



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

La mise à l'essai du programme « T'ES prêt! » au Cégep de Jonquière : ce qu'en pensent les enseignantes en éducation spécialisée

Autrices

Stéphanie Harvey, M.A

Enseignante en éducation spécialisée, Cégep de Jonquière, Canada

StephanieHarvey@cegepjonquiere.ca

Suzie Tardif, Ph.D

Chercheure en éducation, ÉCOBES-Recherche et transfert, Canada

SuzieTardif@cegepjonquiere.ca

Eve Pouliot, Ph.D. LL.B.

Professeure titulaire, Université du Québec à Chicoutimi, Canada

Eve_Pouliot@uqac.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Pour mieux répondre aux besoins de leurs étudiants en situation de handicap, le département d'éducation spécialisée a participé à une recherche-action-formation permettant la conception et la mise à l'essai du programme « T'ES prêt ». Dans ce contexte, des entrevues qualitatives semi-dirigées ont été réalisées auprès des enseignantes (n=4) qui ont animé les activités du programme afin de connaître leur point de vue sur ce dernier. Les résultats montrent que les enseignantes avaient des appréhensions liées aux exigences que demande l'implantation d'un tel programme, mais soulèvent cinq éléments qui ont facilité son déploiement.

Mots clés: étudiants en situation de handicap (ESH); enseignement collégial; conception universelle de l'apprentissage; éducation spécialisée; recherche-action-formation (RAF)



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Contexte de réalisation de la recherche

Afin de mieux répondre aux besoins de leurs étudiants en situation de handicap (ESH), les enseignants du département Techniques d'éducation spécialisée (TES) ont mené, en collaboration avec le Centre d'Étude des COnditions de vie et des BESoins de la population (ÉCOBES), une recherche-action-formation (RAF). Celle-ci a permis la conception d'un programme nommé « T'ES prêt » ayant comme trame de fond la conception universelle de l'apprentissage (CUA). À la lumière des besoins identifiés par leurs enseignants, à savoir la gestion du stress, l'organisation, ainsi que la concentration en classe, un programme d'activités psychoéducatives a ainsi été développé. Ces activités se combinent aux contenus des cours afin d'outiller l'ensemble des étudiants, mais spécifiquement les ESH. Dans le cadre de cette RAF, une étudiante-chercheuse a réalisé un mémoire de maîtrise visant à documenter le point de vue des quatre enseignantes qui ont participé à la mise à l'essai du programme. Cet article détaille les résultats qui s'y rapportent.

Problématique

Une population étudiante plus hétérogène

Au Québec, il est nécessaire pour les institutions postsecondaires de se montrer plus inclusives, considérant l'hétérogénéité des populations étudiantes. En effet, de 1995 à 2007, le nombre d'ESH inscrits au réseau collégial s'est accru de 330 % (Bonnelli, Ferland-Raymond et Campeau, 2010). Un accompagnement doit ainsi être dispensé aux enseignants pour les sensibiliser aux besoins de ces étudiants (Scott, McGuire et Shaw, 2003) puisqu'ils travaillent auprès d'eux quotidiennement (Dion, 2013; Comité Interordres, 2013). Cependant, plusieurs auteurs relèvent des obstacles importants en ce qui a trait à cet accompagnement, tels qu'un sentiment d'impuissance (Bergeron 2014) et de doute quant à leurs compétences à leur enseigner (Bouchard et Veillette, 2005; MELS, 2010a et b; Mull, Sitlington et Alper 2001) ou à gérer la diversité (Gaudreau et al., 2008; Thomazet, 2008). Ceux-ci décrivent également l'hétérogénéité des classes comme étant un phénomène exigeant, entraînant un état de fatigue et d'épuisement (Bergeron, 2014). Les enseignants sont conséquemment appelés à bonifier leurs pratiques pédagogiques pour favoriser la persévérance et la réussite scolaires des ESH (Dubé et Sénécal, 2009).

À cet égard, la CUA est une mesure de soutien à la réussite prometteuses dans les milieux scolaires postsecondaires. Diverses études montrent que cette approche favorise, entre autres, l'amélioration de l'apprentissage, la motivation scolaire, l'engagement des étudiants et une plus grande satisfaction de ceux-ci face à la qualité de l'enseignement (Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011; Griful-Freixenet et al., 2017; Kortering, McClannon et Braziel, 2008; McGuire-Schwartz et Arndt, 2007; Meo, 2008). Cependant, les recherches menées sur les retombées de



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

l'application de la CUA au collégial demeurent récentes (Bergeron et Marchand, 2015 ; Edyburn, 2010; Eid, 2019).

Au Cégep de Jonquière, 26 % des étudiants déclarés aux services adaptés sont des étudiants inscrits en TES.¹ À la lumière de ces données, les enseignants de ce département souhaitaient se mobiliser pour soutenir leur réussite, de même que celle des autres apprenants de leur classe. Ils désiraient également les préparer plus efficacement à leur premier stage en milieu de pratique.

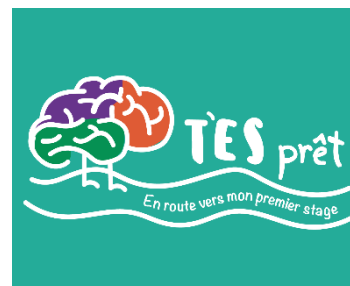
Afin de répondre à cette demande, deux enseignantes du département de TES ont mis en place, en collaboration avec deux chercheurs d'ECOBES, une RAF. Dans un premier temps, l'ensemble des enseignants de la technique ont été invités à décrire les caractéristiques et les besoins des ESH en TES. Ils ont indiqué que ces étudiants présentaient des besoins en ce qui a trait à la gestion du stress, à l'organisation et à la planification de leurs études et par rapport à leur attention-concentration en classe. Les enseignants ont également spécifié que ces besoins se rapportaient à l'ensemble de leurs étudiants, et non exclusivement aux ESH. Ces résultats ont inspiré la conception du programme « T'ES prêt » (Harvey, 2021 ; Harvey, Pouliot et Tardif, accepté).

Le programme « T'ES prêt »

Le programme « T'ES prêt » (« T'ES » en référence à l'acronyme TES et « prêt » en référence à « être prêt pour son stage ») comprend une quinzaine d'activités psychoéducatives et métacognitives portant sur des thématiques associées aux apprentissages, ainsi qu'à la réussite scolaire et professionnelle catégorisées en trois modules :

- La gestion du stress (*T'ES zen*) ;
- L'organisation et la planification (*T'ES organisé*) ;
- L'attention et la concentration en classe (*T'ES concentré*).

Ces modules d'activités sont destinés aux étudiants de première année du programme en TES afin de les outiller en amont de leur premier stage en milieu de pratique. En conformité avec les principes de la CUA, il a été convenu de piloter les activités en classe, permettant ainsi à tous les étudiants de bénéficier des stratégies ou outils proposés, bien qu'ils soient principalement conçus pour répondre aux besoins des ESH.



De janvier à mars 2020, la mise à l'essai du programme a débuté à travers l'enseignement de la formation spécifique² en TES par quatre

¹ Cette statistique provient des services adaptés du Cégep de Jonquière (2019).

² Nous entendons par formation spécifique, les cours spécifiques au programme de TES.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

enseignantes de ce même département. Celles-ci avaient antérieurement reçu, lors d'une activité de lancement, une formation sur la CUA, ainsi qu'une présentation des différentes activités qu'elles étaient invitées à piloter en classe. Ces activités ont été réfléchies afin d'être proposées aux enseignantes en format « clé en main » et adaptées au contenu de la formation technique enseignée. À titre d'exemple, les cinq activités du module sur la gestion du stress (*T'ES zen*) ont été déployées dans le cadre du cours *Relation d'aide*. Elles étaient associées à la compétence pédagogique *Protéger son intégrité*. Cette façon de faire a permis aux enseignantes participantes de joindre les activités au contenu de leur cours, tout en veillant à ce que le projet ne soit pas un surplus de tâches.

Tout au long de la mise à l'essai du programme, un accompagnement régulier et une communication constante ont été offerts aux quatre enseignantes qui pilotaient les activités du programme par les responsables de la recherche. Malheureusement, compte tenu des contraintes sanitaires imposées par la pandémie de la COVID-19, il fut impossible pour elles de mettre à l'essai l'ensemble des activités proposées.

Un mémoire de maîtrise a été réalisé dans le contexte de la mise à l'essai du programme. Les résultats présentés dans cet article en découlent. Plus précisément, les objectifs de recherche étaient les suivants :

1. Décrire le point de vue des enseignantes sur les caractéristiques et les besoins des ESH, de même que les pistes d'actions et solutions qu'elles mettent de l'avant dans leur enseignement ;
2. Identifier, aux yeux des enseignantes, les appréhensions et les éléments facilitant l'implantation du programme « T'ES prêt ».

Ce présent article porte les résultats du deuxième objectif de recherche. En ce sens, nous présentons les principes de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) qui sont au cœur du programme.

Cadre théorique : la CUA au service de tous les étudiants

Devant les défis inhérents à l'enseignement collégial aux ESH, la CUA semble une avenue prometteuse. Cette approche, plus récente dans l'enseignement supérieur (Rose et al., 2006), propose d'adapter l'environnement d'apprentissage à tous les apprenants et non de demander aux ESH de s'adapter à l'enseignement. Par exemple, une rampe d'accès installée pour les personnes présentant un handicap physique servira également pour les parents qui promènent leur jeune enfant en poussette ou pour un travailleur qui transporte de lourdes boîtes à l'aide d'un charriot. La CUA s'inspire dès lors de cette façon de penser en la liant au domaine



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

de l'éducation. Pour les ESH, les rampes d'accès deviennent des « rampes cognitives » (Kame'enui et Simmons, 1999, p.14) « par une planification centrée sur l'anticipation des barrières possibles à l'apprentissage à la réussite et, dans la mesure du possible, sur la mise en œuvre de stratégies judicieuses pour y pallier » (Loiselle et Tremblay, 2016, p.18). Il s'agit donc de modifier la perspective en ajoutant deux dimensions sociales. La première, celle du modèle social du handicap (Gill, 1994), propose de se centrer sur les forces et le potentiel de l'apprenant. Il s'agit de les mettre de l'avant et de rechercher des stratégies qui permettent de contrecarrer les obstacles à l'apprentissage (Lebossé, 2016). La deuxième stratégie, celle relative à l'inclusion scolaire, peut être vue comme la valorisation de chaque apprenant, peu importe son origine, son genre ou ses limitations (Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011). En proposant des stratégies pédagogiques inclusives, qui tiennent compte des besoins du plus grand nombre d'apprenants, la CUA permet de répondre aux besoins de tous, tout en respectant la vie privée de l'étudiant ayant un diagnostic, puisque la divulgation de ce dernier n'est plus nécessaire.

Le tableau 1 propose une synthèse des principes et des lignes directrices de la CUA développée par le Center for Applied Special Technology (CAST) (2011) dont la mission est de transformer la conception et la pratique de l'éducation jusqu'à ce que l'apprentissage n'ait plus de limites en offrant plusieurs moyens de représentation, d'action et d'expression, ainsi que d'engagement à l'apprenant. La mise en place de plusieurs moyens d'engagement tient compte de la dimension affective de l'apprentissage, alors qu'elle est intrinsèquement liée au système limbique du cerveau. Cette zone liée aux émotions développe par conséquent le savoir-être (CAST, 2011). Ainsi, selon les moyens choisis, l'enseignant peut maintenir la motivation de l'apprenant, sa détermination ou son implication personnelle dans l'apprentissage. Il peut susciter l'intérêt, l'effort et l'autorégulation. En outre, l'offre de plusieurs moyens de représentation soutient le développement du savoir et des acquis. Associée au cortex moteur du cerveau, elle permet de traiter et d'enregistrer l'information et de la rendre disponible. Selon le choix des moyens, cet axe permet l'identification, la compréhension et l'arrimage des informations, des idées et des concepts. Quant à elle, la disponibilité de plusieurs moyens d'action et d'expression vise le développement de stratégies et du savoir-faire. En effet, ces moyens sont associés au cortex préfrontal du cerveau et servent aux fonctions exécutives et à la planification. Ils apprennent à l'apprenant des méthodes de travail, de même qu'ils se centrent sur des objectifs spécifiques, sur l'exécution et le suivi des tâches dans les travaux à réaliser. À titre d'exemples, dans cet axe, la CUA propose à l'enseignant de donner des consignes claires et précises, d'évaluer la maîtrise de la démarche de l'étudiant et non le résultat, de proposer des reprises ou encore d'évaluer une étape à la fois. Cet axe propose également d'aérer les documents, d'utiliser plusieurs polices de caractères et d'adapter et de diversifier le matériel pédagogique.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Tableau 1 : Synthèse des lignes directrices de la Conception universelle de l'apprentissage développée par le Center for Applied Special Technology (2011).³

I. Moyens de représentation	II. Moyens d'action et d'expression	III. Moyens d'engagement
But : Des apprenants débrouillards, bien informés et compétents	But : Des apprenants centrés sur des objectifs stratégiques	But : Des apprenants motivés et déterminés
1.1 Possibilités sur le plan de la perception : <ul style="list-style-type: none"> • Proposer divers moyens de personnaliser la présentation de l'information • Proposer d'autres modes de présentation pour les informations auditives ou visuelles 	2.1. Possibilités sur le plan de l'action physique <ul style="list-style-type: none"> • Varier les méthodes de réaction et d'interaction • Optimiser l'accès aux outils et aux technologies de soutien 	3.1. Possibilités pour éveiller l'intérêt <ul style="list-style-type: none"> • Optimiser les choix individuels et l'autonomie • Optimiser la pertinence, la valeur pédagogique et l'authenticité • Minimiser les risques et les distractions
1.2 Possibilités sur les plans de la langue, des expressions mathématiques et des symboles <ul style="list-style-type: none"> • Clarifier le vocabulaire et les symboles • Clarifier la syntaxe et la structure • Soutenir le décodage des textes, de la notation mathématique et des symboles • Faciliter la compréhension lors du passage d'une langue à l'autre • Illustrer l'information et les notions à l'aide de plusieurs supports 	2.2 Possibilités sur les plans de l'expression et de la communication <ul style="list-style-type: none"> • Utiliser plusieurs supports de communication, d'outils d'élaboration et de composition • Développer les compétences grâce à un soutien échelonné en situation de pratique et de performance 	3.2 Possibilités pour soutenir l'effort et la persévérance <ul style="list-style-type: none"> • Souligner l'importance des buts et des objectifs • Varier les exigences et les ressources pour rendre les défis plus stimulants • Favoriser la collaboration et la communauté • Augmenter le retour d'information pour une plus grande maîtrise
1.3 Possibilités sur le plan de la compréhension <ul style="list-style-type: none"> • Activer les connaissances antérieures ou fournir les connaissances de base • Faire ressortir les modèles, les caractéristiques essentielles, les idées principales et les relations entre les notions • Guider le traitement, la visualisation et la manipulation de l'information 	2.3. Possibilités sur le plan des fonctions exécutives <ul style="list-style-type: none"> • Guider l'établissement d'objectifs appropriés • Soutenir la planification et l'élaboration de stratégies • Faciliter la gestion de l'information et des ressources • Améliorer la capacité de l'apprenant à assurer le suivi de ses progrès 	3.3 Possibilités sur le plan de l'autorégulation <ul style="list-style-type: none"> • Promouvoir les attentes et les idées qui optimisent la motivation • Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation de l'étudiant • Développer la capacité d'autoévaluation et de réflexion

³ Center for Applied Special Technology. (2011). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*.
<https://pcua.ca/fichiers/documents/pdf/1.3.Lignes%20directrices%20de%20la%20Conception%20Universelle%20de%20l'apprentissage.pdf>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Maximiser le transfert et la généralisation

La prochaine section décrit la méthodologie privilégiée dans le cadre du projet de maîtrise, les résultats, la discussion et les avancés fournies par cette recherche.

Méthodologie

Comme précisé antérieurement, la RAF a permis de concevoir et d'implanter le programme. En parallèle à cette recherche, un mémoire de maîtrise a permis de documenter le point de vue des enseignants avant et après son implantation. Cet article traite de ce mémoire, dans le cadre duquel une démarche de recherche qualitative interprétative a été retenue compte tenu de l'intention de rendre compte de l'expérience des répondants. Une telle démarche se situe au cœur même de la vie quotidienne et cherche à comprendre pour ensuite agir (Savoie-Zajc et Thierry, 2011). Plus précisément, deux temps d'entrevue (T1 et T2) ont été réalisés, soit une entrevue avant la mise en œuvre du programme et une entrevue après la réalisation de celui-ci.

Au total, un homme et trois femmes ont participé à la recherche. Afin de préserver leur anonymat, toutes les informations relatives aux participants ont été féminisées. Les prénoms utilisés dans cet article sont des pseudonymes. Les activités de ce programme ont été déployées dans le cadre des cours des personnes formatrices. Les activités, organisées en modules, ont porté sur la gestion du stress, la planification et l'organisation, ainsi que sur l'attention et la concentration.

La première entrevue (T1) a permis d'identifier les éléments susceptibles de faciliter ou de faire obstacle à la mise en œuvre du programme. La deuxième entrevue (T2) visait quant à elle à faire un bilan des éléments ayant facilité ou fait obstacle à la mise en œuvre du programme, tout en documentant ses retombées.

Les entrevues ont duré en moyenne 45 minutes. Elles ont été enregistrées sur un support audionumérique. Elles ont ensuite été transcrites sous forme de verbatim. Le logiciel NVivo Pro version 11 a été



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

utilisé pour structurer et soutenir l'analyse du contenu, et ce, en utilisant les quatre étapes proposées par Mayer et Deslauriers (2000), soit la préparation des données, la préanalyse des données, l'exploitation (le codage) des données et l'analyse et l'interprétation des résultats. Une arborescence comprenant des thèmes et des sous-thèmes a également été développée. Les thèmes sont en lien avec les connaissances personnelles des enseignantes à l'égard de la CUA et du programme «T'ES prêt», ainsi que leur appréciation de la mise en œuvre du programme et les retombées possibles. Les unités de sens ont été regroupées en thèmes et en sous-thèmes, permettant ensuite d'identifier les convergences et les divergences dans les propos des participantes.

Résultats

Les résultats rendent compte des appréhensions des enseignantes, de même que des éléments qui ont facilité la mise à l'essai du programme.

Les appréhensions à la mise en œuvre du programme « T'ES prêt »

Lors de la première entrevue (T1), les enseignantes ont identifié quelques appréhensions en ce qui a trait à la mise en œuvre du programme. Deux enseignantes ont manifesté un engouement plus mitigé pour le programme en raison de certaines craintes qu'elles jugeaient fondées. Comme l'a résumé Chantale, le début d'un programme engendre habituellement de l'enthousiasme, qu'elle qualifie de « lune de miel ». Toutefois, par la suite, les tâches quotidiennes liées à l'enseignement, comme les projets pédagogiques, la correction et la supervision de stage, limitent le temps disponible pour s'impliquer dans de nouvelles activités.

Que nous le présentons [le programme] et que la semaine d'après nous sommes dans le jus. Au début, c'est beau, c'est ce qu'on appelle la lune de miel. Quand nous avons trois projets, des examens, de la correction, les stages, tout ce que cela implique, ça prend une bonne organisation, une bonne structure [...] j'expérimente. Ce n'est pas clair encore comment je vais tout organiser cela, je vais y arriver, je n'ai pas de doute. (Chantale)

Dans le même ordre d'idées, trois enseignantes ont souligné que l'appropriation d'une nouvelle approche demande du temps de formation, des suivis et de la pratique avant que celle-ci ne s'intègre comme une habitude dans la pratique professionnelle. Le fait que les enseignantes ne soient pas dégagées pour se familiariser avec la CUA et avec les différentes activités du module qu'elles devaient piloter a donc été identifié comme un frein possible au développement du programme.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

D'autres appréhensions étaient plutôt liées aux réactions des étudiants. Deux participantes, dont Camille, craignaient que les étudiants ne s'intéressent pas aux activités proposées ou ne ressentent pas le besoin d'y participer.

Les éléments négatifs pour un étudiant qui n'en a pas de besoin, il y en a dans la cohorte à qui je n'aurais pas besoin de présenter ces outils-là, qu'ils s'emmerdent un peu. Je ne voudrais pas que ce soit enfantin et qu'il ait l'impression qu'on le prend par la main. (Camille)

Lors de la deuxième entrevue (T2), les enseignantes ont été invitées à élaborer leur point de vue sur les obstacles vécus en lien avec le déploiement des modules d'activités. Les quatre enseignantes n'en ont nommé aucun. Il faut spécifier que le programme n'a pu être déployé dans son entièreté en raison de la pandémie, ce qui limite le bilan qui peut en être fait.

Les facteurs facilitant l'essai du programme « T'ES prêt »

Avant la mise en œuvre du programme (T1), les enseignantes ont été questionnées sur les éléments qui étaient susceptibles de faciliter la mise en œuvre de « T'ES prêt ». Après sa mise à l'essai, elles ont été invitées à indiquer les éléments ayant réellement facilité sa mise en œuvre. L'analyse des données a permis de dégager cinq facilitateurs.

L'adhésion au programme

Selon les enseignantes, l'adhésion au programme demeure importante. À leurs yeux, cette adhésion doit se faire à trois niveaux. Le premier niveau se résume à une adhésion personnelle. Selon elles, pour qu'un tel programme puisse se déployer, il importe de croire à la philosophie qui en découle. Pour y adhérer, cette approche doit « les rejoindre intérieurement », c'est-à-dire les attirer, rejoindre leur personnalité et leurs intérêts, tout en s'inscrivant dans leurs valeurs. À ce premier niveau s'ajoute l'adhésion collective, qui rejoint l'ensemble des collègues impliqués. Ce deuxième niveau d'adhésion est, selon les enseignantes, un facteur de succès supplémentaire à la mise en œuvre du programme. Dans cette perspective, elles affirment que la CUA et les activités du programme seront plus efficaces si elles sont utilisées par toutes les enseignantes du département. Pour finir, le troisième niveau d'adhésion se situe au sein de l'équipe de recherche. En effet, les enseignantes sont d'avis que le fait que l'équipe de chercheurs croit à ce projet et, plus particulièrement, aux compétences des enseignantes qui auront à le déployer, favorise la motivation et l'ouverture des enseignantes. Cette adhésion de l'équipe de chercheurs semble avoir joué un rôle important et avoir teinté, voire stimulé



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

l'adhésion personnelle des enseignantes au programme, comme le résume Amélie.

Je sentais que les [responsables de la recherche] étaient vraiment contentes de notre travail. Pour les autres, je ne sais pas, mais moi je sentais que [les responsables de la recherche] y croyaient dans la façon dont j'allais transmettre cela aux élèves. Quand tu crois à l'autre, cela lui donne plus de force. J'étais fière de faire partie de ce projet-là et les [les responsables de la recherche] étaient vraiment tout le temps là et de bonne humeur. (Amélie)

L'accompagnement proposé

Avant la mise en œuvre du programme (T1), l'accompagnement fait par les responsables de la recherche était une attente et un élément perçu comme étant susceptible de faciliter la réussite du déploiement du programme pour les quatre enseignantes interrogées. Ces dernières semblaient avoir besoin d'être accompagnées dans ce processus et de pouvoir se référer à une personne lors de questionnements. À la suite du déploiement du programme (T2), le professionnalisme, l'accompagnement et l'intérêt manifesté par l'équipe de chercheurs constituent trois caractéristiques positives ressortant dans les propos des enseignantes comme étant des facilitateurs. Comme le précise Chantale, la mise à l'essai du programme semble avoir été vécue dans une ambiance positive, favorisant le travail d'équipe et l'entraide.

J'ai beaucoup apprécié, j'ai même été étonnée de tout le travail qui avait été fait. Je n'ai rien à dire. J'ai eu beaucoup de support, si j'avais des questions, je faisais valider mes choses par [les responsables de la recherche]. [...] J'ai eu un très beau support. (Chantale)

La communication réciproque

Avant la mise en œuvre du programme (T1), les répondantes n'ont pas exprimé d'attentes en lien avec la communication. En revanche, cet élément positif a été identifié par trois enseignantes à la suite de la mise en œuvre du programme (T2) comme un élément important à maintenir. Cette communication faite par courriel, par l'entremise d'un journal ou à l'aide d'articles en lien avec les activités animées, a permis de maintenir la motivation des enseignantes. Pour Camille, les relances régulières de l'équipe de chercheurs ont contribué de façon importante au succès de la mise à l'essai du programme.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Nous étions toujours stimulées par un article, par un courriel. Ils ont eu le journal. Toujours, pour nous garder à l'esprit ce projet-là et je pense que cela était positif. (Camille)

La formule « clé en main » du programme et la possibilité de l'adapter

Avant l'implantation du programme (T1), trois enseignantes ont mentionné l'importance que le programme soit « clé en main ». En effet, étant donné le temps nécessaire à l'appropriation du programme et à la construction des activités qui en découlaient, les enseignantes craignaient de ne pas avoir la disponibilité suffisante pour s'impliquer. Au T2, trois enseignantes ont mentionné avoir apprécié la possibilité d'animer à leur façon les activités en choisissant, par exemple, le moment de réalisation de ces dernières. Camille mentionne que les outils développés par l'équipe de recherche étaient flexibles et qu'ils pouvaient facilement s'adapter à la personnalité de chaque enseignante.

J'ai aimé la formule tout inclus, je dirais. Arriver avec des pistes déjà réfléchies que nous pouvons adapter selon notre personnalité [...] Je trouve que les outils montés par les [responsables de la recherche] sont faciles et bien adaptés en classe. (Camille)

La cohérence du programme avec les contenus des cours

En aval de la mise à l'essai du programme (T2), deux enseignantes ont indiqué avoir trouvé intéressant que les thèmes abordés dans le cadre du programme s'inscrivaient dans le contenu des cours et des compétences enseignés. Comme l'indique Camille, les activités proposées s'intégraient ainsi plus facilement à la matière enseignée.

Cela concorde beaucoup avec mon contenu, c'est facile pour moi d'intégrer ça. Je pense que c'est un peu cela le but du programme c'est que ce soit intégré à nos contenus que ça s'intègre facilement. (Camille)

Discussion

En résumé, les enseignantes ont nommé trois appréhensions et cinq éléments ayant facilité le déploiement du programme de pédagogie inclusive « T'ES prêt ». Quelques écrits font un parallèle avec le vécu de ces enseignantes, c'est ce que nous explorerons dans la discussion.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Des appréhensions qui s'estompent

Les enseignantes qui ont déployé le programme « T'ES prêt » ont nommé deux grandes appréhensions avant la mise en œuvre du programme. Tout d'abord, l'appropriation du programme était perçue comme une source de temps et d'investissement supplémentaire à la tâche régulière des enseignantes. En effet, ces dernières devaient développer leurs compétences liées à la CUA à travers la mise à l'essai du programme, ce qui a demandé du temps, de la pratique et du réinvestissement. Cette crainte a également été rapportée par des enseignants ayant participé à d'autres études portant sur la CUA (Bergeron et Marchand, 2015 ; Kumar et Wideman, 2014 ; Lightfoot et Gibson, 2005). Les chercheurs ayant mené ces études ont souligné que l'application de l'approche de la CUA a impliqué une plus grande charge de travail et que les enseignants ont dû multiplier les adaptations du contenu de leurs cours. La méconnaissance de cet investissement lié à l'application des principes de la CUA peut être un frein à l'implantation d'initiatives reliées aux pratiques pédagogiques inclusives, puisqu'elle exige un changement de pratique qui demande du temps et de l'investissement de la part des enseignants, mais aussi des organisations scolaires.

La crainte de désintéresser les étudiants qui pourraient ne pas se sentir concernés par le programme a été une autre appréhension soulevée par les enseignantes avant le déploiement des activités. Les enseignantes craignaient que les activités reliées à l'organisation, l'anxiété ou l'attention, susceptibles d'être offertes par d'autres services, puissent devenir redondantes pour les étudiants. Dans cette recherche, nous ne pouvons mettre en lumière ou valider si ce désintérêt a réellement été vécu par les étudiants. En effet, en raison du contexte de pandémie, le programme n'a pu être déployé dans son entièreté. Cependant, certaines études réalisées auprès d'étudiants ayant vécu des actions pédagogiques qui s'inscrivent dans l'approche de la CUA infirment les craintes des enseignantes et soulignent que les actions posées par les enseignants dans une perspective de pédagogie inclusive permettent aux étudiants de diminuer le stress en lien avec la planification de la charge de travail et d'apprécier la flexibilité et la disponibilité de leurs enseignants (Kumar et Wideman, 2014). Cela semble avoir favorisé leur réussite scolaire, puisqu'ils ont eu une meilleure compréhension des notions vues en classe et de meilleurs résultats (Kuman et Wideman, 2014 ; Black, Weinberg et Brodwin, 2015).

Des éléments indispensables à l'implantation d'un programme

En ce qui concerne les éléments ayant facilité la mise à l'essai du programme, le premier réfère à l'adhésion des enseignants envers celui-ci. Pour Bergeron et son équipe (2011), une des conditions de réussite à la mise en place de la CUA dans un établissement scolaire est, en premier lieu, l'adhésion au fonctionnement et lignes directrices de cette approche. En effet, l'approche doit être valorisée et vue comme un projet éducatif. Si



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

les enseignants n'adhèrent pas à cette approche, il sera difficile de la déployer.

Un deuxième élément facilitant nommé par les enseignantes concerne la formation vécue en lien avec la CUA avant le déploiement du programme « T'ES prêt ». Selon plusieurs chercheurs (Duchesne, 2002 ; Dubé et al., 2016 ; Gaudreau et al., 2008 ; Leyser, Zeiger et Romi, 2011 ; MELS, 2010a ; Scott, 2018 ; Thomazet, 2008), en formant les enseignants, ceux-ci surmontent leurs peurs, se permettent des moments d'échanges avec d'autres enseignants ou portent une réflexion sur leurs pratiques. De plus, si les enseignants connaissent les pratiques pédagogiques inclusives, leur sentiment d'efficacité personnelle est augmenté (Romi et Leyser, 2006), ce qui a une influence sur l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques et sur la confiance qu'ils ont en leurs capacités (Dubé et al., 2016 ; Scott, 2018).

Ensuite, les enseignantes ont souligné, comme élément facilitant, l'importance de l'accompagnement constant réalisé par l'équipe de chercheurs pendant le déploiement du programme et pour la RAF. Pour diriger ce type de recherche et en faciliter la mise en œuvre, des suivis et un accompagnement réguliers semblent pertinents (Catroux, 2010). Cette façon de faire a permis aux enseignantes d'être soutenues à toutes les étapes de cette démarche. Identifier les besoins des ESH, établir un plan d'action pour atteindre les objectifs du programme, réaliser les activités du module en restant en contact avec l'enseignement au quotidien et l'équipe de recherche, porter une réflexion sur leur pratique d'enseignement en lien avec les modules d'activité en sont des exemples. Ces éléments rejoignent une forme de formation continue, qui constitue une avenue profitable pour travailler sur les pratiques pédagogiques reliées à la réussite scolaire des ESH (Bélanger, 2016 ; Leatherman, 2007 ; Rousseau, McDonald et MacPherson-Court, 2004) et, ainsi, améliorer la qualité de l'enseignement (Janney et Snell, 2006 ; MELS, 2010a ; Nolet et McLaughlin, 2005).

Finalement, les enseignantes mentionnent que la flexibilité dans le modèle « clé en main » du programme a été un élément facilitant sa mise en œuvre. Créé sur mesure selon les besoins exprimés par les enseignantes en TES, le programme a permis de mettre en place des modules d'activités pouvant être adaptés à la « couleur » de chaque enseignante et déployés à leur guise durant la session. Les enseignantes mentionnent avoir aimé que le contenu des modules soit complémentaire à la matière enseignée, ce qui a occasionné une moins grande charge de travail pour elles. Ces conditions reliées à la flexibilité sont gagnantes à leurs yeux, puisqu'il y a autant de variantes de cette forme de pratique réfléchie préalablement que d'enseignants et d'apprenants évoluant dans autant de situations particulières (Catroux, 2002). Elles se sont senties considérées dans la démarche et reconnues dans le rôle actif qu'elles y jouaient.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

En somme, l'ouverture et l'intérêt des enseignantes pour cette initiative, la formation et l'accompagnement régulier offert par l'équipe de chercheurs augmentent les chances de réussite de l'implantation d'un programme comme « TES prêt ». Ces façons innovantes rejoignent à la fois les principes de la RAF et ceux de la CUA, deux champs jugés prometteurs dans le domaine de l'éducation (Catroux, 2002 ; Rose et Meyer, 2002).

Avancées

Au terme de ce projet, d'autres départements d'enseignement collégial, s'il y a diffusion des résultats auprès des diverses instances, pourraient s'inspirer de cette expérience pour créer leur propre initiative. En effet, cette recherche et le programme « TES prêt » sont en lien avec une voie d'action du plan stratégique du Cégep de Jonquière, soit de mettre en place des pratiques pédagogiques inclusives, innovantes et probantes en ajustant des stratégies d'enseignement en fonction de leurs effets sur l'apprentissage des étudiants⁴.

Limites de la recherche

Il est important de soulever les limites de cette recherche afin de les considérer dans l'interprétation des résultats. Premièrement, le fait d'interpeler un échantillon d'enseignantes volontaires a pu entraîner un biais dans les données recueillies. Un autre biais possible est relié à la situation de pandémie de la COVID-19. Cette situation n'a pas permis de compléter la recherche comme elle était prévue initialement. Pour finir, une limite demeure la relation professionnelle de l'étudiante-chercheur avec le département de la TES. En effet, faisant partie de l'équipe de la TES à titre d'enseignante, l'étudiante-chercheuse partageait la réalité vécue des enseignantes de ce département. Ses liens professionnels ont peut-être influencé les réponses données par les enseignantes ayant participé au programme. Afin d'atténuer ce biais, c'est une tierce personne qui a fait la prise de rendez-vous avec les participantes, mené les entrevues et rédigé les transcriptions. De plus, les prénoms des personnes enseignantes ont été modifiés et féminisés afin de diminuer les risques d'identification par l'étudiante-chercheuse.

Références

Alexandre, M. (2017). L'apport du construit au champ didactique : le savoir-enseigner au collégial. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(3), 571-595. <https://doi.org/10.7202/1050904ar>

⁴https://www.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Menu%20de%20gauche/Documents%20officiels/plan-strategique-2017-2022_CegepJonquiere.pdf



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Bélangier, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire: attitudes des enseignantes du primaire. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 63-90). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières en association avec l'Université du Québec à Montréal]. Cognitio. <https://depote.uqtr.ca/id/eprint/7517/1/030826601.pdf>
- Bergeron, G. et Marchand, S. (2015). Soutenir l'apprentissage d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage au collégial : le cas d'une recherche-action-formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(1), 1-27.
- Bergeron, L., Rousseau, N. & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au coeur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Black, R. D., Weinberg, L. A. et Brodwin, M. G. (2015). Universal design for learning and instruction: Perspectives of students with disabilities in higher education. *Exceptionality Education International*, 25(2), 1-16.
- Bonnelli, H., Ferland-Raymond, A.-E. et Campeau, S. (2010). *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire : une synthèse des recherches et de la consultation*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Bouchard, F et Veillette, D. (2005). *Comité sur la situation des étudiants ayant des incapacités dans les cégeps : rapport des travaux*. Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ).
- Brackenreed, D. (2008). Inclusive education: Identifying teachers' perceived stressors in inclusive classrooms. *Exceptionality Education International*, 18(3), 131-147.
- Center for Applied Special Technology. (2011). *The universal design for learning Guidelines – Version 2.0: Research Evidence*. Center for Applied Special Technology. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques*



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

pédagogiques en langues de spécialité, 21(3), 8-20.
<https://doi.org/10.4000/apliut.4276>

Dion M.-C. (2013). *Représentations sociales des enseignantes et des enseignants des secteurs collégial et universitaire du Saguenay-Lac-Saint-Jean quant au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente »* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation.
<https://constellation.uqac.ca/id/eprint/2765/1/030590627.pdf>

Dubé, F., Dufour, F., Chénier, C. et Meunier, H. (2016). Sentiment d'efficacité, croyances et attitudes d'enseignants du collégial à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers. *Éducation et francophonie*, 44(1), 154-172.
<https://doi.org/10.7202/1036177ar>

Dubé, F. et Senécal, M.-N. (2009). Les troubles d'apprentissage au postsecondaire: de la reconnaissance des besoins à l'organisation des services. *Pédagogie collégiale*, 23(1), 17-22

Duchesne, H. (2002). Les connaissances, croyances et attitudes reliées au droit à l'éducation pour les élèves franco-manitobains ayant des besoins spéciaux. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 537-563. <https://doi.org/10.7202/008333ar>

Dufour, N. (2008). *Portrait de la situation des clientèles ayant des besoins particuliers et celles dites « en émergence » dans les collèges privés subventionnés*. Rapport présenté à l'Association des collèges privés du Québec.

Edyburn, D. L. (2010). Would you recognize universal design for learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 33-41.
<https://doi.org/10.1177/073194871003300103>

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

Engelbrecht, P., Oswald, M., Swart, E. et Eloff, I. (2003). Including learners with intellectual disabilities: stressful for teachers? *International Journal of Disability, development and education*, 50(3), 293-308.
<https://doi.org/10.1080/1034912032000120462>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/RapportEvalPolAdapScol.pdf
- Gill, C. (1994). *Two models of disability*. Chicago Institute of Disability, University of Chicago.
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Verstichele, M. et Andries, C. (2017). Higher education students with disabilities speaking out: perceived barriers and opportunities of the universal design for learning framework. *Disability & Society*, 32(10), 1627-1649.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1365695>
- Harvey, S. (2021). *Le point de vue des enseignantes du Cégep de Jonquière sur l'implantation du Programme « Tes prêt » destiné aux étudiants de première année en Technique d'éducation spécialisée*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi.] Constellation.
https://constellation.uqac.ca/id/eprint/7372/1/Harvey_uqac_0862N_10799.pdf
- Harvey, S., Pouliot, E. et Tardif, S. (2023). Les étudiants en situation de handicap inscrits en éducation spécialisée : ce qu'en disent leurs enseignantes. *Revue hybride de l'éducation*, 7(2), 175-193.
<https://doi.org/10.1522/rhe.v7i2.1261>
- Janney, R. E. et Snell, M. E. (2006). Modifying schoolwork in inclusive classrooms. *Theory into practice*, 45(3), 215-223.
https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_3
- Kame'enui, E. J. et Simmons, D. C. (1999). *Toward successful inclusion of students with disabilities: The architecture of instruction. Volume 1: An overview of materials adaptations*. Council for Exceptional Children
- Kortering, L. J., McClannon, T. W. et Braziel, P. M. (2008). Universal design for learning: A look at what algebra and biology students with and without high incidence conditions are saying. *Remedial and Special Education*, 29(6), 352-363.
- Kumar, K. L. et Wideman, M. (2014). Accessible by design: Applying UDL principles in a first year undergraduate course. *Canadian Journal of Higher Education*, 44(1), 125-147.
<https://doi.org/10.47678/cjhe.v44i1.183704>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Leatherman, J. M. (2007). I just see all children as children: Teachers' perceptions about inclusion. *The qualitative report*, 12(4), 594-611.
- Lebossé, C. (2016). *S'adapter à la diversité des élèves pour permettre la réussite de chacun*, [Mémoire du conseil supérieur de l'éducation - dans le cadre des consultations publiques pour une politique de la réussite éducative; cinq idées-forces pour soutenir l'élaboration d'une politique de la réussite éducative des jeunes et des adultes.]. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2949993>
- Leyser, Y., Zeiger, T. et Romi, S. (2011). Changes in self-efficacy of prospective special and general education teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 241-255. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.598397>
- Lightfoot, E., et Gibson, P. (2005). Universal instructional design: A new framework for accommodating students in social work courses. *Journal of Social Work Education*, 41(2), 269-277.
- Tremblay, S. et Loiselle, C. (2016). Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique. *Éducation et francophonie*, 44(1), 9-23.
- Mayer, R. et Deslauriers, J. P. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative : l'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et le récit de vie. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M-C. St-Jacques, D. Turcotte et coll. (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 159-189). Gaëtan Morin Éditeur.
- McGuire-Schwartz, M.E. et Arndt, J. S. (2007). Transforming universal design for learning in early childhood teacher education from college classroom to early childhood classroom. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 28(2), 127-139.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2010a). *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire. Une synthèse des recherches et de la consultation* (version abrégée). Gouvernement du Québec.
- MELS. (2010b). *Document d'appui à la réflexion, rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Gouvernement du Québec.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Meo, G. (2008). Curriculum planning for all learners: Applying universal design for learning (UDL) to a high school reading comprehension program. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(2), 21-30. <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.2.21-30>
- Mull, C., Sitlington, P. L. et Alper, S. (2001). Postsecondary education for students with learning disabilities: A synthesis of the literature. *Exceptional Children*, 68(1), 97-118. <https://doi.org/10.1177/001440290106800106>
- Nolet, V. et McLaughlin, M. J. (2005). *Accessing the general curriculum: Including students with disabilities in standards-based reform*. Corwin Press.
- Romi, S. et Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105.
- Rose, D. H. et Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rose, D. H., Harbour, W. S., Johnston, C. S., Daley, S. G. et Abarbanell, L. (2006). Universal design for learning in postsecondary education: Reflections on principles and their application. *Journal of postsecondary education and disability*, 19(2), 135-151.
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188-198. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01135.x>
- Rousseau, N. et McDonald, L. MacPherson-Court, L. (2004). Besoins de formation et enseignement inclusif. L'expérience albertaine. *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, 295-324.
- Savoie-Zajc L. et Thierry K. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). Édition du Renouveau Pédagogique Inc.
- Scott, L. A. (2018). Barriers with implementing a universal design for learning framework. *Inclusion*, 6(4), 274-286.
- Scott, S. S., Mcguire, J. M. et Shaw, S. F. (2003). Universal design for instruction: A new paradigm for adult instruction in postsecondary education. *Remedial and Special Education*, 24(6), 369-379.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.
- Tremblay, S. et Loiselle, C. (2016). Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique. *Éducation et francophonie*, 44(1), 9-23.