

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI CRITIQUE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN ERGOTHÉRAPIE (M. Sc.)

PAR
ANNE-SOPHIE TREMBLAY

PERCEPTIONS DE PROFESSEURS DU NIVEAU COLLÉGIAL DES ÉLÈVES AYANT
UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE, UNE DÉFICIENCE PHYSIQUE OU UN
TROUBLE DE SANTÉ MENTALE AINSI QUE DE LEUR SENTIMENT DE
COMPÉTENCE À ENSEIGNER ET À INTERVENIR AUPRÈS DE CES ÉLÈVES

AOÛT 2014

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

RÉSUMÉ

Problématique : Avec l'augmentation du nombre d'élèves vivant des situations de handicap sur les bancs des Cégeps, l'intégration scolaire de ces derniers est une problématique sociale contemporaine préoccupante (Fédération étudiante collégiale du Québec, 2011; Fitchen et al., 2003). Même si plusieurs lois relatives à l'intégration scolaire de ces élèves au Cégep s'appliquent (UNESCO, 1994; FECQ, 2011; Loi sur l'instruction publique, 2014), le défi de leur intégration demeure. Sachant que la perception des professeurs est un élément-clé dans la réussite des élèves, une question se pose : Quelles sont les perceptions de professeurs du niveau collégial des élèves ayant un handicap et de leur sentiment de compétence à enseigner et intervenir auprès de ces élèves? **Objectifs :** Cette recherche vise à répondre à cette question. Plus précisément, cette question est déclinée selon quatre thématiques sur lesquelles se basent respectivement les quatre résultats attendus de la présente recherche, qui sont que les professeurs ont une perception généralement négative des élèves ayant un handicap, qu'ils manquent de formation pour enseigner ou intervenir auprès de ces élèves, que l'ouverture à faire diverses modifications est liée à la connaissance qu'ils détiennent du handicap et que leur sentiment de compétence à enseigner et à intervenir auprès de tels élèves est aussi relié à cette connaissance. **Méthode :** Une étude mixte avec devis descriptif fut menée grâce à un sondage web, comprenant majoritairement des questions à choix de réponses et des sections commentaires, envoyé électroniquement à tous les enseignants de quatre Cégeps québécois. 107 enseignants ont répondu au sondage sur une base volontaire. **Résultats :** Le premier résultat attendu, soit le fait que les professeurs de niveau collégial ont une perception généralement négative des élèves ayant un handicap, a été infirmé. Le deuxième résultat attendu relatif au fait que la majorité des professeurs n'a pas reçu de formation pour les outiller à enseigner et intervenir auprès d'élèves ayant un handicap a été confirmé. Le troisième résultat attendu, soit que plus la connaissance du professeur relative aux handicaps d'un élève est élevée, plus l'aisance à faire des modifications est élevée, a été majoritairement infirmé. Finalement, le quatrième résultat attendu, qui était que plus la connaissance que le professeur a du handicap d'un élève est élevée, plus son sentiment de compétence perçu à enseigner et intervenir auprès de cet élève est élevée, a été confirmé. **Discussion :** Les résultats de cette étude concordent avec ceux qui se présentent dans les écrits, excepté pour la perception du temps investi avec les élèves ayant un handicap, en ceci que celle-ci serait négative (Murray, Wren & Keys; 2008). Par contre, les résultats obtenus par rapport au manque de formation des enseignants, la réticence à modifier un cours et le manque d'information sur les handicaps sont similaires avec les écrits scientifiques (Fisher, 2008; Mull, Sitlington & Alper, 2001; Murray, Wren & Keys, 2008). Vu le manque de résultats probants par rapport à la question de recherche de cet essai, celui-ci visait tout d'abord à augmenter les connaissances sur ce sujet d'actualité. Il visait également à amener des pistes de réflexion et des solutions pour l'amélioration des programmes de formation des enseignants ainsi que le processus de gestion des demandes de modification de la part des élèves handicapés, qui pourraient se faire par le biais de lois ou grâce à une collaboration entre plusieurs intervenants ayant des connaissances particulières sur les handicaps, tels les ergothérapeutes. **Conclusion :** Même si plus de documentation est nécessaire pour définir les bases de la relation entre un enseignant de niveau collégial et un élève handicapé, il faut aussi que les dirigeants des établissements collégiaux soient sensibilisés afin que d'autres

intervenants puissent apporter leur aide au nombre de plus en plus important d'élèves handicapés entreprenant des études collégiales (CDPDJ, 2012).

Mots-clés : Perception, professeur, Cégep, handicap, intégration scolaire

Keywords: Perception, teacher, college, handicap, school integration

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	ii
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS	x
REMERCIEMENTS	xii
1. INTRODUCTION.....	1
2. PROBLÉMATIQUE	5
2.1. État actuel de l'inclusion scolaire des clientèles dites émergentes au collégial	5
2.1.1. Naissance du concept de population étudiante émergente	5
2.1.2. Lois mondiales relatives à l'inclusion scolaire.....	6
2.1.3. Lois québécoises relatives à l'inclusion scolaire.....	7
2.1.4. Bref historique de la création des Cégeps et de l'inclusion scolaire au collégial.....	8
2.2. Bénéfices de la situation actuelle.....	9
2.2.1. Bénéfices de fréquenter l'éducation supérieure pour les élèves ayant un handicap.....	9
2.2.2. Bénéfices de l'inclusion scolaire des élèves ayant un handicap.....	10
2.2.3. Conditions particulières	10
2.3. Lacunes de la situation actuelle.....	11
2.3.1. Rôle des professeurs	12
2.3.2. Écart entre les lois et la situation actuelle.....	12
2.4. Influence des attitudes des professeurs sur l'inclusion scolaire des élèves ayant un handicap.....	13
2.4.1. Attitudes et croyances des professeurs	15
2.4.2. Variables pouvant affecter ces attitudes	17
2.5. Pertinence de la recherche	18
2.5.1. Pertinence scientifique.....	18
2.5.2. Pertinence sociale	19
2.5.3. Pertinence professionnelle.....	20
2.6. Questions et résultats attendus de la recherche	21

3. CADRE CONCEPTUEL.....	24
3.1. Cégep.....	24
3.2. Inclusion et intégrations scolaires	24
3.3. Élève handicapé.....	25
3.4. Élève ayant une déficience intellectuelle.....	26
3.5. Élève ayant une déficience physique.....	26
3.6. Élève ayant un trouble de santé mentale	26
4. MÉTHODE.....	28
4.1. Devis de la recherche.....	28
4.2. Outil de collecte des données	28
4.3. Recrutement et description des participants à l'étude	29
4.4. Outils de collecte des données.....	30
4.5. Collecte des données	31
4.6. Analyse des données.....	32
4.7. Considérations éthiques.....	33
5. RÉSULTATS	35
5.1. Description de l'échantillon	35
5.2. Résultat attendu de recherche #1	36
5.2.1. Capacité des élèves ayant un handicap à réussir ses études	36
5.2.2. Autorisation à poursuivre des études collégiales.....	37
5.2.3. Investissement de temps	38
5.3. Résultat attendu de recherche #2	39
5.4. Résultat attendu de recherche #3	40
5.4.1. Connaissance du handicap.....	40
5.4.2. Aisance à faire des modifications.....	41
5.4.3. Corrélation entre la connaissance du handicap et l'aisance à faire des modifications	42
5.5. Résultat attendu de recherche #4	43
5.5.1. Sentiment de compétence à enseigner	43
5.5.3. Relation entre la connaissance du handicap et le sentiment de compétence à enseigner et intervenir.....	47
6. DISCUSSION.....	51
6.1. Retour au but général et aux résultats attendus de la recherche	51

6.2. Comparaisons avec les résultats d'études similaires	53
6.3. Forces et limites de l'étude	54
6.4. Retombées prévisibles de l'étude	56
6.5. Pistes de recherches futures	58
7. CONCLUSION	59
RÉFÉRENCES	61
ANNEXE A	67
ANNEXE B	83
ANNEXE C	85
ANNEXE D	86
ANNEXE E	88
ANNEXE F	90
ANNEXE G	91
ANNEXE H	94

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Données sociodémographiques des professeurs ayant complété le sondage	33
Tableau 2	Niveau d'accord des participants à l'effet que les élèves ayant une déficience intellectuelle, une déficience physique ou un trouble de santé mentale soient autorisés à poursuivre des études de niveau collégial....	35
Tableau 3	Niveau d'accord des participants à l'effet que le temps investi avec les élèves ayant une déficience intellectuelle, une déficience physique ou un trouble de santé mentale est du temps enlevé aux élèves n'ayant pas de déficience	36
Tableau 4	Niveau de connaissance que les professeurs ont d'un élève ayant une déficience intellectuelle, physique ou un trouble de santé mentale	38
Tableau 5	Niveau d'aisance des professeurs à modifier leur style d'enseignement, le contenu de leurs cours ou les modalités d'évaluation pour chacun des trois types de handicap.....	39
Tableau 6	Tableau résumé des corrélations entre le niveau d'aisance des professeurs à modifier leur style d'enseignement, le contenu de leur cours ou les modalités d'évaluation selon la connaissance du handicap pour chacun des trois types d'handicap.....	40
Tableau 7	Tableau résumé des scores de compétence à enseigner et à intervenir selon chacun des types d'handicap.....	40
Tableau 8	Tableau résumé des corrélations entre le niveau d'aisance des professeurs à modifier leur style d'enseignement, le contenu de leur cours ou les modalités d'évaluation selon la connaissance du handicap, pour chacun des trois types d'handicap.....	40

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Capacités de réussir des études collégiales des étudiants ayant un handicap (n=103).....	36
Figure 2	Représentation du pourcentage de personnel ayant reçu ou non une formation, et le contexte de celle-ci (n=93).....	38
Figure 3	Aisance à modifier le contenu d'une évaluation selon la connaissance du handicap de santé mentale.....	42
Figure 4	Sentiment de compétence perçu à enseigner aux élèves ayant une déficience intellectuelle (n=88).....	44
Figure 5	Sentiment de compétence perçu à enseigner aux élèves ayant une déficience physique (n=91).....	45
Figure 6	Sentiment de compétence perçu à enseigner aux élèves ayant un trouble de santé mentale (n=91).....	45
Figure 7	Sentiment de compétence perçu à enseigner aux élèves ayant une déficience intellectuelle (n=90).....	46
Figure 8	Sentiment de compétence perçu à enseigner aux élèves ayant une déficience physique (n=93).....	47
Figure 9	Sentiment de compétence perçu à enseigner aux élèves ayant un trouble de santé mentale (n=93).....	47
Figure 10	Sentiment de compétence à enseigner selon la connaissance de la déficience intellectuelle.....	48
Figure 11	Sentiment de compétence à intervenir selon la connaissance de la déficience intellectuelle.....	48
Figure 12	Sentiment de compétence à enseigner selon la connaissance de la déficience physique.....	49
Figure 13	Sentiment de compétence à intervenir selon la connaissance de la déficience physique.....	49

Figure 14 Sentiment de compétence à enseigner selon la connaissance du trouble de santé mentale..... 50

Figure 15 Sentiment de compétence à intervenir selon la connaissance du trouble de santé mentale..... 51

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ACE	Association canadienne des ergothérapeutes
ARC	Association pour la recherche au collégial
Cégep	Collège d'enseignement général et professionnel
CDPDJ	Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse
DF	Déficiência physique
DI	Déficiência intellectuelle
ÉBP	Élèves ayant des besoins particuliers
FECCSQ	Fédération des enseignantes et des enseignants de CEGEP
FECQ	Fédération étudiante collégiale du Québec
MESS	Ministère de l'emploi et de la solidarité sociale
MELS	Ministère de l'éducation, du loisir et du sport
OEQ	Ordre des ergothérapeutes du Québec
ONU	Organisation des Nations unies
OPHQ	Office des personnes handicapées du Québec
QI	Quotient intellectuel

TSM Trouble de santé mentale

UNESCO *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

UQTR Université du Québec à Trois-Rivières

REMERCIEMENTS

Je suis très reconnaissante envers tous ceux qui ont cru en ce projet et qui m'ont aidée à le développer et l'actualiser. Je tiens tout d'abord à remercier Marie-Josée Drolet, professeure au département d'ergothérapie de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et directrice de ce projet d'intégration pour ses conseils et sa grande disponibilité. Je voudrais aussi adresser un remerciement spécial à tous les responsables et les membres des comités d'éthique du Cégep de Sainte-Foy, du Cégep de Sherbrooke, du Cégep de l'Outaouais ainsi que du Cégep de Rimouski. L'implication des participants des membres du syndicat des enseignants de ces établissements est aussi à mentionner, tout comme la générosité et l'ouverture des professeurs ayant participé à ce projet. Finalement, je remercie toutes les personnes qui m'ont soutenue dans ce projet, soit Marjorie Désormeaux-Moreau, étudiante au doctorat en psychologie à l'UQTR, et Claire Dumont, professeure au département d'ergothérapie de l'UQTR, pour leurs conseils et leurs connaissances en statistiques, ainsi que Hélène Bordeleau, pour ses compétences linguistiques ainsi que pour sa patience lors de la révision de cet essai.

1. INTRODUCTION

Dans les années 2000, un intérêt grandissant fut porté à l'inclusion des jeunes présentant un handicap dans les collèges d'enseignement général et professionnel (Cégep) du Québec, notamment parce que les mesures d'encadrement et de soutien à l'intégration scolaire des niveaux primaires et secondaires ayant porté leurs fruits, les clientèles dites émergentes sont petit à petit arrivées dans les collèges d'enseignement supérieur de la province (FECQ, 2011). Cet intérêt a également été accentué par le fait que les collèges du Québec semblent moins bien intégrer les jeunes vivant une situation de handicap que le reste du Canada, en ceci que 0,5% des élèves des Cégeps vivaient une situation de handicap, en comparaison avec 5,5% des collégiens dans le reste du Canada (Fichten et al., 2003)¹. Étant donné que les énoncés de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec prônent la non-discrimination et le non-harcèlement fondés sur un handicap (Tremblay et Lemay, 2005), le gouvernement du Québec a entrepris des mesures pour favoriser l'inclusion des élèves vivant une situation de handicap. Dans cette visée, l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) publia, en 2009, une politique intitulée *À part entière : pour un véritable exercice du droit à la liberté* qui visait en outre à accroître la participation scolaire des jeunes ayant un handicap et à faire respecter leurs droits et libertés (OPHQ, 2009). L'élève, dans ce cas, est « considéré comme handicapé s'il est aveugle ou possède une déficience visuelle, est sourd ou possède une déficience auditive, a une limitation au niveau neuromusculaire ou de la mobilité, un problème neurologique, médical ou psychiatrique qui interfère avec ses études » (Barile, Fichten, Nguyen & Lévesque, 2006, p. 20). Dans cet essai, l'individu handicapé sera considéré comme toute personne ayant une déficience entraînant une incapacité significative et persistante, qui est sujette à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement d'activités courantes (Office des personnes handicapées du Québec, 2005), et ce, en raison d'une déficience intellectuelle (DI), une déficience physique (DF) ou d'un trouble de santé mentale (TSM). Même si la plupart des lois propres à l'enseignement post-secondaire ne traitent pas du

¹ Il importe de nuancer cette donnée statistique par le fait qu'il est extrêmement difficile de comparer le Québec avec les autres provinces canadiennes compte tenu que les institutions d'enseignement post-secondaires québécoises diffèrent grandement des établissements des autres provinces canadiennes. Seul le Québec a des Cégeps, les élèves post-secondaires des autres provinces allant à l'université après leurs études secondaires. Ainsi, il est possible que ce 5,5% inclut les élèves universitaires.

handicap, la Loi sur le ministère de l'éducation du Loisir et du Sport implique que les politiques publiques doivent favoriser l'intégration ou l'inclusion dans les savoirs et la culture de toute personne qui en a la volonté et les aptitudes (Gouvernement du Québec, 2009). Cela dit, il n'en demeure pas moins que la responsabilité d'accueillir et d'intégrer les jeunes ayant des difficultés appartient à chaque institution collégiale (FECCQS, 2010).

Des données révèlent qu'environ neuf diplômés sur dix ayant un handicap ne demandent pas de services spécialisés (Fichten et al., 2004), et ce, pour diverses raisons telles que l'ignorance des services, la volonté de ne pas être stigmatisé ou l'absence de ressources pour obtenir un diagnostic médical de son trouble ou de sa déficience (Fichten, Bourdon, Creti & Martos, 1987; Greenbaum, Graham & Scales, 1995). Les difficultés rencontrées par les élèves et le personnel des Cégeps comprennent, entre autres, les coûts du matériel et des logiciels requis pour soutenir les élèves ayant des besoins particuliers, le manque de formation des élèves et des répondants locaux ainsi que le support informatique manquant pour gérer les demandes et les besoins (Fichten et al., 2000). Les écrits allèguent un manque de ressources financières de la part des élèves ou des institutions scolaires, la tendance actuelle tend donc à privilégier une inclusion reléguée entre les mains des professeurs (Barile, Fichten, Nguyen & Lévesque, 2006; Fédération des Cégeps, 2005; Gouvernement du Québec, 2010). Cette tendance est influencée par un phénomène nommé l'effet Pygmalion (Rosenthal et Jacobson, 1992), d'après lequel les attitudes et les préjugés des professeurs à l'égard des élèves ayant un handicap (ou toute autre caractéristique pouvant leur nuire à leur inclusion) peuvent influencer négativement leur réussite scolaire (Boardman, 2005; Fisher, 2008; Shaila, 2004). Ainsi, plusieurs questions méritent d'être posées et éventuellement répondues. Notamment, dans quelle mesure les professeurs sont-ils suffisamment outillés et formés, dans le contexte québécois actuel où l'inclusion des clientèles dites émergentes retombe bien souvent sur leurs épaules, pour soutenir l'inclusion des élèves ayant un handicap dû à une DI, une DF ou un TSM? Comment les professeurs perçoivent-ils leur rôle dans l'atteinte de cet objectif sociétal d'inclusion scolaire certes louable, mais somme toute complexe à réaliser dans le contexte actuel de la rareté des ressources et du sous-financement de l'éducation post-secondaire? Quel support souhaitent-ils recevoir pour soutenir, le cas échéant, cette politique sociétale?

Longtemps, l'ergothérapeute a été confiné au réseau de la santé et des services sociaux, mais depuis peu des ergothérapeutes travaillent au sein d'écoles et de commissions scolaires (Ordre des ergothérapeutes du Québec, 2009). Lorsqu'il travaille dans une école, le rôle de l'ergothérapeute comprend notamment la collaboration « avec l'enseignant. Il partage avec lui les résultats de son évaluation de l'enfant qui présente des difficultés de fonctionnement. L'enseignant peut ainsi mieux comprendre les difficultés précises de l'enfant et, de ce fait, l'aider davantage » dans son cheminement scolaire et le développement de ses compétences (OEQ, 2009). Ne pourrait-on penser étendre le rôle de l'ergothérapeute aux écoles secondaires, aux Cégeps et aux universités ? Le rôle de l'ergothérapeute, appliqué à la situation des élèves de niveau collégial, pourrait-il être celui de mieux outiller les enseignants afin de faciliter l'inclusion scolaire des élèves ayant des besoins particuliers ? Plus encore, l'ergothérapeute pourrait-il être un intervenant de choix pour soutenir les professeurs ainsi que toutes les personnes qui collaborent à l'inclusion des élèves vivant une situation de handicap au niveau collégial, voire intervenir, le cas échéant, auprès des élèves ?

Cet essai critique décrit la perception des professeurs d'élèves qui vivent des situations de handicap et fréquentent un établissement d'enseignement collégial, en plus de leur sentiment de compétence perçu à enseigner et intervenir auprès de cette clientèle dite émergente. Le corps de cet essai comprend cinq parties, soit la problématique, le cadre conceptuel, la méthode, les résultats et la discussion. La problématique de l'inclusion scolaire au niveau collégial est tout d'abord présentée, suivie par la question de la recherche ainsi que par les objectifs principaux ici visés qui découlent de cette question. Ensuite, le cadre conceptuel ainsi que les termes importants pour la compréhension de cette recherche sont expliqués. Suit ensuite la méthode, laquelle précise les critères d'inclusion et d'exclusion des participants à l'étude, énumère les étapes effectuées pour l'atteinte des objectifs de l'étude et spécifie les différentes démarches et considérations éthiques de la présente recherche. La section suivante présente les résultats de la recherche. Des tableaux et des figures illustrent certains résultats pour en faciliter la compréhension. Une comparaison des résultats obtenus avec les écrits est ensuite effectuée à la section consacrée à la discussion des résultats. Dans cette dernière section du développement, un retour à la question et aux objectifs de l'étude est également réalisé. Aussi, les forces et les limites de cette recherche, de même que les

conséquences pour la pratique ergothérapique et l'enseignement des professeurs de niveau collégial sont spécifiées. Finalement, la conclusion suit le corps du texte; celle-ci résume la démarche entreprise et propose des pistes de recherches pour le futur ainsi que des avenues d'intervention possibles pour l'ergothérapeute qui œuvre en milieu scolaire.

2. PROBLÉMATIQUE

La présente section est entièrement consacrée à la problématique à l'origine de cette étude. Celle-ci comprend six parties. La première partie est consacrée à l'état actuel de l'inclusion scolaire des élèves ayant un handicap dans les Cégeps du Québec. La seconde et la troisième partie traitent respectivement des bénéfices et des lacunes de la situation actuelle. La quatrième partie aborde les attitudes des professeurs et leur influence sur l'inclusion scolaire des élèves ayant un handicap. La cinquième partie de cette section présente la question de la recherche et les objectifs qui en découlent, alors que la sixième et dernière partie spécifie la pertinence scientifique, sociale et professionnelle de mener cette étude.

Étant donné que le but de l'ergothérapie est de « favoriser l'autonomie, permettre d'avoir une qualité de vie satisfaisante et (...) faciliter le maintien des personnes dans leur milieu de vie et leur intégration dans la société » (OEQ, 2014), il semble logique d'inclure des services ergothérapeutiques dans le milieu de l'éducation aux élèves qui en ont besoin. La présente section dédiée à la problématique présente certains éléments, sans que ceux-ci ne soient ni exhaustifs ni détaillés, reliés à l'histoire du milieu collégial au Québec ainsi qu'aux lois l'encadrant relatives à l'intégration et à l'inclusion scolaires. Tel que spécifié plus tôt, la problématique aborde aussi d'autres thématiques reliées au thème de cette recherche qui scrutent les perceptions de professeurs du collégial de certaines clientèles en émergence et de leur sentiment de compétence perçue à enseigner et intervenir auprès d'elles.

2.1. État actuel de l'inclusion scolaire des clientèles dites émergentes au collégial

2.1.1. Naissance du concept de population étudiante émergente

L'appellation « population étudiante émergente » réfère aux élèves de niveau collégial ayant un handicap. Créés en 1967, les Cégeps sont des établissements d'enseignement supérieur publics accessibles aux jeunes ayant réalisé 6 ans d'école primaire et 5 ans d'école secondaire. On en retrouve aujourd'hui 48 au Québec. Dans d'autres provinces canadiennes ainsi que dans certains états américains, l'équivalent du Cégep est le collège. Au Cégep, les jeunes peuvent obtenir une formation pré-universitaire menant à l'université ou une formation technique les menant au marché du travail (Fédération des Cégeps, 2014).

Le terme « population étudiante émergente » tire son nom de l'augmentation rapide du nombre d'élèves pouvant être désignés par cette expression (CDPDJ, 2012). De fait, depuis quelques années, le nombre d'élèves de niveau collégial éprouvant des besoins particuliers a connu une augmentation drastique au Québec, soit de 1260 élèves en 2005, leur nombre est passé à 4709 élèves en 2009, soit une augmentation d'environ 375% en quatre ans. De plus, il est légitime d'estimer que ce nombre ne diminuera pas dans les prochaines années, étant donné l'avancement en âge des élèves ayant des besoins particuliers des niveaux primaire et secondaire qui ont bénéficié par le passé d'une équipe centrée sur l'inclusion scolaire (Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 2004).

2.1.2. Lois mondiales relatives à l'inclusion scolaire

Tel que mentionné précédemment, les concepts d'intégration et d'inclusion scolaires font, depuis plusieurs années, l'objet d'une attention à l'échelle internationale. Déjà en 1966, le *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels* mettait la table pour les discussions au sujet de l'intégration et de l'inclusion scolaires en précisant que l'éducation doit avoir comme but de contribuer « au plein épanouissement du sens de la dignité de la personnalité humaine » (ONU, 1966, article 26). Un peu plus tard, en 1994, l'United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) a pris position quant à l'éducation des jeunes ayant des besoins particuliers dans son communiqué intitulé : *Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux* (Moran, 2007). Ce document spécifie que l'école devrait intégrer, voire inclure tous les jeunes, peu importe leur condition physique, intellectuelle, sociale, émotionnelle, linguistique ou autre (UNESCO, 1994). L'apprentissage de chacun doit se faire en fonction de ses forces et ses faiblesses, dans les mêmes conditions. En d'autres mots, un jeune présentant un handicap devrait pouvoir recevoir les mêmes services éducatifs qu'un autre, mais ces derniers devraient être adaptés à sa condition (UNESCO, 1994). Suite à cette déclaration, le *Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux* a été développé. Ce dernier précise un moyen de favoriser l'inclusion scolaire de tous les jeunes, à savoir que les membres des directions d'établissements doivent recevoir une formation leur permettant d'outiller le personnel scolaire dans leurs interventions avec les élèves ayant des besoins particuliers (UNESCO, 1994).

2.1.3. Lois québécoises relatives à l'inclusion scolaire

Comme maintes nations, l'idéal de l'éducation inclusive a influencé les politiques québécoises en matière d'éducation (Hamel-Richard, 2013). Cela dit, au Québec, les lois spécifiques à l'inclusion scolaire n'abordent que très rarement la manière dont celles-ci s'appliquent au niveau collégial (Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 2004.). Par contre, les missions de la formation au secondaire et de la formation au collégial sont les mêmes, soit instruire dans un monde de savoir, socialiser dans un monde pluraliste et qualifier dans un monde en changement (Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, N.D). C'est la même chose pour les visées de formation, soit la construction d'une vision du monde, la structuration de l'identité et le développement du pouvoir d'action et de réflexion (Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, N.D.). Aussi, certaines lois plus générales peuvent être appliquées à l'inclusion scolaire au niveau collégial, telle que la *Chartre des Droits et libertés de la personne* qui « prohibe la discrimination pour une panoplie de motifs, incluant expressément la discrimination, intentionnelle ou non, relative à un handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap » (FECQ, 2011, p. 23).

Suite à la publication en 1997 de l'énoncé politique *L'école, tout un programme* par le Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, une modification à la Loi sur l'instruction publique du Québec a été effectuée de façon à ce qu'il soit obligatoire pour tous les établissements scolaires, primaires, secondaires, collégiaux ou universitaires, d'instaurer un plan d'intervention pour les élèves ayant des besoins particuliers (FECQ, 2011). Les interventions devaient « s'inscrire dans les activités habituelles de la classe, se développer près de l'élève et se faire en partenariat avec les parents » (FECQ, 2011, p. 14).

De plus, selon la Loi sur l'Instruction Publique, tous les établissements scolaires, « sous réserve d'une 'contrainte excessive' doivent éviter et pallier une discrimination lorsque la situation est sous leur contrôle » (Loi sur l'Instruction Publique, 2014). En ce qui concerne la notion de contrainte excessive, elle a été définie par la Cour Suprême comme une situation au sein de laquelle « les moyens raisonnables d'accommoder ont été épuisés et il ne reste que des options d'accommodement déraisonnables ou irréalistes » (Council of Canadians with Disabilities, 2007, p. 130).

2.1.4. Bref historique de la création des Cégeps et de l'inclusion scolaire au collégial

Le fait de comprendre la façon dont ces lois ont été instaurées est certes pertinent pour l'ergothérapeute, de même que la manière dont les Cégeps ont été créés. C'est pourquoi quelques éléments d'information sur ces sujets sont ici présentés, lesquels permettent de citer la problématique de cette recherche dans un contexte sociétal plus large.

2.1.4.1. Création des Cégeps

Avant 1960, l'instruction était contrôlée majoritairement par des religieux et était prodiguée de façon très autoritaire et sélective (Dickinson & Young, 2003). Le département de l'instruction publique, composé d'un comité catholique et d'un comité protestant, confère alors aux 1500 commissions scolaires du Québec (dont plusieurs « écoles de rang ») le soin de gérer les programmes et les diplômes à leur gré. Le besoin d'aller à l'école n'était alors pas reconnu par tous et peu d'argent était investi par le gouvernement (Pigeon, 2008). En 1960, l'éducation supérieure appartenait à la population la plus riche seulement; 3% des Canadiens français et 11% des Canadiens anglais du Québec fréquentaient les six établissements d'enseignement supérieur du Québec (Pigeon, 2008). En 1960, lorsque les *baby-boomers* se sont retrouvés sur les bancs d'école, les besoins du système d'éducation ont été mis en évidence (Dufour, 1997). Le parti libéral de Jean-Lesage a alors mis l'accent sur ces besoins fondamentaux. De 1961 à 1966, il mit sur pied la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, menée par Alphonse-Marie Parent, qui avait pour mandat d'évaluer l'organisation et le financement de l'enseignement (Rocher, 2004). À partir de ce moment, l'éducation est devenue un droit fondamental auquel tous pouvaient accéder et la laïcisation d'une éducation désormais publique et accessible à tous a été entamée (Rocher, 2004). Avec la création du Ministère de l'éducation, du loisir et du sport ainsi que du Conseil supérieur de l'éducation est venue la création des Cégeps dans les années 1960, plus précisément en 1967 (FECQ, 2010; CDPDJ, 2012).

2.1.4.2. L'inclusion scolaire au collégial

Étant donné l'absence de classes spécialisées au niveau collégial (contrairement au primaire et au secondaire), plusieurs services, avec l'arrivée massive et récente des clientèles dites émergentes, ont été instaurés rapidement dans les établissements collégiaux (CDPDJ,

2012). En 1982, le ministère de l'éducation, du loisir et du sport du Québec mandata deux Cégeps de structurer l'offre de service aux élèves handicapés, soit le Cégep du Vieux-Montréal et le Cégep de Sainte-Foy (Ministère de l'enseignement supérieur et de la science, 1992). Cela a permis à ces établissements d'offrir des services à plusieurs autres établissements d'enseignement collégial du Québec grâce à leur expertise. En 1992, l'instauration du programme *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial* a permis de préciser les quatre orientations que devaient suivre les Cégeps, à savoir : 1. d'assurer l'accessibilité à leurs programmes d'étude, 2. d'organiser les services à partir d'un plan individuel d'intervention, 3. de décentrer les services et 4. de développer leur propre expertise (MESS, 1987). Cependant, puisque les ressources financières allouées aux Cégeps sont demeurées stables depuis 1995, les établissements d'enseignement collégial ont dès lors rencontré des difficultés à suffire à la demande croissante des services adaptés, étant donné l'augmentation du nombre d'élèves ayant des besoins particuliers (FECQ, 2011).

2.2. Bénéfices de la situation actuelle

En dépit de cette difficulté à répondre aux besoins nombreux des élèves ayant des besoins spéciaux, la nouvelle orientation en faveur de l'éducation inclusive des établissements collégiaux présente plusieurs bénéfices pour les élèves ayant un handicap, que ce soit relié au fait de fréquenter l'éducation supérieure ou d'être inclus en milieu scolaire régulier. Par contre, une condition est essentielle pour l'obtention de ces bénéfices : la collaboration de l'élève, de même que celle de tous les acteurs pouvant contribuer au succès de l'inclusion scolaire (dont font notamment partie les professeurs, les services d'aide aux élèves et les directions des collèges) (FECQ, 2011).

2.2.1. Bénéfices de fréquenter l'éducation supérieure pour les élèves ayant un handicap

Selon la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ), si « une personne sur deux vivant sans handicap arrive à décrocher un emploi sans obtenir de diplôme d'études secondaires, ce n'est qu'avec un diplôme d'études collégiales en poche que les personnes vivant avec un handicap ont les mêmes probabilités de se trouver un emploi » (2012, p. 16). En ce qui concerne le salaire des Québécois handicapés de plus de 15 ans, 46% d'entre eux doivent vivre avec un revenu annuel inférieur à 15000\$. Les possibilités

occupationnelles s'offrant à eux avec un tel revenu d'emploi sont alors extrêmement limitées (Fougeyrollas, 2010). Dans ce contexte, il s'avère des plus pertinent que l'accessibilité aux études supérieures, voire l'inclusion scolaire au collégial pour tous les jeunes, dont font partie les jeunes ayant un handicap dû à une DI, une DF ou un TSM, soient une réalité tangible plutôt qu'un simple idéal sociétal sans résonance concrète dans la vie de ces élèves.

2.2.2. Bénéfices de l'inclusion scolaire des élèves ayant un handicap

Même si la fréquentation d'un établissement collégial pourrait permettre d'augmenter les possibilités occupationnelles offertes aux élèves ayant un handicap, encore faut-il que ceux-ci soient en mesure de réussir leurs études. On pourrait être tenté de penser que ces jeunes réussissent moins bien que leurs pairs à développement typique. Or, l'épreuve des faits montre le contraire. En effet, la Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ) démontre que les élèves ayant des besoins particuliers (ÉBP) obtiennent des résultats plus que satisfaisants.

Leur note moyenne à la première session est de 66,02 %, ce qui est supérieur à la note moyenne des étudiants sans besoins particuliers, qui se chiffre à 62,34 %. En ce qui concerne le taux de diplomation, il est de 55 % pour les ÉBP dans le domaine préuniversitaire alors que les étudiants sans besoins particuliers obtiennent leur diplôme dans 54,5 % des cas. Les ÉBP supplantent également leurs collègues pour le taux de diplomation dans le domaine technique, à 53,2 % contre 51,7 % (FECQ, 2011, p. 97).

2.2.3. Conditions particulières

Malgré les statistiques démontrant la réussite des ÉBP et les bénéfices d'étudier au collégial pour les élèves ayant un handicap, neuf élèves sur dix ayant des besoins particuliers ne font pas la demande de services adaptés (FECQ, 2011). Même si l'établissement collégial a le devoir d'assurer l'accessibilité aux programmes d'étude (MESS, 1987) à ces jeunes, il n'est pas toujours en mesure de mettre en place les accommodements nécessaires pour la réussite de ces élèves, car la démarche doit être initiée par l'élève. Plusieurs raisons sont invoquées par les élèves pour expliquer le faible pourcentage faisant la demande de services adaptés, dont l'ignorance des services, la volonté de ne pas être stigmatisé et l'absence de ressources pour se faire diagnostiquer (Fichten, Bourdon, Creti & Martos, 1987; Greenbaum, Graham & Scales,

1995). Pourtant, les jeunes handicapés qui ne demandent pas d'aide vivent en général plus de difficultés dans leurs études que les jeunes à développement typique ainsi que ceux ayant un handicap qui bénéficient des services d'aide de leur Cégep (Fichten, 2006). Cela dit, il est démontré que le fait d'être identifié comme un élève ayant des besoins particuliers peut avoir des conséquences négatives sur leur cheminement scolaire, ce qui explique en partie la raison pour laquelle certains élèves hésitent à entreprendre les démarches qui leur permettraient d'obtenir des services adaptés (FECQ, 2011). L'effet Pygmalion, dont il sera question plus loin dans cet essai, en serait en partie responsable...

2.3. Lacunes de la situation actuelle

Tel que mentionné plus tôt, les élèves ayant un handicap et faisant une demande pour des services adaptés vivent en général moins de difficultés dans leurs études que les élèves ayant un handicap et ne disposant pas de services (Fichten, 2006). Nguyen, Fichten, Baril et Levesque (2006) ont d'ailleurs documenté que la fréquentation des services d'aide est le facilitateur le plus important à la réussite élevée des élèves ayant un handicap.

Les divers services d'adaptation pour personnes handicapées fournissent les facilitateurs les plus importants. Parmi ceux-ci, les plus marquants sont les services d'adaptation en général et les services d'adaptation spécifiques: le préregistariat (les étudiants handicapés peuvent s'inscrire aux cours à l'avance); la disponibilité d'une salle d'examen privée pour éviter la distraction par le bruit; le temps supplémentaire accordé pour effectuer les examens et travaux; les preneurs de notes et, enfin, les politiques permettant aux étudiants handicapés d'obtenir une charge de travail réduite (nombre réduit de cours par session) et de garder le statut d'étudiant à temps plein (Nguyen, Fichten, Baril & Levesque, 2006, p. 22).

Par contre, certains éléments du milieu scolaire ont aussi été classés comme des obstacles à la réussite scolaire, selon les élèves ayant un handicap. Parmi ces éléments, notons la qualité de l'enseignement des professeurs, la charge de travail des cours, les horaires ne correspondant pas à leur style de vie et le niveau de difficulté de certains cours (Nguyen, Fichten, Baril & Levesque, 2006).

Parmi les facilitateurs et les obstacles à la réussite scolaire des élèves énoncés ci-haut, un point commun ressort : la collaboration des différents acteurs en jeu demeure cruciale. En

effet, plusieurs éléments concernent les interventions faites par l'établissement, d'autres par l'enseignant et d'autres par l'élève lui-même, lesquelles doivent être coordonnées. Selon Moffet (2008), il existe trois types d'intégration : l'intégration institutionnelle, l'intégration intellectuelle et l'intégration sociale. Même si le présent essai traite de l'inclusion scolaire, les différentes catégories d'intégration scolaire seront expliquées à la section consacrée au cadre conceptuel étant donné que les acteurs en jeu sont similaires dans les cas d'inclusion et d'intégration scolaires. Cela dit, mentionnons dès maintenant que l'inclusion scolaire consiste à inclure l'enfant ayant un handicap dans une classe régulière, pour son âge et dans son quartier (Dionne & Rousseau, 2006).

2.3.1. Rôle des professeurs

Tel que mentionné plus haut, le professeur exerce une influence directe sur l'intégration intellectuelle de l'élève dans son milieu d'enseignement (Moffet, 2008). Selon le Conseil supérieur de l'éducation, « au moment de l'apprentissage, l'étudiant entretient à la fois une relation émotive, cognitive et sociorelationnelle avec l'enseignant et les savoirs » (Conseil supérieur de l'éducation, 2008, p. 45). Le rôle de l'enseignant n'est donc pas seulement de transmettre une information aux élèves et de développer les compétences visées par le cours, mais aussi de s'assurer que les modalités pédagogiques utilisées et les connaissances transmises sont les bonnes, c'est-à-dire celles qui favorisent l'inclusion du plus grand nombre d'élèves, notamment des élèves ayant des besoins spéciaux, et conséquemment le développement des compétences visées dans le cours de tous les élèves.

2.3.2. Écart entre les lois et la situation actuelle

Même si l'influence qu'exerce le professeur sur l'enseignement de l'élève est un fait établi (CDPDJ, 2012), la Fédération des enseignantes et des enseignants de Cégeps considère les professeurs comme des spécialistes disciplinaires qui doivent enseigner les savoirs et compétences disciplinaires (FECCSQ, 2010). Ainsi, même si ceux-ci possèdent assurément des compétences dans leur discipline, ils ont rarement accès à une formation soutenue sur les façons d'enseigner aux élèves ayant un développement typique et n'en ont donc pas non plus pour les élèves ayant un handicap (St-Pierre, 2007). Aussi, la majorité des professeurs connaissent souvent peu les élèves à qui ils s'adressent, et ce, d'autant moins lorsque ces

derniers présentent des conditions particulières de santé et d'apprentissage. En somme, ils ont généralement peu de connaissances en pédagogie et connaissent peu les capacités d'apprentissage des élèves à qui ils enseignent, et ce, d'autant plus si ces élèves n'ont pas un développement typique. Selon la FECCQS, ce serait « à l'organisation scolaire de pallier les obstacles qui empêchent un élève de fonctionner dans le cadre normal de l'enseignement supérieur » (2010, p. 20). Par contre, dans un récent communiqué visant à encadrer et normaliser l'accompagnement des élèves ayant un handicap au Cégep, la CDPDJ a répliqué en affirmant qu'étant donné que les professeurs sont des membres du personnel d'un établissement particulier, ils font eux aussi partie intégrante de l'institution et ne peuvent donc pas nier le rôle qu'ils ont à jouer auprès des élèves ayant un handicap (CDPDJ, 2012). Par contre, étant donné qu'ils ne bénéficient pas ou peu de formations spécifiques relatives aux manières de favoriser l'inclusion de tels jeunes, ceux-ci ne sont pas toujours bien outillés pour évaluer les besoins particuliers de ces élèves, pour choisir la méthode pédagogique la plus appropriée et pour gérer une classe composée d'élèves ayant différents besoins (Beaupré, Bédard, Courchesne, Pomerleau & Tétreault, 2004).

Dans cette section réservée à l'écart qui existe entre les lois relatives à l'inclusion scolaire et la situation actuelle au niveau collégial, il importe de traiter du manque de ressources dans les divers établissements d'enseignement collégial du Québec. Car si le besoin de support, que ce soit de la part de l'enseignant ou de l'établissement, a été démontré (Moffet, 2008), les ressources humaines et matérielles sont extrêmement limitées pour accompagner les élèves ayant des besoins particuliers. En effet, les Cégeps reçoivent des subventions pour venir en aide à seulement un élève sur trois qui utilisent les services adaptés (Fichten, 2006), ce qui pose évidemment problème.

2.4. Influence des attitudes des professeurs sur l'inclusion scolaire des élèves ayant un handicap

Étant donné que les professeurs ne reçoivent pas ou peu de formations pour aider les élèves ayant un handicap (St-Pierre, 2007), il va sans dire que l'opinion qu'ils se forment d'eux n'est pas toujours basée sur des connaissances avérées et des faits probants, mais plutôt sur des présupposés et des expériences personnelles plus ou moins représentatives et donc

généralisables (comme tel est le cas pour bien des gens). En 1966, Rosenthal et Jacobson publièrent le livre *Pygmalion à l'école*, résumant ainsi une de leurs expériences. En se présentant dans une classe, ils sélectionnèrent certains élèves de la classe ne présentant pas de différences particulières avec les autres et annoncèrent aux professeurs que ces élèves avaient une forte probabilité de s'améliorer durant l'année scolaire (Rosenthal & Jacobson, 1992). À la fin de l'année scolaire, les élèves identifiés avaient obtenu des résultats au test mesurant le quotient intellectuel (QI) plus élevés que les autres élèves de la classe (Trouilloud & Sarrazin, 2003). Cette recherche a ensuite été révisée par plusieurs autres chercheurs pour comprendre l'effet Pygmalion (Braun, 1976; Snyder, 1984), ce qui a contribué à améliorer la compréhension du phénomène. En résumé, les caractéristiques de l'enseignant (notamment ses connaissances et perceptions des élèves), de la situation et des élèves influencent les attentes de l'enseignant, qui influencent à leur tour la façon dont le professeur traite les élèves de la classe. Les attentes de l'enseignant et les comportements objectifs des élèves engendrent alors des perceptions et des évaluations des élèves par les enseignants (Trouilloud & Sarrazin, 2003). Au Cégep, cela signifie que si un professeur a des attentes positives ou négatives envers un élève, cela influence en conséquence les performances objectives de l'élève et en retour valide la perception que le professeur a de cet élève. En d'autres mots, les préjugés ou les biais cognitifs qu'entretiennent les professeurs envers leurs élèves peuvent constituer une entrave ou un facilitateur à « l'accessibilité des études postsecondaires, à la mise en place de mesures d'accompagnement et à la réussite éducative des élèves en situation de handicap » (CDPDJ, 2012, p. 149).

Plusieurs théoriciens du domaine des sciences sociales, classiques ou contemporaines, s'intéressent depuis longtemps à la formation des attitudes et des perceptions des personnes (Devine, 1989). Il est reconnu que les expériences vécues se placent dans le cerveau comme une configuration pour les expériences à venir (Bargh & Pietromonaco, 1982). La formation des perceptions est influencée par le type, le nombre et le contexte social dans lequel les expériences se sont produites (Fisher, 2009). Un professeur qui aurait vécu un nombre élevé de contacts avec des élèves handicapés, jugés négativement de sa part, pourrait développer une perception négative de ces élèves, voire d'élèves semblables. De plus, il faut aussi considérer l'état mental de la personne portant un jugement au moment où celui-ci se forme; selon

Keltner, Ellsworth et Edwards (1993), la colère ou la tristesse pourraient venir teinter l'impression qu'une personne se fait d'une situation, voire d'une personne.

Étant donné que les préjugés ou les biais cognitifs entretenus par les enseignants au sujet des élèves ayant un handicap influencent positivement ou négativement leur réussite scolaire (CDPDJ, 2012), il importe de cerner quelles sont, dans les évidences scientifiques, les attitudes des professeurs à l'égard de ces élèves. Cela pourrait permettre de cibler les préjugés et éventuellement de les éliminer, ce qui pourrait contribuer à favoriser l'inclusion scolaire. Pour ce faire, une recension des écrits portant sur les attitudes que les professeurs de niveau collégial ont des élèves ayant un handicap révèle deux thèmes importants : les attitudes en tant que telles et ce qui peut les influencer.

2.4.1. Attitudes et croyances des professeurs

Dans les articles consultés, plusieurs catégories d'attitudes sont abordées : les attitudes par rapport aux modifications devant être réalisées pour inclure des ÉBP, les attitudes relatives aux autres élèves, les attitudes en lien avec les ressources disponibles et, finalement, les croyances en lien avec le mensonge par rapport à un handicap. Il est à noter qu'aucune des études recensées n'a été réalisée au Québec, ni au Canada. Elles ciblent par contre les élèves de 17 à 19 ans présentant des handicaps, ce qui correspond *grosso modo* à l'âge des élèves qui fréquentent les Cégeps québécois.

Selon les écrits recensés, les professeurs auraient des attitudes généralement positives à l'égard des élèves ayant un handicap, mais certaines réticences à leur égard. En effet, ils sont prêts à faire des changements sur leur façon d'enseigner afin d'accommoder ces élèves (Fisher, 2008; Murray, Wren & Keys, 2008), mais sont réticents à adapter le contenu de leur cours (Fisher, 2008), car ils estiment que ces adaptations qu'ils considèrent majeures compromettraient la qualité des enseignements offerts à tous les élèves (Murray, Wren & Keys, 2008). Par exemple, les enseignants seraient prêts à faire des cours plus interactifs pour impliquer un jeune ayant un handicap, mais ne voudraient pas retirer une partie de matière plus difficile pour accommoder cet élève.

En ce qui concerne l'ambiance dans la classe, les enseignants considèrent que les élèves ayant des difficultés ont une influence positive sur les autres élèves (Fisher, 2008), c'est-à-dire qu'ils procurent un climat de classe collaboratif. Par contre, la peur d'affecter les élèves présentant un développement typique est un sujet récurrent; 71% des professeurs auraient peur que leurs interventions puissent affecter négativement la réussite scolaire des élèves ne présentant pas de handicap (Fisher, 2008). En ce sens, même si les professeurs croient à l'égalité des chances en éducation et aux droits fondamentaux de la personne, le manque de temps semble parfois être un frein, car le temps accordé à un élève handicapé pourrait être vu comme du temps enlevé à un autre élève (Fisher, 2008). Par contre, selon l'étude de Murray, Wren et Keys (2008), les professeurs auraient une perception positive du temps qu'ils investissent avec les élèves ayant un handicap, c'est-à-dire qu'ils ne perçoivent pas cela comme une perte de temps.

Étant donné le manque de ressources financières disponibles au Québec pour aider les élèves ayant un handicap, la perception que les enseignants ont de ces ressources a aussi été documentée. Aux États-Unis, le manque de matériel ne serait pas vu par les enseignants comme un obstacle aux accommodations requises pour inclure ces élèves. Par contre, plus il y a de ressources disponibles afin de supporter les enseignants, plus ceux-ci sont prêts à s'engager à faire les modifications et adaptations nécessaires (Murray, Wren & Keys, 2008).

Finalement, dans plusieurs recherches, le mensonge et la tricherie pour avoir accès à des accommodations a été un sujet récurrent (Fisher, 2008; Murray, Wren & Keys, 2008; Mull, Sitlington & Alper, 2001). En ce qui concerne la présence réelle de handicaps, les professeurs ont des opinions partagées. Selon Fisher (2008), plusieurs professeurs auraient vécu des expériences négatives avec des élèves simulant un handicap afin d'obtenir des bénéfices. Selon Murray, Wren et Keys (2008), les professeurs ne croiraient pas à la tricherie et au mensonge face à un handicap. Par contre, dans tous les cas, le constat général est le même : les professeurs manqueraient d'informations sur les handicaps des élèves, leurs obligations légales envers ces élèves et les services offerts ou disponibles (Fisher, 2008; Mull, Sitlington & Alper, 2001).

Sur ce dernier sujet, au Québec, la situation semble similaire, car si le dossier scolaire de l'élève transite de l'école primaire à l'établissement secondaire, tel n'est pas le cas entre l'école secondaire et le collège (mis à part pour les bulletins). Au Cégep, c'est à l'élève de dévoiler son handicap, non pas à l'école secondaire d'en informer le collège (CDPDQ, 2011). Ainsi, un professeur peut avoir dans la classe des élèves ayant des besoins particuliers, et ce, à son insu.

2.4.2. Variables pouvant affecter ces attitudes

Tel que démontré par Snyder (1984), les caractéristiques des enseignants ont souvent un lien avec les attitudes qu'ils entretiennent et développent envers les étudiants ayant des handicaps. Dans les écrits, l'âge, le sexe ainsi que l'expérience ont été mis en corrélation avec différentes attitudes. La formation reçue pour aider les élèves de même que la présence d'un programme d'aide aux études pour les élèves ayant un handicap ont aussi été étudiées en lien avec les perceptions des enseignants.

Pour commencer, les femmes seraient davantage concernées par les aptitudes sociales des jeunes avec des difficultés (Harvey, Cotton & Kock, 2005). De plus, elles auraient une attitude plus positive que leurs collègues masculins par rapport aux habiletés sociales, aux résultats scolaires et à l'employabilité des jeunes ayant un handicap (Harvey & Pellock, 2004). Les raisons qui contribuent à expliquer ces différences entre les genres ne sont pas documentées.

En ce qui concerne l'âge des professeurs, plus celui-ci est âgé, plus ses attitudes seraient négatives face à la compétence occupationnelle des jeunes ayant un handicap (Harvey, Cotton & Kock, 2005). Les professeurs âgés entre 41 et 50 ans auraient aussi une perception négative des habiletés sociales et de la possibilité de ces jeunes d'occuper plus tard un emploi (Harvey & Pellock, 2004). Les enseignants de 50 ans et plus auraient aussi tendance à croire que ces jeunes auront de la difficulté à être embauchés après avoir gradués, en raison du contexte économique. De plus, leurs expériences et leurs connaissances de base ont aidé les professeurs à forger leurs opinions (Harvey & Pellock, 2004). Selon Harvey et Pellock (2004) ainsi que selon Harvey, Cotton et Kock (2005), si les professeurs ont entre 16 et 20 ans

d'expérience dans leur poste, ils ne croient pas que les jeunes ayant un handicap ont les capacités d'apprendre au même rythme que les autres élèves. De plus, selon certaines études, les enseignants de plus de 20 ans d'expérience ne penseraient pas non plus que les élèves avec des difficultés vont être engagés suite à leur formation post-secondaire (Harvey, Cotton & Kock, 2005; Harvey & Pellock, 2004). Il y a donc une forte corrélation entre l'âge et la perception des professeurs des élèves présentant un handicap.

Pour continuer, le manque de connaissances sur les services offerts, les obligations légales et la nature des déficiences du langage auraient un impact négatif sur les opinions que les professeurs se font des élèves handicapés (Mull, Sitlington & Alper, 2001). De plus, le fait que les professeurs ne reçoivent pas de formations sur les services offerts par leur établissement et les besoins auxquels répondent ces services diminue leur sentiment de compétence perçu à intervenir auprès de ces jeunes (Fisher, 2008). Selon Harvey, Cotton et Kock (2005), une formation sur les déficiences pourrait modifier les attitudes des professeurs et faire en sorte que ceux-ci soient plus positifs face aux compétences de ces élèves. Enfin, selon Fisher (2008), la présence d'un programme spécial pour les élèves en difficulté dans l'établissement d'enseignement ne modifierait en rien les attitudes des professeurs. En effet, puisque ceux-ci ne sont généralement pas renseignés sur ces programmes, ils ne peuvent pas adapter leur opinion en conséquence.

2.5. Pertinence de la recherche

2.5.1. Pertinence scientifique

Le présent projet de recherche a une grande pertinence, et ce, à la fois sur les plans scientifique, social et professionnel. D'un point de vue scientifique, étant donné que les études recensées sur les attitudes des professeurs face à l'inclusion scolaire des élèves ayant un handicap au collégial se sont déroulées aux États-Unis, il est difficile de faire la comparaison avec la réalité du Québec, étant donné les différences sociales et culturelles, notamment l'organisation des études postsecondaires. De plus, l'augmentation grandissante d'élèves ayant des besoins particuliers dans les dernières années au collégial (CDPDJ, 2012) justifie la nécessité d'avoir des données récentes et actuelles sur les attitudes des professeurs quant à l'inclusion scolaire de tels élèves.

Tel que démontré plus tôt, les attitudes qu'entretiennent les professeurs peuvent avoir un impact majeur sur la réussite scolaire des élèves et entraver l'accessibilité aux études de certains élèves (CDPDJ, 2012), ce qui serait en opposition avec les lois de l'UNESCO (1994) qui précisent que tout élève doit être intégré, voire inclus dans l'école, peu importe sa condition de santé. Il a été démontré que les attitudes des professeurs sont influencées par leurs expériences et leurs caractéristiques personnelles, dont l'information qu'ils possèdent sur leurs élèves (Braun, 1976; Snyder, 1984). Par contre, les professeurs demeurent peu outillés pour répondre aux besoins particuliers de leurs élèves (Beaupré, Bédard, Courchesne, Pomerleau & Tétreault, 2004). Il en découle que les attitudes des professeurs, influencées entre autres par l'information qu'ils possèdent sur leurs élèves (Braun, 1976; Snyder, 1984), devraient être documentées afin de déterminer les besoins en matière de formation des enseignants, si cet élément se révèle pertinent.

2.5.2. Pertinence sociale

Au primaire et au secondaire, des écoles spécialisées existent pour les élèves ne pouvant pas être intégrés dans une école régulière (Fédération des comités de parents, 2009). Par contre, au collégial, un seul choix de services éducatifs s'offre actuellement aux élèves ayant un handicap, soit le Cégep régulier. Afin que les enseignants constituent des acteurs importants de l'inclusion scolaire des élèves ayant des besoins particuliers, l'UNESCO (1994) a précisé qu'ils devaient recevoir la formation nécessaire pour adapter leurs cours et outiller leurs élèves. La CDPDJ a d'ailleurs elle aussi mentionné que les professeurs de niveau collégial ont un rôle à jouer dans l'inclusion scolaire, même s'ils sont engagés selon leur champ d'expertise (CDPDJ, 2012). Avec ces lois et recommandations, une problématique sociétale a donc émergé: le manque de formation des enseignants de niveau collégial. Étant donné que cet essai visera à documenter les attitudes des enseignants et aura, entre autres, comme objectif de déterminer si les enseignants ont reçu des formations ou non, il s'inscrira dans un mouvement visant à apporter une piste de solution à cette problématique sociétale et donc à soutenir en quelque sorte l'inclusion scolaire des jeunes ayant un handicap dû à une DI, une DF ou un TSM.

2.5.3. Pertinence professionnelle

Même si cette étude n'a pas de retombée directe pour l'ergothérapie, elle vise à promouvoir l'engagement occupationnel des professeurs et des élèves, ce qui concorde avec le rôle de l'ergothérapeute et les assises fondatrices de la profession. De plus, tel que mentionné plus tôt, l'ergothérapeute est actuellement un membre de l'équipe d'intervenants de plusieurs écoles primaires et secondaires (Mongrain, 2013), mais ne semble pas présent ou peu présent dans l'équipe régulière de services adaptés des Cégeps (Cégeps de Sainte-Foy, 2014; Cégep de Lanaudière, 2014). Son rôle comprend notamment la collaboration « avec l'enseignant. Il partage avec lui les résultats de son évaluation de l'enfant qui présente des difficultés de fonctionnement. L'enseignant peut ainsi mieux comprendre les difficultés précises de l'enfant et, de ce fait, l'aider davantage » (OEQ, 2009). Étant donné que les enseignants de niveau collégial sont choisis en fonction de leur expertise (CDPDJ, 2012), il est possible d'estimer qu'ils ne possèdent pas tous des connaissances des différents handicaps. L'Office des personnes handicapées du Québec aborde aussi dans ce sens en mentionnant que la « collaboration avec des milieux d'intervention concernés, notamment les centres de réadaptation et les diverses associations pour personnes handicapées, pourrait être une avenue à privilégier en vue d'outiller davantage les responsables de ces services lors de leurs interventions auprès des élèves handicapés » (OPHQ, 2014). Puisqu'il possède les habiletés et les connaissances pour travailler dans un centre de réadaptation (ACE, 2014), en raison de sa connaissance du handicap et des façons d'y pallier, l'ergothérapeute pourrait alors être un intervenant par excellence pour accompagner les enseignants de niveau collégial et les équipes des services adaptés des collèges.

En résumé, cette étude est pertinente au plan scientifique, car elle aborde un sujet peu documenté au Québec. Elle est également justifiée au plan social parce qu'elle s'inscrit dans le cadre des lois ainsi des idéaux internationaux et nationaux soutenant l'inclusion scolaire des élèves ayant un handicap. Pour terminer, elle a aussi une grande pertinence au point de vue professionnel, étant donné le rôle que pourrait jouer l'ergothérapeute au collégial grâce à ses connaissances des types de handicaps et à ses compétences en habilitation aux occupations, voire à l'occupation « études » (Townsend & Polatajko, 2008).

2.6. Questions et résultats attendus de la recherche

Tel que démontré plus tôt, les enseignants de niveau collégial ont un rôle important à jouer pour l'inclusion scolaire des élèves ayant un handicap. Aussi, il est démontré que les perceptions de ces derniers influencent la réussite scolaire de leurs élèves. Dans le contexte actuel où de plus en plus d'élèves présentant des besoins particuliers fréquentent les institutions d'enseignement collégial, une question mérite d'être posée: Quelles sont les perceptions de professeurs du niveau collégial des élèves ayant un handicap dû à une DI, une DF ou un TSM et quel est leur sentiment de compétence perçue à enseigner et intervenir auprès de ces élèves? Plus précisément, quelles sont les perceptions de professeurs du niveau collégial des élèves ayant une déficience intellectuelle, une déficience physique ou un trouble de santé mentale, et de leur sentiment de compétence à enseigner et à intervenir auprès de ces élèves?

Telles sont donc les questions à l'origine de cette étude. Il a été ici décidé de cibler les perceptions de professeurs relatives à trois types de handicap seulement. En effet, le questionnaire utilisé pour cette étude s'inspire du sondage utilisé par Fisher (2008), qui contenait des questions par rapport aux déficiences physiques et aux déficiences intellectuelles. Par contre, une nouvelle catégorie de handicap a été ajoutée, car elle était absente du questionnaire de Fisher, soit les élèves ayant des problèmes de santé mentale. Tel que mentionné plus tôt, la définition de Barile, Fichten, Nguyen et Lévesque définit un élève handicapé comme un élève qui est « aveugle ou possède une déficience visuelle, est sourd ou possède une déficience auditive, a une limitation au niveau neuromusculaire ou de la mobilité, un problème neurologique, médical ou psychiatrique qui interfère avec ses études » et elle a été retenue parce que relativement large (Barile, Fichten, Nguyen & Lévesque, 2006, p.20). Pour être cohérent avec cette définition et afin de traiter de plusieurs catégories de handicap, les déficiences et problématiques énumérées dans la définition ont été regroupées en trois catégories : les élèves ayant une déficience intellectuelle, les élèves ayant une déficience physique et les élèves ayant un trouble de santé mentale. Ces derniers, étant donné que leur trouble peut leur apporter des problèmes de comportement ou d'apprentissage, sont tout autant à risque de décrochage scolaire que les élèves ayant un handicap physique ou intellectuel (MELS, 2008). C'est la raison pour laquelle ils ont été ajoutés à la recherche.

Ainsi, cette étude vise donc à décrire les perceptions de professeurs de Cégeps du Québec d'élèves ayant un handicap dû à une DI, une DF ou un TSM, en plus de leur sentiment de compétence à enseigner et à intervenir auprès de cette clientèle dite émergente. Plus précisément, quatre résultats attendus de recherche découlent du questionnement à l'origine de cette recherche. Ces quatre résultats attendus sont énoncées ci-dessous.

Étant donné que peu d'écrits documentent les perceptions des professeurs de collégial des élèves ayant un handicap, le premier résultat attendu de recherche concernera ce sujet. En effet, il se formule ainsi : la perception des professeurs de niveau collégial des élèves ayant un handicap dû à une DI, une DF ou un TSM est majoritairement négative.

Le deuxième résultat de recherche attendu découle des recherches entourant la conclusion du livre de Rosenthal et Jacobson (1968), plus précisément du fait que les connaissances que l'enseignant a de ses élèves influencent la façon dont il traite ceux-ci, ce qui influence ensuite leur réussite scolaire (Trouilloud & Sarrazin, 2003). Le deuxième résultat de recherche attendu de cette recherche est donc la suivante : les professeurs ont, en majorité, reçu peu de formation les outillant à enseigner ou intervenir auprès d'élèves ayant un handicap dû à une DI, une DF ou un TSM.

En ce qui concerne le troisième résultat attendu, celle-ci s'énonce ainsi : plus la connaissance du professeur relative au handicap² d'un élève est élevée, plus celui-ci est à l'aise à faire des modifications à son programme d'enseignement pour cet élève, peu importe la nature des modifications requises (modifier ses modalités d'évaluation, le contenu du cours ou son style d'enseignement).

Finalement, le dernier résultat attendu de cette recherche est la suivante : plus la connaissance que le professeur a du handicap d'un élève est élevée, plus son sentiment de compétence perçu à enseigner et intervenir auprès de cet élève est élevée.

² À partir de maintenant, la notion de handicap fait référence aux types de déficience ou de trouble scrutés dans le cadre de cette étude, à savoir la déficience intellectuelle, la déficience physique et le trouble de santé mentale.

Maintenant que la problématique de l'étude est décrite, que le contexte dans lequel se situe cette recherche ainsi que ses résultats attendus ont été précisés, il est nécessaire de clarifier la façon dont le sujet de l'inclusion scolaire est ici abordé. Pour ce faire, la prochaine section décrit le cadre conceptuel de cette étude, lequel précise les concepts clés de cette recherche.

3. CADRE CONCEPTUEL

Jusqu'à maintenant, plusieurs définitions ont été présentées. Cette section vise à rassembler les principaux concepts servant d'assises conceptuelles à la présente recherche et à les définir pour assurer une bonne compréhension. En effet, ces concepts ont influencé le questionnaire de même que les résultats attendus de recherche; il importe donc de les définir clairement. Dans la présente section, les termes suivants seront définis : Cégep, inclusion et intégrations scolaires, élève handicapé, déficience intellectuelle, déficience physique et trouble de santé mentale.

3.1. Cégep

Créés en 1967, les Cégeps sont des établissements d'enseignement supérieur publics accessible aux jeunes ayant réalisé 6 ans d'école primaire et 5 ans d'école secondaire. On en retrouve aujourd'hui 48 au Québec. Dans d'autres provinces canadiennes ainsi que dans certains états américains, l'équivalent du Cégep est le collège. Au Cégep, les jeunes peuvent faire une formation préuniversitaire, menant à l'université, ou une formation technique les menant vers le marché du travail (Fédération des cégeps, 2014).

3.2. Inclusion et intégrations scolaires

Les définitions de Bélanger (2006) ainsi que de Dionne et Rousseau (2006) ont été utilisées pour définir l'inclusion scolaire, même si la définition de ce terme varie selon les auteurs (Hamel-Richard, 2013). Elle se définit donc par le fait d'inclure l'enfant ayant un handicap dans une classe régulière, pour son âge et dans son quartier (Dionne & Rousseau, 2006). C'est ce qui est fait dans les Cégeps du Québec, si les jeunes en ont le désir et les capacités, puisqu'il n'existe pas au Québec à l'heure actuelle de classe ou d'école spécialisée de niveau collégial (CDPDJ, 2012). Pour favoriser l'inclusion des élèves ayant un handicap, des services adaptés à leur condition peuvent être mis en place (CDPDJ, 2012).

Comme vu précédemment, les notions d'intégration institutionnelle, d'intégration intellectuelle et d'intégration sociale se rencontrent également dans les écrits. L'intégration institutionnelle représente le lien établi entre l'élève et l'institution en tant que lieu physique,

administratif et académique. Ce lieu n'est pas seulement un contexte de formation, mais aussi un milieu de vie au sein duquel est appelé à se développer l'élève. L'Intégration institutionnelle se rencontre lorsque l'élève handicapé est intégré aux plans physique, administratif et académique.

L'intégration intellectuelle s'établit à partir du rapport entre l'élève et la matière étudiée, les situations d'apprentissage proposées et les tâches particulières reliées à ses cours et à son programme, en plus du contenu spécifique des cours. Les professeurs, dans leur rôle d'agent et de guide dans le développement des connaissances et compétences des élèves ainsi que dans leurs échanges avec l'élève, influencent ce rapport et favorisent plus ou moins ce type d'intégration. Plus ils optent pour une pédagogie universelle, c'est-à-dire une approche pédagogique qui prend en compte les diverses façons d'apprendre des élèves et qu'ils utilisent des modalités pédagogiques variées, plus ils contribuent à intégrer un plus grand nombre d'élèves (Bergeron, Rousseau & Leclerc, 2011).

Enfin, l'intégration sociale se déroule entre l'élève et ses pairs. Celle-ci n'est pas toujours facile, surtout si le handicap est visible et ses impacts sont manifestes. De fait, les attitudes des pairs ont un impact significatif sur l'intégration sociale de l'élève ayant un handicap (Hamel-Richard, 2013).

3.3. Élève handicapé

Tel que mentionné plus tôt, la définition de handicap utilisée dans cet essai est qu'un élève est « considéré comme handicapé s'il est aveugle ou possède une déficience visuelle, est sourd ou possède une déficience auditive, a une limitation au niveau neuromusculaire ou de la mobilité, un problème neurologique, médical ou psychiatrique qui interfère avec ses études » (Barile, Fichten, Nguyen & Lévesque, 2006, p. 20). Dans cet essai, les termes « élève ayant un handicap », « élève handicapé » ou « :élèves présentant un handicap dû à une DI, une DF ou un TSM » sont considérés comme des synonymes.

3.4. Élève ayant une déficience intellectuelle

La définition de la déficience intellectuelle sur laquelle se base cet essai est la même que celle qui est présente dans le questionnaire remis aux enseignants. Celle-ci a été choisie puisqu'elle énumère des exemples de limitations que peuvent vivre les personnes atteintes de ce trouble.

La personne présentant une déficience intellectuelle a des limitations significatives du fonctionnement intellectuel (raisonnement, planification, résolution de problème, pensée abstraite, compréhension d'idées complexes, apprentissage à partir d'expériences, mémorisation, attention, etc.). Elle a également des limitations importantes du comportement adaptatif, c'est-à-dire de l'ensemble des habiletés conceptuelles (langage, lecture, écriture, concept de temps, d'argent, notions mathématiques, etc.), sociales (relations interpersonnelles, respect des règles, etc.) et pratiques (soins personnels, activités domestiques, travail, loisirs, etc.) (Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement, 2013).

3.5. Élève ayant une déficience physique

La définition utilisée pour décrire la déficience physique a été la même dans la rédaction de cet essai et dans le questionnaire remis aux enseignants. Elle a été choisie puisqu'elle donne des exemples de déficiences et énumère quelques impacts sur la vie de l'élève.

La déficience physique se caractérise par une déficience de l'audition, de la vision, du langage ou de la motricité. Elle peut être de naissance ou peut survenir à tout moment de la vie, suite à un accident ou une maladie par exemple. Une déficience, qui est permanente, empêche la réalisation d'activités courantes ou l'exercice de rôles sociaux. (Ministère de la Santé et des Services Sociaux, 2013)

3.6. Élève ayant un trouble de santé mentale

Tel que mentionné dans la définition du handicap, plusieurs jeunes sont atteints de maladies mentales (Association canadienne pour la santé mentale, 2014). Puisque celles-ci peuvent prendre différentes formes et avoir différents impacts sur le quotidien d'une personne, la définition choisie précise quelques caractéristiques des maladies mentales et en donne quelques exemples.

Les maladies mentales sont caractérisées par des altérations de la pensée, de l'humeur ou du comportement associées à un état de détresse et de

dysfonctionnement marqué. Exemples de maladies mentales : trouble de l'humeur (dépression majeure et trouble bipolaire), schizophrénie, trouble anxieux, trouble de la personnalité, trouble de l'alimentation, jeux de hasard et jeu pathologique, consommation problématique de substances (Agence de la santé publique du Canada, 2013).

Maintenant que les différentes définitions pour la rédaction de cet essai et pour la rédaction du questionnaire remis aux enseignants ont été citées, il importe de décrire les processus de rédaction du dit-questionnaire, de sélection des participants à l'étude et d'analyse des données recueillies dans le cadre de cette recherche, et ce, avant de détailler les résultats de l'étude.

4. MÉTHODE

4.1. Devis de la recherche

Le but de cette étude est de décrire les perceptions de professeurs de Cégeps du Québec d'élèves ayant un handicap (tel que décrit dans le cadre conceptuel précédemment), en plus de leur sentiment de compétence à enseigner et intervenir auprès de cette clientèle dite émergente. Un devis mixte a aussi été choisi, étant donné que des résultats statistiques sur un grand échantillon permettent d'avoir une bonne représentation de ce que pensent les enseignants des phénomènes à l'étude (Fortin, 2010). De plus, cela se révèle un bon choix étant donné que cette étude vise ultimement à formuler, le cas échéant, des suggestions d'amélioration pouvant être apportées au réseau collégial du Québec. Étant donné le manque d'informations relatives aux perceptions des professeurs des élèves ayant un handicap et de leur sentiment de compétence à enseigner et intervenir auprès de tels élèves, en lien avec les formations reçues par ceux-ci, un devis descriptif a été utilisé pour infirmer ou confirmer les première et deuxième résultats attendus de la recherche. Puisque les troisième et quatrième résultats attendus de la recherche cherchent à voir s'il existe une corrélation entre deux variables; ils font l'objet d'un devis causal-comparatif (Fortin, 2011). La méthode expliquée plus en détails ci-dessous décrit les processus de sélection des participants à l'étude, de création du sondage web, d'obtention de certifications éthiques, de collecte et d'analyse des données.

4.2. Outil de collecte des données

Les informations recueillies dans le cadre de cette recherche ont été collectées grâce à un questionnaire comprenant 42 questions, majoritairement à choix de réponses, avec des sections permettant d'inscrire des commentaires pour certaines questions. Afin de documenter les perceptions du plus grand nombre d'enseignants possible, le questionnaire web déposé sur une plateforme sécurisée s'est révélé l'outil le plus pertinent et convivial (Fortin, 2010). Les questions du sondage s'inspirent d'un article écrit par Fisher (2009). Dans son questionnaire, Fisher traite de deux types de handicap: le handicap physique et le handicap intellectuel. Ces deux types de handicap ont été conservés, puisqu'ils représentent des élèves présents dans les Cégeps (CDPDQ, 2011). De plus, afin de concorder avec la dernière partie de la définition du

handicap (concernant les problèmes psychiatriques) et puisque 10 à 20% des jeunes Canadiens sont touchés par la maladie mentale ou par un trouble mental, les élèves ayant un trouble de santé mentale ont aussi abordés dans cette étude (Association canadienne pour la santé mentale, 2014). Plusieurs autres types de handicap auraient aussi pu être utilisés dans cet essai, mais puisqu'il ne s'agit que d'un essai dans le cadre d'une maîtrise en ergothérapie et afin de simplifier le processus de réponse au questionnaire, seuls ces trois types de handicap ont été choisis.

La définition utilisée dans le questionnaire remis aux enseignants provient de l'Office des personnes handicapées du Québec et diffère légèrement de celle de Barile, Fichten, Nguyen et Lévesque (2006). En effet, puisque les différentes catégories de handicap étudiées sont décrites en détail dans le questionnaire, il aurait pu porter à confusion pour les enseignants de voir une définition énumérant plusieurs handicaps. La définition utilisée pour le questionnaire est donc plus générale et précise qu'un handicapé est 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 (OPHQ, 2005).

4.3. Recrutement et description des participants à l'étude

La sélection des Cégeps a été réalisée à partir du site web de l'Association pour la recherche au collégial (ARC), plus précisément de la liste des Cégeps qui se trouvent sur ce site web et qui possèdent un comité éthique. Plus précisément, les établissements sélectionnés ont été choisis en fonction de la présence d'un comité éthique se rencontrant régulièrement ainsi que de leur localisation géographique. En effet, il s'agit d'un choix raisonné, soit le fait que les établissements collégiaux sélectionnés soient dans des régions administratives du Québec différentes et représentent à la fois des régions urbaines et rurales (Fortin, 2011). Une demande de certification éthique a été adressée aux établissements collégiaux suivants : Cégep de Drummondville, Cégep de l'Outaouais, Cégep de Rimouski, Cégep Sainte-Foy, Cégep de Sherbrooke, Cégep de Trois-Rivières, Collège Lionel-Groulx, Collège Montmorency, Cégep de Victoriaville, Cégep du Vieux-Montréal, Cégep de Rivières-du-Loup et Cégep de Jonquière. Les sites web de tous ces Cégeps furent visités pour trouver les formulaires à remplir ainsi que l'adresse à laquelle envoyer les documents complétés afin de déposer une

demande au comité éthique de chacun de ces établissements. Lorsque les documents ou l'adresse pour les envoyer n'étaient pas disponibles, un appel à la secrétaire du Cégep a été logé. Dans le cas de trois établissements, malgré les messages laissés à la personne en charge des comités éthiques, aucune réponse de ces Cégeps n'a été reçue (afin de respecter la confidentialité des établissements concernés, leur nom n'est pas dévoilé). Suite à la réponse des responsables des comités éthiques des neuf autres établissements, un Cégep fut rejeté étant donné l'impossibilité du comité éthique de fournir une décision avant le mois de mai. Quatre établissements ont examiné la demande faite à leur comité éthique et n'ont pas donné leur accord à la réalisation du projet au sein de leur institution. Les raisons énumérées variaient selon les collègues. Celles-ci sont par exemple les suivantes : trop importante contribution demandée aux enseignants, non-concordance du projet avec les valeurs de l'établissement et différences entre les définitions des handicaps telles qu'énoncées dans le protocole de la recherche et celles de l'établissement. Les professeurs du Cégep de l'Outaouais, du Cégep de Rimouski, du Cégep Sainte-Foy et du Cégep de Sherbrooke, étant donné l'approbation éthique du projet par leur comité d'éthique respectif, ont donc été retenus pour participer à l'étude (Annexes C, D, E et F pour la copie des certifications éthiques obtenues).

Le 9 avril 2014, l'invitation officielle adressée aux professeurs à participer à l'étude (Annexe D) a été envoyée aux responsables des comités éthiques du Cégep de Rimouski, du Cégep de Sainte-Foy et du Cégep de Sherbrooke. Étant donné l'approbation éthique tardive du Cégep de l'Outaouais, l'invitation officielle a été envoyée le 2 mai 2014 aux personnes désignées de ce collège. Le seul critère d'inclusion était d'être un enseignant dans un des Cégeps recrutés. Le sexe, l'âge, le nombre d'années d'expérience ou le nombre de cours donnés par année n'avaient aucune importance. Les critères d'exclusion étaient de ne pas être en mesure de lire et de comprendre le français ou de ne pas être intéressé à participer à l'étude.

4.4. Outils de collecte des données

Rapidement, il a été décidé de développer un questionnaire web afin de rejoindre un maximum de professeurs de niveau collégial. Le questionnaire utilisé dans cette recherche s'inspire de celui utilisé aux États-Unis par Fisher (2008) dans le cadre de ses études doctorales. Un courriel lui a été envoyé le 12 décembre 2013 afin d'obtenir sa permission

d'utiliser, intégralement ou en partie, de traduire et de modifier certaines questions de son questionnaire. Suite à son acceptation, les questions (sociodémographiques et concernant les perceptions) ont été modifiées pour correspondre à la situation des enseignants du niveau collégial du Québec. Toutes les questions traitant de lois des États-Unis ont été retirées du questionnaire parce que celles-ci ne s'appliquent pas au contexte québécois. Les questions relatives aux différents types d'inclusion et d'intégration, puisqu'elles ne s'appliquent pas à la situation du Québec, ont aussi été retirées. Les définitions de la déficience intellectuelle et physique ont été revues selon les définitions de l'Office des personnes handicapées du Québec (2005), du ministère de la Santé et des Services sociaux (2013) et du Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement (2013). Tel que précisé plus tôt, une catégorie de handicap, soit le trouble de santé mentale, a été ajoutée au questionnaire étant donné les besoins importants de cette clientèle. Chaque question et chaque section du questionnaire ont été modifiées pour contenir cette catégorie ainsi que les élèves ayant une DI et une DF. Finalement, des sections commentaires ont été ajoutées aux questions où il s'avérait pertinent que les professeurs justifient leurs raisonnements afin d'analyser leurs réponses selon le cadre conceptuel (voir la section précédente ainsi que l'Annexe A).

Le sondage fût créé à partir du site web *Survey Monkey*, étant donné son faible coût, la confidentialité des réponses ainsi que pour la latitude permise dans l'importation des données post-collecte. En effet, puisque les participants n'ont jamais écrit leur nom dans le questionnaire, il est impossible pour la chercheuse principale ou pour toute personne consultant les données brutes de faire le lien entre les réponses et les répondants. De plus, le fait que les participants puissent remplir le sondage sur Internet fait en sorte qu'il est disponible plus rapidement pour le plus grand nombre de professeurs possible et qu'il permettait d'avoir le consentement des participants en ligne (Annexe C). Aussi, cette façon de procéder permet de recueillir rapidement un grand nombre de données.

4.5. Collecte de données

Les invitations ont été envoyées aux professeurs grâce aux responsables des comités d'éthique ou grâce aux membres de syndicats d'enseignants. Les professeurs ont disposé d'environ trois semaines (une semaine dans le cas du Cégep de l'Outaouais) pour compléter le

sondage. Aucune obligation ou récompense n'a été offerte aux enseignants acceptant de participer. L'étude a été réalisée sur une base volontaire, suite à la réception de l'invitation à participer à l'étude et suite à la signature web du formulaire de consentement. En cliquant sur le lien menant au sondage, les professeurs étaient invités à consulter les détails de l'étude ainsi que les risques et les bienfaits que celle-ci pouvait apporter. Leur consentement a été obtenu grâce à une question demandant s'ils acceptaient de participer à l'étude. En répondant positivement, ils étaient dirigés vers les premières questions du questionnaire web; en répondant à la négative, ils étaient dirigés vers la fin du sondage.

4.6. Analyse des données

Les données recueillies par *Survey Monkey* furent téléchargées en format Excel^{MC}. Grâce à une fonction de téléchargement des données offerte par *Survey Monkey*, les réponses ont été téléchargées directement en graphiques et en tableaux présentant le nombre de répondants selon leurs réponses aux questions. La réponse présentant le mode le plus élevé pour chacune des questions a donc servi à répondre aux résultats attendus de recherche un et deux, et à décrire les variables des résultats attendus trois et quatre. Ce fut l'analyse la plus appropriée aux types de données obtenues, étant donné que la plupart des résultats obtenus sont des catégories (données de type catégorielle). En ce qui concerne les sections réservées aux commentaires facultatifs, tous les commentaires ont été lus une première fois afin de dégager les thèmes généraux apportés par les enseignants. Chaque commentaire a ensuite été analysé manuellement et classé selon sa thématique suivant une analyse de contenu (Huberman & Miles, 1994). Les commentaires ayant relativement la même signification et le même thème furent rapportés ensemble. Lorsqu'un commentaire n'apportait rien de plus à la compréhension de la réponse fournie par le participant (répétait son choix de réponse), celui-ci était écarté. En ce qui concerne une des variables du résultat attendu 4, soit le sentiment de compétence perçu à enseigner et intervenir auprès d'élèves ayant un handicap, la moyenne, l'écart type et le coefficient d'aplatissement et de dissymétrie ont été utilisés pour analyser les réponses. Le logiciel R a servi à obtenir ces résultats et à produire les graphiques de type « boîte de dispersion ».

Afin d'étudier la relation entre les variables du troisième résultat attendu de recherche et du quatrième résultat attendu, le coefficient de corrélation de Spearman a été utilisé. En premier lieu, les données brutes relevées à partir de *Survey Monkey* ont dû être codifiées (transformées en chiffre), pour pouvoir être analysées par le logiciel R. Le coefficient de corrélation de Spearman est un test statistique non paramétrique qui ne requiert pas une distribution normale des données, ce qui est le cas de chacune des analyses à venir (Field, Field & Miles, 2012). Étant donné que nous cherchons à comparer des données ordinales avec des données ordinales, le test de Spearman est utilisé et non pas le test de Pearson (qui requiert des données intervalles ou ratio). La force du rho de Spearman ainsi obtenue est analysée grâce à l'échelle de force de Cohen (1988), à condition que la valeur de p soit inférieure à 0,05 (Field, Field & Miles, 2012). Cette valeur a été choisie en raison de sa flexibilité, étant donné que cette recherche se concentre sur un concept nouveau et peu étudié. Dans chacune des analyses statistiques, les participants n'ayant jamais côtoyé un élève ayant le type de handicap analysé ont été exclus des calculs.

4.7. Considérations éthiques

Tel que spécifié plus tôt, en premier lieu, une demande a été faite au comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQTR, au mois de janvier 2014. Celle-ci comprenait la lettre d'invitation à envoyer aux participants, le formulaire de consentement, le résumé du protocole de la recherche et le questionnaire web utilisé afin de sonder les perceptions des professeurs et leur sentiment de compétence perçue. Un certificat éthique portant le numéro CDERS-14-03-06.05 a été obtenu le 4 février 2014 (Annexe B), avec comme condition que le comité soit avisé de toute modification au projet et que les certificats éthiques délivrés par les établissements collégiaux participants leur soient envoyés. Ceux-ci leur ont donc été joints à l'été 2014.

Étant donné que la présente recherche se fait en consultant des professeurs de niveau collégial, aucune population à risque (comme des enfants ou des personnes handicapées) n'est impliquée. De plus, à l'exception du temps investi pour compléter le questionnaire, aucun risque n'était encouru par les participants. Le seul bénéfice direct de participer à l'étude pour

les professeurs était de contribuer à l'édification des connaissances dans ce domaine qui les concerne au quotidien. La dernière question du sondage, demandant aux enseignants désirant recevoir l'étude d'inscrire leur adresse courriel, même si elle pourrait compromettre la confidentialité des résultats, ne sera utilisée que pour recenser les courriels. Les courriels seront envoyés individuellement aux professeurs, afin qu'il soit impossible pour eux de connaître les autres participants à l'étude. De plus, puisque cette offre était facultative, que les participants étaient libres de fournir leur adresse courriel ou non et qu'ils savaient que cela servirait uniquement à envoyer les résultats du questionnaire, ceux-ci l'ont fait de façon libre et éclairée.

Suite à l'analyse des données, les données brutes seront détruites de l'ordinateur de la chercheuse principale, après avoir été imprimées, et seront conservées dans le bureau de Marie-Josée Drolet, directrice et superviseuse d'essai, pour une durée de 7 ans, soit jusqu'au 15 décembre 2021.

La section suivante présente les principaux résultats de la recherche, classés selon les quatre résultats de recherche attendus énoncés ci-haut.

5. RÉSULTATS

Cette section présente les résultats obtenus suite à l'administration d'un questionnaire complété en ligne par des enseignants de niveau collégial. Une brève description de l'échantillon des participants à l'étude est suivie de la présentation des résultats de l'étude selon les quatre objectifs spécifiques de la recherche, tels qu'ils sont énoncés à la section consacrée à la problématique à l'origine de cette étude. Afin d'alléger le texte et de faciliter la lecture, seules les réponses du questionnaire en lien avec les résultats attendus de recherche énoncées sont présentées ici. En effet, étant donné le temps limité pour composer cet essai, le questionnaire a été envoyé avant que les résultats de recherche attendus soient finalisés; une fois les résultats attendus finalisés, certaines informations récoltées se sont révélées moins pertinentes à mentionner dans ce texte. Dans une prochaine recherche, il pourrait par contre être intéressant de poser d'autres hypothèses de résultats attendus en lien avec les autres informations amassées.

5.1. Description de l'échantillon

Comme l'indique le tableau 1 ci-dessous, 107 professeurs de quatre Cégeps différents du Québec et situés dans quatre régions distinctes de la province ont participé à la recherche (voir Tableau 1). Puisque les participants n'étaient pas tenus de répondre à toutes les questions et pouvaient en ignorer s'ils le désiraient, le nombre de répondants pour chaque réponse est variable.

Tableau 1
Données sociodémographiques des professeurs ayant complété le questionnaire

Catégories		Effectifs	Fréquence
Sexe (n=107)	Homme	46	43%
	Femme	61	57%
Âge (n=107)	21-30	13	12,1%
	31-40	37	34,6%
	41-50	27	25,2%
	51-60	27	25,2%
	61-70	3	2,8%
Années d'expérience au collégial (n=107)	1-5	31	29%
	6-10	29	27,1%
	11-15	13	12,1%
	16-20	11	10,3%
	21-25	14	13,1%
	26-30	8	7,5%
	31-35	1	0,9%
Nombre de groupes-classes enseignés à la session d'hiver 2014 (n=107)	0	5	4,7%
	1	13	12,1%
	2	28	26,2%
	3	26	24,3%
	4	24	22,4%
	5	7	6,5%
	Plus de 5	4	3,7%
Collège d'enseignement (n=99)	Rimouski	31	31,3%
	Sherbrooke	47	47,5%
	Sainte-Foy	6	6,1%
	Outaouais	15	15,2%

5.2. Résultat attendu de recherche #1

Le premier résultat attendu de la recherche est le suivante : la perception des professeurs de niveau collégial des élèves ayant un handicap est majoritairement négative. Afin de valider ou d'invalider ce résultat attendu, les résultats des questions posées aux participants traitaient de leurs perceptions de la capacité des élèves ayant un handicap à réussir leurs études, du droit de ces élèves à poursuivre des études collégiales et de l'investissement de temps consacré à ces élèves sont ici présentés.

5.2.1. Capacité des élèves ayant un handicap à réussir ses études

Suite à une définition du handicap, en l'occurrence de la déficience intellectuelle, de la déficience physique et du trouble de santé mentale, les professeurs avaient à se prononcer sur leurs perceptions de la capacité des élèves ayant un handicap à réussir leurs études collégiales.

À cette question, 77,7% des professeurs ont répondu que cela dépendait de différents éléments (certains sont énumérés dans les commentaires ici-bas), 19,4% estiment que ces élèves peuvent réussir, 1,9% des professeurs ont dit ne pas savoir, tandis qu'une minorité (1,0%) considère qu'ils n'ont pas la capacité de réussir (Figure 1). Des 26 commentaires associés aux professeurs faisant partie de ce groupe majoritaire, dix précisaient que cela dépendait du choix de programme de l'élève en lien avec son handicap, six professeurs mentionnaient que cela dépendait simplement du type de handicap de l'élève et trois traitaient de l'impact de la gravité du trouble sur sa capacité. L'importance de la motivation de l'élève (n=3), les accommodations offertes par le collège (n=2) et l'ouverture des milieux post-collégiaux (n=1) étaient aussi discutés par certains enseignants.

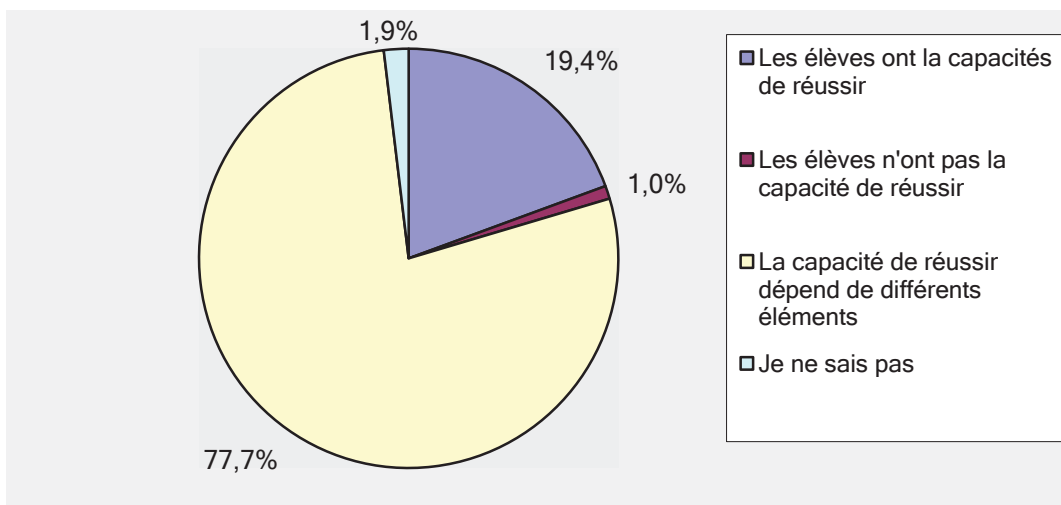


Figure 1 : Capacité de réussir des études collégiales des élèves ayant un handicap (n=103)

5.2.2. Autorisation à poursuivre des études collégiales

Lorsque questionné à propos des élèves avec une déficience intellectuelle, seulement 64 des 95 ayant répondu à cette question étaient totalement ou majoritairement en accord avec le fait que ces jeunes soient autorisés à poursuivre des études de niveau collégial (Tableau 2). Cette catégorie d'élèves obtenait le plus grand nombre de professeurs totalement ou majoritairement en désaccord, soit 24 au total (n=95) avec cette autorisation. Au sujet des élèves ayant une déficience physique, 96 professeurs étaient totalement en accord ou majoritairement en accord avec le fait qu'ils soient autorisés à poursuivre des études

collégiales et deux étaient majoritairement en désaccord (n=98) (Tableau 2). En ce qui concerne les élèves ayant un trouble de santé mentale, 87 professeurs étaient totalement ou majoritairement en accord avec le fait qu'ils soient autorisés à poursuivre des études collégiales, alors que cinq étaient majoritairement en désaccord (n=96).

Tableau 2

Niveau d'accord des participants à l'effet que les élèves ayant une déficience intellectuelle, une déficience physique ou un trouble de santé mentale soient autorisés à poursuivre des études de niveau collégial

	Totalement en désaccord avec cet énoncé	Majoritairement en désaccord avec cet énoncé	Indifférent avec cet énoncé	Majoritairement en accord avec cet énoncé	Totalement en accord avec cet énoncé	N
Déficience intellectuelle	4(4%)	20(21%)	7(7%)	48(51%)	16(17%)	95
Déficience physique	0(0%)	2(2%)	0(0%)	35(36%)	61(62%)	98
Trouble de santé mentale	0(0%)	5(5%)	4(4%)	52(54%)	35(36%)	96

5.2.3. Investissement de temps

Comme l'illustre le tableau 3, lorsque questionné à savoir s'ils considéraient que le temps investi avec les élèves ayant une déficience intellectuelle est du temps enlevé aux élèves n'ayant pas de déficience, 35 professeurs étaient totalement ou majoritairement en désaccord avec l'énoncé, alors que 54 étaient majoritairement ou totalement en accord avec l'énoncé (n=97). Cela représente le plus grand nombre de professeurs considérant cet énoncé comme vrai et le plus petit nombre de professeurs le considérant comme faux, lorsque comparé avec les autres catégories de handicap. Au sujet des élèves ayant une déficience physique, 56 professeurs étaient totalement ou majoritairement en désaccord avec l'énoncé, alors que 31 étaient majoritairement ou totalement en accord avec l'énoncé (n=98). C'est le nombre de plus élevé de professeurs en désaccord avec l'énoncé et le plus faible en accord, en comparaison avec les autres catégories de handicap (Tableau 3). En ce qui concerne les élèves ayant un trouble de santé mentale, 45 professeurs étaient totalement ou majoritairement en désaccord avec l'énoncé, tandis que 39 étaient majoritairement ou totalement en accord avec l'énoncé.

Tableau 3

Niveau d'accord des participants à l'effet que le temps investi avec les élèves ayant une déficience intellectuelle, une déficience physique ou un trouble de santé mentale est du temps enlevé aux élèves n'ayant pas de déficience

	Totalement en désaccord avec cet énoncé	Majoritairement en désaccord avec cet énoncé	Indifférent avec cet énoncé	Majoritairement en accord avec cet énoncé	Totalement en accord avec cet énoncé	N
Déficience intellectuelle	14(14%)	21(22%)	8(8%)	36(37%)	18(19%)	97
Déficience physique	25(26%)	31(32%)	11(11%)	22(22%)	9(9%)	98
Trouble de santé mentale	17(18%)	28(29%)	11(12%)	33(35%)	6(6%)	95

5.3. Résultat attendu de recherche #2

Tel que mentionné précédemment, le deuxième résultat attendu est que les professeurs ont en majorité reçu peu de formation les outillant à enseigner ou à intervenir auprès d'élèves ayant un handicap. Comme le montre la figure 2, la majorité des enseignants, soit 65,6% des répondants, n'a jamais reçu de formation. Parmi ceux ayant reçu une formation, le plus grand nombre de répondants a affirmé qu'ils avaient reçu des enseignements dans le cadre d'une formation offerte par le collège où leur présence était suggérée, mais non obligatoire.

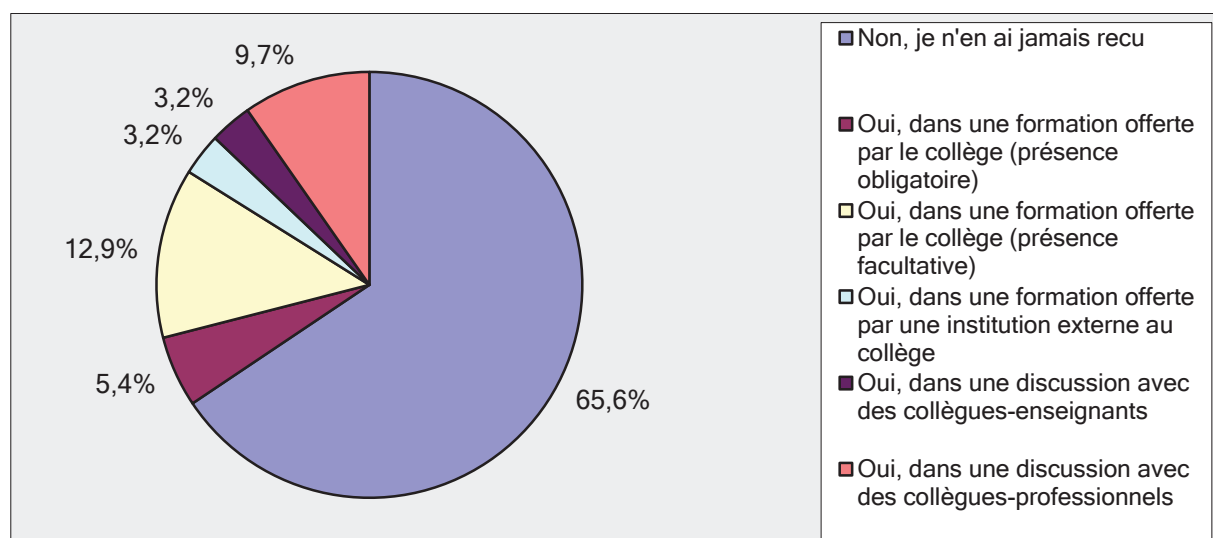


Figure 2 : Représentation du pourcentage de professeurs ayant reçu une formation et du contexte de celle-ci (n=93)

5.4. Résultat attendu de recherche #3

Le troisième résultat attendu de recherche est que plus la connaissance du professeur relative au handicap d'un élève est élevée, plus celui-ci est à l'aise à faire des modifications de son cours pour cet élève, peu importe la nature des modifications requises (modifier les modalités d'évaluation, le contenu du cours ou son style d'enseignement par exemple). Tel que mentionné plus tôt, les réponses des enseignants aux questions concernant la connaissance du handicap ainsi que celles relatives à l'aisance à faire de telles modifications seront présentées séparément. Ensuite, afin de mesurer le lien entre leurs connaissances du handicap et l'aisance à faire des modifications, le coefficient de corrélation de Spearman est utilisé, tel qu'expliqué plus tôt à la section relative aux méthodes utilisées dans cette recherche.

5.4.1. Connaissance du handicap

Lorsque questionnés à savoir quelles étaient, lors d'une situation d'intervention ou d'enseignement avec un élève, leurs connaissances de son handicap, les professeurs ont répondu « pas du tout informé » jusqu'à « très informé ». Pour les élèves ayant une déficience physique ou intellectuelle, le mode le plus élevé de répondants se considérait « un peu informé » (Tableau 5). En ce qui concerne les élèves ayant un trouble de santé mentale, le mode le plus élevé de répondants se considérait « moyennement informé ».

Tableau 4

Niveau de connaissances que les professeurs ont d'un élève ayant une déficience intellectuelle, physique ou un trouble de santé mentale

	Je n'ai aucun élève en tête	Pas du tout informé	Moyennement informé	Un peu informé	Très informé	N
Élève ayant une déficience intellectuelle	18 (19%)	9 (10%)	24(26%)	33(35%)	10(9%)	94
Élève ayant une déficience physique	15(16%)	5(5%)	28(30%)	30(32%)	15(16%)	93
Élève ayant un trouble de santé mentale	7(7%)	16(17%)	29(31%)	24(26%)	18(19%)	94

5.4.2. Aisance à faire des modifications

Les professeurs avaient à qualifier de « inconfortable » à « confortable » leur niveau d'aisance à modifier leur style d'enseignement, le contenu de leur cours et leurs modalités d'évaluation. Lorsque questionnés sur leur aisance à faire des modifications pour les élèves ayant une déficience physique, leur inconfort (soit les choix de réponse inconfortable et un peu inconfortable réunis ensemble) prédominait sur les autres réponses, l'inconfort le plus marqué étant à l'effet de la modification du contenu du cours. Le même constat se dégage aussi pour les élèves ayant une déficience intellectuelle ou ayant un trouble de santé mentale (Tableau 6).

Tableau 5

Niveau d'aisance des professeurs à modifier leur style d'enseignement, le contenu de leur cours ou les modalités d'évaluation pour chacun des trois types de handicap

Type de déficience	Type d'ajustement	Inconfortable	Un peu inconfortable	Indifférent	Un peu confortable	Confortable	N
DI	Modifier votre style d'enseignement pour cet élève	29(31%)	22(24%)	9(10%)	18(19%)	15(16%)	93
	Modifier le contenu de votre cours pour cet élève	52(56%)	29(31%)	3(3%)	3(3%)	6(6%)	93
	Ajuster les modalités d'évaluation pour cet élève	39(42%)	22(24%)	7(8%)	8(9%)	17(18%)	93
DF	Modifier votre style d'enseignement pour cet élève	20(22%)	25(27%)	11(12%)	18(19%)	19(20%)	93
	Modifier le contenu de votre cours pour cet élève	51 (55%)	26 (28%)	2 (2%)	6 (6%)	8 (9%)	93
	Ajuster les modalités d'évaluation pour cet élève	33 (35%)	23 (25%)	7 (8%)	8 (9%)	22 (24%)	93
TSM	Modifier votre style d'enseignement pour cet élève	24 (26%)	26 (28%)	9 (10%)	18 (20%)	15 (16%)	92
	Modifier le contenu de votre cours pour cet élève	47 (51%)	31 (33%)	4 (4%)	4 (4%)	7 (8%)	93
	Ajuster les modalités d'évaluation pour cet élève	36 (39%)	26 (8%)	6 (6%)	7 (8%)	18 (19%)	93

5.4.3. Corrélation entre la connaissance du handicap et l'aisance à faire des modifications

Pour analyser la corrélation entre la connaissance du handicap l'aisance à faire des modifications, le coefficient de corrélation de Spearman a été utilisé. La variable de la connaissance du handicap, une variable nominale, a donc été comparée avec l'aisance à faire des modifications, une variable nominale aussi. Étant donné la manière dont les questions ont été posées aux participants dans le questionnaire, le coefficient de corrélation de Spearman était le seul test pouvant être appliqué. Les valeurs de p obtenues ont été analysées à savoir si elles étaient inférieures à 0,05; sinon, cela signifiait qu'il n'était pas possible que la corrélation soit due au hasard. La valeur du rho obtenue a été analysée selon l'échelle de force de Cohen (1988) et a permis de qualifier la corrélation entre les variables. Seul la corrélation entre l'aisance à modifier le contenu selon la connaissance du handicap de santé mentale (voir Figure 3) a été corrélée de façon modérée (la corrélation la plus élevée de toutes).

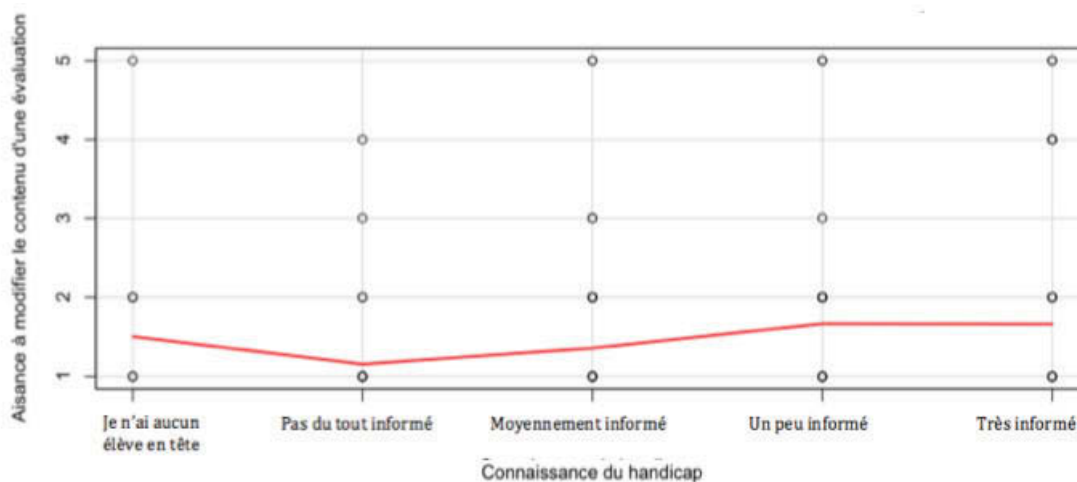


Figure 3 : Aisance à modifier le contenu d'une évaluation selon la connaissance du handicap de santé mentale

Tableau 6

Tableau résumé des corrélations entre le niveau d'aisance des professeurs à modifier leur style d'enseignement, le contenu de leur cours ou les modalités d'évaluation selon la connaissance du handicap, pour chacun des trois types d'handicap

Type de déficience	Variables corrélées	Valeur de p	Valeur du rho	Corrélation
Les élèves ayant une DI	La connaissance du handicap et l'aisance à modifier le contenu	0,244	0,137	Faible
	La connaissance du handicap et l'aisance à modifier le type d'enseignement	0,357	0,109	Faible
	La connaissance du handicap et l'aisance à modifier les modalités d'évaluation	0,9394	0,009	Faible
Les élèves ayant une DF	La connaissance du handicap et l'aisance à modifier le contenu	0,511	0,076	Faible
	La connaissance du handicap et l'aisance à modifier le type d'enseignement	0,945	-0,008	Faible
	La connaissance du handicap et l'aisance à modifier les modalités d'évaluation	0,239	-0,135	Faible
Les élèves ayant un TSM	La connaissance du handicap et l'aisance à modifier le contenu	0,0045	0,305	Modérée
	La connaissance du handicap et l'aisance à modifier le type d'enseignement	0,319	0,110	Faible
	La connaissance du handicap et l'aisance à modifier les modalités d'évaluation	0,269	0,121	Faible

5.5. Résultat attendu de recherche #4

Tel que mentionné précédemment, le quatrième et dernier résultat attendu est que plus la connaissance que le professeur a du handicap d'un élève est élevée, plus son sentiment de compétence perçu à enseigner et à intervenir auprès de cet élève est élevé. Puisque les résultats concernant la connaissance que le professeur a du handicap d'un élève, c'est-à-dire une des variables en jeu, ont été décrits à la section précédente, seul le sentiment de compétence perçu à enseigner et à intervenir auprès de cet élève est décrit ci-dessous. La relation entre ces deux variables est ensuite présentée.

5.5.1. Sentiment de compétence perçu à enseigner et intervenir

Les professeurs avaient à coter entre 1 à 10 leur sentiment de compétence à enseigner avec un élève ayant un handicap, où 1 indique totalement incompetent et 10 représente très compétent. Le tableau 6 décrit les résultats par rapport au sentiment de compétence à enseigner et intervenir selon chacun des types d'handicap, tandis que les figures 4 à 9 sont des *boxplot*. Un coefficient de dissymétrie négatif, comme c'est le cas pour tous les type de

déficience et tous les types de sentiment de compétence, signifie que les scores les plus fréquents sont hauts dans la distribution et que la queue (les valeurs plus extrêmes) pointe vers les sentiments de compétence plus bas. Un coefficient d'aplatissement positif signifie que la distribution s'élève assez haut mais retombe rapidement, et un coefficient d'aplatissement négatif représente une distribution assez aplatie, avec peu de valeurs extrêmes et des valeurs près de la moyenne.

Tableau 7

Tableau résumé des scores de compétence à enseigner et à intervenir selon chacun des types d'handicap

	Type de déficience	Moyenne	Écart-type	Coefficient de dissymétrie (skewness)	Coefficient d'aplatissement (kurtosis)
Sentiment de compétence à enseigner	DI (n=88) (voir <i>Figure 4</i>)	5.5	2.6	-0.18	-0.89
	DF(n=91) (voir <i>Figure 5</i>)	7.6	2.5	-1.27	0.99
	TSM (n=91) (voir <i>Figure 6</i>)	6.2	2.7	-0.58	-0,62
Sentiment de compétence à intervenir	DI (n=90) (voir <i>Figure 7</i>)	5.5	2.4	-0,29	-0,54
	DF (n=93) (voir <i>Figure 8</i>)	6.9	2.6	-0.82	-.013
	TSM (voir <i>Figure 8</i>)	5.5	2.5	-0,27	-0,70

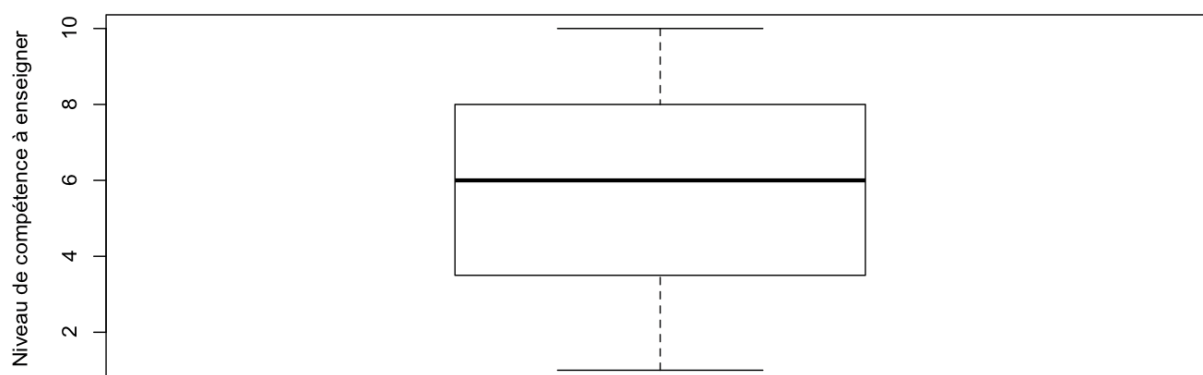


Figure 4 : Sentiment de compétence perçu à enseigner aux élèves ayant une déficience intellectuelle (n=88)

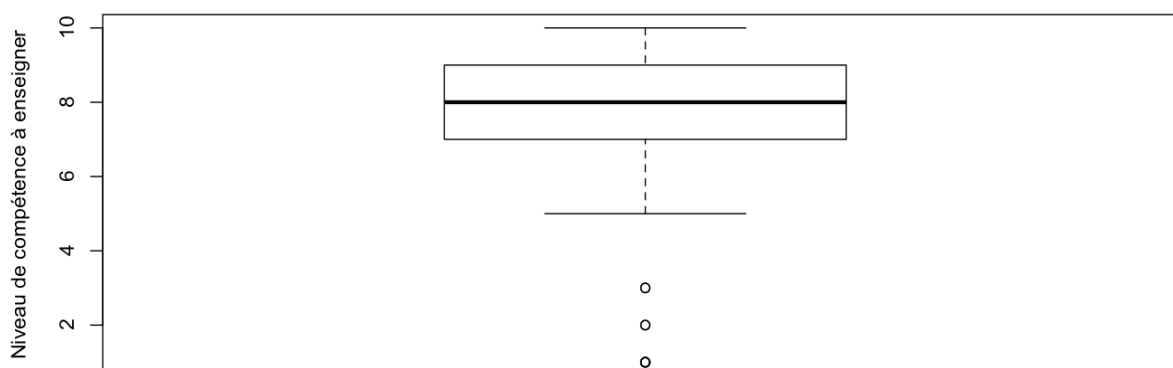


Figure 5 : Sentiment de compétence perçu à enseigner aux élèves ayant une déficience physique (n=91)

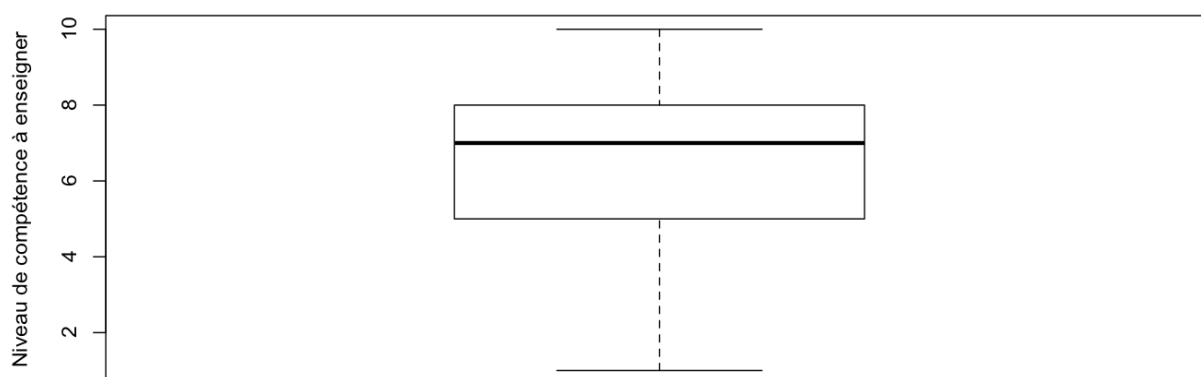


Figure 6 : Sentiment de compétence perçu à enseigner aux élèves ayant un trouble de santé mentale (n=91)

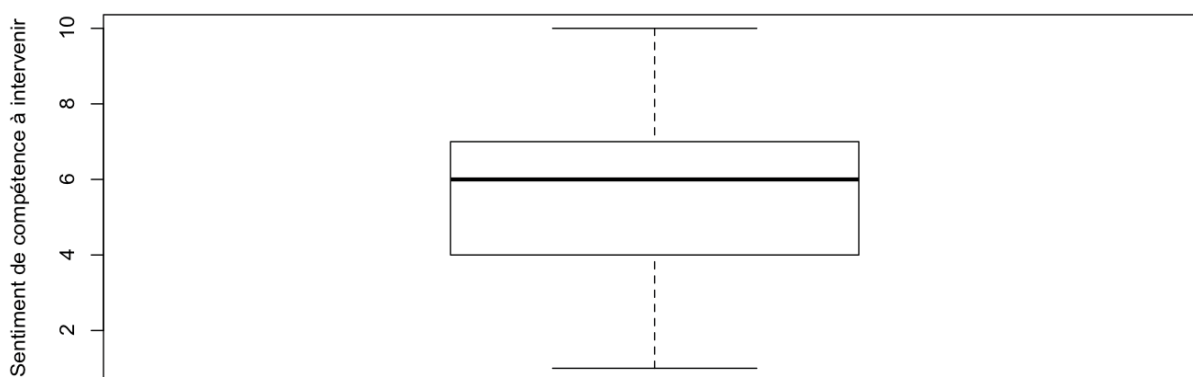


Figure 7 : Sentiment de compétence perçu à enseigner aux élèves ayant une déficience intellectuelle (n=90)

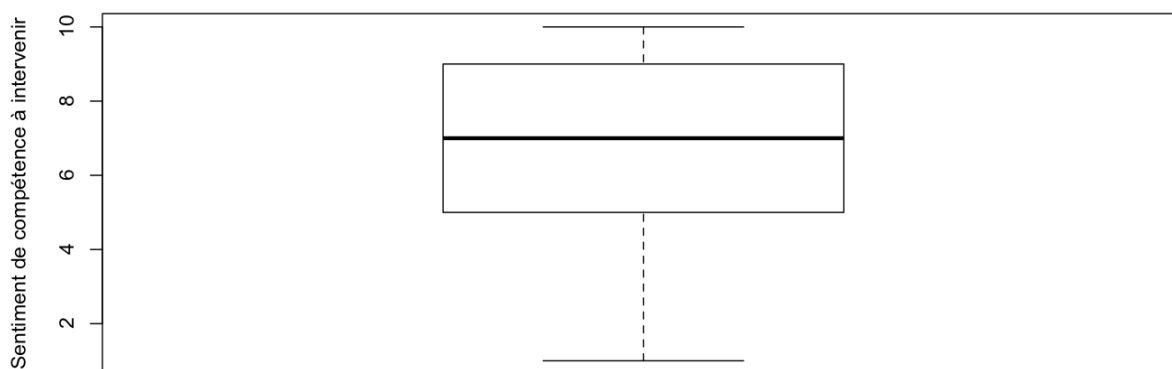


Figure 8 : Sentiment de compétence perçu à enseigner aux élèves ayant une déficience physique (n=93)

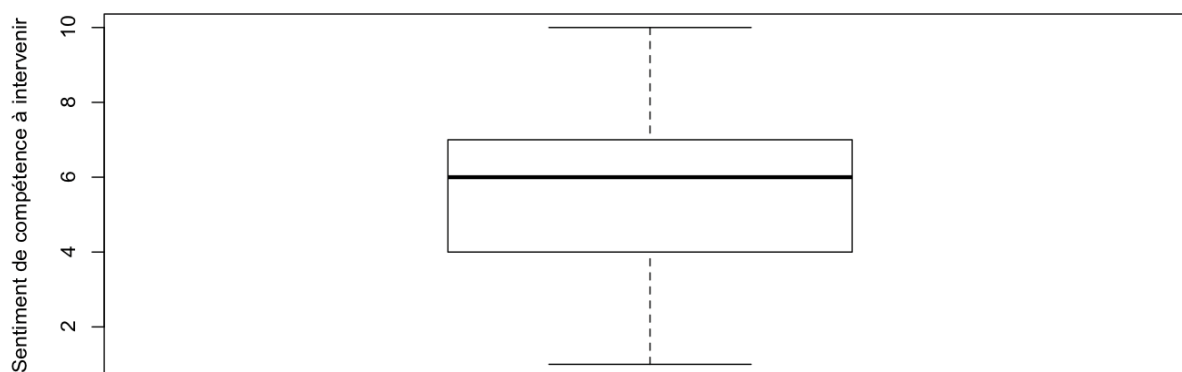


Figure 9 : Sentiment de compétence perçu à enseigner aux élèves ayant un trouble de santé mentale (n=93)

5.5.3. Relation entre la connaissance du handicap et le sentiment de compétence perçu à enseigner et intervenir

Pour analyser la corrélation entre le sentiment de compétence à enseigner ou intervenir et la connaissance du handicap, le coefficient de corrélation de Spearman a été utilisé. La variable de la connaissance du handicap, une variable nominale, a donc été comparée avec le sentiment de compétence à enseigner ou intervenir, une variable nominale aussi. Étant donné la manière dont les questions ont été posées aux participants dans le questionnaire, le coefficient de corrélation de Spearman était le seul test pouvant être appliqué. Les valeurs de p obtenues ont été analysées si elles étaient inférieures à 0,05; sinon, cela signifiait qu'il n'était pas possible que la corrélation soit due au hasard. La valeur du rho obtenue a été analysée

selon l'échelle de force de Cohen (1988) et a permis de qualifier la corrélation entre les variables. Les corrélations varient entre modérée (tel que démontré dans les figures 10-12 -13-14) et modérée-élevée (tel que démontré dans les figures 11 et 15) et les significances sont toujours positives.

Tableau 8

Tableau résumé des corrélations entre le sentiment de compétence à enseigner ou à intervenir selon la connaissance du handicap, pour chacun des trois types d'handicap

Type de déficience	Variables corrélées	Valeur de p	Valeur du rho	Corrélation
Les élèves ayant une déficience intellectuelle	La connaissance du handicap et le sentiment de compétence à enseigner	0,0031	0,349	Modérée
	La connaissance du handicap et le sentiment de compétence à intervenir	0,0001	0,425	Modérée
Les élèves ayant une déficience physique	La connaissance du handicap et le sentiment de compétence à enseigner	0,014	0,282	Modérée
	La connaissance du handicap et le sentiment de compétence à intervenir	0,001	0,369	Modérée
Les élèves ayant un trouble de santé mentale	La connaissance du handicap et le sentiment de compétence à enseigner	0,002	0,337	Modérée
	La connaissance du handicap et le sentiment de compétence à intervenir	0,0001	0,426	Modérée

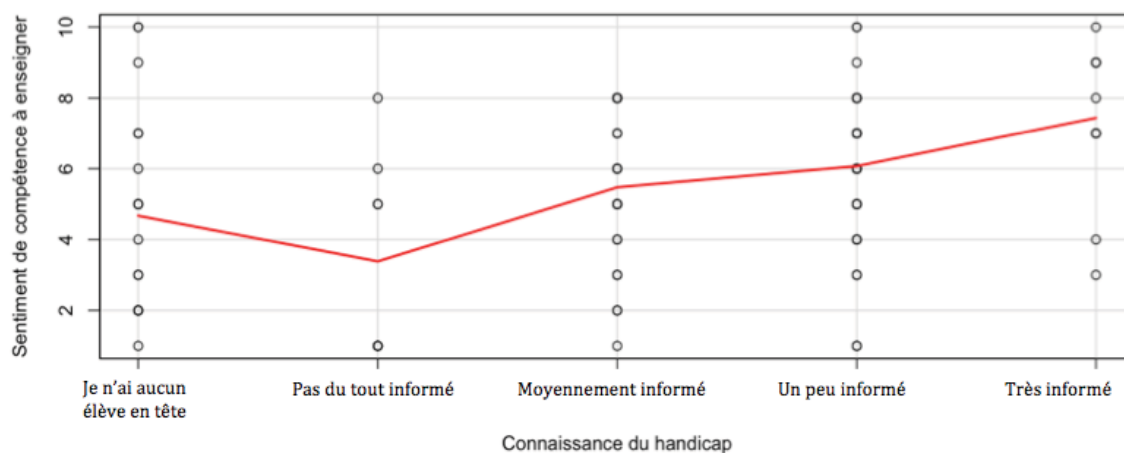


Figure 10 : Sentiment de compétence à enseigner selon la connaissance de la déficience intellectuelle

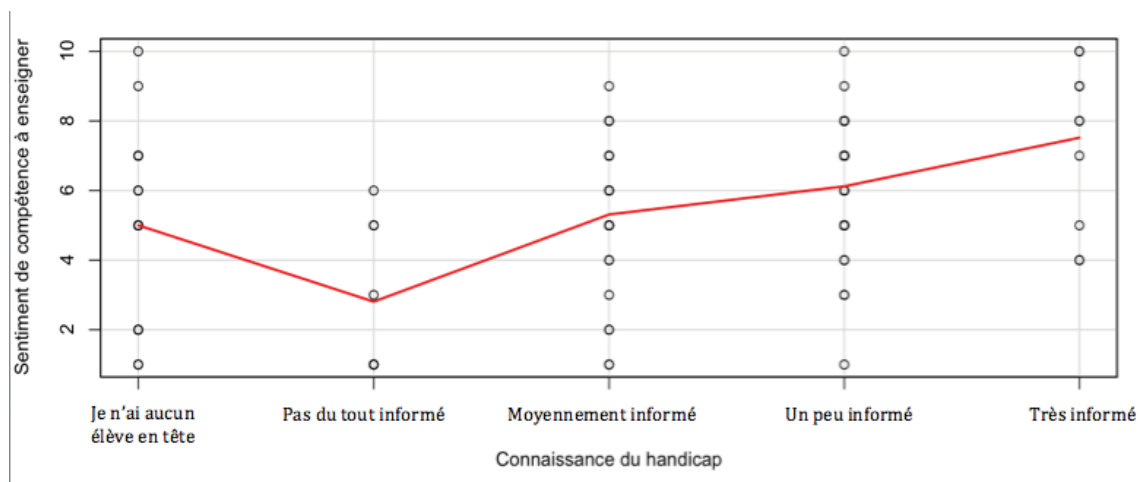


Figure 11 : Sentiment de compétence à intervenir selon la connaissance de la déficience intellectuelle

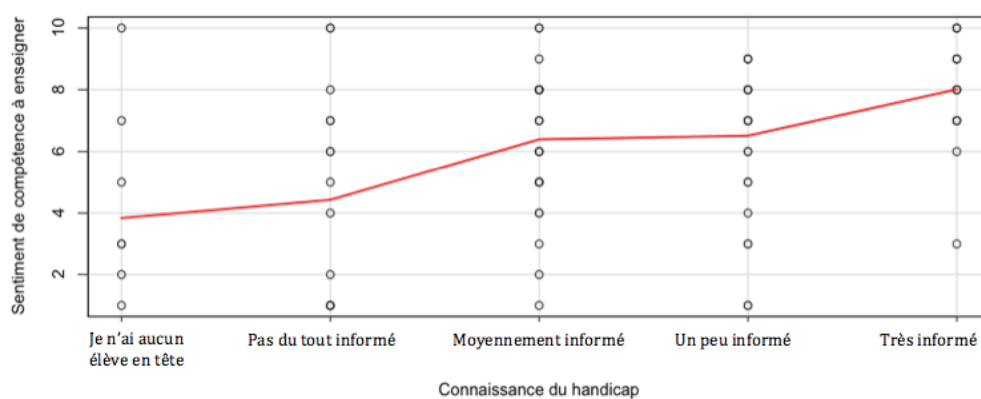


Figure 12 : Sentiment de compétence à enseigner selon la connaissance de la déficience physique

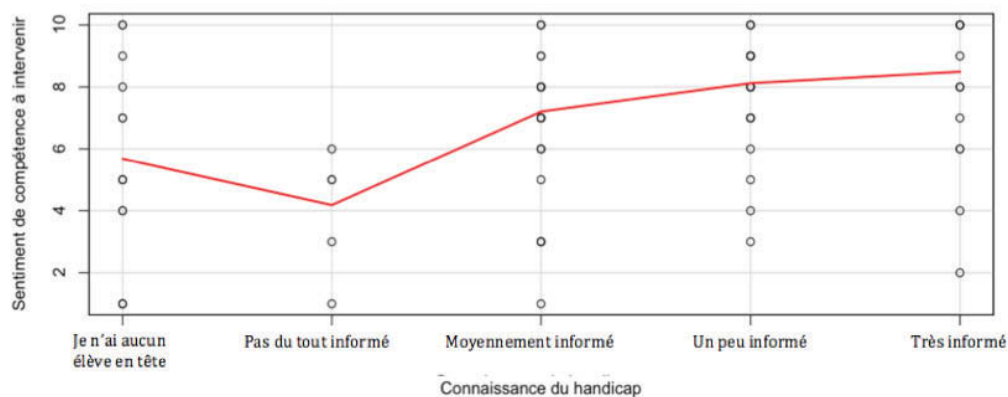


Figure 13 : Sentiment de compétence à intervenir selon la connaissance de la déficience physique

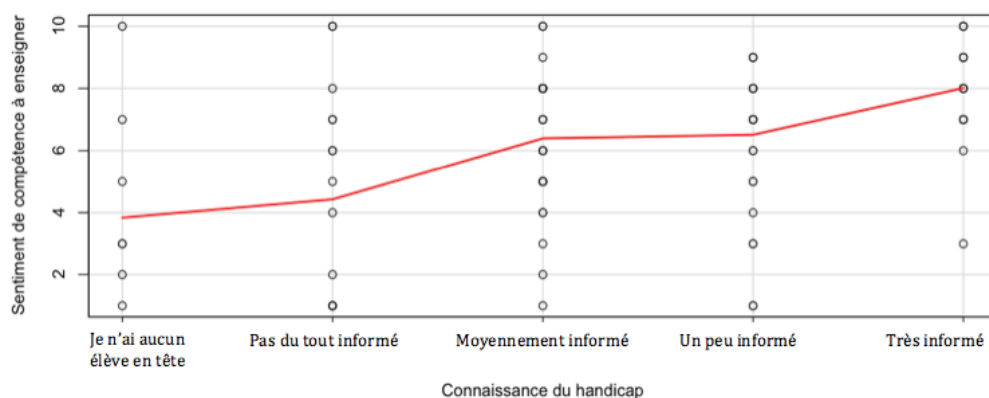


Figure 14 : Sentiment de compétence à enseigner selon la connaissance du trouble de santé mentale

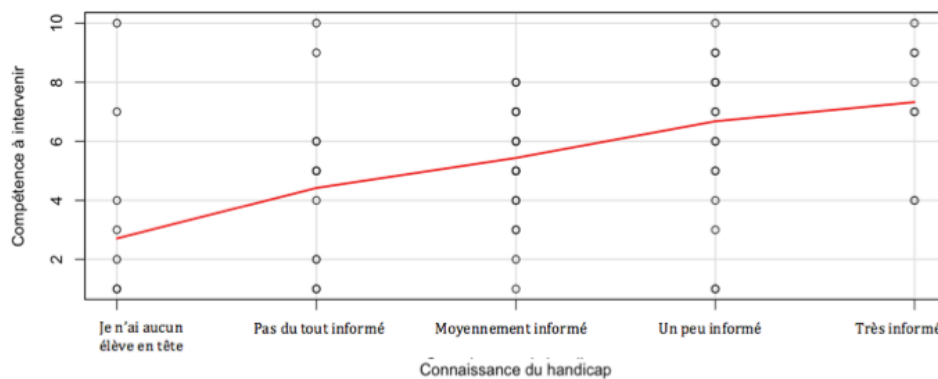


Figure 15 : Sentiment de compétence à intervenir selon la connaissance du trouble de santé mentale

6. DISCUSSION

Maintenant que les résultats de l'étude ont été présentés, un retour sur chacun des résultats attendus de la recherche sera fait, précisant si ceux-ci ont été confirmés ou infirmés. Les résultats seront ensuite comparés avec ceux documentés dans des recherches similaires. Par la suite, les forces et les limites de cette recherche seront énumérées. Finalement, les conséquences pour la pratique ergothérapique ainsi que pour le travail des enseignants de niveau collégial seront discutées.

6.1. Retour au but général et aux résultats attendus de recherche

Tel que mentionné précédemment, le but de cet essai était de répondre à la question de recherche suivante : Quelles sont les perceptions de professeurs du niveau collégial des élèves ayant un handicap et quel est leur sentiment de compétence perçu à enseigner et intervenir auprès de ces élèves? Les résultats obtenus ont permis de répondre à cette question selon quatre thématiques sur lesquelles se basent les quatre résultats attendus de recherche, soit la perception des professeurs, la formation reçue pour enseigner ou intervenir, l'ouverture à faire des modifications ainsi que le sentiment de compétence à enseigner et intervenir.

Pour commencer, le premier résultat attendu était que la perception des professeurs de niveau collégial des élèves ayant un handicap est majoritairement négative. Par contre, les résultats obtenus dans cette étude montrent que la perception des professeurs n'est pas majoritairement négative, mais démontre plutôt de l'ouverture à l'égard de cette clientèle. Cette étude précise que la majorité des enseignants estime que les élèves ayant une DI, une DF ou un TSM devraient être autorisés à poursuivre des études collégiales, même si un nombre plus important d'enseignants exprimaient des réticences à autoriser les élèves ayant une déficience intellectuelle à poursuivre des études, en comparaison avec les deux autres types de handicap. De plus, leur perception des capacités des étudiants n'est pas négative : 77,7% des enseignants considèrent que la capacité de réussir de l'étudiant ne dépend pas d'un handicap uniquement, mais également de la nature de son trouble en lien avec le programme d'étude choisi et d'autres éléments reliés à l'environnement collégial, tel que Finalement, plus de répondants au sondage considèrent que le temps investi avec un jeune ayant un handicap n'est

pas du temps enlevé aux élèves n'ayant pas de handicap, même si le nombre est plus bas chez les élèves ayant une DI. Cela peut porter à se questionner sur l'intensité de la déficience intellectuelle : puisque plusieurs étudiants ayant ce handicap ne sont pas capables de réussir les cours primaires et secondaires sans être dans une classe spéciale (Venditti, 2005). Peut-on considérer que la DI des élèves ayant ce handicap est légère, de sorte qu'elle ne cadre pas ou peu de la définition typique de la DI? Dans une prochaine étude, une précision pourrait être apportée quant au degré de la déficience intellectuelle des élèves qui fréquentent le Cégep pour être plus représentative de la réalité.

Le deuxième résultat attendu de recherche était que les professeurs ont en majorité reçu peu de formations les outillant à enseigner ou intervenir auprès d'élèves ayant un handicap. Ce résultat attendu est confirmé par les résultats de l'étude, puisque la majorité des enseignants, soit 65,6% des répondants, n'a jamais reçu de formations les outillant en ce sens. Parmi ceux ayant reçu une formation, le plus grand nombre de répondants a dit que c'était dans une formation offerte par le collège où la présence de l'enseignant n'était pas obligatoire.

En ce qui concerne le troisième résultat attendu, celui-ci était à l'effet que plus la connaissance du professeur relative au handicap d'un élève est élevée, plus celui-ci est à l'aise à faire des modifications pour cet élève, peu importe la nature des modifications requises (modifier ses modalités d'évaluation, le contenu du cours ou son style d'enseignement). Après analyses statistiques des réponses au questionnaire, cette étude suggère que la connaissance que le professeur a du handicap d'un élève n'a en majorité pas d'influence sur son aisance à faire des modifications, que ce soit des modifications relatives au contenu de cours, à son style d'enseignement ou aux modalités d'évaluation utilisées. Le seul type de handicap pour lequel la connaissance du handicap semble influencer l'aisance des professeurs à faire des modifications de type « contenu de cours » est le TSM.

Finalement, le dernier résultat attendu de cette recherche étant que plus la connaissance que le professeur a du handicap d'un élève est élevée, plus son sentiment de compétence perçu à enseigner et intervenir auprès de cet élève est élevé. Les résultats de cette étude suggèrent que ce résultat attendu est fondé, puisque toutes les corrélations sont modérées entre le

sentiment de compétence perçu des professeurs (à enseigner et intervenir) et la connaissance d'un élève ayant une Di, une DF ou un TSM.

En résumé, les résultats de cette recherche ont permis d'invalider les résultats attendus 1 et 3 de cette recherche et de confirmer les résultats attendus 2 et 4. Plus précisément, la perception des professeurs ne s'est pas en général révélée négative et la connaissance du handicap n'est pas liée à l'aisance à faire des modifications. De plus, les enseignants n'ont en effet peu ou pas reçus de formations pour enseigner ou intervenir auprès d'étudiants ayant un handicap et leur connaissance d'un élève handicapé est lié à leur sentiment de compétence à lui enseigner.

6.2. Comparaisons avec les résultats d'études similaires

Compte tenu que le Cégep est une entité qui existe seulement au Québec, il est difficile de trouver des études à l'extérieur de la province traitant de ces établissements scolaires en particulier. De plus, selon nos recherches, aucune étude ayant un but similaire à celle-ci n'a été réalisée au Québec. Par contre, les jeunes de cet âge présentant un handicap fréquentent aussi des établissements d'enseignement dans d'autres pays, pouvant dans une certaine mesure, être comparés avec les Cégeps du Québec. Les résultats des recherches ayant été réalisées auprès des professeurs dans les universités et les collèges d'autres pays seront donc comparées avec les résultats de cette étude, étant donné la ressemblance entre les groupes d'âge des élèves qui fréquentent ces établissements scolaires postsecondaires.

Tout d'abord, des résultats similaires aux résultats obtenus pour le premier résultat attendu de recherche ont été notés par Murray, Wren et Keys (2008), lorsqu'ils mentionnent que les enseignants ont une perception positive du temps investi avec leurs élèves. Par contre, alors que cette étude suggère que la majorité des enseignants ne croit pas que le temps investi avec des élèves ayant un handicap est du temps enlevé aux élèves n'ayant pas de handicap, l'étude de Fisher (2008) indique le contraire. Cette croyance pourrait indiquer une perception négative de la perception des professeurs des élèves ayant un handicap. Cette différence pourrait être expliquée par les différences entre le système d'éducation québécois et américain ainsi que par les différences entre les lois.

En ce qui concerne le deuxième résultat attendu de recherche, l'étude de Fisher (2008) a elle aussi démontré que les enseignants n'ont en majorité pas reçu de formation pour les aider à enseigner et intervenir avec des élèves ayant un handicap. Il semble donc y avoir une lacune en ce sens qui ne concerne pas seulement le Québec.

Même si aucune étude, selon nos recherches, n'a eu le même résultat attendu que la troisième de cette recherche, l'étude de Mull, Sitlington et Alper (2001) s'intéressait elle aussi à la connaissance du handicap. En effet, l'étude arrivait à un constat similaire à celui de la présente étude, soit que les professeurs manquent d'informations sur le handicap des étudiants. Les raisons de ce constat n'étaient pas précisées dans cette étude. En ce qui concerne l'aisance à faire des modifications, des réticences avaient aussi été notées par Fisher (2008) au sujet des modifications au contenu du cours.

Enfin, aucune étude ne semble avoir abordé le concept de sentiment de compétence perçu à enseigner et intervenir auprès de tels élèves, et par voie de conséquence sur la relation entre celui-ci et la connaissance du handicap des élèves. Cet élément consiste donc en un aspect novateur de la présente étude.

6.3. Forces et limites de l'étude

Cette recherche présente des forces et des limites. Les trois principales forces et les trois principales limites sont ici précisées. Les forces concernent le nombre élevé de participants à l'étude, la nouveauté de l'objet investigué et les retombées positives pour les enseignants, les élèves et les directions des collèges. À l'égard des limites, celles-ci sont relatives à la désirabilité sociale, à la conception du questionnaire web et au temps qui fut accordé aux enseignants pour le remplir le questionnaire.

Premièrement, une des forces de cette recherche est le nombre élevé de participants, soit de 88 à 107 répondants selon les questions, et il a été obtenu en partie grâce à la facilité d'accès qu'offre un sondage web. Cela a permis de faire des analyses statistiques variées. Même s'il n'est pas possible de généraliser les résultats à la population des enseignants de

niveau collégial du Québec, les résultats apportent l'opinion de plusieurs enseignants sur ce sujet novateur. Deuxièmement, aucune étude, à notre connaissance, ne s'intéressant à ce sujet n'a été réalisée à ce jour au Québec. Or, compte tenu de l'augmentation du nombre d'élèves ayant un handicap au collégial, une situation qui requière beaucoup de temps et d'implication de la part du corps enseignant (CDPDJ, 2012), et compte tenu de l'effet Pygmalion, un état des lieux sur les perceptions des professeurs de Cégeps de ces élèves et de leur sentiment de compétence à leur enseigner et à intervenir auprès d'eux s'avère un pas dans la bonne direction pour trouver des solutions aux défis que pose l'arrivée de ces élèves au collégial. Troisièmement, une autre force de cette étude est qu'elle peut apporter des retombées positives pour les professeurs, soit de documenter leurs perceptions et leurs besoins, ainsi que pour les élèves, étant donné l'influence que la perception des enseignants peut avoir sur leur réussite scolaire. Elle peut avoir des retombées pour les directions des collèges, en ceci qu'elle indique des lacunes dans la formation des professeurs eu égard à leurs connaissances des handicaps et aux moyens de soutenir de tels élèves en fonction de leurs difficultés propres. Dans l'optique de mieux soutenir les professeurs dans leur désir de répondre aux besoins des élèves ayant un handicap, une formation pourrait être prodiguée aux professeurs. Dans la conception de cette formation en présentielle ou en ligne, un ergothérapeute serait un collaborateur inestimable.

Par contre, malgré les forces énumérées ci-haut, certains aspects ont pu biaiser les résultats de cette étude. Premièrement, étant donné que l'inclusion scolaire est à prioriser selon l'UNESCO (1994), il pourrait être gênant et difficile pour les professeurs d'avouer qu'ils sont contre l'inclusion des élèves présentant un handicap. En psychologie, le désir du répondant de se montrer sous un jour favorable, aussi appelé désirabilité sociale, est un biais fortement répandu (Herbert, 2007). Cela pourrait biaiser les résultats obtenus dans cette étude, donc ceux-ci pourraient représenter ce que les participants veulent que l'examineur voit, et non pas la manière dont ils perçoivent véritablement l'inclusion scolaire. Il serait alors difficile de savoir si les professeurs ont répondu aux questions selon la manière dont ils perçoivent réellement les élèves ayant un handicap et leur sentiment de compétence à leur enseigner et à intervenir auprès d'eux. Il peut en effet y avoir un écart entre la réalité, ce que l'on perçoit de la réalité et ce que l'on affirme percevoir de la réalité. De plus, les enseignants ayant décidé de répondre au sondage peuvent valoriser l'inclusion scolaire plus que ceux n'y ayant pas

répondu, ce qui peut biaiser les résultats obtenus par rapport aux résultats attendus de recherche. Deuxièmement, la conception du questionnaire a aussi nuit à l'analyse des résultats. En effet, les échelles utilisées ne permettaient que des analyses statistiques simples, difficilement généralisables. De plus, le fait que plusieurs troubles neuro-développementaux, tels l'autisme, le trouble déficitaire de l'attention et la dyslexie, ont été exclus du questionnaire, est une faiblesse de cette recherche, car de plus en plus d'élèves présentant de tel trouble ou difficulté fréquentent les Cégeps québécois. Finalement, une autre limite de cet essai est le temps accordé aux participants afin de remplir le sondage. En effet, beaucoup plus de professeurs auraient pu répondre au sondage s'ils avaient eu plus de temps, ou si un rappel avait été envoyé quelques semaines avant la fin du sondage. Les professeurs d'un des Cégeps n'ont eu qu'une semaine pour répondre au sondage, ce qui a pu limiter le nombre de professeurs de ce Cégep désirant participer à la recherche.

6.4. Retombées prévisibles de l'étude

Tel que mentionné plus tôt, cette étude avait pour but principal de décrire la perception des professeurs d'élèves possédant un handicap et fréquentant un établissement d'enseignement collégial, en plus de leur sentiment de compétence à enseigner et intervenir auprès de cette clientèle dite émergente. Étant donné l'augmentation importante d'élèves présentant un handicap (CDPDJ, 2012) et le manque de résultats probants au sujet des perceptions des professeurs à leur égard, cette étude visait donc à contribuer à l'édification des connaissances au sujet de ces objets d'investigation.

Les résultats obtenus quant à au premier résultat de recherche attendu, soit que les enseignants ont majoritairement une perception positive des élèves ayant un handicap mais qu'elle dépend souvent du type d'handicap, semble indiquer qu'il y aurait des différences relativement à la sensibilisation des enseignants à l'égard des handicaps, en ceci que bien que la perception des professeurs est majoritairement positive, certains professeurs ont une perception plutôt négative. Éventuellement, ces résultats pourraient être utilisés pour repenser les programmes de formation aux enseignants et les ressources disponibles aux élèves ayant un handicap.

Au sujet du deuxième résultat attendu de recherche, les résultats ont démontré que la majorité des enseignants n'a pas reçu de formations en lien avec l'enseignement ou les interventions pour les élèves ayant un handicap. Une retombée de ces résultats pourrait être que les établissements d'enseignement offrent plus de formations aux enseignants qui en ressentent le besoin et, tel qu'énoncé précédemment, cette formation pourrait être offerte en collaboration avec un ergothérapeute.

Relativement au troisième résultat attendu, nous avons appris que la connaissance que le professeur a du handicap d'un élève n'est pas reliée à son aisance à faire des modifications. Étant donné que cet essai discrimine le lien entre ces deux éléments, mais ne suggère pas d'autre explication de l'aisance à faire des modifications, il est clair que des mesures plus générales, plutôt que liées à l'élève, doivent être prises pour aider les enseignants à prendre une décision éclairée en ce qui concerne les modifications à leur contenu de cours, au style d'enseignement ou aux modalités d'évaluation utilisées. Cet essai pourrait mener à l'établissement d'un encadrement ou des indications claires sur ce que l'enseignant peut ou ne peut pas modifier, et dans quel contexte. De plus, en cas de doute, l'enseignant devrait avoir accès à un groupe de professionnels pouvant le conseiller, afin que celui-ci ne se sente pas seul dans sa décision. Réalisé dans le cadre d'une maîtrise en ergothérapie, cet essai cherchait aussi à savoir si l'ergothérapeute pourrait être un des professionnels pouvant faire partie du service d'aide aux étudiants. Étant donné les résultats obtenus, il est clair que l'ergothérapeute pourrait soutenir les professeurs dans leurs connaissances des handicaps et les façons d'adapter leurs cours aux capacités de ces élèves. Cela pourrait contribuer à améliorer le sentiment de compétence perçu des professeurs à enseigner et intervenir auprès d'une clientèle ayant des besoins particuliers de plus en plus présente sur les bancs des collèges (CDPDJ, 2012). Plus concrètement, l'ergothérapeute pourrait conseiller les professeurs à l'égard des modifications pouvant être réalisées pour aider des élèves, les renseigner sur les troubles de leurs élèves et leur donner des stratégies d'enseignement afin d'accommoder leurs élèves. Par le fait même, cela pourrait avoir un impact sur les conditions d'apprentissage des élèves, le développement de leurs compétences ainsi que leurs réussite scolaire, de même qu'améliorer leurs possibilités de se trouver un emploi à la sortie du collège ou de poursuivre leurs études par la suite à l'université (CDPDJ, 2012).

Enfin, les résultats obtenus grâce au dernier résultat attendu de cette recherche suggèrent que plus la connaissance que le professeur a du handicap d'un élève est élevée, plus son sentiment de compétence perçu à enseigner et intervenir auprès de cet élève est élevé. Il est donc clair que ces résultats encouragent encore davantage les Cégeps à offrir de la formation à leur professeurs, afin d'améliorer leur bien-être au travail en augmentant leur sentiment de compétence à enseigner et intervenir auprès d'élèves présentant des conditions particulières. De plus, en encourageant les étudiants à parler de leurs difficultés avec leur professeur, cela permettra à ces derniers de faire les ajustements nécessaires.

6.5. Pistes de recherches futures

Dans de futures études, il pourrait être pertinent de valider si les perceptions des enseignants exprimées dans cette étude s'appliquent aux professeurs qui enseignent dans les autres collèges québécois. Des entrevues individuelles ou des discussions de groupe pourraient permettre d'arriver à ces résultats, de même qu'un autre sondage web. Aussi, il serait aussi important de consulter les élèves ayant des handicaps, afin de constater ce qui les aide le plus et le moins dans leurs apprentissages. Cela pourrait permettre de mieux identifier la formation des enseignants et de constater l'ampleur de la problématique actuelle. De plus, un projet pilote d'implantation d'un ergothérapeute dans un Cégep, tel que le Cégep de Lanaudière qui comprend trois établissements d'enseignement, pourrait être testé, afin d'évaluer la pertinence d'introduire ce professionnel dans les établissements collégiaux et de mieux comprendre le rôle que celui-ci peut être amené à remplir dans la visée sociétale suivant laquelle toute personne a droit à l'éducation. Aussi, dans une prochaine recherche, il pourrait par contre être intéressant de poser d'autres hypothèses de résultats attendus en lien avec les autres informations amassées. Enfin, une étude sur la perception des professeurs à l'égard des élèves ayant un autre type de handicap serait intéressante à documenter.

7. CONCLUSION

Cette étude ayant pour but de décrire les perceptions des professeurs d'élèves ayant un handicap et fréquentant un établissement d'enseignement collégial, en plus de leur sentiment de compétence à enseigner et intervenir auprès de cette clientèle dite émergente, un questionnaire web a été envoyé aux enseignants des quatre Cégeps. Les données obtenues par ce questionnaire ont été analysées grâce à des statistiques descriptives et des analyses de contenu, selon un devis mixte comprenant un devis descriptif ou un devis causal-comparatif, dépendamment des données collectées. Puisque quatre résultats attendus guidaient la présente étude, les résultats ont été classés selon ces quatre résultats attendus, de façon à clairement spécifier dans quelle mesure ceux-ci ont ou non été confirmés.

En ce qui concerne le premier résultat attendu, soit le fait que les professeurs de niveau collégial ont une perception généralement négative des élèves présentant un handicap, celui-ci a été infirmé par le fait que les professeurs affirment que les étudiants peuvent avoir les capacités de réussir, dépendamment notamment de leur type de handicap et de leur programme d'études. Le deuxième résultat attendu, soit le fait que la majorité des professeurs n'a pas reçu de formations pour les outiller à enseigner et à intervenir auprès d'élèves ayant un handicap, s'est révélé confirmé par les résultats de l'étude. Le troisième résultat attendu, qui supposait que plus la connaissance du professeur relative au handicap d'un élève était élevée plus l'aisance à faire des modifications était élevée, a été infirmé par les résultats de la recherche, sauf dans le cas des élèves ayant un trouble de santé mentale, où la connaissance du trouble est moyennement corrélée avec l'aisance à faire des modifications relatives au contenu du cours. Finalement, le quatrième résultat attendu de recherche, qui était que plus la connaissance que le professeur a du handicap d'un élève est élevée, plus son sentiment de compétence perçu à enseigner et intervenir auprès de cet élève est élevée, a été confirmé par les résultats de cette étude.

Somme toute, l'augmentation importante du nombre d'élèves ayant un handicap sur les bancs des Cégeps (CDPDJ, 2012) est une réalité qui peut être perçue comme une avancée sociale importante. Cela dit, cette réalité occasionne son lot de défis pour les institutions

collégiales ainsi que leurs personnels. Notamment, le défi de l'inclusion scolaire repose bien souvent sur les épaules des professeurs qui ont à enseigner à ces élèves différents des autres et à intervenir avec eux. Compte tenu de l'effet Pygmalion (Rosenthal & Jacobson, 1992), il est démontré que les perceptions des enseignants influencent la réussite scolaire des élèves, y compris les élèves présentant un handicap. Les enseignants, étant donné leur rôle important dans l'intégration scolaire au collégial, peuvent donc être un facilitateur ou un obstacle à la réalisation d'une occupation importante pour les jeunes fréquentant le Cégep, soit leurs études. Afin que cette relation soit majoritairement positive pour les élèves ayant un handicap ainsi que pour les professeurs, il s'agit non seulement de discuter ouvertement de ce sujet et de documenter les perceptions des enseignants, mais aussi de conscientiser les dirigeants de l'enseignement collégial afin que des intervenants pouvant améliorer la situation, tel des ergothérapeutes, soient petit à petit intégrés aux personnels des Cégeps du Québec.

RÉFÉRENCES

- Association Canadienne des Ergothérapeutes. (2014). *Carrières au Canada*. Repéré le 9 juin 2014 à <http://www.caot.ca/default.asp?pageid=48>
- Association Canadienne pour la santé mentale. (2014). *Information rapide : la santé mentale et la maladie mentale*. Repéré le 1^{er} août à <http://www.cmha.ca/fr/medias/information-rapide-la-sante-mentale-la-maladie-mentale/#.U9uiHxbt2w0>
- Bargh, J. A., & Pietromonaco, P. (1982). Automatic information processing and social perception: The influence of trait information presented outside of conscious awareness on impression formation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 437-449.
- Barile, M., Fichten, C., Nguyen, N., & Lévesque, J. (2006). Facilitateurs et obstacles à la réussite des élèves handicapés. *Pédagogie collégiale*, 19(4), 20-26.
- Beaupré, P., Bédard, A., Courchesne, A., Pomerleau, A., & Tétreault, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bélangier, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire : attitudes des enseignantes du primaire. Dans C., Dionne et N., Rousseau (Éds). *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L. Rousseau N., & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2).
- Boardman, A. (2005). Interactions between teachers and students with learning disabilities in general education classrooms. Repéré le 15 mai 2014 à partir de: https://www.lib.utexas.edu/etd/d/2004/boardmanag042/boardmanag042.pdf?origin=publication_detail
- Braun C. (1976). – Teacher expectations : Sociopsychological dynamics. *Review of Educational Research*, 46. 185-213.
- Cégep de Lanaudière. (2014). *Services adaptés (SAIDE)*. Repéré le 9 juin 2014 à <http://www.cegep-lanaudiere.qc.ca/terrebonne/saide>
- Cégep de Sainte-Foy. (2014). *Services adaptés : l'équipe*. Repéré le 9 juin 2014 à <http://www.cegep-ste-foy.qc.ca/freesite/index.php?id=12400>
- Cohen J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2^e ed). Hillsdale: Erlbaum.

- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2012). *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*. Repéré à http://www.cdpedj.qc.ca/publications/accommodement_handicap_collegial.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation. (2008). *Au collégial : L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*, Québec: Bibliothèque et archives nationales du Québec.
- Council of Canadians with Disabilities. (2007). *Jugement de la cour suprême*. Repéré à : <http://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/fr/item/2352/index.do>
- Denommé, J., & St-Pierre, M. Les réformes, d'hier à aujourd'hui : une symphonie inachevée. Repéré à : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/146/index.asp?page=reformes>
- Devine, G. (1989). Stereotypes and Prejudice: Their Automatic and Controlled Components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(1), 5-18
- Dickinson, J. A. & Young, B. (2003). *Brève histoire socio-économique du Québec*. Sillery, Québec : Septentrion.
- Dionne, C., & Rousseau, N. (2006). Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion préscolaire et scolaire. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dufour, A. (1997). *Histoire de l'éducation au Québec*. Montréal, Québec : Boréal.
- Fédérations des Cégeps. (2014). *Qu'est-ce qu'un Cégep?* Repéré à : <http://www.fedecegeps.qc.ca/cegeps/qu-est-ce-qu-un-cegep/>
- Fédération des Cégeps. (2005). *Intégration des élèves handicapés*. Repéré à : http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2011/09/3avril2006_Handicapes_synthese_M_Senneville.pdf
- Fédération des comités de parents du Québec. (2009). *Pour une école adaptée aux enfants qui ont des besoins particuliers*. Repéré à : http://www.fcpq.qc.ca/data/userfiles/files/formation/Francais/f15_CCSEHDAA_fr.pdf
- Fédération des enseignantes et enseignants de cégep. (2010). *Notre action syndicale et professionnelle face à la diversité de la population étudiante*. XIXe Congrès de la FEC-CSQ : Document thématique.
- Fichten, C. & al. (2000). *L'accessibilité au cégep pour tous: projet ITAC—informatique et technologies adaptées dans les cégeps pour les élèves handicapés*. Québec, Québec : Édition du Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport.

- Fichten, C. & al. (2006). *Étudiants ayant des incapacités au cégep : réussite et avenir*. Repéré à : <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/actionConcerte/RF-CatherineFichten.pdf>
- Fichten, C. S., Bourdon, C. V., Creti, L., & Martos, J. G. (1987). Facilitation of teaching and learning: What professors, students with a physical disability and institutions of higher education can do. *Natcon*, 14, 45-69
- Fichten, C., Asuncion, J., Barile, M., Robillard, C., Fossey, M. E., & Lamb, D. (2003). Canadian Postsecondary Students with Disabilities: Where are they?. *Canadian Journal of Higher Education*. 33(3). 71-114.
- Field, R. & Miles, M. (2012). *Discovering statistics using R*. London : SAGE Publication Ltd.
- Fisher, A. (2008). *Faculty perceptions of students with intellectual disabilities in public post secondary education*. Repéré à : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504340.pdf>.
- Fougeyrollas, P. (2010). *Le funambule, le fil et la toile : transformations réciproques du sens du handicap*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Greenbaum, B., Graham, S., & Scales, W. (1995). Adults with learning disabilities: Educational and social experiences during college. *Exceptional Children*, 61(5), 460-471.
- Hamel-Richard, J. (2013). *Exploration des attitudes d'élèves de 5e et 6e années de classes régulières du primaire quant à l'intégration et l'inclusion scolaires d'enfants présentant des déficiences ou des incapacités*. Repéré à : <http://depot-e.uqtr.ca/6890/1/030583811.pdf>
- Harvey, Michael W., & Pellock, Cynthia. (2004). The Relationship between Pennsylvania Career and Technical Instructors' Demographic Characteristics and Program Expectations for Students with and without Disabilities. *Journal for Vocational Special Needs Education*, 26(3), 4-22.
- Harvey, Michael W., Cotton, Samuel E., & Koch, Kourtland R. (2005). Indiana Career and Technical Instructors' Perceptions of Program Expectations for Students with and without Disabilities. *Journal for Vocational Special Needs Education*, 28(1), 4-22.
- Herbert M. (2007). Que se passe-t-il lorsque les répondants à un questionnaire tentent de deviner l'objectif de recherche ? *Réunion de consommateurs*, 36, 27-38.
- Huberman, M. & Miles, M. (1994). *Qualitative data analysis, an expanded sourcebook*. Paris : SAGE publications Inc.
- Keltner, D., Ellsworth, P., & Edwards, K. (1993). Beyond simple pessimism: Effects of sadness and anger on social perception. *Journal of Personality and Social Psychology*,

64(5), 740-752.

- Little, K. (2013). *The use of recommended transition education practices and perceptions of administrative support: A quantitative and qualitative analysis*. Repéré à : <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psych&AN=2013-99051-102&site=ehost-live> Available from EBSCOhost psych database.
- Loi sur l'instruction publique. (2014). L.R.Q., c. I-13.3, art. 235. Repéré à : http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html
- McDonald, L., MacPherson-Court, F. S., Uditsky, B., & Symons, F. (1997). An inclusive university program for students with moderate to severe developmental disabilities: Student, parent, and faculty perspectives. *Developmental Disabilities Bulletin*, 25(1), 43-67.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école: Cadre de référence pour guider l'intervention*. Repéré à : http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_scolaire/19-7051.pdf
- Mills, J.S. (2009). *L'utilitarisme*. Paris : Flammarion.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2004). *Le cheminement des élèves*. Repéré à : http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/Ens_Sup/Affaires_universitaires_collegiales/brochure_cheminement_scol.pdf.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2008). *Loi sur le ministère de l'éducation, du loisir et du sport: LRQ, chapitre C-12, article 10*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2008). *Loi sur le ministère de l'éducation, du loisir et du sport: LRQ, chapitre M-15*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2010). *Portrait des élèves et élèves en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement post-secondaire*. Repéré à : http://aqicesh.ca/docs/PortraitEtudHandBesoinsEmergentsEnsPostsec_RapportSyn.pdf
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (N.D.). *Un programme de formation pour le XXIème siècle*. Repéré à : http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/1-pfeq_chap1.pdf.
- Ministère de l'enseignement supérieur et de la science. (1987). *L'intégration à l'enseignement collégial des élèves handicapés : Problématique et mesures*. Direction générale de l'enseignement collégial. 182 p.

- Ministère de l'enseignement supérieur et de la science. (1992). *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial*. Repéré à : http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2014/01/3avril2006_Handicapes_synthese_M__Senneville.pdf
- Moffet, J. (2008). *L'articulation entre le secondaire et le collégial dans le cadre du renouveau pédagogique*. Repéré à : <http://www.quebec.ca/capres/Preoccupations-08-09/Renouveau-Pedagogique.pdf>
- Mongrain, A. (2012). *L'ergothérapie en milieu scolaire : d'un océan à l'autre*. Repéré à <http://depot-e.uqtr.ca/4501/1/030314325.pdf>
- Mull, C., Sitlington P. L. & Alper S. (2001). Postsecondary Education for Students With Learning Disabilities: A Synthesis of the Literature. *Exceptional Children*, 68(1), 97.
- Murray, C., Wren, C. & Keys, C. . (2008). University faculty perceptions of students with learning disabilities: correlates and group differences. *Learning Disability Quarterly*, 31, 95-113.
- Nguyen, M., Fichten, C., Baril M. & Levesque, J. (2006). Facilitateurs et obstacles à la réussite des élèves handicapés. *Pédagogie collégiale*. 19(4).
- Office des personnes handicapées du Québec (2007). *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité : proposition de politique pour accroître la participation sociale des personnes handicapées*. Drummondville : L'Office.
- Ordre des ergothérapeutes du Québec. (2009). *L'ergothérapie en milieu scolaire*. Tiré de : <http://www.oeq.org/publications/documents-professionnels.fr.html>
- Organisation des Nations Unies. (1966). *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*. New York : ONU.
- Orr, A. C., Hammig, S. B. . (2009). Inclusive postsecondary strategies for teaching students with learning disabilities: a review of the literature. *Learning Disability Quarterly*, 32(3), 181-196.
- Pigeon, M. (2008). *L'éducation pour tous : Une anthologie du Rapport Parent*, Montréal. Repéré à : http://www.mccordmuseum.qc.ca/scripts/explore.php?Lang=2&tableid=11&tablename=theme&elementid=107__true&contentlong.
- Rocher, G. (2004). Un bilan du Rapport Parent: vers la démocratisation. *Bulletin d'Histoire politique*, 12(2). 117-128
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1966). Teachers' expectancies: determinants of pupils' IQ gains. *Psychological reports*, 19(1).

- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1992) Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20.
- Shaila, R. (2004). Faculty attitudes and students with disabilities in higher education. *College Student Journal*., 38(2), 191.
- Snyder M. (1984). – When belief creates reality. *Advances in Experimental Social Psychology*, 18, 247-305.
- St-Pierre, L. (2008). Enseigner au collégial aujourd’hui. *Pédagogie collégiale*, 20(2).
- Thomazet, S. (2008). De l’intégration à l’inclusion. Une nouvelle étape dans l’ouverture de l’école aux différences. *Le Français aujourd’hui*, 52, 19-27
- Townsend, E.A. & Polatajko, H.J. (Eds.) *Habiliter à l’occupation : Faire avancer la perspective ergothérapeutique de la santé, du bien-être et de la justice par l’occupation* (2e ed. version française N. Cantin, pp. 209-238). Ottawa : CAOT Publications ACE
- Tremblay, D. & Le May, S. (2004). *Statistiques concernant les élèves ayant des besoins spéciaux dans les universités québécoises*. Québec : AQICEBS Université Laval.
- Trouilloud, D. & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l’effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie*, 145, 89-119.
- UNESCO. (1994). *Cadre d’action pour l’éducation et les besoins éducatifs spéciaux*. Paris : UNESCO.
- Vasseur, F. (2008). *L’implantation du renouveau pédagogique : Impacts pour les collèges*. Repéré à : <http://www.quebec.ca/capres/Preoccupations-08-09/Renouveau-Pedagogique.pdf>.
- Venditti, R. (2005). *Intégration scolaire des élèves handicapés par une déficience intellectuelle et droit à l’égalité*. Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/2376/11639173.PDF;jsessionid=1144194CF920B5577C3237FE00DDB780?sequence=1>

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE

Section relative au consentement

Cher participant,

Merci beaucoup d'avoir accepté de participer à cette recherche. Comme mentionné dans le communiqué que vous avez reçu précédemment, l'objectif de la présente recherche est de décrire la perception de professeurs du collégial de la clientèle dite émergente et leur sentiment de compétence perçu à intervenir auprès de ces jeunes.

Le questionnaire se fera en deux parties : la première servira à obtenir des informations sur vous et la deuxième à recueillir votre opinion sur différents aspects de votre enseignement auprès de la clientèle dite émergente. Les résultats seront ensuite analysés statistiquement et en fonction du cadre théorique de l'étude. Pendant que vous remplirez le questionnaire en ligne, il n'y aura aucune fenêtre surgissante (pop-up) ni chronométrage de votre temps de réponse. Le site web sur lequel est logé le questionnaire est un site web privé sous contrat prévu spécialement pour faire des sondages. Une matrice de sécurité est prévue afin de protéger votre identité.

Consentement du participant

Je confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet «perception des professeurs du collégial des élèves possédant un handicap et de leur sentiment de compétence perçu à intervenir auprès de ces jeunes». J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou Non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

Oui

Non

Section 1

1) Depuis combien de temps enseignez-vous au collégial?

1) 1-5 années

- 2) 6-10 années
- 3) 11-15 années
- 4) 16-20 années
- 5) 21-25 années
- 6) 26-30 années
- 7) 31-35 années
- 8) plus de 35 années

2) À combien de groupes-classes enseignez-vous cette session-ci ?

- 1) 0
- 2) 1
- 3) 2
- 4) 3
- 5) 4
- 6) 5
- 7) >5

3) Quel est votre sexe ?

- 1) Homme
- 2) Femme

4) Quel âge avez-vous ?

- 1) 21-30
- 2) 31-40
- 3) 41-50
- 4) 51-60
- 5) 61-70
- 6) 71-80
- 7) >80

5) À quel collègue avez-vous déjà enseigné et/ou enseignez-vous actuellement ?

Section 2

6) Veuillez lire attentivement les définitions qui suivent :

Personne ayant un handicap= Toute personne ayant une déficience entraînant une incapacité significative et persistante qui est sujette à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement d'activités courantes (Office des personnes handicapées du Québec, 2005). Trois types de déficience existent, soit la déficience physique, intellectuelle ou mentale.

Déficience physique= La déficience physique se caractérise par une déficience de l'audition, de la vision, du langage ou de la motricité. Elle peut être de naissance ou peut survenir à tout moment de la vie, suite à un accident ou une maladie par exemple. Une déficience, qui est permanente, empêche la réalisation d'activités courantes ou l'exercice de rôles sociaux (Ministère de la Santé et des Services Sociaux, 2013). En ce sens, elle contribue au handicap.

Déficience intellectuelle= La personne présentant une déficience intellectuelle a des limitations significatives du fonctionnement intellectuel (raisonnement, planification, résolution de problème, pensée abstraite, compréhension d'idées complexes, apprentissage à partir d'expériences, mémorisation, attention, etc.). Elle a également des limitations importantes du comportement adaptatif, c'est-à-dire de l'ensemble des habiletés conceptuelles (langage, lecture, écriture, concept de temps, d'argent, notions mathématiques, etc.), sociales (relations interpersonnelles, respect des règles, etc.) et pratiques (soins personnels, activités domestiques, travail, loisirs, etc.) (Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissant du développement, 2013).

Trouble de santé mentale= Les maladies mentales sont caractérisées par des altérations de la pensée, de l'humeur ou du comportement associées à un état de détresse et de dysfonctionnement marqués. Exemples de maladies mentales : troubles de l'humeur (dépression majeure et trouble bipolaire), schizophrénie, trouble anxieux, troubles de la personnalité, troubles de l'alimentation, jeux de hasard et jeu pathologique,

consommation problématique de substances (Agence de la santé publique du Canada, 2013).

Trois types de déficiences peuvent contribuer au handicap : la déficience physique, la déficience intellectuelle et un trouble de santé mentale. Estimez-vous en général que les élèves ayant un handicap possèdent les capacités de réussir des études collégiales ?

Oui

Non

Cela dépend

Je ne sais pas

Commentaires :

7) Estimez-vous que les personnes ayant une **déficience physique** devraient avoir des opportunités égales d'apprendre au collège?

Oui

Non

Cela dépend

Je ne sais pas

Commentaires :

8) Estimez-vous que les personnes ayant une **déficience intellectuelle** devraient avoir des opportunités égales d'apprendre au collège ?

Oui

Non

Cela dépend

Je ne sais pas

Commentaires :

9) Estimez-vous que les personnes ayant un **trouble de santé mentale** devraient avoir des opportunités égales d'apprendre au collège ?

Oui

Non

Cela dépend

Je ne sais pas

Commentaires :

10) Étiez-vous au courant, avant de lire cette question, que le nombre d'élèves ayant des handicaps au Collège a augmenté ?

1) Oui, comment en avez-vous entendu parlé ?

Oui, dans le cadre d'une formation dans le cadre de votre travail

Oui, dans le cadre d'une revue disciplinaire ou en enseignement

Oui, dans le cadre d'une discussion avec d'autres enseignants

Oui, dans d'autres publications (journaux, magazines)

Oui, dans une conférence

Autres (spécifiez)

2) Non

11) Êtes-vous d'accord avec cet énoncé?

Les personnes ayant une **déficienc e physique** devraient être autorisées à poursuivre des études de niveau collégial.

1) Je suis totalement en désaccord avec cet énoncé

2) Je suis majoritairement en désaccord avec cet énoncé

3) Je suis indifférent avec cet énoncé

4) Je suis majoritairement en accord avec cet énoncé

5) Je suis totalement en accord avec cet énoncé

12) Êtes-vous d'accord avec cet énoncé?

Je considère que le temps investi avec un élève ayant une **déficienc e physique** est du temps que j'enlève aux élèves n'ayant pas de déficienc e.

1) Je suis totalement en désaccord avec cet énoncé

2) Je suis majoritairement en désaccord avec cet énoncé

3) Je suis indifférent avec cet énoncé

4) Je suis majoritairement en accord avec cet énoncé

5) Je suis totalement en accord avec cet énoncé

13) Considérez-vous que les élèves suivants soient avantagés ou désavantagés par un contexte de classe où des élèves ayant une **déficience physique** côtoient des élèves n'ayant pas de handicap, et ce, à l'égard de leur réussite scolaire et à leur intégration?

	Très avantagés	Un peu avantagés	Ni avantagés ni désavantagés	Un peu désavantagés	Très désavantagés
Les élèves n'ayant pas de handicap sont...					

14) Si vous aviez deux élèves ayant une **déficience physique** dans la même classe, pensez-vous que vous auriez tendance à agir de la même façon avec les deux?

Oui

Non

Cela dépend

Je ne sais pas

Commentaires :

15) Êtes-vous d'accord avec cet énoncé?

Les personnes ayant une déficience intellectuelle devraient être autorisées à poursuivre des études de niveau collégial.

1) Je suis totalement en désaccord avec cet énoncé

2) Je suis majoritairement en désaccord avec cet énoncé

3) Je suis indifférent avec cet énoncé

4) Je suis majoritairement en accord avec cet énoncé

5) Je suis totalement en accord avec cet énoncé

16) Êtes-vous d'accord avec cet énoncé?

Je considère que le temps investi avec un élève ayant une **déficience intellectuelle** est du temps que j'enlève aux élèves n'ayant pas de déficience.

- 1) Je suis totalement en désaccord avec cet énoncé
- 2) Je suis majoritairement en désaccord avec cet énoncé
- 3) Je suis indifférent avec cet énoncé
- 4) Je suis majoritairement en accord avec cet énoncé
- 5) Je suis totalement en accord avec cet énoncé

17) Considérez-vous que les élèves n'ayant pas de handicap soient avantagés ou désavantagés par un contexte de classe où des élèves ayant une **déficience intellectuelle** côtoient des élèves n'ayant pas de handicap, et ce, à l'égard de leur réussite scolaire et à leur intégration?

	Très avantagés	Un peu avantagés	Ni avantagés ni désavantagés	Un peu désavantagés	Très désavantagés
Les élèves n'ayant pas de handicap sont...					

18) Si vous aviez deux élèves ayant une déficience intellectuelle dans la même classe, pensez-vous que vous auriez tendance à agir de la même façon avec les deux?

Oui

Non

Cela dépend

Je ne sais pas

Commentaires :

19) Êtes-vous d'accord avec cet énoncé?

Les personnes ayant un **trouble de santé mentale** devraient être autorisées à poursuivre des études de niveau collégial.

- 1) Je suis totalement en désaccord avec cet énoncé
- 2) Je suis majoritairement en désaccord avec cet énoncé
- 3) Je suis indiffèrent avec cet énoncé
- 4) Je suis majoritairement en accord avec cet énoncé
- 5) Je suis totalement en accord avec cet énoncé

20) Êtes-vous d'accord avec cet énoncé?

Je considère que le temps investi avec un élève ayant un **trouble de santé mentale** est du temps que j'enlève aux élèves n'ayant pas de déficience.

- 1) Je suis totalement en désaccord avec cet énoncé
- 2) Je suis majoritairement en désaccord avec cet énoncé
- 3) Je suis indiffèrent avec cet énoncé
- 4) Je suis majoritairement en accord avec cet énoncé
- 5) Je suis totalement en accord avec cet énoncé

21) Considérez-vous que les élèves n'ayant pas d'handicap soient avantagés ou désavantagés par un contexte de classe où des élèves ayant un **trouble de santé mentale** côtoient des élèves n'ayant pas de handicap, et ce, à l'égard de leur réussite scolaire et à leur intégration?

	Très avantagés	Un peu avantagés	Ni avantagés ni désavantagés	Un peu désavantagés	Très désavantagés
Les élèves n'ayant pas de handicap sont...					

22) Si vous aviez deux élèves ayant un trouble de santé mentale dans la même classe, pensez-vous que vous auriez tendance à agir de la même façon avec les deux?

Oui

Non

Cela dépend

Je ne sais pas

Commentaires :

23) En général, combien d'élèves ayant soit une **déficiência physique**, une **déficiência intellectuelle** ou un **trouble de santé mentale** côtoyez-vous en moyenne par année?

Déficiência physique	Déficiência intellectuelle	Trouble de santé mentale

24) Si vous pensez à un élève en particulier ayant un handicap (que ce handicap soit dû à une déficiência physique, intellectuelle ou à un problème de santé mentale), comment qualifieriez-vous votre connaissance **de ce handicap selon les trois déficiences**?

	Pas du tout informé	Moyennement informé	Un peu informé	Très informé
Élève ayant une déficiência physique				
Élève ayant une déficiência intellectuelle				
Élève ayant un trouble de santé mentale				

25) Si vous pensez à un élève en particulier ayant un handicap (que ce handicap soit dû à une déficience physique, intellectuelle ou à un problème de santé mentale), comment qualifieriez-vous votre connaissance **de cet élève** (ses intérêts, ses particularités d'apprentissage, ses forces et ses difficultés)?

	Pas du tout informé	Moyennement informé	Un peu informé	Très informé
Élève ayant une déficience physique				
Élève ayant une déficience intellectuelle				
Élève ayant un trouble de santé mentale				

26) Si vous aviez un élève avec une **déficience physique** dans votre groupe-classe, comment vous sentiriez-vous à l'idée de...

	Inconfortable	Un peu inconfortable	Indifférent	Un peu confortable	Confortable
Modifier votre style d'enseignement					
Modifier le contenu de votre cours					
Ajuster les modalités					

d'évaluation					
--------------	--	--	--	--	--

27) Si vous aviez un élève avec une **déficience intellectuelle** dans votre groupe-classe, comment vous sentiriez-vous à l'idée de...

	Inconfortable	Un peu inconfortable	Indifférent	Un peu confortable	Confortable
Modifier votre style d'enseignement					
Modifier le contenu de votre cours					
Ajuster les modalités d'évaluation					

28) Si vous aviez un élève ayant un **trouble de santé mentale** dans votre groupe-classe, comment vous sentiriez-vous à l'idée de...

	Inconfortable	Un peu inconfortable	Indifférent	Un peu confortable	Confortable
Modifier votre style d'enseignement					
Modifier le contenu de votre cours					
Ajuster les modalités d'évaluation					

29) Considérez-vous que des modifications (comme d'accorder l'utilisation d'un ordinateur lors d'un test, autoriser l'utilisation d'un preneur de notes) devraient être faites pour les élèves avec une **déficiences physique**?

Oui

Non

Cela dépend

Je ne sais pas

Commentaires :

30) Considérez-vous que des modifications (comme d'accorder plus de temps pour un test, réduire la longueur des travaux) devraient être faites pour les élèves avec une **déficiences intellectuelle**?

Oui

Non

Cela dépend

Je ne sais pas

Commentaires :

31) Considérez-vous que des modifications (comme de permettre de passer un test dans un autre local, autoriser un l'utilisation d'un preneur de notes) devraient être faites pour les élèves ayant un **trouble de santé mentale**?

Oui

Non

Cela dépend

Je ne sais pas

Commentaires :

32) Croyez-vous que des modifications servant à aider les élèves avec une **déficiences physique** leur donneraient un avantage injuste envers les élèves n'ayant pas de déficiences?

Oui

Non

Cela dépend

Je ne sais pas

Commentaires :

33) Croyez-vous que des modifications servant à aider les élèves avec une **déficiences intellectuelle** leur donneraient un avantage injuste envers les élèves n'ayant pas de déficiences?

Oui

Non

Cela dépend

Je ne sais pas

Commentaires :

34) Croyez-vous que des modifications servant à aider les élèves avec un **trouble de santé mentale** leur donneraient un avantage injuste envers les élèves n'ayant pas de trouble?

Oui

Non

Cela dépend

Je ne sais pas

Commentaires :

35) Avez-vous déjà fait une modification pour accommoder un de ces élèves?

	Je n'en ai jamais côtoyé	Non, jamais	Oui, plus de 1 fois par année	Oui, environ une fois par année
Élève ayant une déficiences physique				
Élève ayant une déficiences intellectuelle				
Élève ayant un				

trouble de santé mentale				
-----------------------------	--	--	--	--

36) Avez-vous déjà reçu une formation sur la manière d'enseigner ou de modifier vos cours spécifiquement pour les élèves ayant des déficiences physique ou intellectuelle ou ayant un trouble de santé mentale?

Oui (sélectionnez où vous les avez reçus)

Formation offerte par le collège (présence obligatoire)

Formation offerte par le collège (présence facultative)

Formation offerte par une institution externe au collège

Formation par des recherches personnelles

Discussion avec des collègues-enseignants

Discussion avec des collègues-professionnels

Expérience de classe

Autres (spécifiez)

Non

37) Savez-vous s'il existe des politiques institutionnelles concernant les élèves ayant une **déficience physique**?

Oui

Seriez-vous à l'aise de les communiquer aux élèves concernés?

Non

38) Savez-vous s'il existe des politiques institutionnelles concernant les élèves ayant une **déficience intellectuelle**?

Oui

Seriez-vous à l'aise de les communiquer aux élèves concernés?

Non

39) Savez-vous s'il existe des politiques institutionnelles concernant les élèves ayant un **trouble de santé mentale**?

Oui

Seriez-vous à l'aise de les communiquer aux élèves concernés?

Non

40) Selon vous, est-ce que votre collègue possède un programme particulier pour les élèves ayant une **déficiences physique**?

Oui

Non

Je ne sais pas

41) Selon vous, est-ce que votre collègue possède un programme particulier pour les élèves ayant une **déficiences intellectuelle**?

Oui

Non

Je ne sais pas

42) Selon vous, est-ce que votre collègue possède un programme particulier pour les élèves ayant un **trouble de santé mentale**?

Oui

Non

Je ne sais pas

43) Sur une échelle de 1 à 10, 1 étant incompetent et 10 étant très compétent, comment qualifiez-vous votre sentiment de compétence à intervenir auprès de ces jeunes?

Déficiences physique	Déficiences intellectuelle	Trouble de santé mentale

44) Désirez-vous recevoir une copie des résultats de cette étude une fois qu'ils seront compilés (soit vers le mois de décembre 2014)?

Oui, voici mon email :

Non

45) Désireriez-vous participer, éventuellement, à une autre étude sur ce sujet?

Oui, voici mon email :

Non

CERTIFICAT ÉTHIQUE DE L'UQTR



Université du Québec à Trois-Rivières CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

RAPPORT DU COMITÉ D'ÉTHIQUE :

Le comité d'éthique de la recherche, mandaté à cette fin par l'Université, certifie avoir étudié le protocole de recherche :

Titre du projet : Quelle est la perception des professeurs du collégial de la clientèle dite émergente et de sentiment de compétence perçu à intervenir auprès de ces jeunes, de façon à soutenir leur réussite scolaire?

Chercheurs : Anne-Sophie Tremblay
Département d'ergothérapie

Organismes : Aucun financement

et a convenu que la proposition de cette recherche avec des êtres humains est conforme aux normes éthiques.

PÉRIODE DE VALIDITÉ DU PRÉSENT CERTIFICAT :

Date de début : 04 février 2014

Date de fin : 04 février 2015

COMPOSITION DU COMITÉ :

Le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières est composé des catégories de personnes suivantes, nommées par le conseil d'administration :

- six professeurs actifs ou ayant été actifs en recherche, dont le président et le vice-président;
- une personne membre ou non de la communauté universitaire, possédant une expertise dans le domaine de l'éthique
- un(e) étudiant(e) de deuxième ou de troisième cycle;
- un technicien de laboratoire;
- une personne ayant une formation en droit et appelée à siéger lorsque les dossiers le requièrent;
- une personne extérieure à l'Université;
- un secrétaire provenant du Décanat de la recherche et de la création ou un substitut suggéré par le doyen de la recherche et de la création.

SIGNATURES :

L'Université du Québec à Trois-Rivières confirme, par la présente, que le comité d'éthique de la recherche a déclaré la recherche ci-dessus mentionnée entièrement conforme aux normes éthiques.

Hélène-Marie Thérien
Présidente du comité

Marie-Eve St-Germain
Secrétaire du comité

Date d'émission : 04 février 2014

N° du certificat : CDERS-14-03-06.05
DECSR



Université du Québec à Trois-Rivières

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

ANNEXE

Votre projet de recherche «**Quelle est la perception des professeurs du collégial de la clientèle dite émergente et de sentiment de compétence perçu à intervenir auprès de ces jeunes, de façon à soutenir leur réussite scolaire?**» se termine le **04 février 2015**, votre certificat portant le numéro **CDERS -14-03-06.05** est valable pour 12 mois.

En acceptant ce certificat d'éthique vous vous engagez à :

1. Informer le CER par écrit de tout changement qui doit être apporté à la présente recherche ou aux documents destinés aux participants, tels que publicité pour le recrutement, lettre d'information et formulaire de consentement, avant leur entrée en vigueur.
2. Demander annuellement le renouvellement de ce certificat en utilisant le formulaire prévu à cet effet au moins un mois avant la fin de la période de validité du présent certificat (**04 février 2015**)
3. Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de ce projet de recherche.
4. Faire parvenir au CER un rapport final en utilisant le formulaire prévu à cette fin au plus tard 1 mois après la fin de la recherche.

ANNEXE C

CERTIFICAT ÉTHIQUE DU CÉGEP DE L'OUTAOUAIS



Gatineau le 27 février 2014

Anne-Sophie Tremblay
Chercheuse principale
Université de Québec à Trois-Rivières

Objet : Demande de certification éthique

Projet : Quelle est la perception des professeurs du collégial de la clientèle dite émergente et de leur sentiment de compétence perçu à intervenir auprès de ces jeunes, de façon à soutenir leur réussite scolaire?, no CER-2014-04-AT

Madame,

Le Comité d'éthique de la recherche du Cégep de l'Outaouais a évalué votre projet de recherche conformément à la méthode d'évaluation éthique accélérée. À cette fin, les documents suivants ont été examinés :

- Demande de certification éthique
- Formulaires d'information et de consentement
- Questionnaires

J'ai le plaisir de vous informer que votre projet de recherche a été approuvé à l'unanimité par le Comité d'éthique de la recherche lors de la réunion du 26 février 2014. Votre certificat éthique est valide pour une durée d'un an à compter de sa date d'émission. Votre approbation éthique pourra être renouvelée par le Comité d'éthique de la recherche suite à la réception du "Rapport de suivi continu" requis en vertu de la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains. Toute recherche en cours doit faire l'objet d'une surveillance éthique continue et cette responsabilité relève des chercheurs eux-mêmes. Toute modification au protocole de recherche devra être soumise au Comité d'éthique pour validation avant la mise en œuvre des modifications.

Afin de vous conformer à la politique du Cégep de l'Outaouais en matière d'éthique de recherche, vous devez faire parvenir au Comité d'éthique de la recherche un "Rapport de suivi continu" le ou avant le **27 février 2015**

La présente décision a été transmise le 27 février 2014 à la Direction des études.

En terminant, je vous demanderais de bien vouloir mentionner, dans vos correspondances à venir, le numéro attribué à votre demande par le CÉR : soit CER-2014-04-AT.

Agréez, madame Jouan, l'expression de nos sentiments distingués.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Jean-François Roy', is written over a light blue horizontal line.

Jean-François Roy
Président du Comité d'éthique de la recherche
Cégep de l'Outaouais

ANNEXE D

CERTIFICAT ÉTHIQUE DU CÉGEP DE RIMOUSKI



Le 23 avril 2014

Madame Anne-Sophie Tremblay
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boulevard des Forges
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7

Objet : Réponse du comité d'éthique à la recherche

POUR LE PROJET : Perception des professeurs du collégial des élèves possédant un handicap et de leur sentiment de compétence perçu à intervenir auprès de ces jeunes

Le comité d'éthique à la recherche a évalué votre projet de recherche conformément au processus décrit dans la Politique institutionnelle sur l'éthique de la recherche avec des sujets humains du Cégep de Rimouski présentées dans l'énoncé de politique des trois conseils (ÉPTC).

VOTRE PROJET :

Respecte les principes et règles régissant l'éthique de la recherche avec des participants humains.

Est accepté sous conditions.

Conditions à respecter :

Nécessite l'analyse de pièces supplémentaires.

Les pièces supplémentaires demandées :

Est refusé.

Commentaires :

Nous avons quelques demandes et quelques recommandations à vous formuler :

- SVP, nous soumettre une nouvelle demande d'avis pour toute modification majeure au projet.
- Nous vous conseillons de normaliser le titre de votre recherche qui s'articule parfois sous la forme d'une question et parfois sous la forme d'un énoncé. Nous vous recommandons aussi

...2

2

d'alléger le titre qui nous semble un peu lourd, ceci afin de permettre une meilleure compréhension du sujet. Une suggestion : « Façon dont les enseignants du collégial perçoivent les étudiants possédant un handicap et évaluation de leur sentiment de compétences à intervenir auprès d'eux. »

- Nous avons une préoccupation quant à la façon dont seront diffusés et médiatisés les résultats de votre étude. Vous abordez des sujets qui pourraient affecter la perception des enseignants au collégial par le grand public.
- Nous souhaitons recevoir une copie du rapport final de votre recherche.

Je vous souhaite, au nom du comité d'éthique à la recherche, une bonne continuation dans votre recherche.

Cordialement,



Marie-Michelle Doiron
Secrétaire du comité d'éthique à la recherche

ANNEXE E

CERTIFICAT ÉTHIQUE DU CÉGEP DE SAINTE-FOY



2410, chemin Sainte-Foy, Québec, QC G1V 1T3
418 659-6600 www.cegep-ste-foy.qc.ca

Le 6 mars 2014

Madame Anne-Sophie Tremblay
3915 Louis-Pinard, app. 2
Trois-Rivières (Québec)
G8Y 2G2

Objet : Approbation éthique

Madame,

Pour faire suite à votre demande de certification éthique dans le cadre de la collecte de données que vous souhaitez mener au Cégep de Sainte-Foy, le Comité d'éthique de la recherche a examiné les documents que vous lui avez transmis. Le Comité a jugé votre projet conforme aux pratiques habituelles et recevable au plan de l'éthique de la recherche sur des êtres humains. Il vous demande toutefois d'ajouter dans le formulaire d'information destiné aux participants ce renseignement présenté dans la Demande d'approbation éthique:

À la fin du sondage, un numéro de confirmation leur sera donné, dans l'éventualité où un participant désirerait se retirer du projet. Il ne sera donc jamais possible de faire le lien entre la personne qui a rempli le questionnaire et le numéro de confirmation, à moins qu'un sujet veuille se retirer et communique son numéro de confirmation.

Une fois le document ajusté, nous vous demandons de le transmettre à M. Christian Morin, responsable du Bureau de la recherche.

Le Comité éthique vous demande en outre de l'informer par écrit dans les meilleurs délais dans les cas suivants :

- **Modifications** : de toute nature touchant la participation d'êtres humains. Vous devez en expliquer les raisons et, s'il y a lieu, fournir les documents revus en fonction de ces modifications. Le CÉR prend une décision sur l'acceptabilité

éthique des modifications, conformément à l'approche proportionnelle de l'évaluation éthique de la recherche.

- **Éléments imprévus** : susceptibles d'augmenter le niveau de risque pour les participants ou qui ont d'autres incidences, sur le plan de l'éthique, mettant éventuellement en cause le bien-être des participants.
- **Interruption prématurée du projet de recherche** : vous devez en expliquer les raisons au CÉR.

Le certificat éthique que nous vous transmettons est valide pour une période d'un an. **Avant la fin de cette période, vous aurez à faire une demande de renouvellement afin de poursuivre vos travaux de recherche.** Nous vous transmettrons à l'avance un formulaire à remplir à cette fin.

Je vous souhaite du succès dans votre recherche et je vous transmets mes salutations cordiales.



Sylvain Auclair

Président

Comité d'éthique de la recherche du Cégep de Sainte-Foy

p.j. Certificat d'approbation éthique

c.c. M. Christian Morin, responsable du Bureau de la recherche

CERTIFICAT ÉTHIQUE DU CÉGEP DE SHERBROOK



Certificat d'éthique

Le présent certificat atteste que le projet de recherche

Numéro : 2014-02

intitulé : *Quelle est la perception des professeurs du collégial de la clientèle dite émergente et de leur sentiment de compétence à intervenir auprès de ces jeunes, de façon à soutenir leur réussite scolaire*

a reçu l'approbation du comité d'éthique de la recherche (CÉR) dont le mandat est de s'assurer que les projets menés par les chercheurs affiliés au Cégep de Sherbrooke respectent les principes et les règles régissant la recherche avec des sujets humains.

Le projet a été évalué lors de la réunion tenue le 10 mars 2014 en présence des membres suivants:

- Alexandre Genest, président
- Louise Bouchard, secrétaire

Émis à Sherbrooke, ce 10 mars 2014

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Alexandre Genest", written over a horizontal line.

Alexandre Genest, président du comité

Tout changement au protocole visé par le présent certificat doit être soumis au CÉR pour une nouvelle approbation.

ANNEXE G

LETTRE D'INVITATION AUX PARTICIPANTS



LETTRE D'INFORMATION

Invitation à participer au projet de recherche
«Perception des professeurs du collégial des élèves possédant un handicap et de leur sentiment de compétence perçu à intervenir auprès de ces jeunes»

Anne-Sophie Tremblay, étudiante à la maîtrise en ergothérapie
Département d'ergothérapie

Marie-Josée Drolet, professeure et directrice d'essai critique
Département d'ergothérapie

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre la perception des professeurs du collégial des élèves possédant un handicap et de leur sentiment de compétence perçu à intervenir auprès de ces jeunes serait grandement appréciée.

Objectifs

Les objectifs de ce projet de recherche sont de récolter des informations sur les attitudes des professeurs face à des jeunes ayant des déficiences. Les renseignements donnés dans cette lettre d'information visent à vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche et à prendre une décision éclairée à ce sujet. Nous vous demandons donc de lire le formulaire de consentement attentivement et me contacter afin de poser toutes les questions que vous souhaitez poser.

Tâche

Votre participation à ce projet de recherche consiste à répondre à un questionnaire web de 20 à 30 minutes comportant des 45 questions sur vos informations sociodémographiques, sur votre perception des élèves ayant des handicaps ainsi que sur votre sentiment de compétence à intervenir avec eux.

Numéro du certificat : CER-14-03-06.05
Certificat émis le 4 février 2014

Risques, inconvénients, inconforts

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ 20 à 30 minutes, demeure le seul inconvénient.

Bénéfices

Il n'y a pas d'avantage direct à participer à cette étude. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des attitudes des professeurs du collégial à l'égard des élèves ayant des handicaps est le seul bénéfice direct prévu à votre participation. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. La confidentialité sera assurée en anonymisant toutes les données recueillies par l'entremise du questionnaire web. Le questionnaire est logé sur un site web sécurisé auquel seule l'étudiante-chercheuse a accès. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'essai ou d'article, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sous clé dans un classeur dans mon bureau et les seules personnes qui y auront accès seront la chercheuse principale et sa directrice de maîtrise, soit Marie-Josée Drolet. Elles seront détruites 5 ans plus tard et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non et de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Cette recherche est totalement indépendante de votre institution d'enseignement. Votre participation ou votre non-participation n'aura aucun impact sur votre statut d'emploi.

Le chercheur se réserve aussi la possibilité de retirer un participant en lui fournissant des explications sur cette décision.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Anne-Sophie Tremblay à l'adresse email Anne-Sophie.Tremblay@uqtr.ca, ou avec Marie-Josée Drolet à l'adresse email Marie-Josée.Drolet@uqtr.ca.

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Numéro du certificat : CER-14-03-06.05
Certificat émis le 4 février 2014

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro [no de certificat] a été émis le [date d'émission].

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

Numéro du certificat : CER-14-03-06.05
Certificat émis le 4 février 2014

ANNEXE H

MESSAGE D'INVITATION AUX ENSEIGNANTS

Cher enseignants,

Je m'appelle Anne-Sophie Tremblay et j'effectue une maîtrise en ergothérapie à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Je réalise présentement un projet de recherche ayant pour titre: quelle est la perception des professeurs du collégial de la clientèle dite émergente et de sentiment de compétence perçu à intervenir auprès de ces jeunes, de façon à soutenir leur réussite scolaire?

Pour réaliser mon projet, je vous demande de remplir un sondage Web. Ce dernier devrait vous prendre entre 20 et 30 minutes, et permettra de mieux comprendre la perception des enseignants de niveau collégial au Québec face aux élèves ayant des handicaps. Vos réponses demeureront totalement anonymes. Vous avez jusqu'au 1er mai pour y répondre.

Si vous souhaitez me poser des questions sur ce sondage, vous pouvez me contacter à l'adresse Anne-Sophie.Tremblay@uqtr.ca.

Merci de m'aider en répondant au questionnaire ci-dessous. Votre participation est précieuse et grandement appréciée.

<https://fr.surveymonkey.com/s/perceptionprofesseurs>

Bien à vous,

A handwritten signature in black ink that reads "Anne-Sophie Tremblay". The signature is written in a cursive, flowing style.

Anne-Sophie Tremblay, élève à la maîtrise en ergothérapie à l'UQTR
Anne-Sophie.Tremblay@uqtr.