignants a été employé dans certaines recherches menées aux États-Unis. L'instrument semblerait être le seul outil standardisé permettant de recueillir la perception des enseignants et des étudiants sur l'application de la pédagogie inclusive (du moins que l'auteure ait trouvé suite à ses recherches). Il est certain que l'utilisation d'un outil standardisé permet d'éviter les erreurs de subjectivité liées à la création des questions. Il permettrait également la validation des données recueillies avec d'autres données recueillies dans des contextes différents.

Selon une description faite de l'instrument :

[... the Inclusive Teaching Strategies Inventory (ITSI)] contains six subscales representing the following constructs : (a) multiple means of presentation, (b) inclusive lecture strategies, (c) accommodations, (d) campus resources, (e) inclusive assessment, and (f) accessible course materials. The ITSI includes two responses categories that allow for an evaluation of both attitudes and actions in the six areas. [l'Inventaire des stratégies d'enseignement inclusif contient six sous-échelles représentant les concepts suivants : (a) de multiples moyens de présentation, (b) des stratégies de cours magistraux inclusifs, (c) des adaptations, (d) des ressources du campus, (e) des évaluations inclusives, et (f) du matériel didactique accessible. L'ITSI comprend deux catégories de réponses qui permettent d'évaluer à la fois les attitudes et les actions dans les six domaines.] (Lombardi, Murray et Gerdes, 2011)

Comme le questionnaire original contient plus de cinquante questions, qui ne s'appliquent pas toutes aux cours sélectionnés, les questions seront choisies à partir des stratégies les plus communément utilisées dans l'établissement choisi (Lavoie, 2018), soit celles en lien avec l'accessibilité au matériel de cours, des stratégies dans le cadre des cours et dans le cadre des évaluations. Parfois, certaines stratégies sont évidentes pour l'enseignant, mais passent inaperçues pour l'étudiant en bénéficiant. En mesurant leur perception des différentes stratégies à l'étude, nous nous assurons que les étudiants connaissent et reconnaissent celles dont il est question.

Dans la troisième partie du questionnaire de l'étudiant, celui-ci est interrogé sur son engagement cognitif dans le cours mettant en place des stratégies de pédagogie inclusive. Le questionnaire inspiré du *Cognitive Engagement Scale* (CES) (Greene et Miller, 1993) et de la version traduite par Leduc, Kozanitis et Lepage en 2018, sert à mesurer l'engagement cognitif dans l'ensemble des cours auquel l'étudiant participe à la session d'automne 2019. Il est important de préciser,

que, comme le mentionnent Leduc, Kozanitis et Lepage, 2018), l'« évaluation de l'engagement cognitif représente un défi, car cette forme interne d'engagement ne peut être qu'inférée par les comportements ou évoquée par des questionnaires autorapportés » (Leduc, Kozanitis, Lepage, 2018). Le *Cognitive engagement scale* est un questionnaire de quarante et un énoncés visant à mesurer l'engagement cognitif des étudiants à quatre niveaux : l'autorégulation, l'utilisation de stratégies en profondeur (pensée critique et discrimination par exemple), l'utilisation de stratégies de surface et la persévérance. Le questionnaire proposé aux étudiants dans cette section est constitué de vingt énoncés, qui semblaient les plus adaptés pour la chercheuse dans le niveau d'enseignement visé et qui semblait se rapprocher le plus des éléments visés par la CUA. Les doublons (ou les questions semblables) ont également été éliminés. Ainsi, six énoncés au niveau de l'autorégulation, cinq énoncés au niveau des stratégies d'apprentissage en profondeur, trois stratégies d'apprentissage en surface et six stratégies relatives à la persévérance ont été proposés aux étudiants. Il sera possible de calculer le niveau d'engagement cognitif des participants de façon partielle, mais surtout d'identifier le niveau d'utilisation de certaines stratégies cognitives essentielles à l'apprentissage au collégial.

Bien que le questionnaire ne soit pas reconnu comme stratégie de collecte de données propre à la recherche quantitative selon Boudreault et Cadieux (2018), ceux-ci ajoutent : « Ce qui les caractérise, en recherche quantitative, c'est davantage leur format, qui trahit en quelque sorte le désir des chercheurs de recueillir des informations mesurables et quantifiables » (p.172). Le questionnaire a été monté sur l'application Microsoft Forms qui ne comprend pas de nombre limite de questions pour son utilisation, ce qui le rend accessible et facile d'utilisation à la fois pour la chercheuse et pour les participants.

3.5 Les méthodes d'analyse des données

Le questionnaire distribué a été structuré sur Microsoft Forms. Cette application permet un premier traitement des données (création de diagrammes à bande et de graphiques), lorsque le questionnaire est fermé. Ensuite, les résultats ont été transférés vers un document Excel.

Dans un premier temps, des données qualitatives ont été recueillies afin d'établir le meilleur portrait possible des participants. Ces données sont utilisées afin de diviser ceux-ci en différentes catégories qui influencent l'analyse des données puisqu'elles sont mises en relation avec les mesures quantitatives concernant la pédagogie inclusive et l'engagement cognitif.

Savoie-Zacj explique :

C'est une logique inductive et délibératoire qui prévaut dans l'analyse des données qualitatives. Le chercheur s'interroge sur le sens contenu dans les données et fait des allers et retours entre ses prises de conscience, ses vérifications sur le terrain, ce qui lui permet d'amender au besoin sa classification des données (2011, p.137).

Dans un deuxième temps, l'analyse des données quantitatives a été faite de façon descriptive. Les résultats ont été d'abord compilés dans des tableaux et ensuite décrits à partir de techniques de statistique descriptive. Comme le précise la firme People Vox (2013) , « [les] statistiques descriptives comme le nom l'indique servent à analyser et décrire des données pour obtenir un rendu final. » (En ligne).

Comme dans les deux questionnaires originaux (ITSI-S et CES), nous avons choisi l'utilisation d'une échelle de Likert, permettant d'évaluer la perception des participants par rapport aux stratégies inclusives mises en place dans le cadre de leur cours et les stratégies relevant de l'engagement cognitif.

Dans le questionnaire concernant la pédagogie inclusive, l'échelle utilisée comprend cinq choix de réponses (fortement en désaccord, en désaccord, ni en accord, ni en désaccord, en accord, fortement en accord), deux de moins que l'échelle originale. Compte tenu du nombre limité de participants possible, nous avons cru qu'une diminution du nombre de degrés à l'échelle nous permettrait d'avoir des réponses moins nuancées, et ainsi, plus significatives. À cet effet, Contrepois (2018) mentionne que plus une échelle de Likert contient d'échelles possibles, plus l'individu a tendance à répondre au hasard. De plus, le nombre impair de choix de réponse permet au participant d'exprimer un avis de neutralité (choix ni en accord ni en désaccord) ce qui évite d'ajouter un choix moins valide (comme « Ne sais pas ») et ainsi d'éliminer une réponse lors de l'analyse des données.

Chaque modalité de réponse s'est vue attribuer une valeur numérique. Ces valeurs ont permis de calculer la médiane pour chacun des énoncés suggérés. Ensuite, l'échelle d'équivalence suivante a été employée pour procéder à l'analyse :

Médiane entre [0 , 1)	Perception significativement défavorable
Médiane entre [1 , 2)	Perception défavorable
Médiane entre [2 , 3)	Perception favorable
Médiane entre [3 , 4]	Perception significativement favorable

Figure 6: Échelle d'équivalence concernant la perception des participants à propos de la pédagogie inclusive

Dans le cas du questionnaire concernant l'engagement cognitif, nous avons choisi l'utilisation d'une échelle de Likert mesurant la fréquence, à quatre catégories de choix de réponse (jamais, parfois, souvent, toujours). Ces modalités de réponse n'offrent pas de choix neutre, dans le but de forcer le participant à se positionner sur l'utilisation de la stratégie proposée dans l'énoncé. Comme pour le questionnaire précédent, une valeur numérique a été attribuée à chacun des choix de réponses. Les médianes pour chacune des stratégies proposées ont ensuite été calculées et interprétées selon l'échelle d'équivalence suivante :

Médiane entre [0 , 1)	Utilisation faible de la stratégie
Médiane entre [1 , 2)	Utilisation modérée de la stratégie
Médiane entre [2 , 3]	Utilisation élevée de la stratégie

Figure 7: Échelle d'équivalence concernant l'utilisation de stratégies d'apprentissage démontrant l'engagement cognitif des participants

Le calcul de la médiane nous fournit un indicateur sur la perception des participants à l'égard des éléments sur lesquels ils ont été interrogés, à savoir : la conception universelle et l'engagement cognitif dans un cours mettant en œuvre des stratégies pédagogiques inclusives. Dans les deux cas, elle a été interprétée à l'aide des échelles d'équivalence présentée précédemment.

L'analyse est complétée par le calcul de la valeur du mode. En effet, une valeur du mode égale à la valeur de la médiane nous permettra de constater une faible dispersion des réponses des participants et, de ce fait, nos conclusions seront réaffirmées. Toutefois, des variations entre les valeurs de ces mesures centrales pourraient se présenter pour moduler les perceptions, en apportant ainsi quelques nuances à nos conclusions. Une valeur du mode plus élevée que celle de la médiane nous permettra d'établir que les perceptions à l'égard de l'aspect étudié sont plus favorables. À l'inverse, si la valeur du mode est moindre, la « favorabilité » sera plus mitigée.

3.6 Les questions d'éthique

Le dossier méthodologique du présent projet a été soumis au Comité d'éthique à la recherche du Campus Notre-Dame-de-Foy. Lors du démarrage de la collecte de données, tant les enseignants que les étudiants ont reçu un courriel expliquant le projet. Celui-ci incluait un lien vers le questionnaire. En cliquant sur le lien fourni, ils y trouvaient une explication plus exhaustive du projet d'étude. Pour les étudiants une question de consentement à la participation était incluse.

Lors de la présentation du projet la chercheuse s'est engagée auprès des participants à préserver la confidentialité des données recueillies dans le cadre du projet et d'assurer leur anonymat dans l'éventuel rapport de recherche. Ainsi, chaque participant s'est vu attribuer un numéro, et le questionnaire rempli par chacun des participants sont identifiés par celui-ci, rendant ainsi anonymes les réponses. Aucune liste associant le nom au numéro du participant n'est existante. Les données recueillies seront détruites lors de la remise finale du rapport.

Chapitre 4 : Présentation des résultats

Dans cette partie du document, nous présenterons l'analyse des données recueillies auprès des enseignants et des étudiants participants selon la démarche méthodologique expliquée au chapitre précédent. Puis, après avoir dressé un portrait détaillé de l'échantillon, nous décrivons la perception des enseignants à propos de leur utilisation de la pédagogie inclusive dans le cours visé. Ensuite, nous exposerons l'avis des étudiants par rapport à la pédagogie inclusive et à leur sentiment d'engagement cognitif dans le cadre d'un cours inclusif.

4.1 Le portrait global des étudiants-participants

Comme précisé dans la section 3.2 (p. 32), seize étudiants ont mentionné, dans leur questionnaire, avoir un diagnostic pouvant influencer leur parcours scolaire. (Groupe A : n = 3; Groupe B : n = 1; Groupe C : n = 12). L'analyse de la première partie du questionnaire des étudiants nous permet d'établir un portrait plus précis de l'échantillon. Pour cette phase du projet, ce sont seulement les réponses des étudiants ESH qui ont été considérées.

Le tableau ci-contre présente le portrait des étudiants qui affirment être en situation de handicap. Nous reconnaissons les ESH par l'obtention d'un diagnostic (de handicap visible ou invisible) pouvant avoir un impact sur leurs apprentissages. Il est à noter que les informations concernant les déclarations de diagnostics sont confidentielles. Par conséquent, nous n'avons pas été en mesure de vérifier les informations données par les étudiants auprès des services d'aide de l'établissement d'enseignement.

	GROUPE A			GROUPE B			GROUPE C			TOTAL	
	Nombre	% groupe (n=19)	% échantillon (n = 16)	Nombre	% groupe (n = 21)	% échantillon (n = 16)	Nombre	% groupe (n = 86)	% échantillon (n = 16)	Nombre	% (n = 16)
Participants ayant un diagnostic (ESH)	3	15,7%	18,8 %	1	4,8 %	6,25 %	12	13,9 %	75 %	16	100 %
Participants ayant déclaré le diagnostic à la cellule de service adapté	2	10,5%	12,5 %	1	4,8 %	6,25 %	10	11,6 %	62,5 %	13	81,3 %
Participants ayant droit à des mesures d'accommodement en classe	2	10,5%	12,5 %	0	0 %	0 %	6	7 %	37,5 %	8	50 %
Participants ayant droit à des mesures d'accommodement lors des évaluations	2	10,5%	12,5 %	1	4,8 %	6,25 %	10	11,6 %	62,5 %	13	81,3 %
Nombre d'ESH utilisant leurs mesures d'aide (accommodement)	2	10,5%	12,5 %	1	4,8 %	6,25 %	9	10,4 %	56,3 %	12	75 %

Tableau 4: Portrait des participants ESH

Dans l'ensemble, l'échantillon est composé de seize ESH répartis dans trois groupes distincts. 81,3 % d'entre eux (n = 13) mentionnent avoir déclaré leur diagnostic à la cellule de service d'aide à la réussite. Les diagnostics répertoriés sont les suivants : Trouble déficitaire de l'attention (TDA) (n = 7), trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDA/H) (n = 4), dyslexie (n = 4), dysorthographe (n = 3), diagnostics médicaux autres (n = 2), dysphasie (n = 1), trouble anxieux (n = 1) et syndrome de choc post-traumatique (n = 1). Nous constatons que 37,5% des participants (n = 6) ont plus d'un diagnostic.

Comme présenté dans la section 1.3 (p.12), les ESH, qui ont déclaré leur situation peuvent bénéficier de mesures d'accommodement en classe et/ou de mesures d'accommodement lors des évaluations. Dans le portrait de notre échantillon, 8 participants sur 16 (50 %) mentionnent avoir droit à des mesures en classe, telles que: aide à la prise de notes en classe (n = 4), recevoir

le recueil de notes de cours en format électronique (n = 4), bénéficié de l'enregistrement des séances de cours (n = 1), possibilité d'avoir un ordinateur en classe pour prendre les notes (n = 1). Un participant mentionne également avoir la possibilité d'avoir ses documents de cours en grand format.

Concernant les mesures d'accommodements dans le cadre des évaluations, 13 participants sur 16 (81,3 %) en bénéficient. Les accommodements qui sont offerts à ceux-ci sont : le temps supplémentaire pour réaliser leurs évaluations (n = 12), l'utilisation d'un ordinateur (n = 7), l'utilisation d'un logiciel de rédaction (n = 7), l'utilisation d'un logiciel d'aide à la correction (n = 7), l'utilisation d'un logiciel de synthèse vocale (n = 4) et le soutien à la correction (n = 2).

Dans les prochains paragraphes, nous présentons une courte description contextuelle de chacun des groupes.

4.1.1 Portrait des participants du groupe A

Ce groupe-classe fait partie d'un programme technique (3 ans) et le cours visé par l'enseignant participant se donne à la cinquième session du programme. À l'automne 2020, ce cours s'est donné uniquement en présentiel⁴ compte tenu de la nature des apprentissages qui nécessitaient des manipulations en laboratoire.

Dans ce programme, nous comptons soixante-six étudiants inscrits, dont seize étudiants (24,2%) ont déclaré une situation de handicap à la cellule d'aide à la réussite. À l'automne 2020, dix-neuf étudiants sont inscrits au cours visé. Il nous a été impossible de connaître le nombre exact d'étudiants dans ce groupe qui étaient identifiés SH. De ce groupe, 21 % des étudiants (n=4) ont accepté de remplir le questionnaire, dont trois (15,6%) se sont manifestés comme ayant un diagnostic pouvant influencer leur parcours scolaire.

4.1.2 Portrait des participants du groupe B

Ce groupe fait partie d'un programme technique. Le cours étant placé à la quatrième session du programme et exigeant certaines présences en laboratoire, s'est donné pendant six semaines

⁴ Nous considérons qu'un cours se déroule en présentiel, lorsqu'il se déroule dans un contexte traditionnel d'enseignement, soit que les étudiants et l'enseignant se trouvent en classe.

en présence et à basculer en enseignement en ligne en synchrone⁵ pour les neuf semaines suivantes. Nous rencontrons dans ce programme trente-trois étudiants à l'automne 2020 dont trois (9%) sont déclarés ESH.

Dans le cadre de cette étude, vingt et un étudiants ont reçu le courriel de sollicitation et 18 % de ceux-ci l'ont complété (n = 6). Toutefois, un seul d'entre eux (3%) a déclaré avoir un diagnostic pouvant influencer son parcours scolaire. Ce diagnostic est déclaré à la cellule de service adapté et celui-ci bénéficie d'accommodement dans le cadre d'évaluation. Ce participant déclare utiliser les accommodements qui lui sont offerts.

4.1.3 Portrait des participants du groupe C

Ce dernier groupe est également une composante de la formation ordinaire d'un programme technique. Le cours est inclus dans la première session de formation, tant pour les étudiants de la formation régulière que ceux de la formation intensive. À l'automne 2020, ce cours s'est déroulé entièrement en ligne, dans des cours offerts complètement en synchrone.

Ce programme compte à l'automne 2020, il y a 506 étudiants inscrits dans ce programme tant à la formation ordinaire qu'à la FCC. De ce nombre, 27,7 % (n = 140) ont déclaré un diagnostic ayant une influence sur leurs apprentissages aux services adaptés. C'est 86 étudiants qui sont inscrits au cours visé et 24 (27,6 %) ont rempli le questionnaire. Finalement, 12 d'entre eux (13,6%) ont mentionné être en SH.

4.2 Pédagogie inclusive : La perception des enseignants concernant l'utilisation des stratégies inclusives

Lors de l'enquête, les enseignants avaient à se prononcer sur leur perception de l'utilisation de différentes stratégies de pédagogie inclusive dans le cours visé. En guise de rappel, le questionnaire proposé a été inspiré de l'ITSI-S (Lombardi, Murray et Gerdes, 2011, cités par Garowski, 2014), ainsi que de sa traduction proposée par Simon Larose (2019) (voir section 3.4, p.36). Les enseignants-participants se sont vus proposer trente énoncés relatifs à l'utilisation de différentes stratégies dans le cadre du cours visé. Ces stratégies peuvent être

⁵ Nous entendons pour un cours en ligne en synchrone, un cours qui se déroule via une classe virtuelle dans une plateforme de visio-conférence (Teams dans ce cas-ci) dans une plage horaire précise fixée à l'horaire de l'enseignant et de l'étudiant.

regroupées en trois catégories différentes : l'accessibilité au matériel de cours (AMC), les stratégies inclusives dans le cadre des cours en classe (SICC) et les stratégies inclusives dans le cadre des évaluations (SICE). Vous trouvez l'ensemble des énoncés dans la figure 8.

1	SICC	Je permets aux étudiants d'utiliser des outils technologiques, en classe, pour compléter leurs exercices, leurs activités synthèses ou leurs évaluations sommatives.
2	AMC	J'utilise un site web ou une plateforme de diffusion pour mon cours (exemple : Moodle).
3	AMC	Je rends disponibles en ligne (via Léa ou Moodle) les notes de cours pour tous les étudiants.
4	AMC	Je publie des versions électroniques des documents (par exemple : PowerPoint en PDF) que j'utilise pour mon cours.
5	SICE	Je donne aux étudiants de la flexibilité quant à la façon de soumettre leurs travaux électroniquement (p. ex.: pièce jointe au courriel, boîte de dépôt numérique).
6	SICC	J'offre des accommodements individuels aux étudiants qui rencontrent des difficultés dans le cadre de mon cours (période de récupération, visionnement de vidéo explicatif ou lectures supplémentaires, etc.)
7	SICC	Je réduis la charge de lecture dans les cours pour les étudiants qui en expriment le besoin.
8	SICE	Je permets aux étudiants de faire des évaluations supplémentaires.
9	SICC	Je répète la question à la classe avant d'y répondre quand une question est posée en classe.
10	SICC	Je commence chaque cours par une présentation des sujets qui seront vus en classe.
11	SICC	Je résume les points importants à chaque fin de cours.
12	SICC	Je fais des liens entre les points importants et les objectifs généraux du cours régulièrement (à chaque cours ou presque).
13	AMC	J'utilise des outils technologiques pour que le matériel du cours soit disponible en plusieurs formats (p. ex.: podcast du cours à télécharger, tutoriels, capsules vidéo, etc.).
14	SICC	J'utilise des technologies interactives pour faciliter la communication et la participation en classe (p. ex. Quiz, travail en équipe, forum de discussion).
15	SICC	Je présente le contenu du cours de plusieurs façons (p. ex.: cours magistraux, textes, graphiques, enregistrements audio, vidéos, exercices pratiques).
16	SICC	Je crée de nombreuses occasions de favoriser l'engagement de l'étudiant.
17	SICC	J'utilise de nombreuses formules pédagogiques en plus des cours magistraux, comme le travail en petit groupe, l'apprentissage par les pairs et les activités pratiques.
18	SICC	Je complète les séances de cours et les travaux de lecture avec des aides visuelles (p. ex.: photographies, vidéos, diagrammes, simulations interactives).
19	SICE	Je permets aux étudiants de démontrer ce qu'ils ont appris par d'autres façons que les tests et examens traditionnels (p. ex.: essais écrits, porte-folios, journaux, travaux pratiques, exposés oraux, etc.).
20	SICE	Je permets aux étudiants d'exprimer ce qu'ils ont appris de multiples façons.
21	SICE	Je suis flexible à propos des dates de remise des travaux dans leurs cours pour les étudiants qui en exprimaient le besoin.
22	SICE	Je permets une flexibilité dans le mode de réponse aux examens (p.ex.: passer de la forme écrite à orale) pour les étudiants qui en expriment le besoin.
23	SICC	J'encourage l'autonomie de l'étudiant en lui offrant des défis, en encourageant l'effort, en stimulant sa créativité (variation dans les productions acceptées).
24	SICC	Je suscite la participation de l'étudiant dans la construction et la mise à jour du contenu (création de parties de notes de cours, de wiki, présentation de recherches sur un sujet précis, etc.)
25	SICC	Je suggère des stratégies d'étude.

26	SICE	Je permets l'utilisation de moyens de gestion du stress en classe et lors des évaluations (balle anti-stress, coquille/bouchon, tangle, etc.)
27	SICC	Je m'assure d'un alignement pédagogique optimal (cohérence dans la progression du contenu – objectifs, activités, évaluations)
28	SICC	J'utilise l'approche de pédagogie active (participation, exploration, expérimentation)
29	SICE	Je favorise le travail en collaboration (offrir des opportunités, travail en équipe, utilisation de forum ou blog)
30	SICE	J'offre une rétroaction fréquente et personnalisée (distincte)

Figure 8: Ensemble des énoncés concernant la pédagogie inclusive

L'analyse des réponses des enseignants sera présentée en faisant référence à ces trois catégories de stratégies, en exposant d'abord un sommaire des réponses pour chaque enseignant puis une analyse par pourcentage pour chaque catégorie.

4.2.1 La perception de l'utilisation des stratégies inclusives (SI) par l'enseignant du groupe A.

Ce groupe appartient à un programme technique se situant à la cinquième session du programme. À l'automne 2020, ce cours fut donné en présence, compte tenu de la nature des compétences à développer (principalement des cours en laboratoire). Voici en description des réponses données par l'enseignant de ce groupe, quant à l'utilisation de différentes stratégies inclusives, toutes catégories confondues.

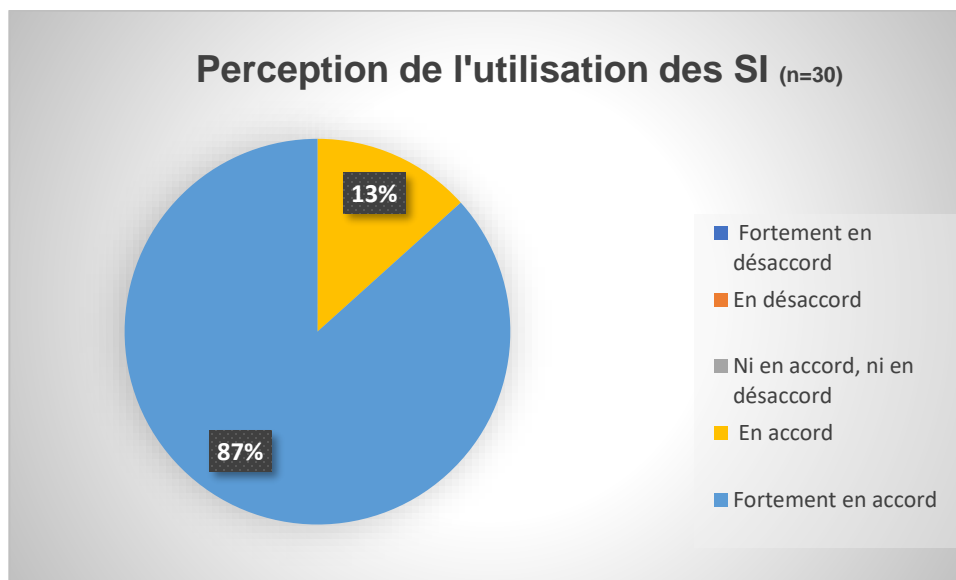


Figure 9: Perception de l'utilisation des SI par l'enseignant du groupe A

Concernant la perception de l'utilisation des stratégies inclusives par l'enseignant du groupe A, celui-ci affirme être en accord quant à l'utilisation de quatre (13%) de ces stratégies puis être fortement en accord avec l'utilisation des vingt-six autres (87%). Les tableaux suivants nous permettent de détailler ces résultats en fonction des différentes catégories et des différentes stratégies. Le premier présente la perception de l'utilisation des stratégies relatives à l'accessibilité du matériel de cours par l'enseignant du groupe A.

J'utilise un site web ou une plateforme de diffusion pour mon cours (exemple : Moodle).	Fortement en accord
Je rends disponibles en ligne (via Léa ou Moodle) les notes de cours pour tous les étudiants.	Fortement en accord
Je publie des versions électroniques des documents (par exemple : PowerPoint en PDF) que j'utilise pour mon cours.	Fortement en accord
J'utilise des outils technologiques pour que le matériel du cours soit disponible en plusieurs formats (p. ex.: podcast du cours à télécharger, tutoriels, capsules vidéo, etc).	Fortement en accord

Tableau 4: Sommaire des réponses concernant l'AMC par l'enseignant du groupe A

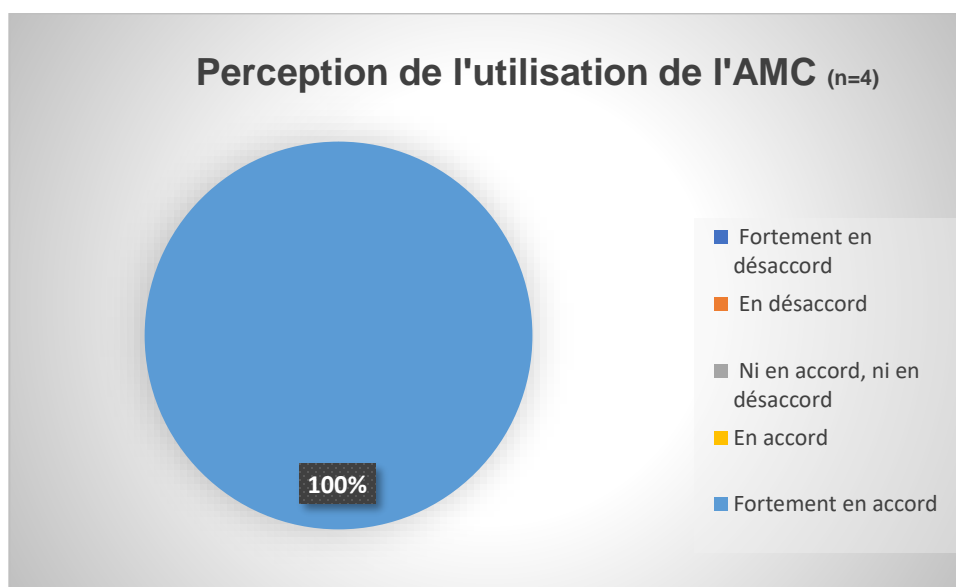


Figure 10: Perception de l'AMC par l'enseignant du groupe A

À propos de l'utilisation des stratégies relatives à l'accessibilité du matériel de cours, nous observons que l'enseignant a une perception significativement positive quant à leur utilisation, et ce, malgré le fait que le cours se soit déroulé en présentiel. En effet, il répond être fortement en accord avec les quatre énoncés (100%) ce qui nous laisse croire à un fort usage de celles-ci.

Voici un aperçu des réponses concernant l'usage des SICC.

Je permets aux étudiants d'utiliser des outils technologiques, en classe, pour compléter leurs exercices, leurs activités synthèses ou leurs évaluations sommatives.	Fortement en accord
J'offre des accommodements individuels aux étudiants qui rencontrent des difficultés dans le cadre de mon cours (période de récupération, visionnement de vidéo explicatif ou lectures supplémentaires, etc.)	Fortement en accord
Je réduis la charge de lecture dans les cours pour les étudiants qui en expriment le besoin.	Fortement en accord
Je répète la question à la classe avant d'y répondre quand une question est posée en classe.	Fortement en accord
Je commence chaque cours par une présentation des sujets qui seront vus en classe.	Fortement en accord
Je résume les points importants à chaque fin de cours.	Fortement en accord
Je fais des liens entre les points importants et les objectifs généraux du cours régulièrement (à chaque cours ou presque).	Fortement en accord
J'utilise des technologies interactives pour faciliter la communication et la participation en classe (p. ex. Quiz, travail en équipe, forum de discussion).	Fortement en accord
Je présente le contenu du cours de plusieurs façons (p. ex.: cours magistraux, textes, graphiques, enregistrements audio, vidéos, exercices pratiques).	Fortement en accord
Je crée de nombreuses occasions de favoriser l'engagement de l'étudiant.	En accord
J'utilise de nombreuses formules pédagogiques en plus des cours magistraux, comme le travail en petit groupe, l'apprentissage par les pairs et les activités pratiques.	Fortement en accord
Je complète les séances de cours et les travaux de lecture avec des aides visuelles (p. ex.: photographies, vidéos, diagrammes, simulations interactives).	Fortement en accord
J'encourage l'autonomie de l'étudiant en lui offrant des défis, en encourageant l'effort, en stimulant sa créativité (variation dans les productions acceptées).	Fortement en accord
Je suscite la participation de l'étudiant dans la construction et la mise à jour du contenu (création de partie de notes de cours, de wiki, présentation de recherches sur un sujet précis, etc.)	Fortement en accord
Je suggère des stratégies d'étude.	En accord
Je m'assure d'un alignement pédagogique optimal (cohérence dans la progression du contenu – objectifs, activités, évaluations)	Fortement en accord
J'utilise l'approche de pédagogie active (participation, exploration, expérimentation)	Fortement en accord

Tableau 5: Sommaire des réponses concernant les SICC par l'enseignant du groupe A

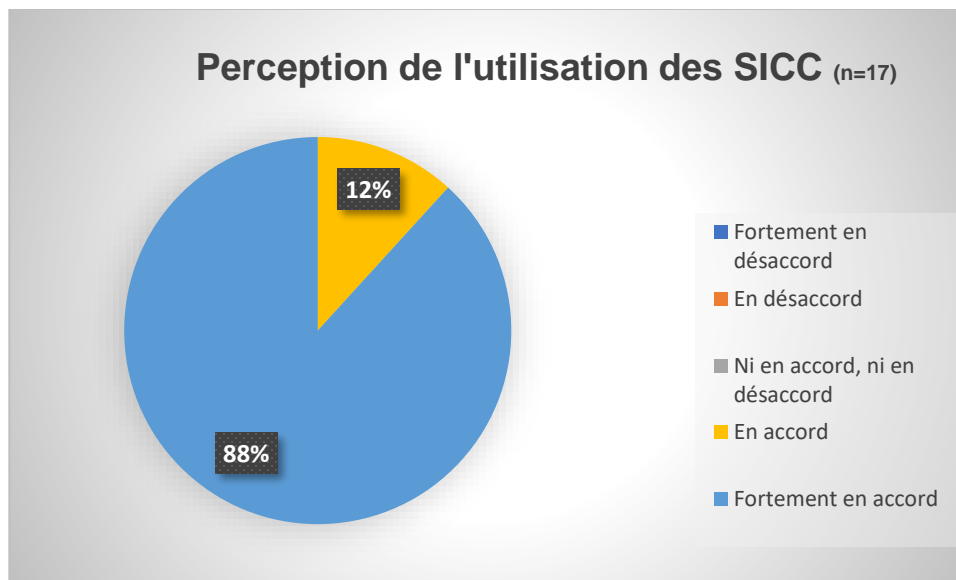


Figure 11: Perception des SICC par l'enseignant du groupe A

L'enseignant du groupe A perçoit une grande utilisation des stratégies inclusives dans le cadre des cours en classe. En effet, celui-ci indique être fortement en accord avec l'application de quinze des dix-sept stratégies proposées (88%). Puis il se montre en accord avec deux stratégies (12%), soit, la création d'occasions pour favoriser l'engagement des étudiants et la suggestion de stratégies d'étude. Nous pouvons donc considérer une perception fortement positive de l'utilisation des stratégies inclusives dans le cadre des cours.

Puis finalement, nous présentons la perception de l'enseignant par rapport à l'utilisation des SICE dans le cadre de ce cours.

Je donne aux étudiants de la flexibilité quant à la façon de soumettre leurs travaux électroniquement (p. ex.: pièce jointe au courriel, boîte de dépôt numérique).	Fortement en accord
Je permets aux étudiants de faire des évaluations supplémentaires.	Fortement en accord
Je permets aux étudiants de démontrer ce qu'ils ont appris par d'autres façons que les tests et examens traditionnels (p. ex.: essais écrits, porte-folios, journaux, travaux pratiques, exposés oraux. etc).	Fortement en accord
Je permets aux étudiants d'exprimer ce qu'ils ont appris de multiples façons.	En accord
Je suis flexible à propos des dates de remise des travaux dans leurs cours pour les étudiants qui en exprimaient le besoin.	Fortement en accord
Je permets une flexibilité dans le mode de réponse aux examens (p.ex.: passer de la forme écrite à orale) pour les étudiants qui en expriment le besoin.	Fortement en accord
Je permets l'utilisation de moyens de gestion du stress en classe et lors des évaluations (balle anti-stress, coquille/bouchon, tangle, etc.)	En accord
Je favorise le travail en collaboration (offrir des opportunités, travail en équipe, utilisation de forum ou blog)	Fortement en accord
J'offre une rétroaction fréquente et personnalisée (distincte)	Fortement en accord

Tableau 6: Sommaire des réponses concernant les SICE par l'enseignant du groupe A

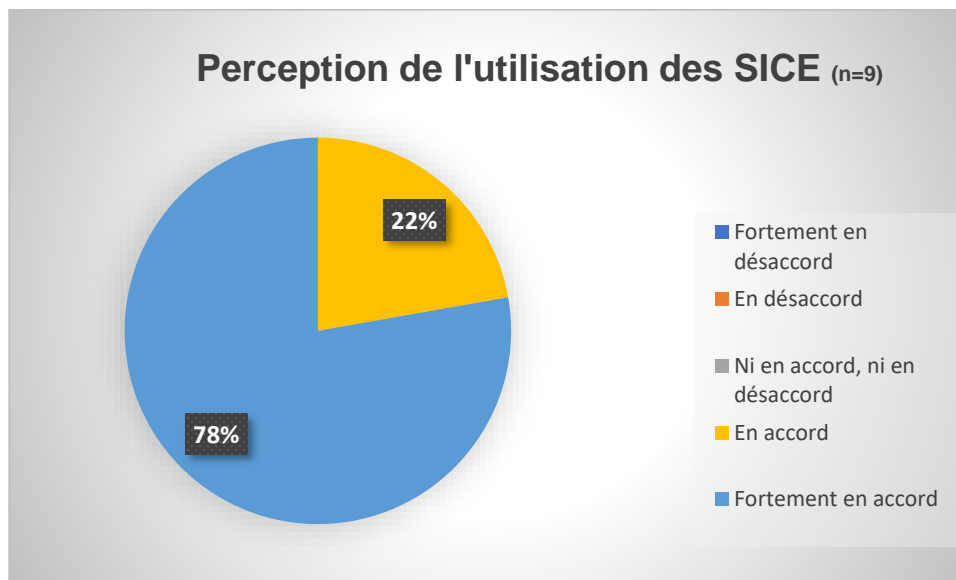


Figure 12: Perception des SICE par l'enseignant du groupe A

Concernant les SICE, l'enseignant du groupe A porte un regard favorable sur leur emploi dans le cadre du cours choisi. Il affirme être fortement en accord quant à l'application de cinq des sept (78%) mesures relatives à cette catégorie, puis être en accord avec la mise en place de l'expression des apprentissages de multiples façons et l'utilisation de moyens de gestion du stress lors des évaluations, ce qui représente 22% des méthodes proposées.

En résumé, l'enseignant a une perception favorable de l'usage qu'il fait des stratégies inclusives dans l'ensemble des catégories puisqu'il affirme être fortement en accord avec l'application de vingt-six d'entre elles (87%) et en accord avec l'utilisation de quatre autres stratégies (13%). Nous remarquons une utilisation très favorable des stratégies en lien avec l'accessibilité du matériel de cours alors qu'un pourcentage moins élevé de stratégies liées aux SICE obtiennent un avis de forte adéquation.

4.2.2 La perception de l'utilisation des stratégies inclusives (SI) par l'enseignant du groupe B.

Le groupe B relève d'un programme technique également. À la session d'automne 2020, compte tenu du contexte particulier d'enseignement et des changements dans les mesures sanitaires, le cours visé a été dispensé en présence lors des six premières semaines de cours et à distance pour les neuf semaines suivantes. Ce cours se situe à la quatrième session du programme. Voici la perception globale de l'utilisation des stratégies inclusives proposées selon l'enseignant de ce groupe.

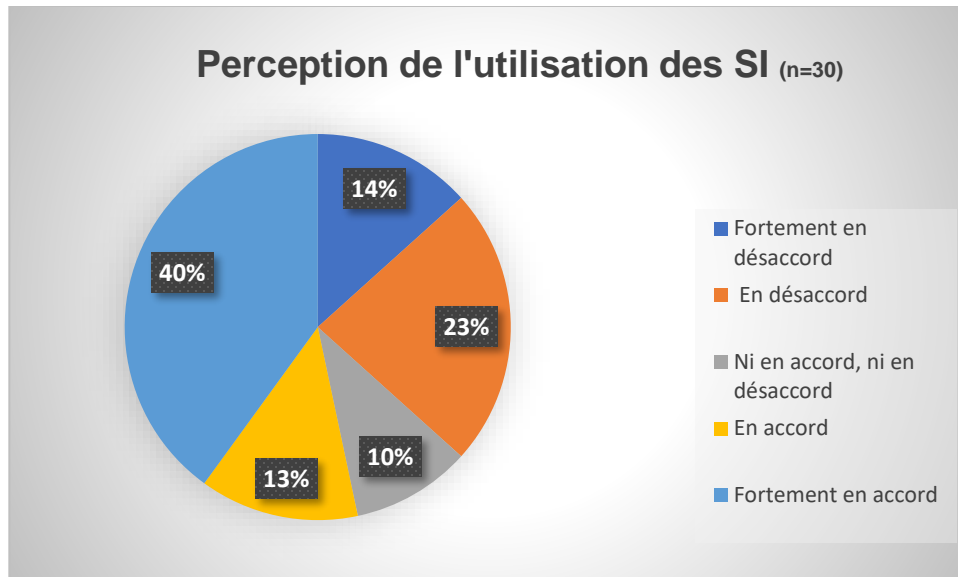


Figure 13: Perception de l'utilisation des SI par l'enseignant du groupe B

L'opinion de l'enseignant du groupe B concernant son utilisation des stratégies inclusives, toutes catégories confondues, démontre que celui-ci est fortement en accord avec l'utilisation de douze des trente (40%) stratégies proposées et qu'il est en accord avec quatre (13%) d'entre elles. Puis, il démontre un avis plus défavorable quant à l'utilisation de sept (23%) des stratégies et fortement défavorable pour quatre (14%) stratégies. Finalement, il n'est ni en accord, ni en désaccord avec l'utilisation de trois des trente (10%) stratégies. Néanmoins, nous pouvons conclure à une utilisation majoritairement favorable puisqu'il se montre minimalement en accord avec 53 % des stratégies proposées.

Dans le prochain paragraphe, nous présentons les résultats pour l'AMC.

J'utilise un site web ou une plateforme de diffusion pour mon cours (exemple : Moodle).	Fortement en accord
Je rends disponible en ligne (Via Léa ou Moodle) les notes de cours pour tous les étudiants.	Fortement en accord
Je publie des versions électroniques des documents (par exemple : PowerPoint en PDF) que j'utilise pour mon cours.	Fortement en accord
J'utilise des outils technologiques pour que le matériel du cours soit disponible en plusieurs formats (p. ex.: podcast du cours à télécharger, tutoriels, capsules vidéo, etc).	Fortement en désaccord

Tableau 7: Sommaire des réponses concernant l'AMC par l'enseignant du groupe B

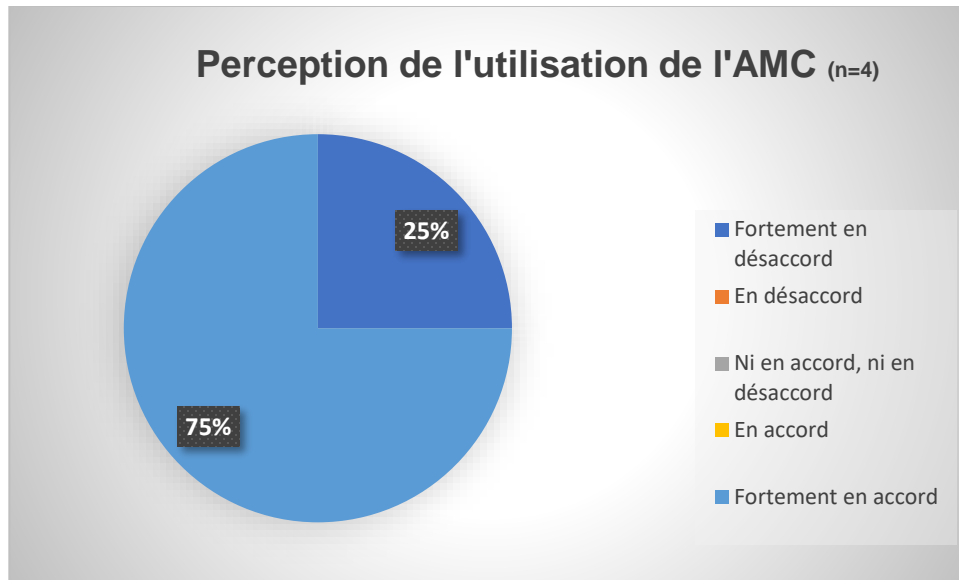


Figure 14: Perception de l'AMC par l'enseignant du groupe B

Pour l'application des stratégies relatives à l'AMC, l'enseignant du groupe B se montre considérablement favorable à l'utilisation de trois stratégies sur quatre (75%), alors qu'il se montre fortement en désaccord avec l'une d'elles (25%) soit l'utilisation des outils technologiques pour que le matériel du cours soit disponible en plusieurs formats. Ce pourcentage d'accordance démontre un usage principalement favorable des stratégies liées à l'accessibilité du matériel de cours tout en laissant entendre que l'enseignant est peu favorable à fournir du matériel de cours dans différents formats.

Dans le schéma suivant, nous présentons la perception de l'utilisation des SICC pour ce même groupe.

Je permets aux étudiants d'utiliser des outils technologiques, en classe, pour compléter leurs exercices, leurs activités synthèses ou leurs évaluations sommatives.	Fortement en accord
J'offre des accommodements individuels aux étudiants qui rencontrent des difficultés dans le cadre de mon cours (période de récupération, visionnement de vidéo explicatif ou lectures supplémentaires, etc.)	En accord
Je réduis la charge de lecture dans les cours pour les étudiants qui en expriment le besoin.	Fortement en désaccord
Je répète la question à la classe avant d'y répondre quand une question est posée en classe.	Fortement en accord
Je commence chaque cours par une présentation des sujets qui seront vus en classe.	Fortement en accord
Je résume les points importants à chaque fin de cours.	Fortement en accord
Je fais des liens entre les points importants et les objectifs généraux du cours régulièrement (à chaque cours ou presque).	Fortement en accord
J'utilise des technologies interactives pour faciliter la communication et la participation en classe (p. ex. Quiz, travail en équipe, forum de discussion).	En désaccord
Je présente le contenu du cours de plusieurs façons (p. ex.: cours magistraux, textes, graphiques, enregistrements audio, vidéos, exercices pratiques).	Ni en accord, ni en désaccord
Je crée de nombreuses occasions de favoriser l'engagement de l'étudiant.	En désaccord
J'utilise de nombreuses formules pédagogiques en plus des cours magistraux, comme le travail en petit groupe, l'apprentissage par les pairs et les activités pratiques.	En désaccord
Je complète les séances de cours et les travaux de lecture avec des aides visuelles (p. ex.: photographies, vidéos, diagrammes, simulations interactives).	En désaccord
J'encourage l'autonomie de l'étudiant en lui offrant des défis, en encourageant l'effort, en stimulant sa créativité (variation dans les productions acceptées).	En désaccord
Je suscite la participation de l'étudiant dans la construction et la mise à jour du contenu (création de parties de notes de cours, de wiki, présentation de recherches sur un sujet précis, etc.)	En désaccord
Je suggère des stratégies d'étude.	En accord
Je m'assure d'un alignement pédagogique optimal (cohérence dans la progression du contenu – objectifs, activités, évaluations)	Fortement en accord
J'utilise l'approche de pédagogie active (participation, exploration, expérimentation)	En accord

Tableau 8: Sommaire des réponses concernant les SICC par l'enseignant du groupe B

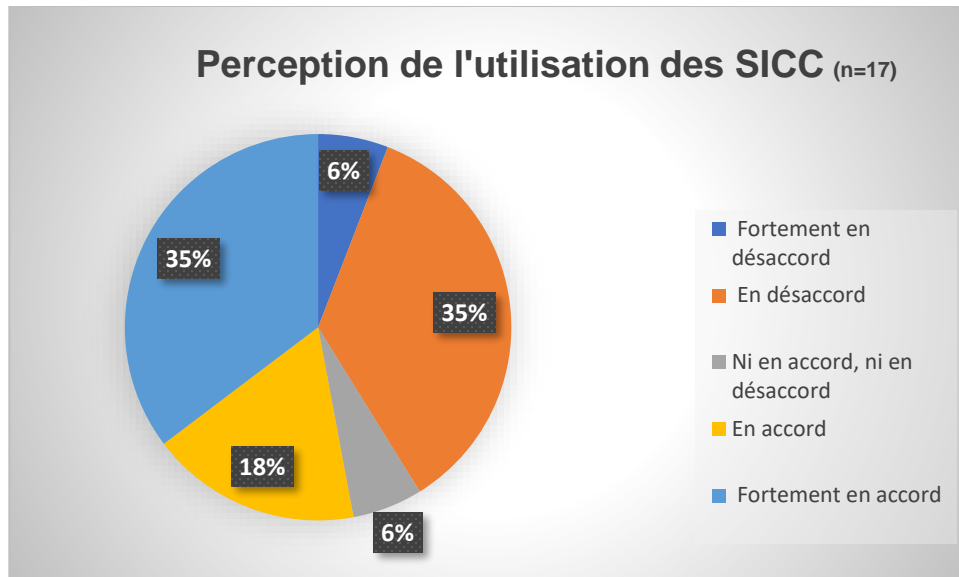


Figure 15: Perception des SICC par l'enseignant du groupe B

Selon le point de vue de l'enseignant du groupe B, celui-ci est fortement en accord avec l'utilisation de six stratégies liées aux SICC (35%), puis en accord en ce qui a trait à l'offre d'accommodements individuels, la suggestion de stratégies d'étude et l'utilisation de la pédagogie active, ce qui représente 18 % des stratégies relatives au SICC. Il montre une opinion neutre à propos de la présentation du contenu de plusieurs façons (6%). Puis, celui-ci se montre en désaccord avec six stratégies (35%) et est fortement en désaccord à propos de la réduction de la charge de lecture (6%). Il est donc possible d'observer une certaine variation dans l'opinion de l'enseignant par rapport à son utilisation des stratégies inclusives référant aux cours en classe.

Ensuite, nous nous intéressons dans ce dernier schéma, à la perception de l'utilisation des SICE par l'enseignant de ce même groupe.

Je donne aux étudiants de la flexibilité quant à la façon de soumettre leurs travaux électroniquement (p. ex.: pièce jointe au courriel, boîte de dépôt numérique).	Fortement en accord
Je permets aux étudiants de faire des évaluations supplémentaires.	Fortement en désaccord
Je permets aux étudiants de démontrer ce qu'ils ont appris par d'autres façons que les tests et examens traditionnels (p. ex.: essais écrits, porte-folios, journaux, travaux pratiques, exposés oraux. etc).	En accord
Je permets aux étudiants d'exprimer ce qu'ils ont appris de multiples façons.	Ni en accord, ni en désaccord
Je suis flexible à propos des dates de remise des travaux dans leurs cours pour les étudiants qui en exprimaient le besoin.	Ni en accord, ni en désaccord
Je permets une flexibilité dans le mode de réponse aux examens (p.ex.: passer de la forme écrite à orale) pour les étudiants qui en expriment le besoin.	Fortement en désaccord
Je permets l'utilisation de moyens de gestion du stress en classe et lors des évaluations (balle anti-stress, coquille/bouchon, tangle, etc.)	Fortement en accord
Je favorise le travail en collaboration (offrir des opportunités, travail en équipe, utilisation de forum ou blog)	En désaccord
J'offre une rétroaction fréquente et personnalisée (distincte)	Fortement en accord

Tableau 9: Sommaire des réponses concernant les SICE par l'enseignant du groupe B

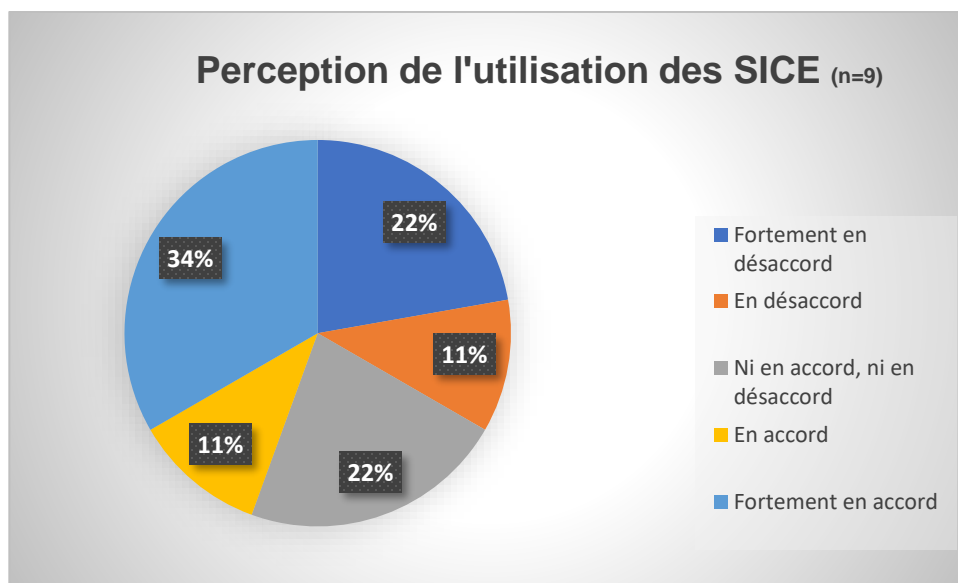


Figure 16: Perception des SICE par l'enseignant du groupe B

L'opinion mitigée observée dans la figure 13 est également observable concernant l'utilisation des SICE. L'enseignant affirme être fortement en accord avec le fait de donner de la flexibilité aux étudiants quant à leur façon de remettre électroniquement leurs travaux, permettre des moyens de gestion du stress lors des évaluations ainsi qu'offrir une rétroaction fréquente et

personnalisée (34%). Puis, il se montre en accord avec le fait de permettre aux étudiants d'exprimer leurs apprentissages par d'autres moyens que ceux traditionnels (11%). Il démontre aussi être ni en accord, ni en désaccord avec l'usage de deux stratégies (22%), en désaccord face aux opportunités de travailler en collaboration (11%) et fortement en désaccord avec la flexibilité dans le mode de réponse aux examens et par rapport à la possibilité d'offrir des évaluations supplémentaires aux étudiants (22%).

Mis à part pour l'accessibilité du matériel de cours, qui peut s'expliquer par un enseignement strictement en ligne à partir de la septième semaine de cours, l'enseignant du groupe B montre une perception nuancée de son utilisation des stratégies inclusives. Bien que majoritairement positive, nous pouvons observer une proportion significative de stratégies à propos desquelles l'enseignant se montre moins favorable, celles-ci étant relatives aux SICE et aux SICC.

4.2.3 La perception de l'utilisation des stratégies inclusives (SI) par l'enseignant du groupe C

Le groupe C référant à un programme technique se situe à la première session du programme et à l'automne 2020 a été offert entièrement en ligne dans une formule synchrone. Dans les prochains paragraphes, nous présentons la perception de l'enseignant quant à son utilisation des stratégies inclusives pour l'accessibilité du matériel de cours, dans le cadre des cours et dans le cadre des évaluations.

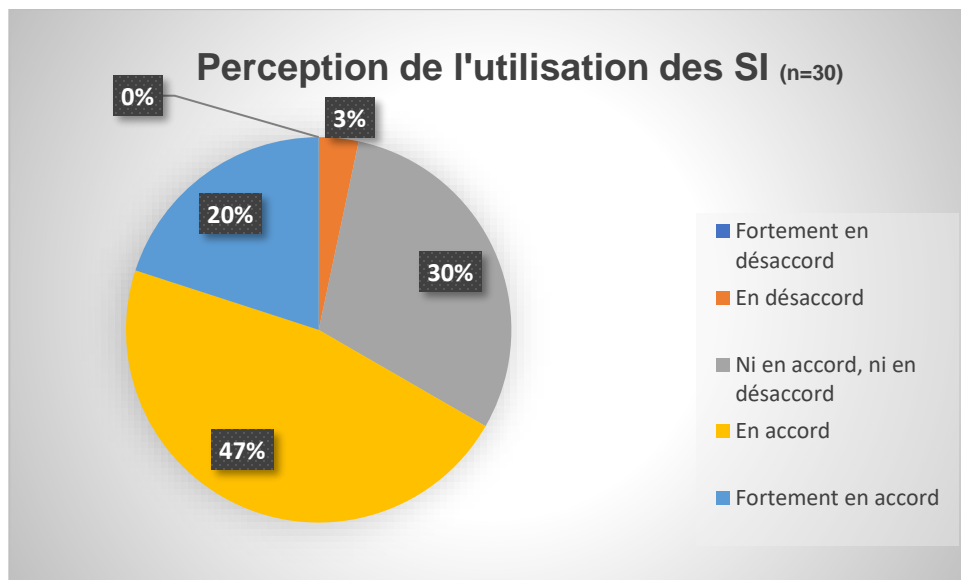


Figure 17: Perception de l'utilisation des SI par l'enseignant du groupe C

L'avis de l'enseignant du groupe C concernant son utilisation des stratégies inclusives, démontre que celui-ci est fortement en accord avec l'emploi de six des trente stratégies proposées (20%) et en accord avec quatorze des stratégies (47%). Il ne se montre ni en accord, ni en désaccord avec neuf des stratégies (30%) et en désaccord, avec l'utilisation d'une seule stratégie (3%). Nous observons donc, une majorité de réponses favorables à l'utilisation des stratégies inclusives dans leur ensemble (67 %).

Nous présentons dans le tableau suivant la perception de l'enseignant quant à l'accessibilité du matériel de cours.

J'utilise un site web ou une plateforme de diffusion pour mon cours (exemple : Moodle).	En accord
Je rends disponibles en ligne (Via Léa ou Moodle) les notes de cours pour tous les étudiants.	Fortement en accord
Je publie des versions électroniques des documents (par exemple : PowerPoint en PDF) que j'utilise pour mon cours.	Fortement en accord
J'utilise des outils technologiques pour que le matériel du cours soit disponible en plusieurs formats (p. ex.: podcast du cours à télécharger, tutoriels, capsules vidéo, etc).	En accord

Tableau 10: Sommaire des réponses concernant l'AMC par l'enseignant du groupe C

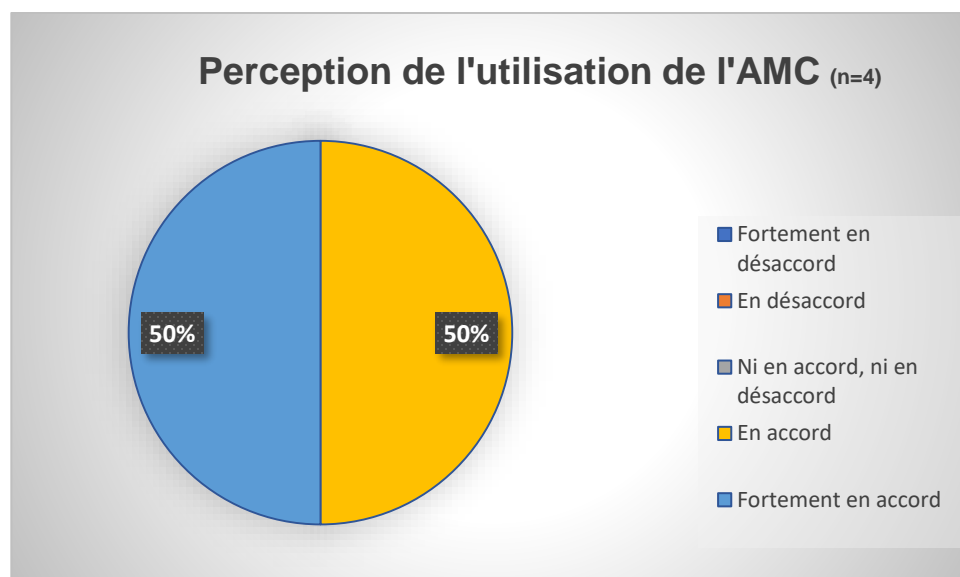


Figure 18: Perception de l'AMC par l'enseignant du groupe C

Selon l'avis de l'enseignant du groupe C, il fait une forte utilisation des stratégies liées à l'AMC. Il est fortement en accord à propos de rendre disponible en ligne les notes de cours pour tous

les étudiants et de publier les versions électroniques des documents utilisés pour le cours (50% des stratégies). Il se montre également en accord avec la possibilité d'utiliser une plateforme de diffusion pour son cours et à propos de l'usage des outils technologiques pour que le matériel de cours soit disponible en plusieurs formats. Cela démontre donc une perception favorable quant à l'emploi de ce type de stratégie dans son cours.

En ce qui concerne, les SICC, nous vous présentons le résumé des réponses de l'enseignant du groupe C.

Je permets aux étudiants d'utiliser des outils technologiques, en classe, pour compléter leurs exercices, leurs activités synthèses ou leurs évaluations sommatives.	En accord
J'offre des accommodements individuels aux étudiants qui rencontrent des difficultés dans le cadre de mon cours (période de récupération, visionnement de vidéo explicatif ou lectures supplémentaires, etc.)	Ni en accord, ni en désaccord
Je réduis la charge de lecture dans les cours pour les étudiants qui en expriment le besoin.	En accord
Je répète la question à la classe avant d'y répondre quand une question est posée en classe.	En accord
Je commence chaque cours par une présentation des sujets qui seront vus en classe.	Fortement en accord
Je résume les points importants à chaque fin de cours.	En accord
Je fais des liens entre les points importants et les objectifs généraux du cours régulièrement (à chaque cours ou presque).	En accord
J'utilise des technologies interactives pour faciliter la communication et la participation en classe (p. ex. quiz, travail en équipe, forum de discussion).	En accord
Je présente le contenu du cours de plusieurs façons (p. ex.: cours magistraux, textes, graphiques, enregistrements audio, vidéos, exercices pratiques).	Ni en accord, ni en désaccord
Je crée de nombreuses occasions de favoriser l'engagement de l'étudiant.	Ni en accord, ni en désaccord
J'utilises de nombreuses formules pédagogiques en plus des cours magistraux, comme le travail en petit groupe, l'apprentissage par les pairs et les activités pratiques.	Fortement en accord
Je complète les séances de cours et les travaux de lecture avec des aides visuelles (p. ex.: photographies, vidéos, diagrammes, simulations interactives).	Ni en accord, ni en désaccord
J'encourage l'autonomie de l'étudiant en lui offrant des défis, en encourageant l'effort, en stimulant sa créativité (variation dans les productions acceptées).	Ni en accord, ni en désaccord
Je suscite la participation de l'étudiant dans la construction et la mise à jour du contenu (création de partie de notes de cours, de wiki, présentation de recherches sur un sujet précis, etc.)	Ni en accord, ni en désaccord
Je suggère des stratégies d'étude.	En accord
Je m'assure d'un alignement pédagogique optimal (cohérence dans la progression du contenu – objectifs, activités, évaluations)	Fortement en accord
J'utilise l'approche de pédagogie active (participation, exploration, expérimentation)	En accord

Tableau 11: Sommaire des réponses concernant les SICC par l'enseignant du groupe C

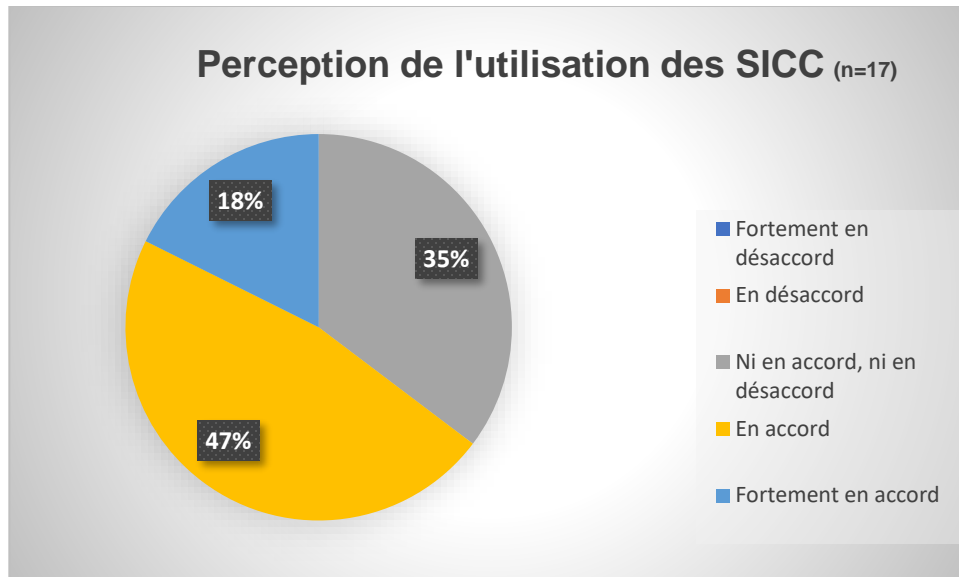


Figure 19: Perception des SICC par l'enseignant du groupe C

Concernant la perception de l'enseignant du groupe C à propos de l'usage des SICC, celui-ci se montre fortement en accord avec trois stratégies sur dix-sept (18%) tel que, commencer le cours par une présentation des sujets, utiliser de nombreuses formules pédagogiques et s'assurer d'un alignement pédagogique optimal. Il se montre en accord avec huit stratégies (47%), puis a une opinion plutôt neutre sur l'usage de six des dix-sept stratégies (35%) dont présenter le contenu de plusieurs façons, créer de nombreuses occasions de favoriser l'engagement, encourager l'autonomie de l'étudiant, etc. Nous observons donc une opinion plus nuancée, mais majoritairement positive, concernant l'utilisation des SICC.

Puis finalement, nous vous présentons l'opinion de l'enseignant du groupe C concernant les SICE.

Je donne aux étudiants de la flexibilité quant à la façon de soumettre leurs travaux électroniquement (p. ex.: pièce jointe au courriel, boîte de dépôt numérique).	Ni en accord, ni en désaccord
Je permets aux étudiants de faire des évaluations supplémentaires.	En désaccord
Je permets aux étudiants de démontrer ce qu'ils ont appris par d'autres façons que les tests et examens traditionnels (p. ex.: essais écrits, porte-folios, journaux, travaux pratiques, exposés oraux. etc).	En accord
Je permets aux étudiants d'exprimer ce qu'ils ont appris de multiples façons.	Ni en accord, ni en désaccord
Je suis flexible à propos des dates de remise des travaux dans leurs cours pour les étudiants qui en exprimaient le besoin.	En accord
Je permets une flexibilité dans le mode de réponse aux examens (p.ex.: passer de la forme écrite à orale) pour les étudiants qui en expriment le besoin.	En accord
Je permets l'utilisation de moyens de gestion du stress en classe et lors des évaluations (balle anti-stress, coquille/bouchon, tangle, etc.)	En accord
Je favorise le travail en collaboration (offrir des opportunités, travail en équipe, utilisation de forum ou blog)	Ni en accord, ni en désaccord
J'offre une rétroaction fréquente et personnalisée (distincte)	En accord

Tableau 12: Sommaire des réponses concernant les SICE par l'enseignant du groupe C

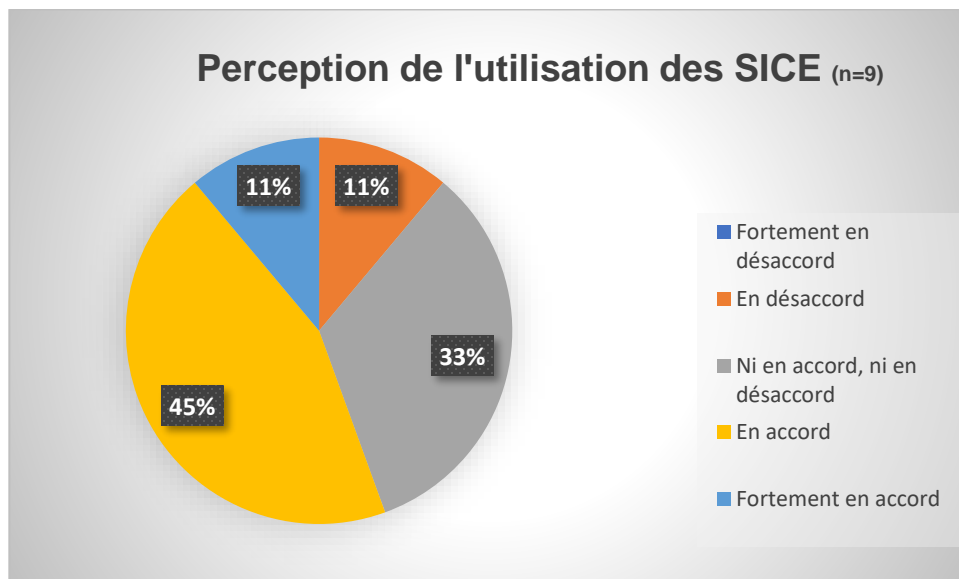


Figure 20: Perception des SICE par l'enseignant du groupe C

L'avis concernant l'application des SICE est semblable à la catégorie précédente. L'enseignant se montre fortement en accord avec le fait de permettre l'utilisation de moyens de gestion du stress lors des évaluations (11 %). Il se montre en accord avec quatre stratégies (45%), a une opinion neutre pour trois d'entre elles (33%) et se montre en désaccord avec une stratégie sur

neuf (11%) soit de permettre à l'étudiant de faire des évaluations supplémentaires. Nous pouvons donc remarquer que la perception des stratégies inclusives à employer dans le cadre des évaluations est nuancée tout comme celle des SICC.

En résumé, l'enseignant du groupe C ne se montre pas défavorable à l'usage des stratégies inclusives, mais démontre un niveau d'adéquation variable selon le type de stratégies proposées. Il est non négligeable de considérer l'adaptation nécessaire à l'enseignement en ligne pour la session d'automne 2020 qui, nous pouvons supposer, a pu jouer un rôle dans l'utilisation de certaines stratégies et l'exploitation maximale des outils technologiques à des fins d'inclusion.

4.3 Pédagogie inclusive : Perception des étudiants concernant l'utilisation des stratégies inclusives par leur enseignant

Dans cette section, nous décrivons les réponses obtenues par ces participants aux questions relatives à leur perception des stratégies inclusives utilisées par leur enseignant respectif. L'objectif est de comparer la perception de l'enseignant et celle des étudiants permettant ainsi d'établir à quel point l'enseignant est explicite dans l'emploi de celles-ci.

Lors de l'enquête, les participants avaient à se prononcer sur leur perception de l'utilisation de différentes stratégies de pédagogie inclusive dans le cours visé. Ils ont donc rempli le même questionnaire que les enseignants, seule la formulation des énoncés ayant été modifiés.

L'analyse est présentée en faisant référence aux trois mêmes catégories. Les résultats obtenus globalement sont présentés pour ensuite montrer la perception selon les différents groupes participants.

Pour déterminer les résultats, les participants avaient, pour cette sous-section cinq possibilités de réponses : Fortement en désaccord (0), En désaccord (1), Ni en accord, ni en désaccord (2), En accord (3), Fortement en accord (4). Chaque perception a été analysée en fonction de la médiane des réponses obtenues (en considérant les valeurs pour chacune des catégories de réponses). La perception des participants est interprétée selon l'échelle d'équivalence présentée à la section 3.5 (p.38) de ce document. L'analyse est complétée par le calcul de la valeur du mode et des variations de celle-ci par rapport à la valeur de la médiane.

4.3.1 Perception des étudiants-participants au sujet de l'AMC

L'un des accommodements favorisés par la pédagogie inclusive est de fournir, à chacun des étudiants, l'accessibilité au matériel de cours (recueil de notes de cours en format électronique, documents utilisés, utilisation de tutoriels, etc.). En plus de répondre aux besoins d'accommodement de certains ESH, offrir les différents documents de cours ouvertement à tous permet de répondre aux différences individuelles et de stimuler leur autonomie au niveau de l'apprentissage.

Dans cette section, nous présentons les résultats obtenus concernant le point de vue des participants ESH quant à l'utilisation des stratégies inclusives dans le cadre d'un de leur cours. Dans un premier temps, nous résumons les résultats de façon globale, puis présentons les résultats spécifiques à chacun des groupes, puis nous établissons un parallèle entre la perception de l'enseignant et celle des étudiants.

Dans le tableau suivant, nous présentons donc, l'avis des étudiants du groupe 2 quant à l'accessibilité du matériel de cours. Ceux-ci ont dû se prononcer concernant leur accordance avec les 4 énoncés suivants :

1. Utilise un site web ou une plateforme de diffusion pour son cours;
2. Met en ligne les notes de cours disponible pour les étudiants;
3. Publie des versions électroniques des documents (par exemple : PowerPoint en PDF) qu'elle utilise pour le cours;
4. Utilise des outils technologiques pour que le matériel du cours soit disponible en plusieurs formats.

Dans le tableau suivant, nous présentons donc l'avis de l'ensemble des participants concernant leur perception de l'utilisation de ces stratégies.

	Utilisation d'une plateforme de diffusion	Disponibilité des notes de cours en ligne	Publication de versions électroniques des documents	Disponibilités des notes de cours en plusieurs formats
Fortement en désaccord	0	0	0	0
En désaccord	0	0	1	1
Ni en accord, ni en désaccord	1	0	0	0
En accord	6	2	0	8
Fortement en accord	9	14	15	7
Médiane	4	4	4	3
Mode	4	4	4	3

Tableau 13: Perception de l'AMC par l'ensemble des participants (n = 16)

L'ensemble des participants démontre une opinion significativement favorable ($3 \leq \text{médiane} \leq 4$) quant à l'utilisation des stratégies relatives à l'accessibilité du matériel de cours. Nous remarquons une adéquation légèrement diminuée quant à la disponibilité des notes de cours dans des formats variés, atténuation qui ne révèle toutefois pas une opinion moins positive. Cette analyse est renforcée par l'obtention d'une valeur égale du mode et de la médiane dans tous les cas.

Puis, nous présentons les résultats montrant l'opinion des participants du groupe A à propos de l'AMC.

Nous devons noter, compte tenu du faible nombre de participants pour ce groupe, que le calcul du mode n'est pas toujours possible. Ainsi, l'analyse de l'écart entre le mode et la médiane n'est pas toujours tenue en compte.

	Utilisation d'une plateforme de diffusion	Disponibilité des notes de cours en ligne	Publication de versions électroniques des documents	Disponibilités des notes de cours en plusieurs formats
Fortement en désaccord	0	0	0	0
En désaccord	0	0	1	0
Ni en accord, ni en désaccord	0	0	0	0
En accord	1	0	0	2
Fortement en accord	2	3	2	1
Médiane	4	4	4	3
Mode	4	4	4	3

Tableau 14: Perception de l'AMC par les participants du groupe A (n = 3)

Comme il est possible de le constater, l'ensemble des participants du groupe A a une perception significativement favorable de l'AMC ($3 \leq \text{médiane} \leq 4$). Trois des quatre énoncés obtiennent des médianes égales à 4, ce qui laisse croire à une perception significativement favorable de ces stratégies « Utilisation d'une plateforme de diffusion », « Disponibilité des notes de cours en ligne » et « Publication de versions électroniques des documents ». En ce qui concerne la quatrième stratégie, « Disponibilités des notes de cours en plusieurs formats », les participants ont un avis favorable ($3 \leq \text{médiane} \leq 4$) quant à l'utilisation de celle-ci. De plus, pour chacune des stratégies inclusives présentées, le mode est égal à la médiane, ce qui indique une faible dispersion des réponses. Ceci suggère donc que les participants ont une bonne opinion de l'implantation de ces stratégies inclusives dans leur cours. Cette opinion est sensiblement identique à celle de l'enseignant du groupe. De fait, celui-ci se montre fortement en accord avec la disponibilité des notes de cours en plusieurs formats alors que l'avis des étudiants-participants est plutôt favorable.

L'analyse de la perception du participant du groupe B se fait de façon différente que celle des autres groupes, puisqu'il est impossible de mesurer la valeur de la médiane et du mode. Toutefois, nous trouvons important de mettre en relation la perception de ce participant concernant l'utilisation des stratégies inclusives avec celle de l'enseignant du groupe.

Ainsi, en ce qui concerne les stratégies d'accessibilité au matériel de cours, voici le point de vue de celui-ci :

	Utilisation d'une plateforme de diffusion	Disponibilité des notes de cours en ligne	Publication de versions électroniques des documents	Disponibilités des notes de cours en plusieurs formats
Fortement en désaccord	0	0	0	0
En désaccord	0	0	0	0
Ni en accord, ni en désaccord	0	0	0	0
En accord	1	0	0	0
Fortement en accord	0	1	1	1
Médiane	-	-	-	-
Mode	-	-	-	-

Tableau 15: Perception de l'AMC par les participants du groupe B (n = 1)

Nous pouvons observer que le participant est significativement favorable avec les stratégies proposées pour l'AMC. Il se montre fortement en accord avec les stratégies « Disponibilités des notes de cours en ligne », « Publication de versions électroniques des documents » et « Disponibilités des notes de cours en plusieurs formats », puis en accord avec l'« Utilisation d'une plateforme de diffusion ». Son avis est semblable à la perception de son enseignant, sauf en ce qui concerne la disponibilité des notes de cours en plusieurs formats, stratégie pour laquelle l'enseignant se montre fortement en désaccord.

Dans ce dernier tableau, nous observons le point de vue concernant l'utilisation des stratégies relatives à l'accessibilité du matériel de cours pour les participants du groupe C.

	Utilisation d'une plateforme de diffusion	Disponibilité des notes de cours en ligne	Publication de versions électroniques des documents	Disponibilités des notes de cours en plusieurs formats
Fortement en désaccord	0	0	0	0
En désaccord	0	0	0	1
Ni en accord, ni en désaccord	1	0	0	0
En accord	4	2	0	6
Fortement en accord	7	10	12	5
Médiane	4	4	4	3
Mode	4	4	4	3

Tableau 16: Perception de l'AMC par les participants du groupe C (n = 12)

En ce qui concerne le point de vue des participants du groupe C à propos de l'AMC, ils se disent significativement favorable ($3 \leq \text{médiane} \leq 4$) à leur usage en classe. En effet, il se montrent fortement en accord avec l'« Utilisation d'une plateforme de diffusion », la « Disponibilité des notes de cours en ligne » et la « Publication de versions électroniques des documents », avis qui est renforcé par une faible dispersion des résultats permettant d'obtenir une valeur égale de la médiane et du mode ($\text{méd} = 4$; $\text{mod} = 4$). Nous observons également un point de vue favorable quant à la « Disponibilité des notes de cours en plusieurs formats » également corroboré par une faible dispersion des résultats ($\text{méd} = 3$; $\text{mod} = 3$). Cette perception est autant favorable que la perception de l'enseignant du groupe en ce qui a trait à cette catégorie de stratégies.

4.3.2 La perception au sujet des SI dans le cadre des cours en classe (SICC)

Comme présenté dans la section 1.2.1 (p.7), les étudiants en situation de handicap peuvent bénéficier d'accommodement dans le cadre des cours (en classe, le cas échéant) et lors des évaluations. Ainsi, pour une intervention pédagogique suivant les principes de base de la CUA, il est proposé d'offrir à chaque étudiant les différents moyens inclusifs dans le cadre des cours.

Ces stratégies permettent d'éveiller l'intérêt, de susciter la participation de l'étudiant et de mettre en relation les activités proposées avec les objectifs du cours. Dans cette section, nous présentons les résultats obtenus concernant la perception des participants quant à l'utilisation de ces dix-sept stratégies :

1. Permet aux étudiants d'utiliser des outils technologiques, en classe, pour compléter les exercices, les activités synthèses ou les évaluations sommatives;
2. Offre des accommodements individuels aux étudiants qui rencontrent des difficultés dans le cadre du cours;
3. Réduit la charge de travail dans les cours pour les étudiants qui en expriment le besoin;
4. Répète une question à la classe avant d'y répondre quand une question est posée en classe;
5. Commence chaque cours par une présentation des sujets qui seront vus en classe;
6. Résume les points importants à chaque cours;
7. Fait des liens entre les points importants et les objectifs généraux du cours régulièrement (à chaque cours ou presque);
8. Utilise des technologies interactives pour faciliter la communication et la participation en classe (p. ex. Quiz, travail en équipe, forum de discussion);
9. Présente le contenu du cours de plusieurs façons (p. ex.: cours magistraux, textes, graphiques, enregistrements audio, vidéos, exercices pratiques);
10. Crée de nombreuses occasions de favoriser l'engagement de l'étudiant;
11. Utilise de nombreuses formules pédagogiques en plus des cours magistraux, comme le travail en petit groupe, l'apprentissage par les pairs et les activités pratiques;
12. Complète les séances de cours et les travaux de lecture avec des aides visuelles (p. ex.: photographies, vidéos, diagrammes, simulations interactives);
13. Encourage l'autonomie de l'étudiant en lui offrant des défis, en encourageant l'effort, en stimulant sa créativité;
14. Suscite la participation de l'étudiant dans la construction et la mise à jour du contenu;
15. Suggère des stratégies d'étude;
16. S'assure d'un alignement pédagogique optimal (cohérence dans la progression du contenu – objectif, activités, évaluation);
17. Utilise l'approche de pédagogie active (participation, exploration, expérimentation)

	Utilisation d'outils technologiques	Accommodements individuels	Réduction de la charge de travail	Répétition des questions	Présentation des sujets au début du cours	Résumé des points importants	Liens entre les points imp. et les obj. généraux	Utilisation de technologies interactives	Présentation du contenu de diff. façons	Favorise l'engagement	Utilisation de nombreuses formules péd.	Utilisation d'aides visuelles	Favorise l'autonomie de l'étudiant	Participation de l'étudiant dans la construction du contenu	Suggère des stratégies d'étude	S'assure de l'alignement pédagogique	Utilise la pédagogie active
Fortement en désaccord	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0
En désaccord	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0
Ni en accord, ni en désaccord	1	3	12	4	2	5	3	2	0	2	3	4	2	5	3	2	1
En accord	6	6	1	8	5	6	6	3	12	9	6	6	8	6	7	8	11
Fortement en accord	8	6	2	4	8	5	7	10	4	5	7	5	5	3	5	5	4
Médiane	3,5	3	2	3	3,5	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Mode	4	4	2	3	4	3	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3

Tableau 17: Perception des SICC par les participants de l'ensemble des groupes (n = 16)

Concernant la perception des SICC, les participants montrent un avis significativement favorable ($3 \leq \text{médiane} \leq 4$) à propos de seize des dix-sept stratégies présentées. L'analyse de la variation entre la valeur du mode et de la médiane permet de montrer un niveau de favorabilité légèrement plus élevé concernant l'utilisation d'outils technologiques (méd = 3,5; mod = 4) et de la présentation des sujets au début du cours (méd = 3,5; mod = 4). De plus, nous notons une opinion nettement plus positive à propos des accommodements individuels fournis par l'enseignant (méd = 3; mod = 4), du lien entre les points importants et les objectifs généraux du cours (méd = 3; mod = 4) et l'utilisation de nombreuses formules pédagogiques (méd = 3; mod = 4). Cette perception est appuyée par une valeur du mode supérieure à la valeur de la médiane. Ensuite, nous constatons un avis moins favorable ($2 \leq \text{médiane} < 3$), quant à la perception de réduction de la charge de lecture quand l'étudiant en fait la demande (méd = 2); opinion qui est renforcée par l'obtention d'une valeur égale du mode et de la médiane. Ainsi, nous pouvons conclure que les participants ESH ont tout de même un avis significativement favorable à propos de l'emploi des stratégies inclusives dans le cadre des cours en classe.

Puis dans le prochain tableau, voici l'opinion des participants du groupe A concernant les SICC.

	Utilisation d'outils technologiques	Accommodements individuels	Réduction de la charge de travail	Répétition des questions	Présentation des sujets au début du cours	Résumé des points importants	Liens entre les points imp. et les obj. Généraux	Utilisation de technologies interactives	Présentation du contenu de diff. façons	Favorise l'engagement	Utilisation de nombreuses formules péd.	Utilisation d'aides visuelles	Favorise l'autonomie de l'étudiant	Participation de l'étudiant dans la construction du contenu	Suggère des stratégies d'étude	S'assure de l'alignement pédagogique	Utilise la pédagogie active
Fortement en désaccord	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
En désaccord	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0
Ni en accord, ni en désaccord	0	0	0	2	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0
En accord	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2	2	1	0	2
Fortement en accord	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1
Médiane	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3
Mode	-	-	-	2	-	-	3	-	3	-	-	-	3	3	-	-	3

Tableau 18: Perception des SICC par les participants du groupe A (n = 3)

En ce qui a trait au groupe A, le point de vue des participants par rapport à la majorité des SICC est positif ($3 \leq \text{médiane} \leq 4$). Ainsi, quatorze énoncés récoltent une médiane égale à 3. Dans le cas des stratégies « Liens entre les points importants et les objectifs généraux », « Présentation du contenu de différentes façons », « Favorise l'autonomie de l'étudiant », « Participation de l'étudiant dans la construction du contenu » et « Utilise la pédagogie active », nous observons une valeur égale du mode et de la médiane ($\text{mod} = 3$; $\text{méd} = 3$) ce qui confirme la perception de favorabilité quant à l'usage de ces stratégies. Toutefois, il est impossible de calculer la valeur du mode pour neuf stratégies pour lesquelles les participants démontrent une perception favorable : « Utilisation d'outils technologiques », « Accommodements individuels », « Réduction de la charge de travail », « Présentation des sujets au début du cours », « Utilisation de technologies interactives » et « Favorise l'engagement ». L'analyse des réponses individuelles à ces questions permet de remarquer une grande dispersion dans celles-ci, ce qui atténue la perception de favorabilité initialement démontrée par la valeur de la médiane ($\text{méd} = 3$). Les participants ont également un avis favorable ($2 \leq \text{médiane} < 3$) quant à la stratégie « Répétition des questions » ($\text{méd} = 2$), avis qui est soutenu par une faible dispersion des résultats ($\text{mod} = 2$) démontrant ainsi une réelle accordance quant à l'usage de celle-ci. Puis, l'opinion est favorable ($2 \leq \text{médiane} < 3$) pour les stratégies « Suggère des stratégies d'étude » et « S'assure de l'alignement pédagogique » ($\text{méd} = 2$), mais la mesure de la valeur du mode est impossible en raison de la dispersion des résultats et du faible nombre de données. Ceci laisse donc entrevoir une moins grande favorabilité. En résumé, les participants se montrent généralement favorables à l'usage des stratégies liées au SICC dans le cadre de ce cours. Cependant, cet avis est à questionner. L'opinion des participants diffère significativement de celle de l'enseignant qui se montrait fortement en accord avec l'utilisation de quinze des dix-sept stratégies. Elle est cependant semblable en ce qui concerne les stratégies « Favorise l'engagement » et « Suggère des stratégies d'étude ».

Dans le tableau suivant, nous indiquons le résumé des réponses du participant du groupe B en ce qui a trait aux SICC.

	Utilisation d'outils technologiques	Accommodements individuels	Réduction de la charge de travail	Répétition des questions	Présentation des sujets au début du cours	Résumé des points importants	Liens entre les points imp. et les obj. généraux	Utilisation de technologies interactives	Présentation du contenu de diff. façons	Favorise l'engagement	Utilisation de nombreuses formules péd.	Utilisation d'aides visuelles	Favorise l'autonomie de l'étudiant	Participation de l'étudiant dans la construction du contenu	Suggère des stratégies d'étude	S'assure de l'alignement pédagogique	Utilise la pédagogie active
Fortement en désaccord	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
En désaccord	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ni en accord, ni en désaccord	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
En accord	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
Fortement en accord	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Médiane	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mode	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tableau 19: Perception des SICC par les participants du groupe B (n = 1)

Pour cette catégorie, l'étudiant-participant a un avis mitigé. De fait, il se montre fortement en accord avec les cinq stratégies et en accord avec sept des dix-sept stratégies inclusives dans le cadre des cours en classe. Il présente aussi une opinion moins favorable (ni en accord, ni en désaccord) pour les stratégies « Réduction de la charge de travail », « Résumé des points importants », « Participation de l'étudiant dans la construction du contenu » et « Suggère des stratégies d'étude ». Finalement, il se montre fortement en désaccord en ce qui concerne l'utilisation des technologies interactives. La perception de l'enseignant et de l'étudiant diffère en plusieurs points, celle du participant étant dans l'ensemble plus favorable que celle de l'enseignant.

Dans le prochain tableau, nous présentons l'opinion des participants du groupe C par rapport aux SICC.

	Utilisation d'outils technologiques	Accommodements individuels	Réduction de la charge de travail	Répétition des questions	Présentation des sujets au début du cours	Résumé des points importants	Liens entre les points imp. et les obj. généraux	Utilisation de technologies interactives	Présentation du contenu de diff. façons	Favorise l'engagement	Utilisation de nombreuses formules péd.	Utilisation d'aides visuelles	Favorise l'autonomie de l'étudiant	Participation de l'étudiant dans la construction du contenu	Suggère des stratégies d'étude	S'assure de l'alignement pédagogique	Utilise la pédagogie active
Fortement en désaccord	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
En désaccord	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Ni en accord, ni en désaccord	1	3	11	2	2	3	3	1	0	1	2	3	2	4	1	1	1
En accord	4	5	0	7	4	5	4	2	9	7	4	4	6	4	6	7	8
Fortement en accord	7	4	1	3	6	4	5	9	3	4	6	4	3	3	5	4	3
Médiane	4	3	2	3	3,5	3	3	4	3	3	3,5	3	3	3	3	3	3
Mode	4	3	2	3	4	3	4	4	3	3	4	4	3	3	3	3	3

Tableau 20: Perception des SICC par les participants du groupe C (n = 12)

Pour les SICC, l'analyse montre une perception significativement favorable ($3 \leq \text{médiane} \leq 4$) pour seize de dix-sept stratégies proposées. Pour douze de celles-ci, la valeur du mode égale à celle de la médiane vient confirmer la perception initiale. En ce qui concerne les stratégies « Présentation des sujets importants au début du cours » (méd = 3,5), « Liens entre les points importants et les objectifs généraux » (méd = 3), « Utilisation de nombreuses formules pédagogiques » (méd = 3,5) et « Utilisation d'aides visuelles » (méd = 3) la variation à la hausse de la valeur du mode par rapport à celle de la médiane nous laisse supposer une perception encore plus positive concernant l'usage de ces stratégies par l'enseignant du groupe 4. Finalement, les participants se montrent favorables ($2 \leq \text{médiane} < 3$) quant à la « Réduction de la charge de travail » (méd = 2). Ce constat est renforcé dans les deux cas par une valeur du mode égale à la valeur de la médiane (mod = 2; méd = 2). Nous croyons important de souligner l'accordance entre la perception de l'enseignant et des participants quant à l'utilisation des SICC.

4.3.2 La perception au sujet des stratégies inclusives dans le cadre de l'évaluation (SICE)

Les dernières applications de la pédagogie inclusive dont il est question dans ce document sont celles qui s'appliquent dans le contexte des évaluations. Ainsi, un enseignant choisissant d'appliquer les principes de pédagogie inclusive pourrait reproduire certains accommodements offerts aux ESH et les offrir à l'ensemble de la classe, mais il pourrait choisir d'en faire davantage. Les neuf énoncés suivants sont des exemples de mesures qui peuvent être mises en place dans le cadre des évaluations :

- 1- Donne aux étudiants de la flexibilité quant à la façon de soumettre leurs travaux électroniquement (p. ex.: pièce jointe au courriel, boîte de dépôt numérique);
- 2- Permet aux étudiants de faire des évaluations supplémentaires »;
- 3- Permet aux étudiants de démontrer ce qu'ils ont appris par d'autres façons que les tests et examens traditionnels (p. ex.: essais écrits, porte-folios, journaux, travaux pratiques);
- 4- Permet aux étudiants d'exprimer ce qu'ils ont appris de multiples façons;
- 5- Est flexible à propos des dates de remise des travaux dans leurs cours pour les étudiants qui en exprimaient le besoin;
- 6- Permet une flexibilité dans le mode de réponse aux examens (p.ex.: passer de la forme écrite à orale) pour les étudiants qui en expriment le besoin »;
- 7- Permet l'utilisation de moyens de gestion du stress en classe et lors des évaluations;

- 8- Favorise le travail en collaboration;
- 9- Offre une rétroaction fréquente et personnalisée.

Dans ce premier tableau, nous vous exposons donc, les résultats pour l'ensemble des participants.

	Flexibilité dans la façon de soumettre les travaux électroniquement	Évaluations supplémentaires	Évaluation par d'autres façons que les manières traditionnelles	Proposition d'évaluation de multiples façons	Flexibilité à propos des dates de remises	Flexibilité dans le mode de réponses aux examens	Permet l'utilisation de moyens de gestion du stress	Favorise le travail en collaboration	Offre une rétroaction fréquente et personnalisée
Fortement en désaccord	0	0	0	0	0	0	0	0	0
En désaccord	0	3	0	1	0	1	3	0	0
Ni en accord, ni en désaccord	5	11	3	4	11	12	6	4	3
En accord	5	1	6	8	2	2	5	5	7
Fortement en accord	6	1	7	3	3	1	2	7	6
Médiane	3	2	3	3	2	2	2	3	3
Mode	4	2	4	4	2	2	2	4	3

Tableau 21: Perception des SICE par l'ensemble des participants

L'avis à propos des SICE par l'ensemble des participants est plus nuancé que pour les catégories précédentes. Effectivement, ceux-ci ont un avis hautement positif ($3 \leq \text{médiane} \leq 4$) de l'utilisation cinq des neuf stratégies présentées. Nous remarquons cependant, une variation considérable de la valeur du mode par rapport à la valeur de la médiane en ce qui concerne la flexibilité dans la façon de remettre les travaux électroniquement (méd = 3; mod = 4), l'évaluation par d'autres façons que les manières traditionnelles (méd = 3; mod = 4), la

proposition d'évaluation de multiples façons (méd = 3; mod = 4) ainsi que l'encouragement au travail en collaboration (méd = 3; mod = 4). Dans un autre ordre d'idées, les participants démontrent une opinion favorable ($2 \leq \text{médiane} < 3$) à propos de la possibilité de faire des évaluations supplémentaires (méd = 2), de la flexibilité concernant les dates de remise (méd = 2), la flexibilité quant au mode de réponse aux examens (méd = 2) et la possibilité d'utiliser des outils de gestion de stress pendant les évaluations (méd = 2). Ce constat est renforcé par l'obtention d'une valeur du mode égale à celle de la médiane dans tous les cas. Ainsi, nous pouvons croire que les participants ont une perception positive de l'emploi des SICE par leur enseignant, bien que cet avis soit plus nuancé que pour les autres catégories.

Puis dans ce second, tableau nous montrons l'avis du groupe A concernant l'usage des SICE.

	Flexibilité dans la façon de soumettre les travaux électroniques	Évaluations supplémentaires	Évaluation par d'autres façons que les manières traditionnelles	Proposition d'évaluation de multiples façons	Flexibilité à propos des dates de remises	Flexibilité dans le mode de réponses aux examens	Permet l'utilisation de moyens de gestion du stress	Favorise le travail en collaboration	Offre une rétroaction fréquente et personnalisée
Fortement en désaccord	0	0	0	0	0	0	0	0	0
En désaccord	0	0	0	1	0	0	1	0	0
Ni en accord, ni en désaccord	1	2	1	0	1	2	0	1	0
En accord	0	1	2	1	1	1	2	1	2
Fortement en accord	2	0	0	1	1	0	0	1	1
Médiane	4	2	3	3	3	2	3	3	3
Mode	4	2	3	-	-	2	3	-	3

Tableau 22: Perception des SICE par les participants du groupe A (n = 3)

Selon les résultats obtenus, il semblerait que le point de vue des participants du groupe A soit significativement favorable à propos des SICE ($3 \leq \text{médiane} \leq 4$). En ce sens, la valeur du mode pour les stratégies « Flexibilité dans la façon de soumettre les travaux électroniquement » (méd = 4), « Évaluation par d'autres façons que les manières traditionnelles » (méd = 3), « Permet l'utilisation de moyens de gestion du stress » (méd = 3) et « Offre une rétroaction fréquente et personnalisée » (méd = 3), qui est égale à la valeur de la médiane renforce le constat de favorabilité. Cependant, pour les stratégies « Proposition d'évaluation de multiples façons » (méd = 3), « Flexibilité à propos des dates de remises » (méd = 3) et « Favorise le travail en collaboration » (méd = 3), il est impossible de calculer la valeur du mode. Ceci semble indiquer une plus grande dispersion des résultats que pour les premières et indique un niveau d'adéquation plus faible pour celles-ci. Ensuite, les participants se montrent généralement favorables ($2 \leq \text{médiane} < 3$) concernant l'emploi des stratégies « Évaluations supplémentaires » (méd = 2) et « Flexibilité dans le mode de réponses aux examens » (méd = 2), perception qui est soutenue par la valeur du mode qui est égale à la valeur de la médiane (mod = 2; méd = 2). Nous pouvons donc conclure que les participants ont une opinion généralement positive de l'usage des stratégies inclusives dans le cadre des évaluations. Cet avis concorde avec la perception de l'enseignant qui se montre majoritairement favorable quant à l'utilisation de celles-ci. Ceci démontre une utilisation probablement réfléchie de ces stratégies.

Dans le tableau suivant, nous présentons l'avis du participant du groupe B concernant les SICE.

	Flexibilité dans la façon de soumettre les travaux électroniquement	Évaluations supplémentaires	Évaluation par d'autres façons que les manières traditionnelles	Proposition d'évaluation de multiples façons	Flexibilité à propos des dates de remises	Flexibilité dans le mode de réponses aux examens	Permet l'utilisation de moyens de gestion du stress	Favorise le travail en collaboration	Offre une rétroaction fréquente et personnalisée
Fortement en désaccord	0	0	0	0	0	0	0	0	0
En désaccord	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Ni en accord, ni en désaccord	0	0	0	0	0	1	1	1	0
En accord	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Fortement en accord	1	0	1	0	1	0	0	0	1
Médiane	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mode	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tableau 23: Perception des SICE par les participants du groupe B (n = 1)

Le participant du groupe B se dit fortement en accord avec l'utilisation de quatre des neuf stratégies proposées, soit : « Flexibilité dans la façon de soumettre les travaux électroniquement », « Évaluation par d'autres façons que les manières traditionnelles », « Flexibilité à propos des dates de remises » et « Offre une rétroaction fréquente et personnalisée ». Il se dit également en accord avec l'emploi de multiples moyens d'évaluation. Outre l'avis plutôt neutre (ni en accord, ni en désaccord) pour trois stratégies, il a un avis moins favorable en ce qui concerne les évaluations supplémentaires. La perception du participant est similaire à celle de l'enseignant sur six stratégies. L'enseignant se montre aussi significativement plus favorable pour une stratégie alors que la perception de l'étudiant est nettement meilleure pour deux autres.

Puis finalement, voici, dans le tableau suivant, le point de vue des participants du groupe C concernant les SICE.

	Flexibilité dans la façon de soumettre les travaux électroniquement	Évaluations supplémentaires	Évaluation par d'autres façons que les manières traditionnelles	Proposition d'évaluation de multiples façons	Flexibilité à propos des dates de remises	Flexibilité dans le mode de réponses aux examens	Permet l'utilisation de moyens de gestion du stress	Favorise le travail en collaboration	Offre une rétroaction fréquente et personnalisée
Fortement en désaccord	0	0	0	0	0	0	0	0	0
En désaccord	0	2	0	0	0	1	2	0	0
Ni en accord, ni en désaccord	4	9	2	4	10	9	5	2	3
En accord	5	0	4	6	1	1	3	4	5
Fortement en accord	3	1	6	2	1	1	2	6	4
Médiane	3	2	3,5	3	2	2	2	3,5	3
Mode	3	2	4	3	2	2	2	4	3

Tableau 24: Perception des SICE par les participants du groupe C (n = 12)

En ce qui a trait à la perception de l'usage des SICE par l'enseignant du groupe C, les résultats semblent dans l'ensemble légèrement moins favorables que pour les deux catégories précédentes. Les participants se montrent grandement favorables ($3 \leq \text{médiane} \leq 4$) quant à l'emploi de cinq des neuf stratégies. Pour deux de celles-ci, « Évaluation par d'autres façons que les manières traditionnelles » et « Favorise le travail en collaboration », nous remarquons une variation entre la valeur de la médiane et du mode (méd = 3,5; mod = 4) qui montre que la plupart des participants sont fortement en accord avec leur usage dans le cadre de ce cours. Ensuite, les participants ont un avis positif ($2 \leq \text{médiane} < 3$) par rapport aux évaluations supplémentaires, à la flexibilité à propos des dates de remise et dans le mode de réponse aux examens ainsi que pour le fait de permettre l'utilisation d'outils de gestion de stress dans le cadre des évaluations (méd = 2). Ce constat est renforcé dans tous les cas par une valeur du mode égale à la valeur de la médiane (mod = 2; méd = 2). Ces résultats plus nuancés sont à l'image

de la perception de l'enseignant qui se montre également moins favorable quant à l'utilisation des SICE.

En résumé, l'avis des ESH-participants est généralement plus favorable que l'opinion de l'enseignant du groupe visé. Alors que nous observons plusieurs points de similarité pour l'accessibilité au matériel de cours et pour les stratégies inclusives dans la cadre des cours en classe, nous pouvons constater une plus grande divergence au niveau des stratégies inclusives dans le cadre des évaluations, ce qui pour nous laisser croire à une réponse moins satisfaisante aux besoins des ESH. Une discussion plus approfondie de ces éléments est présentée au chapitre 5 du présent document.

4.4 L'engagement cognitif des ESH dans un cours mettant en œuvre des stratégies pédagogiques inclusives.

Dans un deuxième temps, les participants avaient à s'autoévaluer concernant la fréquence d'utilisation de certaines stratégies d'apprentissage liées à l'engagement cognitif dans le cadre du cours inclusif visé. Le questionnaire proposé a été inspiré du CES (Greene et Miller, 1993) (voir section 3.4, p.39). Seules les questions faisant référence à certaines stratégies, les plus pertinentes en regard des études aux collégiales ont été conservées. La version d'origine du CES est composée de quatre catégories de stratégies : les stratégies d'autorégulation (*Self-Regulation*) (AR), les stratégies d'apprentissage en profondeur (*Deep Strategies*) (SAP) et les stratégies d'apprentissage en surface (*Shallow Use Strategies*) (SAS) et les stratégies de persévérance (P). L'analyse est présentée pour chacun des groupes.

Dans cette section du questionnaire proposé aux participants, il leur était demandé de réfléchir à leur utilisation des stratégies cognitives dans le cadre du cours visé (dans lequel on utilise des stratégies inclusives). Pour déterminer les résultats, les participants avaient, pour cette sous-section quatre possibilités de réponses : Jamais (0), Parfois (1), Souvent (2), Toujours (3). Cette partie du questionnaire propose une échelle sans choix neutre dans le but de forcer le participant à se positionner sur l'utilisation de la stratégie proposée dans l'énoncé. Il est ainsi plus facile de faire une distinction entre les stratégies fortement utilisées et les stratégies qui le sont moins. L'évaluation de l'emploi des stratégies par les participants tient compte de la valeur de la médiane qui est interprétée selon l'échelle d'équivalence présentée à la section 3.5 (p.38) de ce

document. L'analyse est complétée par le calcul de la valeur du mode, lorsque cette analyse est possible.

4.3.1 L'autorégulation

L'AR peut se définir comme étant « le processus par lequel [les étudiants] maîtrisent leurs pensées, leur comportement et leurs émotions pour réussir à vivre pleinement des expériences d'apprentissage » (Zumbrunn, Tadlock et Roberts, 2011, cités par Fairbrother et Whitley, 2019, en ligne). Montague (2008, cité par Fairbrother et Whitley, 2019) résume en disant que l'AR est « la capacité d'une personne de réguler ses activités cognitives [...] » (en ligne). Ainsi, l'étudiant doit mettre en œuvre différentes stratégies pour gérer lui-même ses apprentissages.

Dans cette section, nous faisons l'analyse de la perception des participants à l'étude en regard aux différentes stratégies d'autorégulation proposées :

1. Je pose davantage de questions dans ce cours quand je ne comprends pas un contenu;
2. Je planifie davantage mon étude et mon travail en vue d'une évaluation;
3. Je consacre plus de temps aux études et aux travaux que dans les autres cours;
4. Je me questionne davantage sur ma compréhension de la matière;
5. Je planifie mieux mon temps que dans les autres cours;
6. Dans ce cours, je fais mes travaux à temps, j'évite de les faire à la dernière minute;

Dans le prochain tableau, nous vous présentons les résultats qui concernent l'ensemble des participants

	Je pose des questions	Je planifie mon étude en vue d'une évaluation	Je consacre plus de temps aux études et aux travaux	Je me questionne sur ma compréhension de la matière	Je planifie mieux mon temps	Je fais mes travaux à temps
Jamais	2	1	5	4	4	0
Parfois	8	3	7	5	9	2
Souvent	5	7	4	6	2	5
Toujours	1	5	0	1	1	9
Médiane	1	2	1	1	1	3
Mode	1	2	1	2	1	3

Tableau 25: Utilisation des stratégies d'AR par les participants de l'ensemble des groupes (n = 16)

De façon générale, nous constatons une opinion nuancée quant à l'utilisation des stratégies d'autorégulation par les étudiants dans un cadre inclusif. Les participants se montrent significativement favorables ($2 \leq \text{médiane} \leq 3$) quant au fait, de faire leurs travaux à temps dans ces cours (méd = 3) et de planifier leur étude en vue d'une évaluation (méd = 2). Ces avis sont renforcés par une valeur égale du mode et de la médiane. Puis, ils perçoivent favorablement ($1 \leq \text{médiane} < 2$) l'usage des stratégies « Je pose des questions » (méd = 1), « Je consacre plus de temps aux études et aux travaux » (méd = 1), « Je me questionne sur ma compréhension de la matière » (méd = 1) et « Je planifie mieux mon temps » (méd = 1). Bien que l'analyse soit renforcée pour la plupart de celles-ci par une faible dispersion des résultats, l'analyse des résultats de la stratégie « Je me questionne sur ma compréhension de la matière » nous permet de constater une augmentation de la favorabilité vu la valeur plus élevée du mode par rapport à la médiane (méd = 1; mod = 2).

Dans le tableau suivant, nous observons les résultats concernant les participants du groupe A quant à l'utilisation des stratégies relatives à l'autorégulation dans la cadre d'un cours mettant à profit la pédagogie inclusive.

	Je pose des questions	Je planifie mon étude en vue d'une évaluation	Je consacre plus de temps aux études et aux travaux	Je me questionne sur ma compréhension de la matière	Je planifie mieux mon temps	Je fais mes travaux à temps
Jamais	0	0	2	2	1	0
Parfois	1	1	0	0	1	1
Souvent	2	2	1	1	1	1
Toujours	0	0	0	0	0	1
Médiane	2	2	0	0	1	2
Mode	2	2	0	0	-	-

Tableau 26: Utilisation des stratégies d'AR par les participants du groupe A (n = 3)

L'analyse des résultats révèle que les participants du groupe A emploieraient fréquemment certaines stratégies d'autorégulation. Ceux-ci mentionnent faire un usage représentatif ($2 \leq \text{médiane} \leq 3$) des stratégies suivantes : « Je pose des questions » (méd = 2), « Je planifie mon étude en vue d'une évaluation » (méd = 2), « Je fais mes travaux à temps » (méd = 2). Concernant les deux premières, la valeur du mode égale à celle de la médiane (méd = 2; mod = 2) renforce cette analyse. Pour la dernière, le faible nombre de résultats ainsi que la dispersion de ceux-ci ne permettent pas le calcul de la valeur du mode. Les participants indiquent utiliser de façon modérée ($1 \leq \text{médiane} < 2$) la stratégie « Je planifie mieux mon temps » (méd = 1) et faire un léger usage ($0 \leq \text{médiane} < 1$) des stratégies « Je consacre plus de temps aux études et aux travaux » (méd = 0) ainsi que « Je me questionne sur ma compréhension de la matière » (méd = 0). Pour ces deux dernières, cette perception est renforcée par une valeur équivalente du mode et de la médiane (méd = 0; mod = 0). Par conséquent, nous remarquons un avis mitigé en ce qui concerne l'utilisation des stratégies d'autorégulation dans un contexte inclusif.

Dans le tableau suivant, nous présentons les résultats concernant le groupe B.

	Je pose des questions	Je planifie mon étude en vue d'une évaluation	Je consacre plus de temps aux études et aux travaux	Je me questionne sur ma compréhension de la matière	Je planifie mieux mon temps	Je fais mes travaux à temps
Jamais	0	0	1	0	0	0
Parfois	1	1	0	0	1	0
Souvent	0	0	0	1	0	0
Toujours	0	0	0	0	0	1
Médiane	-	-	-	-	-	-
Mode	-	-	-	-	-	-

Tableau 27: Utilisation des stratégies d'AR par les participants du groupe B (n = 1)

L'analyse des résultats pour le groupe B est différente compte tenu du nombre de participants. Celui-ci se montre grandement positif face à l'utilisation des stratégies « Je fais mes travaux à temps » et « Je me questionne sur ma compréhension de la matière », alors qu'il se montre modérément favorable à l'usage de celles-ci : « Je pose des questions », « Je planifie mon étude en vue d'une évaluation » et « Je planifie mieux mon temps ». Finalement, nous remarquons que ce participant ne consacre pas plus de temps aux études et aux travaux dans ce cours, que dans les autres cours. En résumé, nous constatons également un avis mitigé de l'emploi des différentes stratégies relatives à l'autorégulation dans le cadre d'un cours inclusif.

Pour finir, nous analysons les résultats des participants du groupe C concernant l'AR dans un cadre inclusif.

	Je pose des questions	Je planifie mon étude en vue d'une évaluation	Je consacre plus de temps aux études et aux travaux	Je me questionne sur ma compréhension de la matière	Je planifie mieux mon temps	Je fais mes travaux à temps
Jamais	2	1	2	2	3	0
Parfois	6	1	7	5	7	1
Souvent	3	5	3	4	1	4
Toujours	1	5	0	1	1	7
Médiane	1	2	1	1	1	3
Mode	1	3	1	1	1	3

Tableau 28: Utilisation des stratégies d'AR par les participants du groupe C (n = 12)

En ce qui a trait à l'emploi des stratégies d'autorégulation par les participants du groupe C nous observons que ceux-ci se montrent significativement favorable ($2 \leq \text{médiane} \leq 3$) par rapport aux stratégies « Je fais mes travaux à temps » (méd = 3) et « Je planifie mon étude en vue d'une évaluation » (méd = 2). Alors que pour la première la perception de favorabilité est renforcée par une valeur du mode égale à celle de la médiane (méd = 3; mod = 3), la valeur du mode plus élevé pour la seconde démontre une atténuation plus significative de l'avis concernant l'usage de celle-ci (méd = 2; mod = 3). Dans un autre ordre d'idées, les participants montrent une opinion modérément favorable ($1 \leq \text{médiane} < 2$) concernant le fait de poser plus de questions dans ce cours, consacrer plus de temps aux études et aux travaux, se questionner davantage sur la compréhension de la matière Et planifier mieux son temps (méd = 1). Ces constats sont renforcés par la valeur du mode, qui est égale à la valeur de la médiane dans tous les cas. Ainsi, malgré la mise en place de stratégies inclusives dans le cadre du cours, les résultats à propos de l'AR.

Pour conclure cette partie, malgré le fait que la plupart des participants montrent une perception plutôt positive de l'utilisation des stratégies inclusives dans le cadre de leurs cours, celles-ci

semblent avoir un impact modéré sur l'usage des stratégies d'autorégulation relatives à l'engagement cognitif. Nous notons toutefois une plus grande adhésion à ces stratégies pour les étudiants du groupe A et B alors que les participants du groupe C ont une opinion plus modérée. Nous ne pouvons pas passer outre le fait qu'une session se déroulant dans un contexte extraordinaire puisse avoir un impact majeur sur l'autorégulation des étudiants.

4.3.2 L'utilisation des stratégies d'apprentissage en profondeur (SAP)

Les stratégies d'apprentissage en profondeur font référence à l'utilisation « [...] de[s] fonctions cognitives de haut niveau taxonomique, comme la pensée critique, logique, réflexive, métacognitive et créative. » (Baetan et collab., 2010, cités par Kozanitis, Leduc et Lepage, 2018, p.23). Son utilisation requiert donc de l'étudiant un investissement plus grand que l'utilisation des stratégies de surface, car il doit déployer les efforts nécessaires pour comprendre et faire des liens entre les concepts. Cinq questions ont été adressées aux participants à ce sujet, dans le cadre d'un cours mettant en place des stratégies de pédagogie inclusive :

1. J'essaie davantage d'écrire dans mes mots ce que l'enseignant dit en classe.
2. Dans ce cours, quand j'apprends de nouveaux concepts, j'essaie de penser aux applications pratiques;
3. Dans ce cours, je comprends l'utilité des contenus présentés;
4. Dans ce cours, je tente de résoudre les problèmes pratiques qui me sont présentés;
5. Quand je termine mes exercices, je vérifie et je tente de comprendre mes erreurs;

Nous présentons, dans un premier temps, les résultats obtenus pour l'ensemble des participants.

	Écrire dans ses mots les propos de l'enseignant	Application pratique d'un contenu	Compréhension de l'utilité des contenus	Résolution des problèmes pratiques	Vérification et compréhension des erreurs
Jamais	5	1	0	0	0
Parfois	6	6	2	6	5
Souvent	3	7	7	7	6
Toujours	2	2	7	3	5
Médiane	1	2	2	2	2
Mode	1	2	3	2	2

Tableau 29: Utilisation des SAP par l'ensemble des participants (n=16)

En ce qui concerne le point de vue de l'ensemble des participants, nous observons que l'ensemble des stratégies sont grandement employées ($2 \leq$ médiane ≤ 3). Ce constat se valide pour quatre stratégies, soit « Application pratique d'un contenu » (méd = 2), « Compréhension de l'utilité des contenus » (méd = 2), « Résolution des problèmes pratiques » (méd = 2) et « Vérification et compréhension des erreurs » (méd = 2). La variation de la valeur du mode par rapport à la médiane (méd = 2; mod = 3) nous indique que les participants ont un sentiment clair de comprendre l'utilité du contenu dans le cadre d'un cours mettant en place des stratégies inclusives. Dans un autre ordre d'idées, les participants se montrent moins favorables ($1 \leq$ médiane < 2) quant au fait d'écrire dans leurs propres mots les propos de l'enseignant. Cette conclusion est appuyée par une faible dispersion des résultats (méd = 1; mod = 1). En résumé, l'ensemble des participants montrant un avis plutôt favorable concernant l'usage des SAP en comparaison avec l'AR dans le cadre des cours visés.

Puis, nous trouvons les résultats en ce qui concerne l'utilisation des SAP par les participants du groupe A.

	Écrire dans ses mots les propos de l'enseignant	Application pratique d'un contenu	Compréhension de l'utilité des contenus	Résolution des problèmes pratiques	Vérification et compréhension des erreurs
Jamais	2	0	0	0	0
Parfois	0	0	0	0	1
Souvent	1	2	1	2	1
Toujours	0	1	2	1	1
Médiane	0	2	3	2	2
Mode	0	2	3	2	-

Tableau 30: Utilisation des SAP par les participants du groupe A (n = 3)

Concernant les participants du groupe A, nous observons qu'ils sont significativement en faveur ($2 \leq \text{médiane} \leq 3$) de l'emploi de quatre des cinq SAP dans le cadre d'un cours inclusif : « Application pratique d'un contenu » (méd = 2), « Compréhension de l'utilité des contenus » (méd = 3), « Résolution des problèmes pratiques » (méd = 2), « Vérification et compréhension des erreurs » (méd = 2). Pour cette dernière, l'analyse est cependant nuancée par une dispersion des résultats ne permettant pas le calcul de la valeur du mode. Alors que pour les trois premières, la perception positive de l'usage de ces stratégies est soutenue par une valeur du mode égale à la valeur de la médiane. Cela est révélateur d'un usage manifestement fréquent de ces stratégies d'apprentissage en profondeur par les participants. Ensuite, les résultats montrent que les participants n'écrivent pas davantage ($0 \leq \text{médiane} < 1$) les propos de l'enseignant dans leurs mots (méd = 0) dans le cadre d'un cours où les stratégies inclusives sont mises de l'avant. Cette analyse est renforcée par l'absence de variation entre la valeur du mode et de la médiane (méd = 0; mod = 0). Ces constats nous permettent de croire à un plus grand sentiment d'engagement cognitif dans le cadre d'un cours inclusif.

Les résultats pour le participant du groupe B sont présentés dans le tableau suivant.

	Écrire dans ses mots les propos de l'enseignant	Application pratique d'un contenu	Compréhension de l'utilité des contenus	Résolution des problèmes pratiques	Vérification et compréhension des erreurs
Jamais	0	0	0	0	0
Parfois	0	0	0	0	0
Souvent	0	0	1	0	0
Toujours	1	1	0	1	1
Médiane	-	-	-	-	-
Mode	-	-	-	-	-

Tableau 31: Utilisation des SAP par les participants du groupe B (n=1)

En ce qui a trait à l'utilisation des SAP par le participant du groupe B, il montre une favorabilité accrue quant à l'usage de toutes ces stratégies dans le cadre d'un cours inclusif. Nous constatons une légère variation à la baisse en ce qui concerne la stratégie « Compréhension de l'utilité des contenus ». Toutefois, l'opinion demeure hautement positive.

Dans le tableau suivant, nous observons l'influence des stratégies inclusives sur l'utilisation des stratégies de profondeur pour les participants du groupe C.

	Écrire dans ses mots les propos de l'enseignant	Application pratique d'un contenu	Compréhension de l'utilité des contenus	Résolution des problèmes pratiques	Vérification et compréhension des erreurs
Jamais	3	1	0	0	0
Parfois	6	6	1	6	4
Souvent	2	4	6	4	4
Toujours	1	1	5	2	4
Médiane	1	1	2	1,5	2
Mode	1	1	2	1	1

Tableau 32: Utilisation des SAP par les participants du groupe C (n = 12)

L'avis concernant le recours aux SAP par les participants du groupe C est variable selon les stratégies. Les participants montrent une forte propension ($2 \leq \text{médiane} \leq 3$) à tenter de comprendre l'utilité des contenus qui leur sont présentés ainsi qu'à vérifier et comprendre leurs erreurs. Alors que pour la première l'analyse est appuyée par une faible dispersion des résultats (méd = 2; mod = 2), nous constatons pour la deuxième une variation significative de la valeur du mode par rapport à la valeur de la médiane (méd = 2; mod = 1) ce qui indique une opinion plus modérée concernant l'usage de cette stratégie. Puis, les participants montrent un avis légèrement moins favorable ($1 \leq \text{médiane} < 2$) en ce qui concerne « Écrire dans ses mots les propos de l'enseignant » (méd = 1), « Application pratique d'un contenu » (méd = 1) et « Résolution des problèmes pratiques » (méd = 1,5). Pour cette dernière nous remarquons une favorabilité diminuée compte tenu de la variation marginale de valeur du mode par rapport à celle de la médiane (méd = 1,5; mod = 1). En synthèse, le point de vue des participants du groupe C par rapport à l'utilisation des stratégies SAP est plus modéré que celui des participants des autres groupes.

Pour cette catégorie, nous constatons que les ESH questionnés ont le sentiment d'utiliser davantage les stratégies d'apprentissage en profondeur dans le cadre d'un cours inclusif que dans leurs autres cours. Comme en ce qui a trait à la catégorie précédente, les résultats du groupe C permettent d'observer une moins grande favorabilité que dans les autres groupes pour l'application de celles-ci. Le contexte et le plus grand nombre d'étudiants participant a pu avoir un impact sur les résultats observés.

4.3.3 L'utilisation des stratégies d'apprentissage en surface (SAS)

Les stratégies d'apprentissage en surface peuvent se définir par « [...] l'utilisation intentionnelle d'actions cognitives de base telles que la mémorisation ou la répétition, actions qui relèvent davantage de la reproduction mécanique que de la compréhension significative des contenus à apprendre » (Greene, 2015, cité par Kozanitis, Leduc et Lepage, 2018, p. 23). Selon la chercheuse, ce sont des stratégies essentielles pour la réussite au collégial, mais qui auraient dû être minimalement acquises dans le parcours scolaire antérieur. Pour cette raison, trois stratégies ont été retenues pour cette étude :

1. Je suis davantage attentif en classe;
2. Je prends davantage de notes à propos de la matière que je ne maîtrise pas;
3. Je cible davantage la matière importante.

Dans le prochain tableau, vous pouvez prendre connaissance des résultats pour les stratégies de surface pour l'ensemble des participants.

	Attention en classe	Prise de notes à propos de la matière non maîtrisée	Cibler la matière importante
Jamais	0	1	0
Parfois	3	7	5
Souvent	8	6	5
Toujours	5	2	6
Médiane	2	1	2
Mode	2	1	3

Tableau 33: Utilisation des SAS par l'ensemble des participants (n = 16)

Comme présenté dans le tableau, l'utilisation des stratégies de surface selon le point de vue de l'ensemble des participants serait positive. De fait, les résultats suggèrent une utilisation représentative des SAS ($2 \leq \text{médiane} \leq 3$) en ce qui a trait à l'attention en classe et la capacité de cibler la matière importante. Pour cette dernière, la perception positive est significativement augmentée par la valeur du mode plus élevée que celle de la médiane (méd = 2; mod = 3). Ensuite, leur opinion est moins favorable quant à la prise de notes à propos de la matière non maîtrisée. Ce sentiment est renforcé par une faible dispersion des résultats (méd = 1; mod = 1).

Dans le tableau suivant, nous trouvons les résultats relevant des participants du groupe A.

	Attention en classe	Prise de notes à propos de la matière non maîtrisée	Cibler la matière importante
Jamais	0	0	0
Parfois	0	1	1
Souvent	3	2	1
Toujours	0	0	1
Médiane	2	2	2
Mode	2	2	-

Tableau 34: Utilisation des SAS par les participants du groupe A (n = 3)

En ce qui a trait à l'auto-évaluation faite par les participants du groupe A à propos de leur recours aux SAS dans un cadre inclusif, nous constatons qu'ils en font un usage considérable ($2 \leq \text{médiane} \leq 3$). Les résultats pour les trois stratégies proposées font ressortir une médiane de 2, ce qui est indicateur d'une utilisation fréquente des SAS dans un cours mettant en place des méthodes inclusives. Nous remarquons cependant une plus grande disparité dans les avis à propos de la capacité à cibler la matière importante. Nous pouvons tout de même convenir d'un avis hautement favorable pour l'usage des SAS.

Dans le tableau suivant, nous trouvons les résultats concernant l'utilisation des stratégies de surface, et ce, pour le participant du groupe B.

	Attention en classe	Prise de notes à propos de la matière non maîtrisée	Cibler la matière importante
Jamais	0	0	0
Parfois	0	0	0
Souvent	1	0	0
Toujours	0	1	1
Médiane	-	-	-
Mode	-	-	-

Tableau 35: Utilisation des SAS par les participants du groupe B (n = 1)

Les résultats ci-haut présentés indiquent que ce participant est fortement favorable à l'utilisation des stratégies SAS dans le cadre d'un cours inclusif. Nous notons toutefois une fluctuation dénotant une légère diminution du sentiment d'engagement en ce qui concerne l'attention en classe. Somme toute, cette variation est mineure et ne diminue pas la perception initiale quant à l'utilisation des SAS par celui-ci.

Dans le tableau qui suit, nous trouvons les résultats pour l'utilisation des SAS, selon les participants du groupe C.

	Attention en classe	Prise de notes à propos de la matière non maîtrisée	Cibler la matière importante
Jamais	0	1	0
Parfois	3	6	4
Souvent	4	4	4
Toujours	5	1	4
Médiane	2	1	2
Mode	3	1	2

Tableau 36: Utilisation des SAS par les participants du groupe C (n = 12)

Nous observons, pour ces participants, une plus grande variabilité dans les résultats. Ainsi, ils démontrent une propension considérable à l'utilisation des SAS ($2 \leq \text{médiane} \leq 3$) dans un cadre inclusif. Nous constatons toutefois qu'ils feraient davantage appel à la stratégie « Attention en classe » (méd = 2) et « Cibler la matière importante » (méd = 2). Cependant, l'analyse de la première montre une grande dispersion indiquant ainsi une favorabilité augmentée pour l'usage de celle-ci (méd = 2; mod = 3). Puis, les participants prendraient moins de notes à propos de la matière non maîtrisée ($1 \leq \text{médiane} < 2$), perception qui est corroborée par l'obtention d'une même valeur pour le mode et la médiane (méd = 1; mod = 1). Dans tous les cas, la perception des participants est validée par l'obtention d'un mode de valeur égale à la médiane. Nous remarquons donc pour ceux-ci une plus grande variabilité des résultats en ce qui concerne l'utilisation des stratégies d'apprentissage en surface dans le cadre d'un cours favorisant l'utilisation des stratégies inclusives.

Ces constats sont donc révélateurs d'une propension à avoir recours aux SAS dans le cadre d'un cours inclusif. En effet, les participants montrent un avis plus modéré seulement concernant la prise de notes à propos de la matière non maîtrisée.

4.3.4 L'utilisation des stratégies liées à la persévérance

La persévérance scolaire se définit comme « [...] l'action de continuer à fournir des efforts malgré les difficultés » (Alloprof, 2021, parag.1). Le lien entre la persévérance scolaire et la réussite éducative est établi par plusieurs auteurs et chercheurs. Nous pouvons identifier la persévérance scolaire au sens large, de celui qui mène un étudiant à la diplomation, mais on peut également identifier la persévérance dans les tâches académiques qui permettent d'aller jusqu'au bout de celles-ci. Elle devient également un facteur d'engagement et de motivation scolaire, entre autres, dans la définition de la CUA, qui l'inclut dans ses lignes directrices.

Pour évaluer le sentiment d'engagement cognitif dans un cours inclusif, six questions relatives à la persévérance scolaire ont été adressées aux participants :

1. Quand j'ai de la difficulté à comprendre la matière de ce cours, je revois mes notes de cours (lecture ou vidéo) jusqu'à ce que je comprenne;
2. Quand j'ai de la difficulté à réaliser un devoir dans ce cours, j'essaie jusqu'à ce que je réussisse;
3. Dans ce cours, lorsque je lis un document que je ne comprends pas, je relis et j'utilise des stratégies pour améliorer ma compréhension;
4. Dans ce cours, je prends mon temps pour compléter les devoirs et être précis dans mes réponses;
5. Dans ce cours, lorsque je résous un problème, je regarde les exemples et j'essaie de formuler une réponse.
6. Dans ce cours, si j'ai de la difficulté à résoudre un problème, j'essaie par moi-même avant de demander de l'aide à quelqu'un d'autre.

Dans ce premier tableau, nous présentons les résultats montrant la perception des participants concernant leur persévérance dans un cadre inclusif.

	Revoir les notes jusqu'à compréhension	Essaie jusqu'à la réussite d'un travail difficile	Relire et utiliser des stratégies pour améliorer la compréhension	Prendre son temps pour compléter les devoirs et être précis dans les réponses	Regarder les exemples et essayer de formuler une réponse	Essayer de résoudre un problème avant de demander de l'aide
Jamais	1	1	1	0	0	0
Parfois	3	2	0	2	2	2
Souvent	7	7	11	7	8	8
Toujours	5	6	4	7	6	6
Médiane	2	2	2	2	2	2
Mode	2	2	2	3	2	2

Tableau 37: Utilisation des stratégies de persévérance par l'ensemble des participants (n = 16)

Dans l'ensemble les participants à cette étude démontrent un sentiment hautement favorable ($2 \leq \text{médiane} \leq 3$) quant à l'utilisation des stratégies relatives à la persévérance. Ils montrent cependant une plus grande propension à prendre leur temps pour compléter les devoirs et être précis dans les réponses par l'obtention d'une valeur du mode significativement plus élevée que la valeur de la médiane (méd = 2; mod = 3). Ainsi, nous pouvons considérer que l'utilisation des stratégies inclusives pourrait avoir un impact sur la perception de persévérance face aux tâches difficiles dans un cours inclusif.

Dans le prochain tableau, nous présentons les résultats pour cette même catégorie à propos des participants du groupe A.

	Revoir les notes jusqu'à compréhension	Essaie jusqu'à la réussite d'un travail difficile	Relire et utiliser des stratégies pour améliorer la compréhension	Prendre son temps pour compléter les devoirs et être précis dans les réponses	Regarder les exemples et essayer de formuler une réponse	Essayer de résoudre un problème avant de demander de l'aide
Jamais	0	0	0	0	0	0
Parfois	1	1	0	1	0	0
Souvent	2	2	3	1	2	2
Toujours	0	0	0	1	1	1
Médiane	2	2	2	2	2	2
Mode	2	2	2	-	2	2

Tableau 38: Utilisation des stratégies de persévérance par les participants du groupe A (n = 3)

Pour l'emploi des stratégies liées à la persévérance dans une tâche, les participants du groupe A se montrent de significativement favorables à utiliser l'ensemble des stratégies ($2 \leq \text{médiane} \leq 3$). Cette analyse est renforcée par une valeur du mode qui est égale à la médiane dans tous les cas, sauf en ce qui concerne la stratégie « Prendre son temps pour compléter les devoirs et être précis dans les réponses », pour laquelle la dispersion des résultats fait en sorte que le calcul de la valeur du mode est impossible. Nous pouvons donc supposer que l'utilisation des stratégies inclusives dans ce cours a un impact positif sur le sentiment de persévérance des participants.

Nous présentons ensuite les résultats pour les participants du groupe B.

	Revoir les notes jusqu'à compréhension	Essaie jusqu'à la réussite d'un travail difficile	Relire et utiliser des stratégies pour améliorer la compréhension	Prendre son temps pour compléter les devoirs et être précis dans les réponses	Regarder les exemples et essayer de formuler une réponse	Essayer de résoudre un problème avant de demander de l'aide
Jamais	0	0	0	0	0	0
Parfois	0	0	0	0	0	0
Souvent	0	1	0	0	1	0
Toujours	1	0	1	1	0	1
Médiane	-	-	-	-	-	-
Mode	-	-	-	-	-	-

Tableau 39: Utilisation des stratégies de persévérance par les participants du groupe B (n = 1)

En ce qui concerne la perception du participant du groupe B, celui-ci se montre fortement en accord quant à l'utilisation de quatre stratégies soit de revoir ses notes jusqu'à ce qu'il ait compris, relire et utiliser des stratégies pour améliorer la compréhension, prendre son temps pour compléter les devoirs et être précis dans les réponses ainsi qu'essayer de résoudre un problème avant de demander de l'aide. De plus, il indique essayer jusqu'à la réussite d'un travail difficile et essayer de formuler une réponse après avoir regardé les exemples de façon fréquente. Ce qui nous permet de constater que les stratégies inclusives peuvent avoir une influence positive sur sa persévérance dans les tâches difficiles.

Dans ce prochain tableau, nous présentons pour cette même catégorie, les résultats du groupe C.

	Revoir les notes jusqu'à compréhension	Essaie jusqu'à la réussite d'un travail difficile	Relire et utiliser des stratégies pour améliorer la compréhension	Prendre son temps pour compléter les devoirs et être précis dans les réponses	Regarder les exemples et essayer de formuler une réponse	Essayer de résoudre un problème avant de demander de l'aide
Jamais	1	1	1	0	0	0
Parfois	2	1	0	1	2	2
Souvent	5	4	8	6	5	6
Toujours	4	6	3	5	5	4
Médiane	2	2,5	2	2	2	2
Mode	2	3	2	2	2	2

Tableau 40: Utilisation des stratégies de persévérance par les participants du groupe C (n = 12)

Les participants du groupe C démontrent également un sentiment hautement favorable quant à l'usage des stratégies liées à la persévérance scolaire ($2 \leq \text{médiane} \leq 3$), constat qui est confirmé par une valeur du mode égale à la médiane dans presque tous les cas. De fait, il s'avère que ceux-ci ont une opinion plus favorable quant au fait de faire des tentatives jusqu'à la réussite d'un travail (méd = 2,5) et que cette perception se révèle être légèrement plus favorable par la variation observée dans la dispersion des résultats (mod = 3). Nous pouvons donc considérer que les ESH de ce groupe ont le sentiment d'être persévérants dans le cadre d'un cours dans lequel sont mises en place des stratégies inclusives.

En général, nous pouvons donc émettre l'hypothèse que les stratégies inclusives mises en place dans les cours ont une influence positive sur le sentiment de persévérance dans les tâches des étudiants en situation de handicap.

Chapitre 5 : Discussion

La recherche sur l'inclusion scolaire est de plus en plus présente au Québec. Cependant, encore peu d'études se préoccupent de ses effets sur le processus d'apprentissage et sur la qualité de celui-ci. Aux États-Unis, l'application des SI est évaluée auprès de la clientèle ayant des handicaps visibles. Il est donc difficile de trouver des articles traitant des effets réels sur la clientèle ESH au collégial.

Les objectifs poursuivis par cette recherche sont d'une part d'identifier les pratiques inclusives qui favorisent l'engagement cognitif des ESH, de décrire les impacts de celle-ci sur l'engagement, de recueillir la perception des étudiants sur les mesures inclusives mises en place et de promouvoir ensuite les pratiques inclusives qui sont efficaces auprès des enseignants. L'étendue de cette étude ne permet pas de tirer des conclusions précises. Toutefois, il est possible d'identifier des pistes de réflexions et des hypothèses, qui peuvent devenir le point de départ de recherches futures.

Dans les prochains paragraphes, nous présentons donc ces hypothèses et d'autres constats que nous pouvons tirer de l'analyse effectuée.

5.1 La perception de la pédagogie inclusive

Dans cette section, nous reprenons l'analyse effectuée concernant la perception de l'utilisation des stratégies inclusives des étudiants et des enseignants participants, puis nous les comparons. La corrélation entre la perception de l'étudiant et de l'enseignant devient un point de comparaison intéressant, un avis plus défavorable des étudiants par rapport à celui de l'enseignant pourrait laisser entrevoir une certaine inefficacité dans l'utilisation de ces stratégies. D'un autre côté, si la perception de l'étudiant est similaire ou plus favorable nous pouvons émettre l'hypothèse d'une utilisation explicite et efficace des stratégies.

De plus, si l'analyse démontre un avis favorable des étudiants quant à l'usage des SI dans un cours, il nous est possible de faire des liens et de soumettre des hypothèses quant à l'impact sur le sentiment d'engagement cognitif de ceux-ci.

Dans cette section, nous mettons donc en relation les deux perceptions obtenues, d'une part par l'enseignant et d'autre part par l'étudiant.

5.1.1 La perception des participants du groupe A à propos de l'utilisation des stratégies inclusives.

De façon générale, l'enseignant du groupe A se montrait grandement favorable quant à l'utilisation des stratégies inclusives dans le cadre de son cours. En effet, celui-ci s'est montré fortement en accord avec 87 % des stratégies proposées et en accord avec 13% des stratégies. Les étudiants participants de ce groupe démontrent également un avis favorable, similaire à celui de l'enseignant.

En ce qui a trait à l'accessibilité du matériel de cours, l'enseignant se montrait fortement en accord avec l'ensemble des stratégies proposées. De leur côté, les étudiants participants ont indiqué un avis largement positif sur l'ensemble des stratégies. Nous notons toutefois une opinion légèrement moins favorable en ce qui concerne la disponibilité des notes de cours en plusieurs formats.

Puis pour les SICC, l'enseignant se montre en fortement en faveur avec 88% des stratégies alors qu'il se montre en faveur de 22% d'entre elles. L'avis des étudiants par rapport à ces stratégies est légèrement moins favorable que celle de l'enseignant. Une divergence plus significative est cependant observable à propos de la répétition des questions et du fait de s'assurer de l'alignement pédagogique dans ce cours. Toutefois, cette différence de perception n'est pas suffisamment significative pour convenir d'un avis totalement divergent. Il est plutôt possible de constater que la façon d'appliquer des stratégies ne répond peut-être pas totalement aux besoins d'accompagnement des étudiants.

Finalement, en ce qui concerne les SICE, l'enseignement se montre fortement en accord avec 78% des stratégies alors qu'il est en accord avec 22 % de celles-ci. Comme pour les SICC, les étudiants se montrent légèrement moins en faveur de l'utilisation de ces stratégies que l'enseignant, mais ils ont tout de même un avis hautement favorable sur la majorité des stratégies. Nous constatons par contre, un avis plus défavorable de la part des étudiants pour la proposition d'évaluations supplémentaires et pour la possibilité d'utiliser des moyens de gestion du stress.

En résumé, les étudiants ont somme toute une perception positive de l'utilisation des stratégies inclusives par leur enseignant. Cette perception concordante des deux parties nous permet de supposer que l'enseignant utilise celles-ci de façon explicite en se préoccupant des besoins d'accompagnement et d'accommodements des ESH.

5.1.2 La perception des participants du groupe B à propos de l'utilisation des stratégies inclusives

L'analyse des résultats du groupe B ne s'est pas réalisée de la même façon que pour les autres groupes. De fait, la participation d'un seul étudiant nous a amené à confronter plus directement la perception des deux individus concernés. Ainsi, il est possible d'observer une certaine similitude dans les perceptions.

Dans un premier temps, l'enseignant du groupe B se montre hautement en faveur de 75% des stratégies relatives à l'AMC et en accord 25%. L'étudiant obtient la même proportion, cependant, il est moins favorable à l'utilisation d'une plateforme de diffusion alors qu'il est plus favorable à propos de l'utilisation des outils technologiques pour rendre disponibles des notes de cours en format divers. Cette variation n'est cependant pas suffisamment significative pour porter un jugement sur celle-ci.

Pour les SICC, l'enseignant et l'étudiant montrent un avis similaire sur onze stratégies. L'étudiant se montre toutefois moins favorable à propos du résumé des points importants. L'écart est suffisamment significatif pour supposer que l'enseignant fait une utilisation moins efficace de celle-ci aux yeux de l'étudiant. Cependant, l'étudiant se montre vraiment plus en faveur quant à la réduction de la charge de travail, la stimulation de l'engagement, l'utilisation de nombreuses formules pédagogiques, l'utilisation des aides visuelles et de l'encouragement à l'autonomie de l'étudiant. Cette divergence dans les résultats nous mène à penser que l'enseignant met en place des stratégies suffisantes pour répondre aux besoins de l'étudiant.

L'avis de l'enseignant concernant les SICE était plus mitigé. L'étudiant montre une opinion tout autant nuancée, mais généralement plus positive. Des variations significatives sont remarquées à propos de trois stratégies. L'étudiant est moins en faveur de la possibilité d'utiliser des moyens de gestion du stress dans le cadre des évaluations que l'enseignant. Ce constat laisse croire que l'étudiant aurait besoin davantage d'accommodements à ce niveau. Nous pouvons par contre observer que l'étudiant est grandement plus favorable que l'enseignant en ce qui concerne la flexibilité à propos des dates de remise des travaux et dans le mode de réponse aux examens.

Ainsi, il est possible de conclure que l'étudiant du groupe B a généralement un avis similaire ou plus favorable que l'enseignant du même groupe à propos de l'utilisation des stratégies inclusives dans le cours visé.

5.1.3 La perception des participants du groupe C à propos de l'utilisation des stratégies inclusives.

En ce qui a trait à la comparaison entre la perception de l'enseignant et des étudiants du groupe C nous constatons une certaine similitude dans les avis. Rappelons que nous observons une nuance dans l'avis général de cet enseignant, par rapport à l'utilisation des stratégies inclusives. En effet, celui-ci se dit fortement en accord avec 20% des stratégies et en accord avec 47%. Puis, il note un avis plutôt neutre pour 30% d'entre elles ainsi qu'un désaccord avec 3% des stratégies.

Plus précisément, pour l'AMC, l'enseignant se montre fortement en accord avec 50% d'entre elles et en accord avec l'autre 50%. Du côté des étudiants, ceux-ci se montrent hautement favorables à l'application de ces mesures, de façon générale. Nous notons cependant une favorabilité légèrement plus significative quant à l'utilisation d'une plateforme de diffusion pour le matériel de cours.

En second lieu, l'utilisation des SICC est perçue de façon similaire par l'enseignant et par les étudiants. Effectivement, de légères variations sont perceptibles, mais elles sont insuffisamment marquées pour les soulever. Pour les SICE, bien que les résultats soient similaires, les étudiants se montrent tout de même plus favorables quant à l'application de trois stratégies. Ils indiquent être favorables quant aux évaluations supplémentaires alors que l'enseignant se dit en désaccord avec cette affirmation. Ils se montrent également plus favorables à propos de l'offre d'évaluation de multiples façons et pour la proposition de travail en collaboration, alors que l'enseignant exprime un avis neutre à ce sujet.

Finalement, les étudiants et l'enseignant du groupe ont un avis similaire quant à l'utilisation des stratégies inclusives en classe. Ce constat nous permet de supposer que l'utilisation des stratégies répond aux besoins des ESH participants de ce groupe et que l'enseignant utilise celle-ci de façon explicite.

5.1.4 Discussion par rapport à l'utilisation des stratégies inclusives

En résumé, la perception des ESH par rapport aux stratégies inclusives appliquées dans leur cours est généralement positive. Ceci peut laisser croire que ceux-ci sont généralement satisfaits et que leurs besoins d'accompagnement sont comblés.

Les enseignants qui ont été approchés pour participer à ce projet sont connus dans le milieu pour avoir une certaine ouverture à l'approche inclusive. Compte tenu de la perception des

étudiants, nous supposons que les enseignants adhèrent aux principes de la CUA et qu'ils sont sensibles aux problèmes rencontrés afin de proposer des solutions et de répondre aux besoins de formation.

Comme soulevé dans la première phase de ce projet, il est possible que plus l'enseignant « se préoccupe des besoins réels de ses étudiants, plus [ceux-ci] sont en accord avec les stratégies pédagogiques proposées et ont une opinion positive » (Lavoie, 2020, p.102). Il semblerait que dans cette deuxième phase, ce constat soit également plausible. Toutefois, le faible nombre de participants ainsi que la répartition inégale de ceux-ci empêche de l'approfondir et d'en tirer des conclusions valables. Nous pouvons tout de même supposer que les enseignants utilisent les stratégies de façon explicite⁶ et efficace.⁷

Le contexte dans lequel s'est déroulée la session d'automne 2020 a également un impact certain sur les stratégies employées par les enseignants. En effet, certains ont mentionné dans une communication informelle, avoir l'impression de ne pas utiliser les mêmes stratégies qu'à l'habitude. L'obligation d'utilisation des TICE et la modification des stratégies pédagogiques pour convenir au format prescrit pour le cours a sans doute eu un impact sur la façon d'être inclusif des enseignants. Heureusement, l'avis des étudiants est plutôt favorable, ce qui dans cette situation nous permet de dire que les SI utilisées permettaient de répondre aux besoins.

5.2 L'engagement cognitif dans un cadre inclusif

Comme le suggèrent Kozanitis, Leduc et Lepage « l'engagement est un concept multidimensionnel, polysémique et envisagé comme un système complexe comprenant un ensemble de facteurs interdépendants, internes et externes à l'étudiant » (2018, p.22). Il est donc improbable que seuls les choix pédagogiques de l'enseignant aient un impact sur l'engagement cognitif de l'étudiant. En contrepartie, nous ne pouvons pas nier le rôle de l'enseignant et de ses choix pédagogiques comme étant l'un de ces facteurs influençant l'engagement. Il est donc essentiel que celui-ci prenne conscience du poids de ses décisions pédagogiques sur l'implication cognitive plus précisément sur le développement de

⁶ Un usage explicite de la pédagogie inclusive sous-entend que les enseignants appliquent les stratégies de façon réfléchie, dans l'objectif de répondre aux besoins des ESH et de résoudre les problèmes pédagogiques auxquels ils font face.

⁷ Un usage efficace fait référence à la capacité de l'enseignant à décrire les stratégies qu'il utilise en tenant compte des besoins des étudiants et en prenant soin d'expliquer les démarches et le vécu de l'étudiant.

l'autorégulation, sur l'acquisition des stratégies d'apprentissage en profondeur et de la stimulation de la persévérance par l'étudiant.

Vu le contexte dans lequel s'est déroulé le projet, il est difficile d'établir des conclusions. Par contre, nous pouvons établir des tendances pour poursuivre la réflexion.

5.2.1 Le sentiment d'engagement pour les participants du groupe A

Les étudiants du groupe A montrent tout de même un avis favorable quant à leur engagement cognitif. À propos de l'autorégulation, ils sont favorables à trois stratégies, mais indiquent consacrer moins de temps que dans les autres cours à leurs études, se questionner moins sur leur compréhension de la matière et planifier moins bien leur temps. Pour les SAP, bien qu'ils disent noter moins dans leurs mots les propos de l'enseignant, ils sont en accord avec l'utilisation des autres stratégies dans le cadre de ce cours. Finalement, ils se disent en accord avec l'utilisation des SAS et des stratégies liées à la persévérance.

En résumé, les participants ESH du groupe A ont le sentiment d'être plus engagés cognitivement dans le contexte d'un cours inclusif. Nous notons une moins grande propension pour l'autorégulation, catégorie pour laquelle nous observons une opinion plutôt défavorable. L'AR demande à la fois de l'autocontrôle et une attitude réflexive par rapport à l'apprentissage. Ce ne sont toutefois pas des habiletés cognitives qui sont nécessairement acquises pour les étudiants au collégial. C'est pourquoi il est suggéré que l'enseignant propose des activités pédagogiques permettant à l'étudiant de se responsabiliser et de prendre des décisions (sentiment de contrôlabilité) (Weber, 2016).

À la suite de cette réflexion, nous constatons que malgré une utilisation explicite des stratégies inclusives, répondant aux besoins des ESH, l'enseignant n'applique pas suffisamment de stratégies relatives au premier principe de base de la CUA. Effectivement, l'une des lignes directrices stipule qu'il faut offrir diverses possibilités sur le plan de l'autorégulation soit en communiquant clairement les attentes ou en permettant aux étudiants de développer leurs stratégies (CAST, 2018). Parallèlement à ce constat, les étudiants de ce groupe mentionnent être plus persévérants dans ce cours. Ceci suggère que les SI relatives aux buts et objectifs ainsi qu'à la suggestion de défis stimulants sont utilisées explicitement et efficacement.

5.2.2 Le sentiment d'engagement cognitif pour les participants du groupe B

L'étudiant participant du groupe B a un avis plutôt défavorable quant à l'autorégulation. En effet, celui-ci indique que dans le cadre de ce cours inclusif il pose moins de questions, planifie moins son étude, consacre moins de temps aux études et aux travaux et planifie moins bien son temps, que dans les autres cours. Cependant, il montre un avis plutôt favorable en ce qui concerne l'utilisation des SAP, des SAS et des stratégies liées à la persévérance.

Il est possible de supposer que dans le cadre d'un cours inclusif, cet étudiant a le sentiment d'être plus engagé cognitivement. Il s'est montré particulièrement favorable par rapport aux SI appliquées dans ce cours. Ceci laisse sous-entendre que les SI permettent non seulement de répondre à ses besoins d'accommodement, mais également de s'engager dans ce cours. Nous remarquons toutefois ce même sentiment plutôt négatif quant à l'usage des stratégies relatives à l'autorégulation. Ainsi, même si l'opinion est particulièrement favorable à propos des SI permettant d'accroître l'AR, nous observons qu'elles ne sont peut-être pas appliquées efficacement ce qui ne permet pas à l'étudiant de développer les habiletés requises pour faire un usage autonome de ces stratégies d'engagement cognitif. Toutefois, celui-ci montre une perception assez positive en ce qui concerne la persévérance dans ce cours inclusif.

5.2.3 Le sentiment d'engagement cognitif pour les participants du groupe C

Pour les ESH du groupe C, le sentiment d'engagement cognitif est plus modéré que pour les participants des autres groupes. Tout d'abord, ceux-ci semblent poser moins de questions, consacrer moins de temps aux études, se questionner moins sur leur compréhension de la matière et planifient moins bien leur temps, dans le cadre de ce cours inclusif. Ces stratégies sont toutes relatives à l'autorégulation, promues par la CUA.

Dans un deuxième temps, contrairement aux autres groupes, qui se disent plutôt favorables aux stratégies relatives au SAP, les étudiants du groupe C montrent un avis moins favorable quant au fait d'écrire dans ses mots les propos de l'enseignant, de penser aux applications pratiques des contenus ainsi qu'à la résolution des problèmes pratiques présentés dans le cours. Au niveau des SAS, les ESH de ce groupe mentionnent prendre moins de notes dans ce cours inclusif que dans les autres cours. Toutefois, ils ont une perception positive quant à leur persévérance dans le cadre de ce cours.

Ainsi, malgré une vision plutôt favorable de l'utilisation des SI, les participants ESH du groupe C ont un sentiment diminué de leur engagement cognitif dans ce cours. Rappelons que ce cours est un cours se situe au tout début de la formation et qu'à l'automne 2020, il fût offert entièrement en ligne. Nous pouvons donc relever quelques facteurs indépendants des choix pédagogiques de l'enseignant, qui ont pu influencer la perception de l'engagement des ESH, comme : le début des études collégiales pour certains, l'appropriation de nouvelles technologies et de modes de communication différents, l'isolement social, l'adaptation au contexte d'urgence sanitaire, etc. Tous ces éléments ont pu générer une sorte de stress. Weber (2016) indique que le stress est toxique pour l'engagement cognitif. Une telle situation demande à l'enseignant de prendre en compte les besoins affectifs de l'étudiant. Cependant, il est possible que malgré toutes les mesures inclusives mises en place pour les ESH, que celles-ci n'aient pas permis de compenser l'ampleur du stress vécu. D'un autre côté, l'enseignant avait également à apprendre, en quelque sorte, son métier. De fait, l'enseignement en ligne a demandé une grande adaptation pour ceux-ci. Nous supposons donc, que les stratégies utilisées n'étaient pas appliquées de façon totalement efficace.

5.2.4 Comparaison des résultats de la phase 1 et de la phase 2

Comme indiqué dans la section 2.3 (p.28), les résultats de la première phase du projet n'ont pas permis de relever un impact significatif des SI sur l'engagement cognitif des ESH. Cependant, dans cette première étape, réalisée dans un contexte « normal » d'apprentissage, cette catégorie de participants démontrait une perception plus favorable par rapport à l'autorégulation. Ce constat ne s'applique pas dans la deuxième phase du projet. Il n'est toutefois pas possible de lier cette observation avec l'application des méthodes inclusives compte tenu des multiples facteurs venant influencer cette composante de l'engagement cognitif.

Le sentiment de persévérance quant à lui n'avait pas été évalué dans la première phase du projet. Cependant, il appert que les étudiants, dans un contexte inclusif, indiquent un sentiment significativement positif quant à cette catégorie de stratégies liées à l'engagement cognitif.

Ainsi, il est probable quand dans la situation d'urgence sanitaire vécue à l'automne 2020 a eu un impact négatif sur l'autorégulation des ESH, malgré les mesures inclusives mises en place par les enseignants, mais que ces mêmes stratégies aient eu un impact favorable sur la persévérance des étudiants dans le cadre de leur cours respectif. Il est également important de signifier que le sentiment d'engagement cognitif des ESH est tout de même positif, sauf en ce qui concerne quelques stratégies. Nous pouvons donc supposer que malgré le stress engendré

par le contexte et les facteurs externes influençant ce sentiment, les ESH ont conservé un certain engagement cognitif dans ces cours inclusifs.

5.4 Les stratégies à privilégier

Les deux phases du présent projet ont permis de constater que ce n'est pas nécessairement la stratégie utilisée qui a un impact, mais plutôt la manière de la mettre en place et la pertinence de celle-ci selon les objectifs du cours, qui fait la différence. Les observations réalisées et les hypothèses qui en découlent nous ont permis d'identifier que le fait d'être explicite et efficace semblait avoir une influence positive sur l'engagement de l'étudiant. Voici plus précisément comment cela peut se traduire dans la pratique.

Tout d'abord, il semble indéniable que l'enseignant doit se montrer sensible à la diversité qui compose sa classe. Nous sortons du concept d'ESH pour extrapoler aux différentes réalités vécues par l'étudiant. À l'heure actuelle, différents types d'étudiants ont accès aux études supérieures: les ESH, mais aussi des étudiants provenant de l'international, des étudiants ayant une appartenance ethnoculturelle différente, des étudiants adultes faisant un retour aux études, des étudiants-athlètes, des étudiants qui vivent des difficultés temporaires, etc. L'ensemble des étudiants d'une classe, peut bénéficier à un moment ou à un autre, des mesures inclusives employées dans le cadre d'un cours. Pour cela, l'enseignant doit considérer son groupe-classe comme un tout hétérogène d'individus ayant des besoins d'accompagnement différents. Il doit se montrer sensible aux différences individuelles et être ouvert aux différents besoins qui en émergent.

Dans une publication de l'Université Laval destinée aux enseignants, on relève qu'outre le défi de l'adaptation, il existe une nécessité d'identifier « les facteurs de variabilité chez les étudiants qui pourraient représenter un défi à l'atteinte des objectifs du cours dans son format actuel » (2017, p. 16). Nous observons donc que l'enseignant doit se familiariser avec l'apprentissage centré sur l'étudiant (*Student Centred Learning*) qui se définit par l'intérêt de l'enseignant à « [tirer] profit de l'ensemble des outils modernes, numériques notamment, pour permettre un enseignement flexible, adapté à l'étudiant [...] ».

La différence entre les besoins de chacun combinée aux exigences du cours et de l'enseignant peut générer certains problèmes pédagogiques : augmentation de l'anxiété des étudiants face à certaines tâches, difficulté à maîtriser les concepts ou à atteindre les exigences, manque

d'engagement dans les tâches à réaliser. Il est du rôle de l'enseignant d'anticiper ces problèmes et d'identifier les causes possibles de ceux-ci (besoins des étudiants et stratégies employées pour transmettre le contenu). Nous constatons qu'au-delà de l'usage des stratégies inclusives c'est la réflexion en amont et la « posture » de l'enseignant par rapport à l'étudiant qui semble avoir de l'impact.

Les deux éléments précédents sont la base d'une planification rigoureuse des stratégies à mettre en place pour d'une part répondre aux besoins des étudiants. L'enseignant au collégial doit être conscient qu'en 2021, il devra composer à la fois avec des besoins connus, mais aussi avec des besoins inconnus. C'est pourquoi il doit être proactif et proposer des solutions qui conviendront dès le départ au plus grand nombre d'étudiants. C'est également cette étape qui lui permettra d'être explicite et efficace dans l'application des mesures choisies, puisqu'il sera en mesure de dire en quoi sa stratégie est pertinente et d'expliquer clairement les objectifs poursuivis. La figure propose une synthèse des derniers propos :

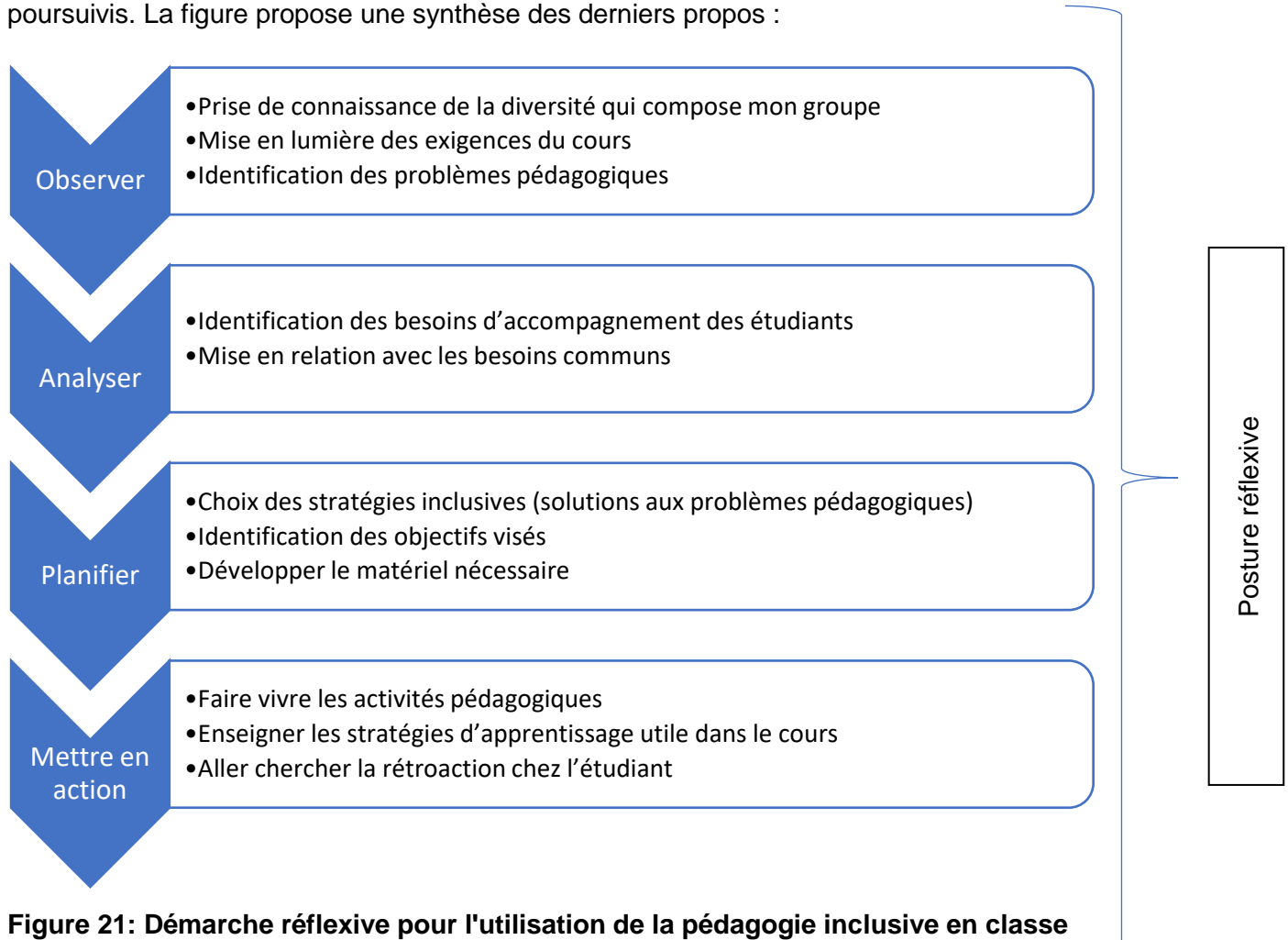


Figure 21: Démarche réflexive pour l'utilisation de la pédagogie inclusive en classe

Il appert donc qu'une pratique réflexive et sensible est nécessaire pour que la mise en place de stratégies inclusives se révèle efficace (Vukovic, 2012; Lombardi et Murray, 2011; Milligan, 2010; cités par Centre de pédagogie universitaire, 2013; Beaudoin, 2013). La pratique réflexive se définit comme étant l'habileté à « porter un regard critique sur son propre fonctionnement (Barriault, 2016, paragr.2). Elle permet donc à l'enseignant de démontrer de l'ouverture face au vécu de l'étudiant en classe, de comprendre les problèmes vécus dans le cadre de son cours et de trouver des solutions adaptées. Comme le précise Barriault (2016, paragr. 4), «la pratique réflexive fournit en quelques sortes à l'individu une nouvelle *lunette* pour analyser de façon critique les situations qu'il rencontre et l'action qu'il pose. » Selon nos constats, un enseignant peut être perçu comme étant inclusif ou se dire inclusif, parce qu'il permet aux étudiants ESH de réaliser des évaluations dans un contexte inclusif. Cependant, s'il n'adopte pas la posture réflexive nécessaire pour comprendre et analyser les problématiques puis pour porter un regard critique sur les actions mises en place et leur résultat, ces stratégies inclusives seront insuffisantes pour avoir un impact sur le sentiment d'engagement cognitif des étudiants.

5.5 Les limites des résultats obtenus

Réaliser une recherche en éducation n'est pas une tâche aisée. En effet, de multiples facteurs peuvent influencer les résultats. Il est donc difficile d'isoler une seule composante et de conclure à certains effets. Comme mentionné à plusieurs reprises dans ce document, le contexte particulier dans lequel s'est déroulée l'étude a indéniablement eu des répercussions sur la validité des résultats obtenus tant au niveau des enseignants qu'au niveau des étudiants. À cet effet, un enseignant a communiqué suite à la complétion du questionnaire mentionnant qu'il était difficile de penser uniquement à la session en cours compte tenu du nombre d'adaptations réalisées pour mettre le cours en ligne ou pour répondre aux mesures sanitaires. (Communication personnelle, 2020).

De plus, le faible nombre d'étudiants ayant participé à l'étude ne permet pas de tirer des conclusions claires quant à l'impact de l'usage des stratégies inclusives. L'échantillon ayant été subdivisé en sous-groupe, la méthode d'analyse choisie devenait moins valide et nécessitait des ajustements. Il est également possible que seuls les ESH ayant un sentiment d'engagement fort aient choisi de remplir le questionnaire. Dans les deux cas, un échantillon plus représentatif dans chacun des groupes aurait permis d'établir des corrélations plus fortes entre les différentes composantes à l'étude.

Puis, l'étude n'incluait pas de comparaison entre l'engagement entre des cours inclusif et non inclusif. Ainsi, il est possible que le sentiment d'engagement cognitif des étudiants soit relativement semblable d'un cours à l'autre. Dans le cas des questions sur cette composante, nous nous fions uniquement à la compréhension des questions et aux connaissances des étudiants en ce domaine. De plus, comme seuls les ESH étaient visés, il est possible que ceux-ci aient développé avant leurs études collégiales des stratégies relatives à l'engagement cognitif par leur suivi antérieur.

Finalement, comme mentionné dans le cadre de la première phase du projet :

« Nous retrouvons également quelques limites au niveau du questionnaire utilisé. Tout d'abord, tout comme les deux questionnaires d'origine, nous avons eu recours à l'échelle de Likert pour quantifier les perceptions des étudiants. Bien qu'elle soit facile à comprendre pour la personne qui l'utilise, elle amène des difficultés au niveau de l'analyse. En fait, les différents éléments de l'échelle peuvent être interprétés différemment d'une personne à l'autre. De plus, comme ce sont des échelles à quatre ou cinq choix, la répartition des résultats pourrait ne pas être significative. Il devient donc impossible de tirer des conclusions vérifiables. » (Lavoie, 2020, p. 107)

Dans un souci de reproduire le même type de recherche, la chercheuse a choisi de conserver le même type d'échelle, malgré les difficultés qui ont été mentionnées. Toutefois, les questions concernant la persévérance ont été ajoutées, compte tenu des observations réalisées dans cette première phase.

Conclusion

La diversification de la clientèle au collégial est bien présente et l'augmentation de celle-ci est souhaitable. Toutefois, avec cette diversification vient inévitablement une nécessité d'adapter nos pratiques et de développer un regard plus ouvert et sensible à cette réalité ainsi qu'aux besoins présents chez notre clientèle étudiante. Dans cette étude, nous n'avons approché qu'une parcelle de cette diversité : les ESH. Ils sont de plus en plus nombreux à accéder aux études supérieures et ils sont les seuls à pouvoir bénéficier de mesures d'accommodement pour compenser leurs difficultés. Certains autres étudiants peuvent vivre des réalités qui ont un impact sur leurs apprentissages et leur parcours scolaire. N'ayant pas de diagnostic pouvant justifier un suivi par les cellules d'aide, ceux-ci peuvent uniquement compter sur la compréhension et l'ouverture de leurs enseignants pour combler leurs besoins académiques.

La pédagogie inclusive basée sur la CUA propose justement d'utiliser diverses stratégies, de varier ces moyens et de favoriser le développement de l'autonomie et de la responsabilisation des étudiants afin de rendre accessible aux plus grands nombres les apprentissages. Cette approche doit toutefois être appliquée de façon efficace et explicite pour voir des effets sur les étudiants. Le processus qui a eu lieu dans les derniers mois n'a pas permis de confirmer un réel impact sur l'engagement cognitif des étudiants, mais a toutefois rendu possible l'élaboration d'hypothèses en ce sens. Ainsi, l'application de mesures inclusives dans une optique administrative (pour compenser les mesures d'accommodements et décharger les cellules d'aide) n'a que peu d'impact sur l'engagement cognitif outre le fait d'augmenter le sentiment d'équité pour les étudiants n'ayant pas accès normalement à ces mesures.

Pour les ESH expérimentant des cours inclusifs, nous avons observé une bonne perception quant à l'application des stratégies en ce qui concerne l'accessibilité au matériel de cours, les stratégies mises en place dans le cadre des cours et dans le cadre des évaluations. Cet avis laisse croire que les enseignants concernés appliquent les stratégies inclusives de façon efficace et explicite puisque celles-ci répondent aux besoins d'accommodement de ces étudiants. Les participants ont tout de même un sentiment positif de leur engagement cognitif dans le cadre de ces cours inclusifs, mais l'impact le plus significatif se remarque au niveau de la persévérance. En effet, les ESH des groupes sondés se disent davantage persévérants dans un contexte inclusif que dans les autres cours.

Toutes ces observations nous ont donc menés à constater que ce ne sont pas les stratégies à proprement parler qui ont un impact, mais plutôt la façon de les appliquer. Les enseignants

intéressés à adopter cette approche tireraient donc avantage à observer les besoins des étudiants et à appliquer des stratégies permettant de répondre aux divers besoins des étudiants ainsi qu'aux problèmes pédagogiques qui se posent dans le cadre d'un cours visé.

Bien que ce ne soit que des hypothèses, nous croyons qu'il est essentiel de se préoccuper de la façon dont les stratégies sont appliquées afin d'assurer leur efficacité. Il sera intéressant de poursuivre l'observation de l'impact de cette approche sur les étudiants pour déterminer les bonnes pratiques et promouvoir celles-ci auprès du corps professoral.

Références

Archambault, I. (2006). Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage [thèse de doctorat]. Université de Montréal. 257 pages.

Allard, S. (2016, 11 janvier). Santé mentale : Quand le stress devient détresse. *La Presse*. https://plus.lapresse.ca/screens/219ffe11-568a-4c11-9652f287252e00af__7C__uTCAjnBqczrr.html

Baillargeon, M. Banville, C. Bilodeau, S. (2018). Conception universelle de l'apprentissage et formation à distance. Université TELUQ : Québec.

Barriault, L. (2016, 12 juillet). La pratique réflexive comme outil de développement professionnel. Réseau d'information pour la réussite éducative : RIRE. <http://rire.ctreq.qc.ca/2016/10/pratique-reflexive/>

Beaudry, N. (2016). Aider les étudiants en situation de handicap : des accommodements pour soutenir tous les étudiants. *Le Tableau*, 5(4). http://pedagogie.quebec.ca/portail/system/files/documents/membres/le_tableau-v5-n4-2016-09-13.pdf

Beaudoin, J-P. (2013). Introduction aux pratiques d'enseignement inclusives. Université d'Ottawa. <https://www.uottawa.ca/respect/sites/www.uottawa.ca.respect/files/accessibilite-guide-inclusion-fr-2013-10-30.pdf>

Belleau, J. (2015, 18 novembre). Webinaire CAPRES : Les défis organisationnels posés par la CUA dans les collèges et les universités. [Webinaire en ligne]. https://www.youtube.com/watch?time_continue=2837&v=z8oMlbHT7-g

Bergeron, L. Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Valorisation de la diversité en éducation : défis contemporains et pistes d'action*, 39(2), 87-104.

Bergeron, L. Rousseau, N et Leclerc, M. (2011b). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39 (2).

Bonnelli, H., Ferland-Raymond, A. E. et Campeau, S. (2010). *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire : une synthèse des recherches et de la consultation*. [Version abrégée] Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Booth, T., & Ainscow, M. (2005). *Guide de l'éducation inclusive: développer les apprentissages et la participation à l'école, élaborer des politiques d'éducation inclusive, développer des pratiques d'éducation inclusive, créer une culture d'éducation inclusive*. Montréal : Les Éditions de la collectivité (Institut québécois de la déficience intellectuelle).

Boudreault, P. Cadieux, A (2018). *La recherche qualitative*. Dans Karsenti, T. (dir.) et Savoie-Zajc, L.(dir.), *La recherche en éducation*. Montréal, Québec : Les presses de l'Université de Montréal, 153-190.

Bowen, J.A. (2021). *The next generation of teaching and learning*. [Webinaire]. Higher Ed's Reset Leadership Summit.

Brassard, C. (2013, 17 octobre). Tutorat à distance pour public à handicaps. [Vidéo en ligne]. https://www.youtube.com/watch?v=qC3JnkzDR_Q

Brassard, C. Baillargeon, M et Bilodeau, S. (2016, mai). La conception universelle de l'apprentissage et l'encadrement en FAD : Quels impacts, quels besoins? [Présentation PowerPoint]. Communication présentée au Colloque du REFAD, Ottawa, Ontario. <https://www.dropbox.com/sh/cfrm67ve99s3ao/AACULpPZk9zSZInoDupjX7Gsa?dl=0&preview=26+mai+-+15h15+Caroline+Brassard.pptx#>

CAPRES. (2015, 18 novembre). *Les défis organisationnels posés par la CUA dans les collèges et les universités*. [Webinaire en ligne]. https://www.youtube.com/watch?time_continue=2837&v=z8oMlbHT7-g

CAPRES. (2019). Des témoignages sur l'approche pédagogique inclusive. Repéré à <http://www.capres.ca/enseignement-et-apprentissage/pedagogie-strategies-et-moyens-denseignement/temoignage-lapproche-pedagogique-inclusive/>

Capp, MJ. (2017). *The Effectiveness of Universal Design for Learning: a Meta-analysis of Literature Between 2013 and 2016*, *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791-807.

CAST. (2011a). Lignes directrices sur la conception universelle de l'apprentissage : Texte intégral. [pcua.ca/fichiers/documents/pdf/1.3%20Texte%20int%C3%A9gral%20sur%20les%20lignes%20directrices%20de%20la%20Conception%20Universelle%20de%20l'apprentissage%20\(UDL\)%20Version%202.0%201er%20f%C3%A9vrier%202011.pdf](http://pcua.ca/fichiers/documents/pdf/1.3%20Texte%20int%C3%A9gral%20sur%20les%20lignes%20directrices%20de%20la%20Conception%20Universelle%20de%20l'apprentissage%20(UDL)%20Version%202.0%201er%20f%C3%A9vrier%202011.pdf)

CAST. (2011b). Lignes directrices sur la conception universelle de l'apprentissage. <http://pcua.ca/fichiers/documents/pdf/1.3.Lignes%20directrices%20de%20la%20Conception%20Universelle%20de%20l'apprentissage.pdf>

CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>

CAST. (2018b). *UDL & the Learning Brain*. <https://www.cast.org/binaries/content/assets/common/publications/articles/cast-udlandthebrain-20190501.pdf>

CAST. (2019) *Universal Design for Learning*. National Center On Universal Design for Learning. <https://medium.com/udl-center>

Center for Research on Learning and Teaching. (2016) Inclusive Teaching Resources and Strategies. University of Michigan. <http://www.crlt.umich.edu/multicultural-teaching/inclusive-teaching-strategies>

Centre de pédagogie universitaire. (2013). Introduction aux pratiques d'enseignement inclusives. Université d'Ottawa. <https://www.uottawa.ca/respect/sites/www.uottawa.ca.respect/files/accessibilite-guide-inclusion-fr-2013-10-30.pdf>

Chamberland, E. (2017, 2 juillet) La distinction entre motivation et engagement. *L'éveilleur*. <https://leveilleur.espaceweb.usherbrooke.ca/27733/la-distinction-entre-motivation-et-engagement/#:~:text=Leur%20revue%20de%20la%20litt%C3%A9rature,motivation%20se%20traduit%20en%20action.>

Collège Mérici. (2008). *Politique de la recherche du Collège Mérici*. Document inédit.

Collège Mérici. (2016). *Plan institutionnel de réussite*. Document inédit.

Compétences Québec. (2020). *Techniques d'éducation spécialisée*. <https://www.inforoutefpt.org/progColDet.aspx?prog=366&sanction=1®ion=3>

Conseil supérieur de l'éducation. (2008a). *Au collégial : L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*. [Version abrégée]. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Québec. 31p.

Conseil supérieur de l'éducation. (2008b). *Au collégial : L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Québec. 102p.

Contrepois, S. (2018, 4 juin). Échelle de Likert : nos conseils pour bien l'utiliser dans vos questionnaires. Le blog de la connaissance client : Myfeelback. <https://www.myfeelback.com/fr/blog/utiliser-echelle-likert-questionnaire>

CRISPESH. (2014, 19 mars). La conception universelle de l'apprentissage [Vidéo en ligne]. https://www.youtube.com/watch?v=Aq_Rq3DzxlU

De Léséleuc, É. & Boisvert, Y. (2017). Le handicap à l'université : institutionnalisation, dilemmes et enjeux : vers une recherche franco-québécoise: Présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77(1), 5-10.

Depover, C. Karsenti, T. Komis, V. (2011). *La recherche évaluative*. Dans Karsenti, T. (dir.) et Savoie-Zajc, L. (dir.), *La recherche en éducation*. Saint-Laurent, Québec : ERPI, 213-228.

Dion-Viens, D. (2017). Deux fois plus d'étudiants à besoins particuliers. *Journal de Québec*, www.journaldequebec.com/2017/04/18/deux-fois-plus-detudiants-a-besoins-particuliers.

Dubé, F. et Sénécal, M.N. (2009). *Les troubles d'apprentissage au postsecondaire : de la reconnaissance des besoins à l'organisation des services*. *Pédagogie Collégiale*, 23(1), 17-21.

Ducharme, D. et Montminy, K. (2012a). L'accommodement des étudiants en situation de handicap dans les collèges : un avis de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. *Pédagogie Collégiale*, 25(4), 9-15.

Ducharme, D. et Montminy, K. (2012b). 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.

ÉCOBES. (2021). Les étudiant(e)s collégiaux et les études à distances pendant la pandémie : dans quelle mesure s'y sont-ils adaptés ? [Vidéo en ligne]. <https://www.youtube.com/watch?v=6SBf058sTSQ>

Fédération des cégeps. (2018, 24 août). Baisse du nombre d'étudiants au cégep. <http://www.fedecegeps.qc.ca/salle-de-presse/communiqués/2018/08/baisse-du-nombre-detudiants-au-cegep/>

Fédération des Cégeps. (2018b). Caractéristiques de la population étudiante collégiale. https://fedecegeps.ca/wp-content/uploads/2018/04/Rapport_CaracteristiquesDeLaPopulationEtudianteCollégiale_2018.pdf

Fovet, F. (2015, 18 novembre). Webinaire CAPRES : Les défis organisationnels posés par la CUA dans les collèges et les universités. [Webinaire en ligne]. https://www.youtube.com/watch?time_continue=2837&v=z8oMlbHT7-g

Gagné, I. (2017). Des troubles invisibles, mais des difficultés bien réelle. *Pédagogie collégiale*, 30 (2), 12-16

Gagné, Y. et Tremblay, D. (2018). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises (2017-2018)*. Québec : Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap.

Gagnon, V. (2018). L'intégration de la Conception universelle de l'apprentissage dans les classes au collégial. [Entretien avec Marie-Noël Bêty]. *Pédagogie Collégiale*, 32(1), 20-24.

Gaudreault, M., Labrosse, J., Tessier, S., Gaudreault, M. M. et Arbour, N. (2014). L'intégration aux études et l'engagement scolaire des collégiens : enquête menée dans les régions de Lanaudière, de la Mauricie et du Saguenay–Lac-Saint-Jean, Jonquière, ÉCOBES-Recherche et transfert, ... de Jonquière, 152 pages.

Greene, B. A., & Miller, R. B. (1993, April). *Influences on course performance: Goals, perceived ability, and self-regulation* [communication orale]. American Educational Research Association. Atlanta, GA.

Greene, B. A. (2015) *Measuring Cognitive Engagement With Self-Report Scales: Reflections From Over 20 Years of Research*, *Educational Psychologist*, 50:1, 14-30.

Karsenti, T. (2014, 3 décembre). Apprivoiser les méthodes mixtes : nouveau paradigme de la recherche. Le réseau EdCan. <https://www.edcan.ca/articles/apprivoiser-les-methodes-mixtes/?lang=fr>

Kozanitis, A. Leduc, D., Lepage, I. (2018). L'engagement cognitif au collégia : Une analyse exploratoire des liens entre ses dimensions. *Pédagogie Collégiale*, 31(4), 22-27.

La Grenade, C.B. Trépanier, N. (2017). Le rôle des professeurs dans l'inclusion des étudiants en situation de handicap au collégial. *Pédagogie Collégiale*, 30(2), 4-11.

Lavoie, I. (2017) Soutenir la motivation et la persévérance des étudiants en situation de handicap. Travail noté non publié dans le cadre du cours EDU6013 : Soutien aux apprentissages en formation à distance, TELUQ, Québec.

Lavoie, I. (2018). Pédagogie inclusive à Mérici : Inventaire des stratégies inclusives utilisées. Document inédit.

Lavoie, I. (2020). Pédagogie inclusive : Influence sur le sentiment d'engagement cognitif des étudiants au collégial en situation de handicap. [Essai de maîtrise inédit]. Université TÉLUQ.

Leduc, L. (2017). Consultation prébudgétaire à Québec : Le collégial crie à l'aide pour répondre à l'explosion du nombre d'élèves à besoins particuliers. La Presse +. Édition du 28 février 2017. <http://plus.lapresse.ca/screens/4658abc7-7513-4e56-a831f37a75c5164d%7C0.html>

Leduc, D. Kozanitis, A. Lepage, I. (2018). L'engagement cognitif en contexte postsecondaire : Traduction, adaptation et validation d'une échelle de mesure. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(3). <https://mje.mcgill.ca/article/view/9483/7385>

Lemieux, B. Lavoie, I. Marceaux, J. (2016) Classe inversée et enseignement explicite en Techniques d'éducation spécialisée. ProfWeb. <https://www.profweb.ca/publications/recits/classe-inversee-et-enseignement-explicite-en-techniques-d-education-specialisee>

Le réseau de l'Université du Québec. (2014). Les étudiants en situation de handicap émergents à l'université : État de situation et pistes d'action. Université du Québec. http://www.uquebec.ca/reseau/fr/system/files/documents/memoires_avis_rapports/gt-eshe_rapport_final_2eversion_couvert.pdf

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. Montréal, Comité interordres du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MEES). (2013). Modèle d'organisation des services aux étudiantes et étudiants ayant un trouble d'apprentissage, un trouble mental ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité. Québec.

Montague, M. (2008). « Self-regulation strategies to improve mathematical problem solving for students with learning disabilities », *Learning Disability Quarterly*, 31, p. 37-44.

Office des personnes handicapées du Québec. (2009). À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité. Québec.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2011). Politiques d'éducation et de formation : L'inclusion des étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire et dans l'emploi. https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/11/2011_OCDE.pdf

Pacaud, M.C. (2016). Populations émergentes : expérience collégiale, mesures adaptées et satisfaction. (Rapport PREP), Québec, Québec : Campus Notre-Dame-de-Foy.

Parent, S. (2014). De la motivation à l'engagement : Un processus multidimensionnel lié à la réussite de vos étudiants. *Pédagogie Collégiale*, 27(3), 13-16.

Pascal, A » Aldebert, B. Rouziès, A. (2018). Les méthodes mixtes en systèmes d'information : enjeux épistémologiques et méthodologiques. *Systemes d'information management*, Volume 23(3), 99-126.

PeopleVox. (s.d). Analyse descriptive de données. <http://www.analyse-donnees.fr/services-analyse-enquetes-traitement-questionnaires-satisfaction/analyse-descriptive-de-donneesenquetequestionnaire/#:~:text=Les%20statistiques%20descriptives%20comme%20le,pour%20obtenir%20un%20rendu%20final>.

Projet CUA (PCUA).(n.d.) Les applications pédagogiques de conception universelle de l'apprentissage. <http://pcua.ca/>

Raymond, O. (2012). L'inclusion d'hier à demain. *Pédagogie collégiale*, 25 (4), 4-8.

Racine, C. (2016). Stratégies pédagogiques et leur effet sur la motivation et l'engagement des étudiants en sciences au collégial [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. CAPRES. https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2017/01/Racine_Chantal_MSc_2016.pdf

Rose, D. [National Center on Universal Design for Learning]. (s.d.). UDL Guidelines Structure [Vidéo en ligne]. https://www.youtube.com/watch?time_continue=93&v=wVTm8vQRvNc

Rousseau, N. (2018, janvier). *La Conception universelle de l'apprentissage : de la réflexion à sa mise en œuvre*. Communication présentée à la Journée de formation : L'inclusion, une stratégie gagnante pour tous! Centres collégiaux de soutien à l'intégration.

Tomlinson, CA. Brighton, C. Hertberg, H. Callahan, C. Moon, T. Brimijoin, K. Conover, L. 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.

Tremblay, S. (2013). La conception universelle de l'apprentissage en enseignement supérieur : Principes, applications et approches connexes. http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/03/Recension_CUA_CRISPESH_2014.pdf

Tremblay, S. (2015a). Introduction à la conception universelle de l'apprentissage. <http://pcua.ca/cua/introduction>

Tremblay, S. (n.d). Les applications pédagogiques de la Conception universelle de l'apprentissage. <http://pcua.ca/les-3-principes/vue-d-ensemble>

Vienneau, R. Thériault, C. (2015) Les effets de l'inclusion scolaire : Recension des écrits (2000 à 2014). Dans Rousseau, N. (dir.) *La pédagogie de l'inclusion scolaire* 3^{ème} édition. Québec : Les presses de l'Université du Québec. 92-125.

UQAM. (2015) Accueillir et soutenir les étudiants en situation de handicap : Guide à l'intention du personnel enseignant. Montréal.

Université Laval. (2017). Guide pratique : Adopter une approche pédagogique inclusive. Bureau de soutien à l'enseignement, Université Laval.
https://www.enseigner.ulaval.ca/sites/default/files/guide_app_inclusive.pdf

Viau, R. (1994). La motivation en contexte scolaire. Québec : Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Walkty, C et al. (2009). Porte ouverte à la diversité. Pédagogie collégiale, 22 (3), 16-21.

Wang, M-T. (2013, 20 juin) Student Engagement More Complex, Changeable Than Thought.
<http://www.news.pitt.edu/news/student-engagement-essential-success-school-more-complex-changeable-previously-thought>.

Weber, H. (2016, 5 décembre). Comment stimuler le goût d'apprendre et l'engagement cognitif des étudiants? <https://donnezdusens.fr/comment-stimuler-lenvie-dapprendre-et-stimuler-lenagement-cognitif-des-etudiants/>

ANNEXE 1: MESURES D'ACCOMMODEMENTS INDIVIDUELS (PACAUD, 2016, P.26)

DANS LE CADRE DES COURS :	LORS DES ÉVALUATIONS :
<ul style="list-style-type: none">▪ Lettre explicative remise aux enseignants▪ Accompagnement éducatif (par un TES ou tutorat par les pairs)▪ L'horaire adapté▪ Accès aux notes de cours en version électronique▪ Utilisation d'un appareil électronique pour prendre ses notes de cours▪ Possibilité de demander à un collègue de prendre ses notes.	<ul style="list-style-type: none">▪ Temps supplémentaire (1 1/3 ou 1 ½ fois le temps)▪ L'accès à un local adapté▪ L'utilisation d'un ordinateur▪ L'utilisation d'un logiciel de correction (Antidote)▪ Utilisation d'un logiciel de synthèse vocale (Word Q ou Médialexie)▪ Accès au service de soutien à la correction

ANNEXE 2: SYNTHÈSE SUR LE CONCEPT D'ENGAGEMENT (CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, 2008A, P.7)

ENGAGEMENT		
Volonté	Action	
Dimension affective	Dimension cognitive	Dimension [comportementale]
La motivation scolaire Les systèmes de conception Les buts de l'apprentissage Les systèmes de perception Les perceptions attributionnelles La perception de soi La perception de la tâche Le sentiment de contrôle de la tâche	Le comportement à l'égard du savoir L'utilisation de stratégies de gestion, de stratégies cognitives et de stratégies métacognitives La participation et la persistance à la tâche	Le comportement à l'égard de l'environnement Les relations entretenues avec les pairs Les relations entretenues avec les enseignants La participation à la vie du collègue

ANNEXE 3: COURRIEL EXPLICATIF DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS

Bonjour,

Dans le cadre du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogique (PREP) du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, je mène à la session d'automne 2020 un projet de recherche sur la pédagogie inclusive et sur son impact dans l'engagement cognitif des étudiants du Collégial.

Le monde de l'éducation collégiale est en constante mouvance et est maintenant plus accessible à tous les styles d'étudiants. Ainsi, devant les changements de la clientèle étudiante et l'augmentation des diagnostics de tous genres, ayant de l'impact sur la façon d'apprendre des étudiants. Comme vous le savez, cet état de fait nous amène à changer nos méthodes pédagogiques. Ainsi, on nous parle depuis plusieurs années de pédagogie inclusive et de conception universelle de l'apprentissage (CUA), celles-ci ayant pour but de faire en sorte que tous les étudiants (avec diagnostic ayant un impact sur l'apprentissage ou non) puissent vivre une expérience scolaire répondant à leurs besoins. Cependant, peu de données probantes existent au Québec pour mesurer l'efficacité réelle de ces stratégies. Dans le cadre de ce projet de recherche, je souhaite donc mesurer l'impact de ces stratégies pédagogiques sur l'engagement cognitif des étudiants, plus particulièrement, sur les étudiants en situation de handicap.

L'engagement cognitif fait, entre autres, référence aux stratégies d'apprentissage, mise en œuvre par les étudiants afin de réussir un cours. Les principes directeurs de la CUA font d'ailleurs référence à l'importance d'offrir plusieurs moyens d'engagement à l'étudiant. Mais ceux-ci sont-ils réellement efficaces?

Vous recevez ce message puisque vous êtes reconnus comme utilisant une variété de stratégies inclusives dans le cadre de vos cours. Je sollicite donc votre participation à ce projet ayant pour objectif de répertorier, dans un premier temps, les stratégies pédagogiques inclusives pratiquées à Mérici et dans un deuxième temps de cibler les groupes d'étudiants dans lesquels il serait plus pertinents de distribuer le sondage principal. Les critères de choix seront le nombre et la variété des stratégies utilisées. De plus, des précautions seront prises pour qu'un même étudiant ne reçoive pas deux fois le questionnaire dans deux cours différents.

Suite au choix des groupes, les étudiants recevront un message via Omnivox, avec un lien menant vers un questionnaire prenant environ 15 minutes à remplir. Pour celui-ci, vous n'aurez aucun rôle précis à jouer.

En cliquant sur le lien ci-dessous, vous acceptez de participer à cette recherche et ainsi de répondre le plus honnêtement possible à toutes les questions. Les données nominatives (Prénom et nom, cours et numéro de cours) seront utilisées uniquement par la chercheuse responsable du projet et sont demandées seulement dans l'objectif de pouvoir vous contacter pour transmettre le message aux étudiants. Les questionnaires seront anonymisés aussitôt le choix des groupes fait. De plus, les questionnaires seront détruits suite à la production du rapport final.

Finalement, l'objectif principal de cette recherche est de faire évoluer les pratiques pédagogiques de l'ensemble de la communauté. Les données recueillies seront traitées uniquement par Isabelle Lavoie et serviront uniquement aux bénéfices de cette étude. Les données recueillies ne seront pas utilisées à des fins d'évaluation ou d'appréciation de l'enseignement.

Pour toutes questions ou commentaires, vous pouvez me contacter au 418-683-1591 poste 2296 ou par courriel au ilavoie@merici.ca

Je vous remercie à l'avance de prendre le temps de remplir ce questionnaire.

Cordialement,

Isabelle Lavoie

Conseillère pédagogique TIC

ANNEXE 4: QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS

Page 1 : Formulaire de consentement

Page 2 : Identification de l'enseignant

Nom : _____

J'enseigne dans le programme de :

- Formation générale
- Sciences humaines
- Sciences de la nature
- Techniques d'orthèses et prothèses orthopédiques
- Techniques d'éducation spécialisée
- Techniques de gestion d'établissement de restauration
- Techniques de gestion hôtelière
- Techniques de tourisme

J'enseigne le cours (numéro et nom du cours)

Choisir un seul cours, celui pour lequel vous jugez plus pertinent de répondre aux questions concernant la pédagogie inclusive : _____

Ce cours se donne généralement à la :

- Première session
- Deuxième session
- Troisième session
- Quatrième session
- Cinquième session
- Sixième session

Page 3 : Questionnaire sur les pratiques de pédagogie inclusive

Dans cette section, nous souhaitons identifier les différentes pratiques pédagogiques dites inclusives, que vous utilisez dans le cadre du cours identifié précédemment.

Il est donc primordial de répondre aux questions en pensant uniquement à ce que vous mettez en œuvre dans CE cours.

	Jamais					Toujours
	1	2	3	4		5
Dans le cadre du cours... :						
1.1	Je permets aux étudiants d'utiliser des outils technologiques, en classe , pour compléter leurs exercices, leurs activités synthèses ou leurs évaluations sommatives.					1 2 3 4 5
1.2	J'utilise un site web ou une plateforme de diffusion pour mon cours (exemple : Moodle).					1 2 3 4 5
1.3	Je rends disponible en ligne (Via Léa ou Moodle) les notes de cours pour tous les étudiants.					1 2 3 4 5
1.4	Je publie des versions électroniques des documents (par exemple : PowerPoint en PDF) que j'utilise pour mon cours.					1 2 3 4 5
1.5	Je donne aux étudiants de la flexibilité quant à la façon de soumettre leurs travaux électroniquement (p. ex.: pièce jointe au courriel, boîte de dépôt numérique).					1 2 3 4 5
1.6	J'offre des accommodements individuels aux étudiants qui rencontrent des difficultés dans le cadre de mon cours (période de récupération, visionnement de vidéo explicatif ou lectures supplémentaires, etc.)					1 2 3 4 5
1.7	Je réduis la charge de lecture dans les cours pour les étudiants qui en expriment le besoin.					1 2 3 4 5

- | | | |
|------|---|-----------|
| 1.8 | Je permets aux étudiants de faire des évaluations supplémentaires. | 1 2 3 4 5 |
| 1.9 | Je répète la question à la classe avant d'y répondre quand une question est posée en classe. | 1 2 3 4 5 |
| 1.10 | Je commence chaque cours par une présentation des sujets qui seront vus en classe. | 1 2 3 4 5 |
| 1.11 | Je résume les points importants à chaque fin de cours. | 1 2 3 4 5 |
| 1.12 | Je fais des liens entre les points importants et les objectifs généraux du cours régulièrement (à chaque cours ou presque). | 1 2 3 4 5 |
| 1.13 | J'utilise des outils technologiques pour que le matériel du cours soit disponible en plusieurs formats (p. ex.: podcast du cours à télécharger, tutoriels, capsules vidéo, etc). | 1 2 3 4 5 |
| 1.14 | J'utilise des technologies interactives pour faciliter la communication et la participation en classe (p. ex. quiz, travail en équipe, forum de discussion). | 1 2 3 4 5 |
| 1.15 | Je présente le contenu du cours de plusieurs façons (p. ex.: cours magistraux, textes, graphiques, enregistrements audio, vidéos, exercices pratiques). | 1 2 3 4 5 |
| 1.16 | Je crée de nombreuses occasions de favoriser l'engagement de l'étudiant. | 1 2 3 4 5 |
| 1.17 | J'utilises de nombreuses formules pédagogiques en plus des cours magistraux, comme le travail en petit groupe, l'apprentissage par les pairs et les activités pratiques. | 1 2 3 4 5 |
| 1.18 | Je complète les séances de cours et les travaux de lecture avec des aides visuelles (p. ex.: photographies, vidéos, diagrammes, simulations interactives). | 1 2 3 4 5 |
| 1.19 | Je permets aux étudiants de démontrer ce qu'ils ont appris par d'autres façons que les tests et examens traditionnels (p. ex.: essais écrits, porte-folios, journaux, travaux pratiques, exposés oraux. etc). | 1 2 3 4 5 |
| 1.20 | Je permets aux étudiants d'exprimer ce qu'ils ont appris de multiples façons. | 1 2 3 4 5 |
| 1.21 | Je suis flexible à propos des dates de remise des travaux dans leurs cours pour les étudiants qui en exprimaient le besoin. | 1 2 3 4 5 |

1.22	Je permets une flexibilité dans le mode de réponse aux examens (p.ex.: passer de la forme écrite à orale) pour les étudiants qui en expriment le besoin.	1	2	3	4	5
1.23	J'encourage l'autonomie de l'étudiant en lui offrant des défis, en encourageant l'effort, en stimulant sa créativité (variation dans les productions acceptées).	1	2	3	4	5
1.24	Je suscite la participation de l'étudiant dans la construction et la mise à jour du contenu (création de partie de notes de cours, de wiki, présentation de recherches sur un sujet précis, etc.)	1	2	3	4	5
1.25	Je suggère des stratégies d'étude.	1	2	3	4	5
1.26	Je permets l'utilisation de moyens de gestion du stress en classe et lors des évaluation (balle anti-stress, coquille/bouchon, tangle, etc.)	1	2	3	4	5
1.27	Je m'assure d'un alignement pédagogique optimal (cohérence dans la progression du contenu – objectifs,activités,évaluation)	1	2	3	4	5
1.28	J'utilise l'approche de pédagogie active (participation, exploration, expérimentation)	1	2	3	4	5
1.29	Je favorise le travail en collaboration (offrir des opportunités, travail en équipe, utilisation de forum ou blog)	1	2	3	4	5
1.30	J'offre une rétroaction fréquente et personnalisée (distincte)	1	2	3	4	5

ANNEXE 5: COURRIEL EXPLICATIF DESTINÉ AUX ÉTUDIANTS

Bonjour,

Dans le cadre du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogique (PREP) du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, je mène à la session d'automne 2020 un projet de recherche sur la pédagogie inclusive et sur son impact dans l'engagement cognitif des étudiants du collégial.

Le monde de l'éducation collégial est en constante mouvance et est maintenant plus accessible à tous les styles d'étudiants. Ainsi, devant les changements de la clientèle étudiante et l'augmentation des diagnostics de tous genres, ayant de l'impact sur la façon d'apprendre, les enseignants sont amenés à intégrer dans leur enseignement des stratégies pédagogiques liées à une vision inclusive de l'enseignement. Celles-ci ont pour but de faire en sorte que tous les étudiants (avec diagnostic ayant un impact sur l'apprentissage ou non) puissent vivre une expérience scolaire répondant à leurs besoins. Dans le cadre de ce projet de recherche, je souhaite mesurer l'impact de ces stratégies pédagogiques sur votre engagement dans le cours de _____ .

Je sollicite donc votre participation à ce projet, dans le cadre du cours _____. La complétion du questionnaire suivant vous demande au plus 15 minutes de votre temps. Dans ce questionnaire, vous devrez établir votre portrait d'étudiant, et ensuite répondre à des questions sur l'engagement et sur les stratégies pédagogiques que vous avez vécues dans ce cadre de ce cours. Par la suite, je pourrai faire l'analyse de ces données afin de mieux comprendre l'impact de ces stratégies sur l'engagement des étudiants.

En cliquant sur le lien ci-dessous, vous acceptez de participer à cette recherche et ainsi à répondre le plus honnêtement possible à toutes les questions. Les informations d'ordre personnelle qui vous sont demandées, le sont à des fins de catégorisation et de compréhension des résultats. Les questionnaires protégés pendant l'analyse des données et seront détruits suite à la production du rapport final.

Pour toute questions ou commentaires, vous pouvez me contacter au 418-683-1591 poste 2296 ou par MIO.

Je vous remercie à l'avance de prendre le temps de remplir ce questionnaire.

Cordialement,

Isabelle Lavoie

Conseillère pédagogique TIC

ANNEXE 6: QUESTIONNAIRE DESTINÉS AUX ÉTUDIANTS

Page 1 : Formulaire de consentement

Page 2 : Identification de l'étudiant

Section 1 : Informations personnelles pour mieux te connaître

1- **Programme d'études actuel :** _____

2- **Dans quel cheminement es-tu inscrit ?**

- Régulier : sur 6 sessions pour les étudiants n'ayant pas complété d'études collégiales auparavant.
- Intensif : sur 4 sessions pour les étudiants ayant complété un diplôme d'études collégiales auparavant.

3- **Dans le cheminement choisi, est-ce que tu as demandé des aménagements particuliers afin d'adapter ton parcours scolaire ?**

Ex : - Compléter le diplôme en quatre ans plutôt qu'en trois ans pour les étudiants inscrits au cheminement régulier;

- Compléter le diplôme en trois ans plutôt que deux pour les étudiants inscrits au cheminement intensif;
- Retirer un cours de l'horaire d'une session dans le but d'alléger le nombre d'heures de cours à une session;
- Ajouter un cours à l'horaire d'une session dans le but d'alléger le nombre d'heures de cours à une session ultérieure.

- Non.
- Oui, expliquez :

4- **As-tu un diagnostic pouvant influencer ton parcours scolaire?** (Ex : Déficience physique, neurologique, sensorielle ou intellectuelle, Troubles d'apprentissage, Trouble du spectre autistiques, TDA/H, Trouble de santé mentale).

- Non.
- Oui, lequel / lesquels :

Si l'étudiant répond non (on passe automatiquement à la question # 9)

5- **Est-ce que ce diagnostic est déclaré aux services d'aide à la réussite du Collège?**

- Oui.
- Non, expliquez pourquoi.

6- **Si oui, de quel type d'accommodement (mesures d'aide), pouvez-vous bénéficier lors de vos périodes de classe?**

- Recueil de notes de cours en format électronique.
- Enregistrement des séances de cours.
- Aide à la prise de notes.
- Autre(s) :

7- Si oui, de quel type d'accommodement (mesures d'aide), pouvez-vous bénéficier lors de vos évaluations?

- Temps supplémentaire.
- Utilisation d'un ordinateur.
- Utilisation d'un logiciel de rédaction (Word).
- Utilisation d'un logiciel d'aide à la correction (Antidote).
- Utilisation d'un logiciel de synthèse vocale (Word Q ou Médialexie).
- Soutien à la correction.
- Autre(s) :

8- Utilisez-vous les services d'aide qui vous sont offerts?

- Oui.
- Non, expliquez pourquoi.

9- Vivez-vous une autre situation ou d'autres difficultés qui rendent difficile la réalisation des exercices en classe?

- Non
- Oui, lesquelles?

(Si la réponse est également non, une indication dans le questionnaire indiquera la fin de celui-ci. Ainsi un étudiant qui n'aurait ni difficulté, ni diagnostic ne sera pas appelé à remplir le questionnaire)

10 - Si cela était possible, aimeriez-vous bénéficier d'autres accommodements (mesure d'aide) pour la réalisation de vos évaluations ?

- Non
- Oui, lesquels?

- Temps supplémentaire.
- Utilisation d'un ordinateur.
- Utilisation d'un logiciel de rédaction (Word).
- Utilisation d'un logiciel d'aide à la correction (Antidote).
- Utilisation d'un logiciel de synthèse vocale (Word Q ou Médialexie).
- Soutien à la correction.
- Autre(s) :

Section 2 : Les pratiques pédagogiques dans le cours de ...

**** Les questions de cette section sont sujettes à changement selon les réponses obtenus par les enseignants****

Dans cette section, nous souhaitons vérifier ta perception des différentes pratiques pédagogiques que tu as vécu dans le cours enseigné par Isabelle Lavoie, auquel tu as assisté à la session d'automne 2020.

Réponds aux énoncés suivants en pensant aux pratiques pédagogiques qui sont ou ne sont pas utilisées dans le cours pour lequel ... t'a enseigné à l'automne 2020.

Fortement en désaccord	En désaccord	Ni en accord ni en désaccord	En accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

En ce qui concerne le cours ..., l'enseignant.e

- | | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 2.1 | Permet aux étudiants d'utiliser des outils technologiques, en classe, pour compléter les exercices, les activités synthèses ou les évaluations sommatives. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.2 | Utilise un site web ou une plateforme de diffusion pour son cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.3 | Rend disponible en ligne les notes de cours pour les étudiants. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.4 | Publie des versions électroniques des documents (par exemple : PowerPoint en PDF) qu'elle utilise pour le cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.5 | Donne aux étudiants de la flexibilité quant à la façon de soumettre leurs travaux électroniquement (p. ex.: pièce jointe au courriel, boîte de dépôt numérique). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.6 | Offre des accommodements individuels aux étudiants qui rencontrent des difficultés dans le cadre du cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

2.7 Réduit la charge de lecture dans les cours pour les étudiants qui en expriment le besoin.	1 2 3 4 5
2.8 Permet aux étudiants de faire des évaluations supplémentaires.	1 2 3 4 5
2.9 Répète une question à la classe avant d'y répondre quand une question est posée en classe.	1 2 3 4 5
2.10 Commence chaque cours par une présentation des sujets qui seront vus en classe.	1 2 3 4 5
2.11 Résume les points importants à chaque cours.	1 2 3 4 5
2.12 Fait des liens entre les points importants et les objectifs généraux du cours régulièrement (à chaque cours ou presque).	1 2 3 4 5
2.13 Utilise des outils technologiques pour que le matériel du cours soit disponible en plusieurs formats (p. ex.: podcast du cours à télécharger, tutoriels, capsules vidéo).	1 2 3 4 5
2.14 Utilise des technologies interactives pour faciliter la communication et la participation en classe (p. ex. quiz, travail en équipe, forum de discussion).	1 2 3 4 5
2.15 Présente le contenu du cours de plusieurs façons (p. ex.: cours magistraux, textes, graphiques, enregistrements audio, vidéos, exercices pratiques).	1 2 3 4 5
2.16 Crée de nombreuses occasions de favoriser l'engagement de l'étudiant.	1 2 3 4 5
2.17 Utilise de nombreuses formules pédagogiques en plus des cours magistraux, comme le travail en petit groupe, l'apprentissage par les pairs et les activités pratiques.	1 2 3 4 5
2.18 Complète les séances de cours et les travaux de lecture avec des aides visuelles (p. ex.: photographies, vidéos, diagrammes, simulations interactives).	1 2 3 4 5
2.19 Permet aux étudiants de démontrer ce qu'ils ont appris par d'autres façons que les tests et examens traditionnels (p. ex.: essais écrits, porte-folios, journaux, travaux pratiques).	1 2 3 4 5
2.20 Permet aux étudiants d'exprimer ce qu'ils ont appris de multiples façons.	1 2 3 4 5

2.21 Est flexible à propos des dates de remise des travaux dans leurs cours pour les étudiants qui en exprimaient le besoin.	1 2 3 4 5
2.22 Permet une flexibilité dans le mode de réponse aux examens (p.ex.: passer de la forme écrite à orale) pour les étudiants qui en expriment le besoin.	1 2 3 4 5
2.23 Encourage l'autonomie de l'étudiant en lui offrant des défis, en encourageant l'effort, en stimulant sa créativité.	1 2 3 4 5
2.24 Suscite la participation de l'étudiant dans la construction et la mise à jour du contenu.	1 2 3 4 5
2.25 Suggère des stratégies d'étude	1 2 3 4 5
2.26 Permet l'utilisation de moyen de gestion du stress en classe et lors des évaluations	1 2 3 4 5
2.27 S'assure d'un alignement pédagogique optimal (cohérence dans la progression du contenu – objectif, activités, évaluation)	1 2 3 4 5
2.28 Utilise l'approche de pédagogie active (participation, exploration, expérimentation)	1 2 3 4 5
2.29 Favorise le travail en collaboration	1 2 3 4 5
2.30 Offre une rétroaction fréquente et personnalisée	1 2 3 4 5

Section 3 : Mon engagement dans le cours de ...

En considérant les pratiques pédagogiques utilisées dans le cours de...

L'approche psychologique de l'engagement scolaire se définit selon trois dimensions, l'engagement comportemental, affectif et cognitif. Plus précisément, l'engagement cognitif fait référence aux stratégies cognitives utilisées pour apprendre ainsi qu'aux efforts mentaux déployés pour appliquer ces stratégies et faire les réflexions nécessaires dans le but d'apprendre.

Les questions suivantes portent sur ta perception de ton engagement cognitif dans le cours de niveau ... dans lesquels tu as évolués à la session d'automne 20.

	Jamais 1	Parfois 2	Souvent 3	Toujours 4
3.1	Je pose davantage de questions dans ce cours quand je ne comprends pas un contenu.			1 2 3 4
3.2	Je planifie davantage mon étude en vue d'une évaluation.			1 2 3 4
3.3	Je consacre plus de temps aux études et aux travaux que dans les autres cours.			1 2 3 4
3.4	Je me questionne davantage sur ma compréhension de la matière.			1 2 3 4
3.5	Je planifie mieux mon temps que dans les autres cours.			1 2 3 4
3.6	Dans ce cours, je fais mes travaux à temps, j'évite de les faire à la dernière minute.			1 2 3 4
3.7	J'essaie davantage d'écrire dans mes mots ce que l'enseignant dit en classe.			1 2 3 4
3.8	Dans ce cours, quand j'apprends de nouveaux concepts, j'essaie de penser aux applications pratiques.			1 2 3 4
3.9	Dans ce cours, je comprends l'utilité des contenus présentés.			1 2 3 4
3.10	Dans ce cours, je tente de résoudre les problèmes pratiques qui me sont présentés.			1 2 3 4
3.11	Quand je termine mes exercices, je vérifie et je tente de comprendre mes erreurs.			1 2 3 4
3.12	Je suis davantage attentif en classe.			1 2 3 4
3.13	Je prends davantage de notes à propos de la matière que je ne maîtrise pas.			1 2 3 4
3.14	Je cible davantage la matière importante.			1 2 3 4
3.15	Quand j'ai de la difficulté à comprendre la matière de ce cours, je revois mes notes de cours (lecture ou vidéo) jusqu'à ce que je comprenne.			1 2 3 4

- | | | | | | |
|------|--|---|---|---|---|
| 3.16 | Quand j'ai de la difficulté à réaliser un devoir dans ce cours, j'essaie jusqu'à ce que je réussisse. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3.17 | Dans ce cours, lorsque je lis un document que je ne comprends pas, je relis et j'utilise des stratégies pour améliorer ma compréhension. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3.18 | Dans ce cours, je prends mon temps pour compléter les devoirs et être précis dans mes réponses. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3.19 | Dans ce cours, lorsque je résous un problème, je regarde les exemples et j'essaie de formuler une réponse. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3.20 | Dans ce cours, si j'ai de la difficulté à résoudre un problème, j'essaie par moi-même avant de demander de l'aide à quelqu'un d'autre. | 1 | 2 | 3 | 4 |