



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

# L'inclusion des personnes étudiantes en situation de handicap au collégial sous l'angle des représentations sociales enseignantes

## Personnes autrices

Audrey Dupont, codirectrice scientifique, CRISPESH<sup>1</sup>, Canada,  
[adupont@cvm.qc.ca](mailto:adupont@cvm.qc.ca)

Suzie Tardif, chercheuse, ÉCOBES – Recherche et transfert (Cégep de Jonquière), Canada,  
[suzietardif@cegepjonquiere.ca](mailto:suzietardif@cegepjonquiere.ca)

Marilou Charron, chercheuse, CRISPESH, Canada,  
[mcharron@cvm.qc.ca](mailto:mcharron@cvm.qc.ca)

Marco Gaudreault, chercheur, ÉCOBES – Recherche et transfert (Cégep de Jonquière), Canada,  
[marcogaudreault@cegepjonquiere.ca](mailto:marcogaudreault@cegepjonquiere.ca)

Gaëlle Dupuis, étudiante-chercheuse, CRISPESH, Canada,  
[gdupuis@cvm.qc.ca](mailto:gdupuis@cvm.qc.ca)

Julien Archambault, professeur, Cégep du Vieux Montréal, Canada,  
[jarchambault@cvm.qc.ca](mailto:jarchambault@cvm.qc.ca)

---

<sup>1</sup> Centre de recherche pour l'inclusion des personnes en situation de handicap



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article**

- Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article
- Recension des écrits utilisés dans l'article
- Idéation, élaboration du plan de l'article
- Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)
- Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur
- Analyse de données présentées dans l'article
- Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article
- Correction linguistique de l'article
- Vérification des normes bibliographiques
- Autre (précisez) :



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Résumé**

Avec l'augmentation du nombre de personnes étudiantes en situation de handicap en enseignement supérieur, le réseau collégial québécois a dû s'adapter à une diversité croissante de besoins, notamment liés aux situations de handicap invisible. Une équipe de recherche a exploré les représentations sociales des personnes enseignantes sur l'inclusion des personnes en situation de handicap ainsi que sur leurs rôles et responsabilités dans ce processus. Les résultats révèlent des perceptions positives, mais des distinctions persistent entre les représentations sociales des situations de handicap visible et invisible. Des résistances, surtout envers les pratiques évaluatives inclusives, demeurent. L'adoption de la conception universelle de l'apprentissage apparaît comme une solution prometteuse pour répondre aux besoins de toute la population étudiante.

Mots-clés : représentations sociales; situation de handicap; collégial; personnes enseignantes



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Problématique

Au cours des quinze dernières années, le réseau collégial a connu des transformations significatives, notamment en raison de l'augmentation du nombre de personnes étudiantes en situation de handicap (PESH). En 2007, les cégeps dénombraient 1 500 PESH; en 2021-2022, il y en avait plus de 22 300 (Carrier, 2022; Fédération des cégeps, 2015). Parallèlement, les situations de handicap se sont diversifiées et complexifiées (B. La Grenade, 2017; Beaumont et Lavallée, 2012; Bonnelli et al., 2010; Fédération des cégeps, 2015), avec une hausse des handicaps « invisibles » (p. ex. autisme, dyslexie, TDA/H) (Vaillancourt, 2017). Confrontés à cette nouvelle réalité, les cégeps ont dû s'adapter à une population étudiante en situation de handicap présentant une grande diversité de besoins (p. ex. dyslexie, anxiété, difficulté d'apprentissage).

En vertu de la Charte des droits et libertés de la personne (1982, art. 10) et de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées (2004), les cégeps se doivent d'accueillir et d'intégrer les PESH, notamment par des mesures d'accommodement. Toutefois, afin d'y être admissibles, les PESH doivent fournir une preuve de leur situation de handicap sous la forme d'un diagnostic ou d'une évaluation fonctionnelle (Gouvernement du Québec, 2024)<sup>2</sup>. Dès lors, les personnes étudiantes (PE) ayant démontré leur situation de handicap peuvent bénéficier du soutien d'une personne conseillère en services adaptés, chargée d'élaborer un plan d'intervention qui comprend les mesures d'accommodement recommandées (Ducharme et Montminy, 2012). Pour sa part, le personnel enseignant se retrouve à devoir décider, parmi les mesures d'accommodement recommandées, celles qu'il mettra en place (Ministère de l'Enseignement supérieur, 2023). Or, mettre en place des mesures d'accommodement ne signifie pas que les pratiques enseignantes, elles, évolueront vers une approche plus inclusive (Larose et al., 2022; Querrien et Caignon, 2023).

Allant bien au-delà des questions relatives aux mesures d'accommodement, les questions d'inclusion scolaire, d'éducation inclusive et de pratiques pédagogiques inclusives sont discutées au Québec depuis une trentaine d'années (Querrien et Caignon, 2023). En milieu scolaire, même si la communauté scientifique a tendance à soutenir le passage de l'intégration à l'inclusion scolaire (Thomazet, 2008), de nombreux débats demeurent dans les milieux de pratique (Boutin et Bessette, 2009). Ces points de vue divergents pourraient s'expliquer par le fait que, dans ce passage, la responsabilité de s'adapter est transférée des PE aux établissements, lesquels doivent désormais concevoir des environnements d'apprentissage répondant aux besoins de l'ensemble de

---

<sup>2</sup> Étant donné que certains établissements collégiaux réservent, en raison de contraintes financières, l'accès aux mesures d'accommodement aux PE qui détiennent un diagnostic ou une évaluation diagnostique réalisée par des professionnels en vertu du Code des professions ou d'une loi professionnelle, les PE n'ayant ni un ni l'autre ne peuvent recevoir de mesures d'accommodement (Gouvernement du Québec, 2024; Ministère de l'Enseignement supérieur, 2023; Querrien et Caignon, 2023).



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

la population étudiante (Bergeron, 2014; Thomazet, 2008). En effet, les pratiques inclusives en éducation sont associées à la mise en place de contextes pédagogiques dans lesquels la diversité est reconnue et valorisée et où toutes les PE ont des occasions équitables d'apprentissage et de participation, quelles que soient leurs caractéristiques individuelles (Ainscow, 2005; Verret et al., 2024).

Dans ce paradigme de l'inclusion, les personnes enseignantes peuvent contribuer de manière significative en adaptant de façon proactive l'environnement éducatif de leurs classes, plutôt qu'en se limitant à répondre aux demandes d'accommodement (B. La Grenade et Trépanier, 2017). En ce sens, adopter des pratiques pédagogiques inclusives revient à reconnaître, à accueillir et à valoriser la diversité afin de mieux répondre aux besoins variés des personnes apprenantes (AuCoin et Vienneau, 2010). Ces pratiques impliquent les démarches des personnes enseignantes pour adapter ou transformer les cours et les modalités d'évaluation, de manière à les rendre accessibles, pertinents et significatifs pour toutes les PE (Hockings, 2010). Inspirés des principes de la conception universelle des lieux et des objets – initialement élaborés pour les domaines du design et de l'architecture –, différents courants pédagogiques ont émergé depuis les années 1980. Parmi ces approches, la conception universelle de l'apprentissage (CUA) a été développée pour répondre aux besoins de l'ensemble des PE (B. La Grenade, 2017; Querrien et Caignon, 2023). Les pratiques pédagogiques issues de la CUA visent à inclure la diversité étudiante sans chercher à la normaliser (Bergeron et al., 2011) et reposent sur trois principes : une multiplicité des méthodes de présentation des contenus, une variété de moyens de participation et d'engagement et une diversité des modes d'expression permettant de démontrer l'apprentissage (CAST, 2011). Ce dernier élément se rapporte notamment aux pratiques évaluatives pour lesquelles différentes résistances de la part du personnel enseignant demeurent, probablement en raison de la difficulté à concilier la diversité des besoins des PE et les exigences des programmes éducatifs (Bergeron et al., 2011).

D'ailleurs, malgré plus d'une décennie de recherche, de réflexions et de questionnements sur les pratiques pédagogiques inclusives, le passage de l'intégration à l'inclusion scolaire demeure laborieux dans les collèges; probablement parce que le modèle d'intégration y prédomine encore (B. La Grenade, 2017; CAPRES, 2013; Trépanier et Grullon, 2023). Des initiatives vers l'inclusion existent, mais restent trop souvent ponctuelles ou dépendantes de l'engagement individuel de personnes enseignantes ou de projets pilotes, en l'absence d'accompagnement institutionnel pérenne (Bergeron et Marchand, 2015; Harvey, 2021; Harvey et al., 2023; Querrien et Caignon, 2023).

Bien que les personnes enseignantes soient identifiées comme des figures clés pour mettre en place des pratiques inclusives, certaines d'entre elles expriment des résistances quant à la manière de les appliquer (B. La Grenade, 2017; Bergeron et Prud'homme, 2018; Rousseau, 2020). Ces résistances concernent à la fois les principes sous-jacents de l'inclusion et



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

les défis de sa mise en pratique (Bergeron et al., 2011; Phillion et al., 2016). Conséquemment, une transition vers l'inclusion ne peut reposer uniquement sur des politiques, elle nécessite des changements dans les représentations sociales des personnes enseignantes pour tout ce qui a trait aux PESH, à l'inclusion scolaire ou à leurs rôles et à leurs responsabilités dans cette inclusion (B. La Grenade, 2017; Bergeron et Prud'homme, 2018; Rousseau, 2020).

Toutefois, il subsiste un manque de données sur les représentations sociales de l'inclusion des PESH au niveau postsecondaire, ce qui limite la compréhension des pratiques et des postures enseignantes face à l'inclusion. En effet, au niveau postsecondaire, les études à cet égard réalisées au Québec restent limitées, avec des contributions antérieures comme celles de B. La Grenade (2017), de Dion (2013) et de Phillion et al. (2016). Ces dernières études se sont penchées sur les représentations sociales des personnes enseignantes concernant l'inclusion des PESH et les obstacles à l'inclusion des PESH selon le type de handicap. En plus d'avoir confirmé la pertinence d'élargir l'intérêt porté aux représentations sociales du personnel enseignant à toutes les PESH, ces recherches ont également mis en lumière l'intérêt de recourir à des méthodes mixtes, s'appuyant notamment sur l'enquête par questionnaire. Cette méthode permet non seulement de rejoindre un nombre important de personnes répondantes et de brosser un portrait large et actuel des représentations sociales (Dion, 2013), elle peut aussi être particulièrement utile pour repérer des tendances générales, établir des comparaisons selon différentes variables (comme la visibilité du handicap) et soutenir l'analyse statistique de perceptions qui peuvent être diffuses et subjectives (p. ex. Venetz et al., 2015). Dans un contexte où la diversité des besoins des PE est grandissante, l'enquête par questionnaire constitue un outil méthodologique précieux pour comprendre comment ces besoins sont perçus et pris en compte par les personnes enseignantes (Dion, 2013). D'ailleurs, le présent projet s'inscrit dans cette continuité en cherchant à mieux comprendre comment ces représentations sociales varient selon le caractère visible ou invisible de la situation de handicap et comment elles influencent l'adoption ou non de pratiques pédagogiques inclusives.

Cependant, dans les écrits scientifiques portant sur l'inclusion des PESH, un chevauchement est fréquemment observé entre les concepts de représentations sociales, de perceptions, d'attitudes ou encore de pratiques (B. La Grenade, 2017; Bergeron, 2009; Dion, 2013; Fortier et al., 2018; Kennel et al., 2021; Phillion et al., 2016; Vekeman-Julien, 2017). Ces termes, bien que distincts sur le plan théorique, sont parfois utilisés de manière interchangeable ou comme des sous-dimensions d'un concept (Bergamaschi, 2011), ce qui peut rendre l'analyse des résultats parfois difficile et limite la comparabilité entre les études.

À l'international, plusieurs travaux de Lombardi et ses collègues (Lombardi et al., 2011, 2013, 2015; Lombardi et Murray, 2011) présentent le développement de différents outils pour documenter les perceptions, les attitudes et les pratiques du personnel enseignant à l'égard des PESH et



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

de la pédagogie inclusive selon la conception universelle de l'apprentissage. Une recension des écrits réalisée par Korthals et al. (2024) fait aussi état de quelques études portant sur les attitudes – définies d'ailleurs comme étant synonymes d'opinions ou de perceptions – du corps professoral à l'égard des PESH et de l'inclusion des PESH en enseignement supérieur qui ont été réalisées dans les quinze dernières années.

Lorsqu'il est spécifiquement question des représentations sociales, la majorité des travaux publiés entre 2010 et 2020 dans ce champ de recherche portent principalement sur les ordres d'enseignement primaire et secondaire (Muñoz-Oyarce et al., 2023). Quant aux études menées dans les établissements postsecondaires, elles demeurent relativement peu nombreuses, mais québécoises (B. La Grenade et Trépanier, 2017; Dion, 2013; Phillion et al., 2016). À la lumière de cette problématique, un projet de recherche subventionné par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), mené par le Centre de recherche pour l'inclusion des personnes en situation de handicap (CRISPESH), affilié au Cégep du Vieux Montréal et au Collège Dawson, et le centre ÉCOBES-Recherche et transfert du Cégep de Jonquière, a été mis en place. Cette étude visait à décrire les représentations sociales des personnes enseignantes du collégial concernant les PESH, l'inclusion des PESH ainsi que leurs rôles et responsabilités dans cette inclusion. La pertinence scientifique du projet résidait notamment dans l'analyse des différences possibles entre les représentations sociales de l'inclusion des PESH en fonction du caractère visible (p. ex. déficience motrice ou visuelle) ou invisible (p. ex. TDAH, troubles d'apprentissage, autisme) de leur situation de handicap. L'équipe cherchait ainsi à documenter si ces représentations sociales influençaient l'ouverture du corps enseignant à ajuster ses pratiques pédagogiques et si ces différences variaient en fonction de la visibilité de la situation de handicap. La théorie des représentations sociales et le processus de production du handicap ont servi d'ancrages théoriques dans le cadre de cette étude.

### **Théorie des représentations sociales**

Les représentations sociales sont définies comme « une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites et de comprendre la réalité à travers son propre système de référence » (Abric, 1994, p. 13). Influencées par la personne, son environnement social et ses interactions avec celui-ci (Abric, 2003), les représentations sociales aident à comprendre la réalité subjective des gens, puisque c'est à travers elles que les personnes prennent des décisions et guident leurs actions (Jodelet, 1984; Moscovici, 2004; Vekeman-Julien, 2017). Comme l'explique Abric (2003, p. 222), « les représentations produisent l'anticipation des actes et des conduites [...] grâce à un système de catégorisation cohérent et stable ». Toutefois, certaines conduites sont résistantes au changement, puisqu'elles



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

s'appuient sur une posture cognitive ancrée – c'est-à-dire des croyances profondément enracinées (Pouliot et al., 2013).

Selon les tenants des représentations sociales, l'attitude constitue le fondement des perceptions ou des prises de position observées, tandis que la représentation sociale constitue, quant à elle, le fondement de l'attitude (Rouquette et Rateau, 1998). Ainsi, l'attitude occupe une position intermédiaire entre la représentation sociale et la prise de position/la perception. Cette prise de position peut s'opérationnaliser à travers différents termes : pratiques, conduites ou encore comportements. Alors que les comportements sont généralement associés à une réponse à un stimulus, les pratiques, en revanche, sont reconnues comme des « systèmes complexes d'actions socialement investis et soumis à des enjeux socialement et historiquement déterminés » (Abric, 1994, p. 7). Dès lors, une pratique d'enseignement requiert d'être appréhendée non pas comme un simple enchaînement de comportements, mais comme une configuration d'actions pédagogiques articulées autour de significations partagées, de normes institutionnelles et de finalités éducatives, construites à l'intersection des savoirs professionnels, des représentations sociales, des contraintes structurelles et des choix individuels.

Dans cette perspective, selon la théorie du noyau central des représentations sociales proposée par Abric (1994), chaque représentation sociale est structurée autour d'un noyau central stable et fondamental qui façonne les perceptions d'une personne. Ce noyau, composé de valeurs et de croyances, organise les éléments essentiels d'une représentation et leur donne du sens; il guide et détermine à la fois les perceptions et les attitudes des personnes. Autour de ce noyau central se développent des représentations périphériques plus flexibles, qui peuvent évoluer en fonction de nouvelles informations ou de contextes sociaux évolutifs. Les représentations sociales périphériques constituent aussi la partie la plus accessible et la plus vivante de la représentation.

Dans le cadre de cette recherche, qui mobilise principalement la théorie des représentations sociales, il est nécessaire d'articuler ce cadre à une conceptualisation du handicap afin de mieux comprendre les éléments qui influencent la construction des représentations liées aux handicaps visibles et invisibles. Cette articulation permet d'analyser comment les croyances centrales et les éléments périphériques façonnent, entre autres, la reconnaissance, l'interprétation et le traitement différencié des diverses formes de handicap dans les milieux éducatifs.

### **Processus de production du handicap**

Selon le Modèle de développement humain – Processus de production du handicap (MDH-PPH), élaboré par le Réseau international sur le processus de production du handicap, le handicap n'est pas une condition statique, mais un phénomène résultant de l'interaction entre les facteurs personnels des personnes et leur environnement (Fougeyrollas, 2010). Dans cette perspective, la participation sociale ne dépend pas



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

uniquement des capacités individuelles, mais est plutôt influencée par une combinaison de facteurs personnels et de facteurs environnementaux (Fougeyrollas, 2010).

Ces facteurs – qu'ils soient d'ordre physique ou social – peuvent agir soit comme des obstacles, soit comme des facilitateurs dans un contexte de vie donné. Les facteurs environnementaux incluent à la fois des dimensions physiques (telles que l'architecture, le climat ou la géographie) et sociales (telles que les représentations sociales enseignantes et les pratiques pédagogiques). En revanche, les facteurs personnels renvoient directement à la personne : systèmes organiques, aptitudes (motrices, cognitives ou communicatives), caractéristiques identitaires (p. ex. l'identité de genre, l'orientation sexuelle, l'appartenance culturelle et ethnique, la langue, les objectifs et le parcours de vie, les valeurs, les croyances, le statut socioéconomique et la situation familiale) (Fougeyrollas et al., 2015). Selon ce modèle, la *situation de handicap* correspond à une réduction dans la réalisation des habitudes de vie ou à une incapacité à réaliser des habitudes de vie, qui résultent de l'interaction entre les facteurs personnels de la personne et les facteurs environnementaux, alors que le handicap peut se définir « comme une variation du développement humain dans un environnement situé temporellement et spatialement et en fonction des habitudes de vie » (Fougeyrollas et al., 2015, p. 14).

### *Visibilité ou invisibilité du handicap*

Les concepts de handicaps invisibles et handicaps visibles sont proposés par certaines personnes chercheuses pour témoigner des expériences variées que peuvent vivre les PESH en raison de la visibilité ou de l'invisibilité de leur handicap. Alors que les handicaps visibles se caractérisent par des manifestations physiques perceptibles, telles qu'une mobilité réduite nécessitant l'usage d'une aide technique (p. ex. fauteuil roulant) ou des caractéristiques observables liées à une condition médicale, les handicaps invisibles sont imperceptibles; ils ne présentent pas de caractéristiques physiques ou comportementales évidentes ni une cause visible (Mullins et Preyde, 2013; Prince, 2017). Bien qu'il ne s'agisse pas d'une liste exhaustive, les troubles d'apprentissage, les conditions de santé mentale, les maladies chroniques, les lésions cérébrales acquises, le TDA/H, l'autisme et certaines conditions de santé comme la sclérose en plaques et l'épilepsie sont généralement considérés comme des handicaps invisibles (Moriña, 2022; Romany, 2018). Toutefois, il n'existerait pas de distinction nette et absolue entre les handicaps visibles et invisibles; certaines personnes chercheuses proposent plutôt de les situer le long d'un spectre de conditions et de contextes spécifiques (Osborne, 2018; Prince, 2015, 2017)<sup>3</sup>. Il faut comprendre que dans une situation donnée, la distinction entre la visibilité ou l'invisibilité d'un handicap peut jouer un rôle

---

<sup>3</sup> Pour plus d'informations, voir les références suivantes : Kerschbaum et al.(2017), Lindsay et al. (2018), Samuels (2017) et Sapir et Banai (2024).



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

central dans la reconnaissance des besoins et l'attribution de ressources et peut influencer les perceptions des personnes enseignantes quant à la légitimité des accommodements demandés (Binbakhit, 2020; Gow et al., 2020; Kain et al., 2019; Moraña, 2022; Osborne, 2018; Phillion et al., 2016; Tardif, 2021).

En ce sens, les représentations sociales qu'a le personnel enseignant des PESH visible ou invisible ainsi que son rôle dans l'inclusion de ces personnes peuvent différer en raison de nombreux facteurs tels qu'un manque de connaissances sur les handicaps invisibles et sur les façons de soutenir les PESH invisible (Gow et al., 2020; Moraña, 2022). D'ailleurs, l'ouverture des personnes enseignantes à l'inclusion varierait en fonction du type de handicap et des accommodements; une plus grande acceptabilité est généralement observée à l'égard des aménagements physiques comparativement à ceux de nature pédagogique ou évaluative (Phillion et al., 2016). Des études observent que les personnes enseignantes ont des attitudes plus positives envers les PESH visible qu'envers les PESH invisible (Keefe, 2007) et que leur niveau de confort est également plus élevé à l'égard de l'inclusion des PESH visible que de l'inclusion des PESH invisible (Phillion et al., 2016). L'invisibilité du handicap, conjuguée à la variabilité des besoins selon les contextes, alimente certaines croyances remettant en question la légitimité des accommodements à accorder aux personnes concernées (Binbakhit, 2020; Kain et al., 2019; Osborne, 2018; Tardif, 2021). Ces croyances peuvent favoriser l'émergence de représentations sociales et de perceptions plus négatives à l'égard des PESH invisible. En outre, des difficultés liées à la gestion de classe, à la planification pédagogique ou au suivi personnalisé pourraient aussi influencer la formation des représentations sociales du personnel enseignant (Bergeron, 2009; Dion, 2013). Il convient également de souligner qu'entretenir des représentations sociales positives des PESH n'implique pas nécessairement une connaissance des accommodements ou des modalités pédagogiques à mettre en place ni une ouverture à les appliquer (Phillion et al., 2016). Cela met en exergue que bien que les personnes enseignantes puissent avoir des représentations sociales positives des PESH, la formation de leurs représentations sociales concernant leurs rôles dans cette inclusion demeure complexe. En conséquence, dans un contexte où les exigences en matière de pédagogie inclusive sont croissantes, une meilleure compréhension des représentations sociales des personnes enseignantes du collégial à l'égard de l'inclusion des PESH pourrait aider à cerner les dynamiques favorisant l'adhésion à un paradigme d'intégration ou d'inclusion.

### **Objectifs et hypothèses**

Compte tenu de ces postulats théoriques, dans le cadre de cet article, nous traiterons plus spécifiquement de l'objectif 2 de notre recherche, soit de décrire les représentations sociales des personnes enseignantes du collégial relatives aux PESH, à l'inclusion des PESH et à leurs rôles et à leurs responsabilités dans cette inclusion et de comparer



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

ces représentations en fonction du caractère visible ou invisible de la situation de handicap. Aussi en cohérence avec les écrits scientifiques (Binbakhit, 2020; Kain et al., 2019; Keefe, 2007; Osborne, 2018; Phillion et al., 2016; Tardif, 2021), nous avons initialement émis l'hypothèse que les représentations sociales des personnes enseignantes au collégial sont différentes selon le caractère visible ou invisible du handicap, les handicaps visibles suscitant possiblement des représentations plus positives que les handicaps invisibles.

### **Méthodologie**

Cette recherche s'appuie sur une épistémologie constructiviste et repose sur l'idée que la réalité est multiple, évolutive et façonnée par l'interaction entre les personnes et leur environnement (Girod-Séville et Perret, 1999). Pour décrire les représentations sociales des personnes enseignantes au collégial relatives aux PESH, à l'inclusion des PESH et à leurs rôles et à leurs responsabilités dans cette inclusion, une approche méthodologique mixte a été privilégiée pour fournir une analyse à la fois globale et détaillée du phénomène à l'étude (Anadón, 2019; Johnson et al., 2007). La composante quantitative découlant d'un questionnaire en ligne visait à obtenir une vue d'ensemble et à quantifier les tendances générales liées au sujet de recherche. En complément, la dimension qualitative, réalisée grâce à des groupes de discussion, a permis de mettre en contexte ces représentations sociales et d'enrichir l'analyse des données issues du questionnaire.

### *Population, recrutement et échantillon*

Parmi les 15 cégeps québécois initialement ciblés, l'équipe de recherche a obtenu les certifications éthiques de 13 cégeps. L'invitation à participer a été diffusée grâce aux courriels institutionnels de chaque établissement. Afin de pouvoir participer à la recherche, le seul critère d'inclusion était de faire partie du corps enseignant d'un cégep au Québec. Les personnes intéressées, après avoir accepté le formulaire d'information et de consentement, étaient dirigées vers la page du questionnaire en ligne.

Parmi toutes les personnes sollicitées, 1 077 d'entre elles ont accédé au questionnaire en ligne. Parmi ces personnes, 683 n'ont répondu à aucune des questions de l'enquête, 201 personnes ont répondu à moins de 10 questions, 6 personnes ont répondu mais n'ont pas consenti à l'utilisation de leurs données, et 2 autres ont été exclues des analyses, puisque leurs commentaires aux questions ouvertes soulevaient des doutes quant à la rigueur accordée à la démarche. Au total, ce sont les réponses de 185 personnes participantes qui ont été analysées.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### *Collecte de données*

#### *Outils de collecte*

Deux outils de collecte de données ont été élaborés, soit un questionnaire en ligne et un guide d'entretien semi-dirigé, mais seul le questionnaire quantitatif sera présenté. Inspirée par la méthodologie de différents travaux (B. La Grenade, 2017; Council of Ministers of Education of Canada, 2010; Dion, 2013; Duchesne, 2002; Girardet et Berger, 2016; Kennel et al., 2021; Lauermann et Karabenick, 2013; Lombardi et al., 2011; Phillion et al., 2016), la conception du questionnaire s'est divisée en trois temps : l'élaboration, la validation et le prétest.

Le questionnaire était divisé en quatre sections.

- A. La première section, inspirée par Dion (2013), B. La Grenade (2017) et Lepage et Toutloff (2021), était consacrée aux informations sociodémographiques. Dans cette section, il y avait 10 questions visant à caractériser les personnes répondantes et leur parcours professionnel.
- B. La deuxième section comprenait un test d'évocation lexicale<sup>4</sup> de 16 questions, s'inspirant de celui utilisé par B. La Grenade (2017) et portant sur différents thèmes liés à l'inclusion (p. ex. concept d'inclusion, efforts déployés par le cégep pour favoriser l'inclusion, rôle du personnel enseignant dans l'inclusion). S'ensuivaient différentes questions traitant des interactions du personnel enseignant avec les PESH (inspirées de Dion (2013), de Duchesne (2002), de Phillion et al. (2016)). La section comprenait également une question sur les perceptions concernant l'ajustement des stratégies d'enseignement, inspirée du Council of Ministers of Education of Canada (2010), ainsi qu'une autre sur les attentes envers les PE, adaptée de Dion (2013).
- C. S'inspirant des travaux de Lombardi et al. (2011) et de Kennel et al. (2021), cette troisième section portait sur l'adoption d'une posture pédagogique inclusive, ainsi que sur les activités de formation continue suivies au cours des cinq dernières années, inspirées de l'OCDE (2018). Cette section débutait par six questions évaluant à la fois la fréquence d'application (allant de « jamais et je ne pense pas le faire » à « toujours ») et l'importance accordée (de « pas du tout important » à « très important ») à différentes dimensions d'une pédagogie inclusive. Ces items visaient à mesurer l'ouverture du personnel enseignant à l'adoption de pratiques pédagogiques inclusives. Une question à choix unique permettait ensuite de déterminer si les personnes enseignantes considéraient que ces pratiques devaient être davantage utilisées avec les PESH visible, les PESH invisible, aussi souvent avec les deux, ou avec l'ensemble

---

<sup>4</sup> Section composée de questions auxquelles les personnes enseignantes devaient répondre spontanément par des mots qui leur venaient à l'esprit.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

des PE, indépendamment de la présence d'une situation de handicap. Une autre question portait sur l'utilisation de différents types de questions dans les tâches évaluatives, et la section se concluait par une question relative au nombre total d'heures consacrées à des activités de formation continue dans les cinq dernières années, tous sujets confondus (allant de « jamais » à « plus de 30 heures »).

- D. La dernière section du questionnaire portait sur les représentations des rôles et des responsabilités du personnel enseignant dans l'inclusion, en s'inspirant des travaux de Lauermann et Karabenick (2013) et de Girardet et Berger (2016). La première question portait sur l'importance accordée à la promotion de l'inclusion des PESH au sein des établissements postsecondaires. Elle examinait également si les personnes enseignantes estimaient que l'inclusion des PESH visible ou invisible nécessitait des efforts supplémentaires de leur part, comparativement à l'enseignement auprès de PE sans handicap. La deuxième question explorait le sentiment de responsabilité du personnel enseignant à l'égard de diverses situations liées à l'inclusion.

Plusieurs questions du questionnaire distinguaient explicitement les situations de handicap selon leur caractère visible ou invisible. Des définitions de ces deux types de situations de handicap, issues des travaux de B. La Grenade (2017), étaient fournies aux personnes répondantes afin d'assurer une compréhension commune. Au total, le questionnaire comportait 42 questions et y répondre prenait en moyenne 30 minutes<sup>5</sup>.

Pour valider le questionnaire, un comité expert, composé de 4 personnes issues du milieu de la recherche et spécialisées en inclusion ou en méthodologie quantitative, a été mis sur pied (Bouletreau et al., 1999). Une grille d'évaluation a été élaborée pour faciliter la tâche du comité. Elle portait notamment sur la compréhension du langage, l'usage d'un vocabulaire accessible, la longueur et le nombre des questions, la neutralité des formulations, la présentation des choix de réponses, la cohérence entre les questions et les objectifs, l'ordre des questions ou encore les modalités de réponse. Cette étape a permis de recueillir des commentaires et d'apporter des modifications (p. ex. préciser la définition de concepts, clarifier la formulation de certaines questions, modifier les choix de réponses). Un prétest a ensuite été réalisé auprès de personnes enseignantes du collégial (n = 8), dans des conditions d'administration réelles, afin d'évaluer la clarté et la pertinence des questions de même que le temps moyen pour remplir le questionnaire.

---

<sup>5</sup> Pour les personnes intéressées, le questionnaire intégral sera disponible en annexe dans le rapport final de ce projet PAREA, intitulé « Comment les enseignant·e·s du collégial comprennent-ils l'inclusion et le handicap et se représentent-ils leurs rôles et responsabilités à l'égard des étudiant·e·s en situation de handicap? Un portrait de leurs représentations sociales. »



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### *Analyse des données*

Les données ont été analysées à partir du logiciel SPSS. Toutes les proportions comparées dans cet article sont jugées statistiquement significatives après un test de différence de proportions ( $p < 0,05$ ), dans le cas d'une différence non significative, l'abréviation n. s. apparaît. La marge d'erreur associée à une proportion de 50 % pour notre échantillon ( $n = 185$ ;  $N = 4\,575$ ) est de  $\pm 7,1$  %. Pour une proportion de 30 % (ou de 70 %), elle est de  $\pm 6,5$  %, tandis que pour une proportion de 10 % (ou de 90 %), elle est de  $\pm 4,3$  %.

### **Résultats**

#### *Profil sociodémographique des personnes participantes*

Au total, 185 personnes enseignantes issues de 13 cégeps ont répondu au questionnaire en ligne. Parmi elles, une majorité s'identifie au genre féminin (54,3 %). La moyenne d'âge du groupe est de 44 ans et les personnes participantes ont en moyenne 12,6 années d'expérience en enseignement collégial. Parmi elles, 5 % considèrent être en situation de handicap alors que 14,5 % disent vivre une forme de discrimination dans la société. La moitié détient une maîtrise et 51,6 % des personnes répondantes détiennent un diplôme en enseignement ou en pédagogie ou sont en cours de formation. L'échantillon est composé de personnes enseignant dans toutes les familles de programmes offerts à l'ordre collégial, mais il y a de fortes proportions qui œuvrent dans les techniques humaines (p. ex. techniques d'éducation spécialisée) ou en sciences humaines (respectivement 27,5 % et 26,3 %). En ce qui a trait à la participation à des activités de formation continue au sujet de la CUA au cours des cinq dernières années, la majorité des personnes répondantes n'a jamais suivi de formation à ce sujet (58,1 %) ou en a suivi moins de 10 heures en 5 ans (30,8 %). Une proportion nettement plus faible a suivi entre 11 et 30 heures de formation (7,0 %) ou plus de 30 heures (4,1 %).

#### *Interactions entre personnes enseignantes et étudiantes*

Dans le questionnaire, les personnes enseignantes étaient invitées à qualifier leurs interactions avec les PE. Deux questions s'inscrivaient dans cette thématique, l'une porte sur les perceptions de la qualité des interactions avec les PE et l'autre, sur les perceptions de la facilité de la personne enseignante à établir une bonne relation avec les personnes en classe.

#### *Perceptions de la qualité des interactions*

Cette question invitait les personnes répondantes à qualifier leurs interactions en classe en fonction de trois regroupements étudiants : les PESH visible, les PESH invisible et l'ensemble des PE. Les résultats



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

révèlent que les interactions sont faciles pour la vaste majorité des personnes enseignantes, et ce, avec les trois groupes étudiants. Cependant, de légères variations dans la perception de la qualité des interactions en classe sont observées.

- 95,0 % des personnes enseignantes considèrent leurs interactions avec les PESH **visible** comme « faciles » ou « très faciles ».
- 88,0 % jugent leurs interactions avec les PESH **invisible** de la même manière.
- En comparaison, 98,9 % des personnes enseignantes estiment que leurs interactions avec **l'ensemble des PE** sont « faciles » ou « très faciles ».

Ces résultats mettent en évidence une perception légèrement moins positive des interactions en classe avec les PESH, particulièrement invisible, par rapport à l'ensemble des autres PE.

À cet effet, selon les analyses comparatives, une proportion notablement plus élevée de personnes enseignantes (35,5 %) estime que leurs interactions sociales sont « un peu plus difficiles », « plus difficiles » ou « beaucoup plus difficiles » avec les PESH invisible, comparativement à l'ensemble des PE. En comparaison, 22,2 % des personnes enseignantes formulent une perception similaire à l'égard des PESH visible, ce qui met en lumière un écart significatif selon le caractère invisible ou visible de la situation de handicap.

### *Perceptions de la facilité à établir une bonne relation*

Les personnes répondantes devaient évaluer leur facilité à établir une bonne relation avec trois types de groupes étudiants. Les résultats montrent une variation dans la perception de la facilité à construire une bonne relation en fonction du caractère visible ou invisible de la situation de handicap.

- 97,8 % des personnes enseignantes pensent qu'il est « facile » ou « très facile » d'établir une bonne relation avec l'ensemble des PE.
- 93,9 % estiment qu'il est « facile » ou « très facile » d'établir une bonne relation avec les **PESH visible**. Ce résultat n'est toutefois pas significativement distinct de celui observé pour l'ensembles des PE (n. s).
- 87,9 % jugent qu'il est « facile » ou « très facile » d'établir une bonne relation avec les **PESH invisible**.

Ici encore, une grande majorité des personnes enseignantes semblent trouver positives leurs expériences auprès des PE de leurs classes.

En outre, les analyses comparatives ont montré que 15,1 % des personnes répondantes considèrent comme « un peu plus difficile » ou « plus difficile » d'établir de bonnes relations avec les PESH visible comparativement à l'ensemble des PE. Cette proportion s'élève à 28,6 % pour ce qui est des PESH invisible comparativement à l'ensemble des PE.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Cette analyse comparative confirme des distinctions dans les perceptions du personnel enseignant en fonction du caractère visible et invisible de la situation de handicap.

### *Attentes du personnel enseignant*

Dans le questionnaire en ligne, l'une des questions portait sur les attentes envers les PESH comparativement à l'ensemble de la classe. Le test de différence de proportion est non significatif, il n'est donc pas possible d'affirmer qu'il y a une différence. Les résultats montrent que :

- 11,0 % des personnes répondantes ont des attentes moins grandes envers les **PESH visible** qu'envers l'ensemble de la classe ;
- 8,2 % ont des attentes moins grandes envers les **PESH invisible** qu'envers l'ensemble de la classe.

Les attentes envers les PESH ne varient donc pas en fonction du caractère visible ou invisible de la situation de handicap dans l'échantillon des personnes enseignantes disponible.

### *Importance accordée à l'inclusion et satisfaction du rôle joué*

Une section du questionnaire portait sur les représentations des personnes enseignantes quant à leurs rôles et à leurs responsabilités dans l'inclusion des PESH. Cette section comprenait quatre sous-questions :

- 97,0 % se disent en accord (29,4 %) ou totalement en accord (67,6 %) avec le fait qu'il est important de promouvoir l'inclusion des PESH au postsecondaire.
- 87,0 % des personnes enseignantes se déclarent satisfaites de leurs rôles en classe dans l'inclusion des PESH.
- 60,4 % des personnes enseignantes pensent que l'inclusion des **PESH visible** exige davantage d'efforts de leur part comparativement aux PE sans handicap. La proportion grimpe à 79,3 % lorsqu'il s'agit des **PESH invisible** comparativement aux PE sans handicap.

Ces résultats mettent en évidence une forte adhésion des personnes enseignantes à l'importance de l'inclusion des PESH au postsecondaire. Dans le même sens, la satisfaction majoritaire exprimée quant à leurs rôles en classe montre un engagement notable envers cette pédagogie inclusive. Cette adhésion et cette satisfaction peuvent être comprises comme le reflet de représentations sociales positives de l'inclusion, qui valorisent l'implication du personnel enseignant dans la réponse aux besoins des PESH. Néanmoins, les réponses révèlent également des défis perçus, notamment par rapport aux efforts nécessaires à déployer, en particulier pour les PESH invisible.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### *Ouverture à ajuster ses stratégies d'enseignement*

Les personnes enseignantes étaient invitées à indiquer leur niveau d'accord à l'idée qu'il est normal d'ajuster leurs stratégies d'enseignement pour favoriser l'inclusion de différentes populations étudiantes (en situation de handicap visible, en situation de handicap invisible ou toute PE qui en manifeste le besoin). Globalement, une grande proportion des personnes enseignantes consultées se disent d'accord ou totalement d'accord avec l'idée qu'il est normal de modifier leurs pratiques pour favoriser l'inclusion des PE. Toutefois, les résultats révèlent que le niveau d'accord du personnel enseignant à dire qu'il est normal d'ajuster ses stratégies d'enseignement varie en fonction des types de populations étudiantes.

- Pour les **PESH visible**, 90,3 % des personnes répondantes se déclarent en accord ou tout à fait en accord qu'il est normal d'ajuster leurs stratégies d'enseignement (comparativement à 82,0 % pour **toute PE qui en manifeste le besoin**).
- Pour les **PESH invisible**, ce taux atteint 89,2 %.
- Si l'ajustement des besoins semble plus acceptable pour les personnes enseignantes lorsqu'il s'agit des deux groupes de PE en situation de handicap, il n'y a pas de différence quant à l'accord exprimé envers les deux types de handicap (n. s.).

Des analyses comparatives ont été réalisées afin d'examiner si l'ouverture à l'idée qu'il est normal d'ajuster les stratégies d'enseignement variait en fonction des différentes populations étudiantes (en situation de handicap visible, en situation de handicap invisible ou toute PE qui en manifeste le besoin).

Pour les PESH visible ou pour toute PE qui en manifeste le besoin, 77,2 % des personnes répondantes estiment avoir le même niveau d'accord. Seules 19,6 % d'entre elles semblent être « un peu plus », « plus » ou « beaucoup plus » ouvertes à dire qu'il est normal d'ajuster leurs stratégies spécifiquement pour les PESH visible par rapport à l'ensemble des PE qui en manifeste le besoin.

De légères différences sont aussi constatées dans les résultats comparatifs entre les PESH invisible et toute PE qui en manifeste le besoin : 81,5 % des personnes répondantes estiment avoir un niveau d'accord identique à dire qu'il est normal d'ajuster leurs stratégies d'enseignement, tandis que 15,8 % se disent être « un peu plus », « plus » ou « beaucoup plus » ouvertes à l'idée d'ajuster les stratégies d'enseignement destinées aux PESH invisible qu'à l'ensemble des PE qui en manifeste le besoin.

### *Ouverture à adopter une posture pédagogique inclusive*

Les résultats suivants relèvent de la section du questionnaire portant sur l'adoption d'une posture pédagogique inclusive. Les opinions et les pratiques des personnes enseignantes ont été explorées à travers six dimensions distinctes de la pédagogie inclusive. L'ouverture à certaines



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

pratiques inclusives a été mesurée en combinant deux indicateurs : la fréquence d'application des différentes pratiques et l'importance qui leur est accordée.

La fréquence d'application des pratiques inclusives a été mesurée à l'aide d'un score de 0 à 4, attribué selon les réponses fournies, allant de « Jamais et je ne pense pas le faire » (score de 0) à « Toujours » (score de 4). L'importance accordée à une pratique a été évaluée sur une échelle de 0 à 3, en fonction des réponses allant de « Pas du tout important » (score de 0) à « Très important » (score de 3). La multiplication de ces deux indicateurs a permis de déterminer le niveau d'ouverture aux pratiques inclusives noté sur une échelle de 0 à 12. Ces résultats ont ensuite été regroupés pour obtenir un score moyen d'ouverture pour chacune des six dimensions des pratiques inclusives.

Pour mieux comprendre chacune des dimensions explorées, voici quelques exemples de pratiques :

- **Dispositions** : « Fournir des copies de mes notes de cours » ou « Accorder des délais supplémentaires aux personnes étudiantes pour remettre un travail ou un devoir ».
- **Accessibilité des supports** : « Mettre en ligne une copie de mes présentations (PowerPoint) » ou « Permettre à toutes les personnes étudiantes de soumettre leurs travaux par voie électronique ».
- **Adaptation des rendus** : « Réduire la quantité de lectures et de travail personnel obligatoires en cas de besoin, sans en diminuer la complexité » et « Offrir à toutes les personnes étudiantes la possibilité de réaliser des travaux supplémentaires comptabilisés dans leur note finale ».
- **Animation des cours** : « Commencer chaque séance par un résumé des sujets à aborder » et « Résumer les points clés tout au long de chaque séance ».
- **Diversité des accès au contenu** : « Utiliser des technologies interactives pour faciliter la communication et la participation en classe » et « Compléter les cours et les lectures avec des supports visuels ».
- **Flexibilité de l'évaluation** : « Permettre aux personnes étudiantes de démontrer leurs connaissances/compétences de différentes façons, au-delà des tests et des examens traditionnels » ou « Adapter les modalités d'examen pour toute PE en exprimant le besoin ».

La moyenne générale d'ouverture aux pratiques inclusives, toutes dimensions confondues, s'élève à 5,7 sur 12. Toutefois, ce score diffère selon les différentes dimensions des pratiques inclusives (tableau 1).



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

**Tableau 1**  
**Ouverture aux pratiques inclusives**

| <b>Dimensions des pratiques inclusives</b>               | <b>Moyenne (0 à 12)</b> |
|--|-------------------------|
| Animation des cours                                      | 8,4***                  |
| Accessibilité des supports                               | 7,9***                  |
| Diversité des accès au contenu                           | 7,0***                  |
| Moyenne générale de l'ouverture aux pratiques inclusives | 5,7                     |
| Dispositifs d'enseignement                               | 4,5***                  |
| Flexibilité de l'évaluation                              | 4,5***                  |
| Adaptation des rendus                                    | 2,1***                  |

\*\*\* ( $p < 0,001$ ) comparativement à la moyenne générale (5,7).

Parmi les dimensions des pratiques inclusives, celle pour laquelle les personnes enseignantes semblent plus ouvertes à mettre en place est relative à l'« animation des cours » (8,4). En d'autres mots, le personnel enseignant semble à l'aise avec l'idée de faire des résumés des contenus, de discuter des besoins des PE et de créer des occasions pour faire participer les PE.

En revanche, les personnes répondantes semblent considérablement moins enclines à « adapter les rendus » (2,1). Ainsi, réduire la quantité de lectures sans changer la complexité de la tâche et permettre d'effectuer des travaux supplémentaires comptabilisés dans leur note finale sont les mesures qui ont suscité le moins d'adhésion parmi les pratiques inclusives identifiées dans le questionnaire.

Quant aux pratiques liées aux dispositifs d'enseignement et à la flexibilité de l'évaluation, elles sont également peu populaires auprès des personnes répondantes, récoltant chacune un score moyen de 4,5. Plus spécifiquement, les résultats révèlent que le personnel enseignant est peu ouvert à l'idée qu'une PE puisse enregistrer un cours (dispositif d'enseignement) ni à la transformation de ses pratiques d'évaluation (p. ex. permettre aux PE de choisir différentes formes de production) ou à l'adaptation des modalités d'examen pour toute PE qui en exprime le besoin.

À la suite des questions portant sur la fréquence d'application et l'importance accordée à diverses pratiques pédagogiques inclusives, le personnel enseignant était invité à se prononcer sur leur fréquence d'utilisation selon les différents profils étudiants. Alors qu'une majorité (73,5 %) du personnel enseignant estime que les pratiques pédagogiques inclusives devraient être mises en œuvre auprès de l'ensemble des personnes étudiantes, qu'elles soient ou non en situation de handicap, un peu plus d'un cinquième (21,8 %) considère qu'elles devraient être utilisées avec la même fréquence auprès des PESH, que cet handicap soit visible ou invisible. Seule une faible proportion (2,4 %) estime que ces pratiques devraient être davantage déployées auprès des PESH



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

visible, tandis qu'une proportion équivalente les privilégierait pour les PESH invisible.

### **Discussion**

#### *Distinctions entre les situations de handicap visible et invisible*

Les résultats obtenus concernant les interactions en classe avec les PESH sont majoritairement positifs et rejoignent ceux rapportés par B. La Grenade (2017). Toutefois, la proportion plus élevée de personnes enseignantes qui perçoivent leurs interactions sociales comme plus difficiles avec les PESH invisible (35,5 %) qu'avec l'ensemble des PE, comparativement à la proportion des personnes enseignantes qui perçoivent leurs interactions sociales comme plus difficiles avec les PESH visible qu'avec l'ensemble des PE (22,2 %), soulève certaines interrogations. Cette différence pourrait être attribuable à une compréhension inégale des besoins des PE. À cet égard, Phillion et ses collègues (2016) ont constaté que les personnes enseignantes se sentent généralement moins outillées pour comprendre les besoins des PESH invisible que ceux des PESH visible. Dans le même ordre d'idées, des études s'intéressant aux perspectives des PE rapportent que les PESH invisible perçoivent parfois un manque de connaissance ou de compréhension de leur handicap par le personnel enseignant (Binbakhit, 2020; Kain et al., 2019; Osborne, 2018). Ce manque pourrait être à l'origine de difficultés lors de demandes d'accommodement, certaines personnes enseignantes allant jusqu'à refuser ou remettre en question la pertinence des mesures d'accommodement, souvent en supposant qu'elles ne sont pas nécessaires ou qu'elles donneraient un avantage injuste aux personnes qui les recevraient (Binbakhit, 2020; Kain et al., 2019; Osborne, 2018; Tardif, 2021). D'ailleurs, dans d'autres études, des PESH rapportent des comportements inappropriés de la part du personnel enseignant, tels que des commentaires déplacés et l'impression de se faire humilier en classe (Kain et al., 2019; Larose et al., 2022).

Concernant les attentes envers les PE, la majorité du personnel enseignant avait sensiblement les mêmes attentes pour les PESH visible et invisible que pour l'ensemble de la population étudiante. Parallèlement, d'autres études révèlent que le personnel enseignant considère que les PESH, en particulier celles en situation de handicap invisible, ont les mêmes chances de réussite que leurs pairs (B. La Grenade, 2017; B. La Grenade et Trépanier, 2017).

#### *Postures enseignantes hétérogènes*

Dans la même perspective, il semble que les postures des personnes enseignantes du collégial à l'égard de l'inclusion scolaire demeurent hétérogènes, mais tendent à évoluer vers un changement de pratiques. À l'image des résultats obtenus en milieu universitaire par Phillion et ses collègues (2016), où une majorité importante de personnes



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

enseignantes estimait qu'il leur incomrait de favoriser l'inclusion des PESH, qu'il s'agisse de situations de handicap visible ou invisible, les réponses au questionnaire de la présente étude suggèrent que la majorité du personnel enseignant collégial participant partage largement cette même perspective. Ce dernier reconnaît l'importance de promouvoir l'inclusion des PESH dans les établissements postsecondaires et exprime une satisfaction quant à son rôle dans cette démarche.

En 2017 et en 2021, respectivement, B. La Grenade et Kennel et ses collègues ont souligné que la charge de travail additionnelle requise par une approche inclusive constituait un obstacle à l'adoption de pratiques pédagogiques inclusives. D'ailleurs, une étude menée auprès de 247 membres du corps professoral d'universités en Arabie Saoudite, portant sur l'inclusion de PE ayant des *high incidence disabilities*, révélait que travailler avec ces personnes demandait des efforts accrus (Alhaznawi et Alanazi, 2021). En 2024-2025, les constats demeurent les mêmes : le personnel enseignant perçoit que l'inclusion des PESH, particulièrement invisible, nécessite davantage d'efforts supplémentaires comparativement aux autres PE.

Néanmoins, malgré ce sentiment de devoir en faire plus, les résultats qui ressortent de notre étude montrent que les personnes enseignantes continuent à valoriser le bienfondé de l'inclusion et demeurent ouvertes à l'idée de devoir ajuster leurs pratiques pédagogiques en fonction des différents besoins des PE. Toutefois, cette ouverture semble être davantage spécifique aux PESH. Pourtant, la mise en place de pratiques inclusives pourrait non seulement favoriser la réussite éducative des PESH, mais également celle de toutes les PE qui présentent des caractéristiques personnelles distinctes (p. ex. processus cognitif, motivation, engagement) ou qui peuvent vivre, à un moment ou à un autre, des difficultés qui demandent une certaine flexibilité pédagogique (Phillion et al., 2012; Rizvi, 2018). En d'autres mots, adopter des pratiques à visée universelle pourrait servir toute la population étudiante (Desmarais et al., 2021).

Cependant, même si certaines pratiques à visée universelle, comme l'animation des cours et l'accessibilité des supports, semblent bien acceptées en milieu postsecondaire, tant au Québec qu'à Strasbourg (Kennel et al., 2021), d'autres le sont beaucoup moins. Le personnel enseignant consulté dans cette étude montre une grande réticence envers l'adaptation des contenus, même si cela ne modifie pas la complexité des tâches. Ainsi, peu se montrent favorables à l'idée de permettre à l'ensemble des PE de réaliser des travaux supplémentaires pour bonifier leurs résultats ou pour réduire la quantité de lectures et de travaux lorsqu'une PE en exprime le besoin. Tout comme Girouard-Gagné le souligne (2023, 2022), cette réticence est particulièrement marquée en ce qui concerne les pratiques évaluatives : le personnel enseignant est peu disposé à adapter les modalités d'examen pour répondre aux besoins variés des PE, peu importe de qui provient la demande.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Différentes raisons pourraient expliquer ces réticences. Certaines de ces raisons relèveraient du manque de préparation et de formation, des contraintes de temps, de l'organisation rigide du travail en milieu postsecondaire ou encore des approches pédagogiques axées sur la connaissance plutôt que sur la compétence (Bergeron, 2014; Bergeron et Prud'homme, 2018; Kennel et al., 2021; Rousseau et Thibodeau, 2011). Même si la pandémie de COVID-19 a forcé certains milieux à repenser leurs pratiques, améliorant du même coup l'accessibilité du matériel de cours et la diversification des évaluations (Heilporn et al., 2022, 2023), des difficultés persistent dans la mise en œuvre des pratiques évaluatives inclusives (Brière et al., 2024; Girouard-Gagné, 2023).

Pour contrer ces défis, différentes recherches ont fait valoir l'importance du développement professionnel et de la formation continue, du travail collaboratif et du soutien institutionnel (Brière et al., 2024; Girouard-Gagné, 2023; Monney et al., 2020; Verret et al., 2024). L'adoption de pratiques inclusives exige des transformations significatives dans les traditions de l'enseignement supérieur et nécessite une approche à multiples facettes, dont font partie les représentations sociales, pour surmonter les obstacles existants.

### *Limites*

Bien que plus de 1 000 personnes aient accédé au questionnaire, seules les réponses de 185 d'entre elles ont pu être retenues dans les analyses. Une information affichée dès le début du questionnaire pourrait en partie expliquer l'écart observé entre le nombre de personnes ayant accédé au questionnaire et celui l'ayant rempli, en partie ou en totalité. Il était précisé que pour des raisons de confidentialité, il n'était pas possible de sauvegarder la progression du questionnaire, ce qui signifiait qu'un abandon en cours de route empêcherait toute reprise ultérieure. Cette contrainte a possiblement dissuadé certaines personnes, notamment celles disposant de peu de temps au moment de l'accès, de commencer à répondre au questionnaire, sans nécessairement y revenir par la suite. Cette taille d'échantillon, bien qu'acceptable, peut limiter la généralisation des résultats, surtout dans le contexte où seuls 13 cégeps étaient impliqués. Un autre élément est à considérer; une recherche sur l'inclusion au collégial a pu susciter des réactions polarisées, incitant peut-être des personnes aux positions marquées, tant positives que négatives, à vouloir y participer (Dion et al., 2022). C'est un élément dont il faut tenir compte dans l'interprétation des données; il est possible, entre autres, que des personnes ayant des positions moins tranchées aient choisi de ne pas participer à la recherche. Leur absence pourrait avoir limité la diversité des points de vue recueillis, réduisant ainsi la possibilité de brosser un portrait plus nuancé et hétérogène des positions du personnel enseignant à l'égard de l'inclusion des PESH au collégial. Dans cet ordre d'idées, bien que nos résultats soient cohérents avec ceux d'autres études, l'échantillon de cette recherche ne peut pas être considéré comme étant représentatif.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Par ailleurs, un biais de désirabilité sociale pourrait avoir influencé les réponses à certaines questions. Il est possible que certaines personnes enseignantes aient exprimé des positions conformes aux discours et aux attentes institutionnelles en matière d'inclusion des PESH, notamment en ce qui concerne leurs rôles et leurs responsabilités dans la mise en œuvre de pratiques inclusives (Cook et al., 2009). Toutefois, ce risque serait moins présent lorsqu'il s'agit de questionnaires autoadministrés anonymes : les personnes répondantes n'auraient pas la même pression sociale à se présenter sous un jour favorable. (Benoît, 2016; Krosnick et al., 2005).

En outre, une réflexion critique s'impose quant à l'effet structurant du questionnaire. En présentant des énoncés distinguant explicitement les handicaps visibles et invisibles, l'outil a pu orienter les réponses vers une conception de l'inclusion centrée principalement sur la réponse aux situations de handicap, au détriment d'une vision plus globale et transversale fondée sur la diversité des besoins d'apprentissage. Cette focalisation sur la visibilité du handicap pourrait ainsi avoir contribué à renforcer une dichotomie implicite entre les PESH et les autres PE, plutôt qu'à promouvoir une approche inclusive fondée sur la reconnaissance des singularités, indépendamment de la présence ou non d'un diagnostic formel. Cela dit, ce choix méthodologique était cohérent avec les objectifs de la recherche, qui visait entre autres à explorer l'influence de la visibilité ou de l'invisibilité du handicap sur les représentations sociales de l'inclusion et sur les pratiques pédagogiques qui en découlent. À ce titre, le questionnaire s'est avéré pertinent pour mettre en lumière les tensions perceptibles dans les discours des personnes enseignantes, tensions également observées lors des groupes de discussion.

### **Conclusion**

Dans cet article, la démarche d'élaboration et de validation d'un questionnaire sur les représentations sociales a été présentée et les résultats d'analyse ont été explicités quant à cinq thématiques. D'autres analyses, multivariées, sont en cours pour tenter de mieux comprendre les relations complexes qui existent entre les représentations sociales de l'inclusion des PESH et les pratiques pédagogiques du personnel enseignant en fonction des caractéristiques des PE.

Pour l'instant, les faibles scores pour certaines dimensions des pratiques inclusives – l'adaptation des rendus et la flexibilité de l'évaluation – révèlent des défis pour la mise en œuvre de changements pédagogiques. En ce sens, d'autres recherches sont nécessaires pour mieux comprendre les raisons profondes de ces résistances aux changements et pour identifier des leviers à mettre en place pour les promouvoir.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Références

- Abric, J.-C. (1994). Les *représentations* sociales : aspects théoriques Dans J.-C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations*, Presses universitaires de France, p. 11- 36. Abric, J.-C. (2003). Méthodes d'étude des représentations sociales. *Érès* <https://doi.org/10.3917/eres.abric.2003.01>.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Alhaznawi, A. A. et Alanazi, A. S. (2021). Higher education faculty staff members' attitudes toward students' inclusion with high incidence disabilities in Saudi Arabia. *World Journal of Education*, 11(1), 51. <https://doi.org/10.5430/wje.v11n1p51>
- Anadón, M. (2019). Les méthodes mixtes : implications pour la recherche « dite » qualitative. *Recherches qualitatives*, 38(1), 105-123. <https://doi.org/10.7202/1059650ar>
- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation : proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire, pistes pour apprendre tous ensemble*. Presses de l'Université du Québec.
- B. La Grenade, C. (2017). *Représentations sociales des enseignants et pratiques pédagogiques en contexte d'inclusion des étudiants en situation de handicap non visible au collégial* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/20061/blagrenade\\_carole\\_2017\\_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/20061/blagrenade_carole_2017_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- B. La Grenade, C. et Trépanier, N. (2017). Le rôle des professeurs dans l'inclusion des étudiants en situation de handicap au collégial. *Pédagogie collégiale*, 30(2), 4-11.
- Beaumont, J. et Lavallée, C. (2012). L'enseignant ressource : un prof qui parle aux profs. *Développement Humain, Handicap et Changement Social/Human Development, Disability, and Social Change*, 20(1), 21-29. <https://doi.org/10.7202/1086765ar>
- Benoît, V. (2016). *Les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire du niveau primaire* [thèse de doctorat, Université de Fribourg]. FOLIA. <https://orfee.hepl.ch/bitstream/handle/20.500.12162/4000/BenoitV.pdf?sequence=4&isAllowed=y>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Bergamaschi, A. (2011). Attitudes et représentations sociales. Les adolescents français et italiens face à la diversité. *Revue européenne des sciences sociales*, 49-2(2), 93-122. <https://doi.org/10.4000/ress.996>
- Bergeron, G. (2009). *Analyses des représentations d'enseignantes de niveau préscolaire face à l'intégration d'enfants ayant un trouble envahissant du développement* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/2618/1/M11235.pdf>
- 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 Montréal, Université du Québec à Trois-Rivières]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/7022/>
- 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. <https://doi.org/10.7202/1033728ar>
- Bergeron, G. et Prud'homme, L. (2018). Processus de changement vers des pratiques plus inclusives : étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 72-104. <https://doi.org/10.7202/1054158ar>
- Bergeron, L., Rousseau, N. et 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>
- Binbakhit, N. M. (2020). *A qualitative study investigating post-secondary services for students with learning disabilities at Saudi universities* [thèse de doctorat, Western Michigan University]. ScholarWorks. <https://scholarworks.wmich.edu/dissertations/3621>
- 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. [https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/31919/PortraitEtudHandBesoinsEmergentsEnsPostsec\\_RapportSyn.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/31919/PortraitEtudHandBesoinsEmergentsEnsPostsec_RapportSyn.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Bouletreau, A., Chouaniere, D., Wild, P. et Fontana, J. M. (1999). *Concevoir, traduire et valider un questionnaire. À propos d'un*



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

exemple, EUROQUEST. Institut National de Recherche et de Sécurité (INRS). <https://hal-lara.archives-ouvertes.fr/hal-01420163>

Boutin, G. et Bessette, L. (2009). *Inclusion ou illusion? Élèves en difficulté en classe ordinaire : défis, limites et modalités*. Éditions Nouvelles.

Brière, S., Pulido, B., Beguerie-Goddaert, C. et Stockless, A. (2024). Enjeux et défis liés aux démarches d'inclusion : que peut nous apprendre l'expérience du milieu universitaire au Canada? *Canadian Journal of Higher Education*, 55(1), 85-104. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v1i1.190231>

CAPRES. (2013). Inclusion des étudiants présentant un trouble de santé mentale ou un trouble neurocognitif (TA, TSA, TDAH) dans les établissements d'enseignement supérieur. *Dossier du CAPRES*, 1(1). <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/34462>

Carrier, L. (2022, 17 décembre). Élèves en situation de handicap: Des cégeps plus accessibles que jamais. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2022-12-17/eleves-en-situation-de-handicap/des-cegeps-plus-accessibles-que-jamais.php>

CAST. (2011). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. <https://udlguidelines.cast.org/static/udlg-graphicorganizer-v2-0-french.pdf>

*Charte des droits et libertés de la personne*. (1982). (c. 12, art. 10.). <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/c-12>

Cook, L., Rumrill, P. D. et Tankersley, M. (2009). Priorities and understanding of faculty members regarding college students with disabilities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(1), 84-96.

Council of Ministers of Education of Canada. (2010). *Teacher Questionnaire. Pan-Canadian Assessment Program*.

Desmarais, M.-E., Rousseau, N. et Stanke, B. (2021). L'appropriation des principes de flexibilité de la pédagogie universelle : une étude de cas en contexte universitaire Québécois. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 56(2-3), 225-244. <https://doi.org/10.7202/1096453ar>

Dion, É., Borokhovski, E., Cyr, S., Plante, I. et Charland, P. (2022). Recruter de meilleurs échantillons en éducation. *Didactique*, 3(2), 103-121. <https://doi.org/10.37571/2022.0204>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- 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>
- Ducharme, D. et Montminy, K. (2012). L'obligation d'accommodement des besoins éducatifs particuliers dans le réseau d'enseignement collégial québécois. *Développement Humain, Handicap et Changement Social/Human Development, Disability, and Social Change*, 20(1), 13-20. <https://doi.org/10.7202/1086764ar>
- 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>
- Fédération des cégeps. (2015). *Rapport annuel 2015-2016*. <https://fedecgeps.ca/wp-content/uploads/2019/06/federation-des-cegeps-rapport-annuel-2015-2016.pdf>
- Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S. et Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12-39. <https://doi.org/10.7202/1054156ar>
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Presses de l'Université Laval.
- Fougeyrollas, P., Boucher, N., Fiset, D., Noreau, L., Philibert, M., Gascon, H., Morales, E. et Charrier F. (2015). Handicap, environnement, participation sociale et droits humains : du concept d'accès à sa mesure. *Développement Humain, Handicap et Changement Social*, 5-28.
- Girardet, C. et Berger, J.-L. (2016). Comment les motivations et le sentiment de responsabilité des enseignants expliquent-ils les pratiques de gestion de classe? Une étude dans le contexte de la formation professionnelle suisse. *Revue des HEP (Suisse)*, 28.
- Girod-Séville, M. et Perret, V. (1999). Fondements épistémologiques de la recherche. Dans R.-A. Thietart et coll. (dir.), *Méthodes de recherche en management* (p. 13-33). Dunod.
- Girouard-Gagné, M. (2023). *Mise en œuvre de pratiques éducatives inclusives en soutien à l'apprentissage : étude de cas multiples participative dans quatre facultés universitaires* [thèse de doctorat,



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Université de Montréal]. *Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation*. Papyrus.

[https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/33484/Girouard-Gagne Myriam 2023 these.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/33484/Girouard-Gagne_Myriam_2023_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y)

Girouard-Gagné, M. et Durand, M. J. (2022). Les modalités d'évaluation des apprentissages à l'enseignement supérieur : L'apport de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) dans un contexte inclusif d'enseignement à distance. *Médiations et médiatisations*, (9), 121-131. <https://doi.org/10.52358/mm.vi9.255>

Gouvernement du Québec. (2024, 5 décembre). *Entrée au collégial pour les personnes étudiantes en situation de handicap*. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/accompagnement-soutien-eleves/transition-secondaire-collegial/services-college#c96233>

Gow, M. A., Mostert, Y. et Dreyer, L. (2020). The promise of equal education not kept: Specific learning disabilities – the invisible disability. *African Journal of Disability*, 9(1), 1-10. <https://doi.org/10.4102/ajod.v9i0.647>

Harvey, S. (2021). *Le point de vue des enseignantes du Cégep de Jonquière sur l'implantation du Programme « T'es 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](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>

Heilporn, G., Larose, S. et Beaulieu, C. (2022). Pratiques d'enseignement inclusives dans l'enseignement collégial pendant la pandémie de COVID-19 : l'apprentissage en ligne et hybride a-t-il apporté des changements? *The Open/Technology in Education, Society, and Scholarship Association Conference*, 2(1), 1-8. <https://doi.org/10.18357/otessac.2022.1.1.26>

Heilporn, G., Larose, S., Beaulieu, C., Janosz, M., Cellard, C., Bureau, J. S. et Côté, S. (2023). Pratiques pédagogiques inclusives en enseignement postsecondaire, en contexte pandémique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 39(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.4661>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Hockings, C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education: A synthesis of research*. York: Higher Education Academy. [https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/inclusive\\_teaching\\_and\\_learning\\_in\\_he\\_synthesis\\_200410\\_0\\_1568037026.pdf](https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/inclusive_teaching_and_learning_in_he_synthesis_200410_0_1568037026.pdf)
- Jodelet, D. (1984). Représentations sociales : phénomènes, concepts et théorie. Dans S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale* (p. 357-378). Presses universitaires de France.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. et Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Kain, S., Chin-Newman, C. et Smith, S. (2019). « It's All in Your Head: » Students with psychiatric disability navigating the university environment. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 32(4), 411-425.
- Keefe, M. (2007). *A survey of faculty attitudes: Post-secondary students with psychiatric vs. non-psychiatric disabilities* [mémoire de maîtrise, Memorial University of Newfoundland]. Memorial University Research Repository. [https://research.library.mun.ca/10775/1/Keefe\\_Mary.pdf](https://research.library.mun.ca/10775/1/Keefe_Mary.pdf)
- Kennel, S., Guillon, S., Caublot, M. et Rohmer, O. (2021). La pédagogie inclusive : représentations et pratiques des enseignants à l'université. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 89-90, 2(3-4), 23-45. <https://doi.org/10.3917/nresi.090.0023>
- Kerschbaum, S. L., Eisenman, L. T. et Jones, J. M. (2017). Introduction: disability, disclosure and diversity. Dans S. L. Kerschbaum, L. T. Eisenman et J. M. Jones (dir.), *Negotiating Disability: Disclosure and higher education* (p. 1-12). University of Michigan Press. <http://www.jstor.org/stable/10.3998/mpub.9426902.4>
- Korthals Altes, T., Willemse, M., Goei, S. L. et Ehren, M. (2024). Higher education teachers' understandings of and challenges for inclusion and inclusive learning environments: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 43, 100605. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100605>
- Krosnick, J. A., Judd, C. M. et Wittenbrink, B. (2005). The measurement of attitudes. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (dir.), *The handbook of attitudes* (p. 21-76). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Larose, S., Bureau, J., Cellard, C., Janosz, M. et Beaulieu, C. (2022). *Le projet ESH-Transition : accommodements scolaires, pratiques pédagogiques inclusives et trajectoires d'adaptation des étudiants en situation de handicap au moment de la transition secondaire-collégial*. Fonds de recherche du Québec – Société et culture. [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2022/10/03\\_rapport-de-recherche\\_2019\\_pz\\_265564\\_larose.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2022/10/03_rapport-de-recherche_2019_pz_265564_larose.pdf)
- Lauermann, F. et Karabenick, S. A. (2013). The meaning and measure of teachers' sense of responsibility for educational outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 30, 13-26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.001>
- Lepage, M. et Toutloff, A. (2021). *Étude des rapports à l'interdisciplinarité d'enseignants de Sciences de la nature*. Rapport de recherche PAREA. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/cegeps/services-administratifs/sciences/Rapport\\_Interdisciplinarite.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/cegeps/services-administratifs/sciences/Rapport_Interdisciplinarite.pdf)
- Lindsay, S., Cagliostro, E. et Carafa, G. (2018). A systematic review of barriers and facilitators of disability disclosure and accommodations for youth in post-secondary education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(5), 526-556. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1430352>
- Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*. (2004). (c. 31, art. 1.). <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/E-20.1>
- Lombardi, A., Murray, C. et Dallas, B. (2013). University faculty attitudes toward disability and inclusive instruction: Comparing two institutions. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 221-232.
- Lombardi, A. R. et Murray, C. (2011). Measuring university faculty attitudes toward disability: Willingness to accommodate and adopt Universal Design principles. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 34(1), 43-56. <https://doi.org/10.3233/JVR-2010-0533>
- Lombardi, A. R., Murray, C. et Gerdes, H. (2011). College faculty and inclusive instruction: Self-reported attitudes and actions pertaining to Universal Design. *Journal of Diversity in Higher Education*, 4(4), 250-261. <https://doi.org/10.1037/a0024961>
- Lombardi, A., Vukovic, B. et Sala-Bars, I. (2015). International comparisons of inclusive instruction among college faculty in Spain, Canada, and the United States. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(4), 447-460.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2023). Inclusion, accessibilité et services concernant les personnes étudiantes en situation de handicap. Guide pratique à l'intention du personnel des établissements d'enseignement supérieur. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/soutien-etablissements/guide-PESH.pdf>
- Monney, N., Duquette, C., Couture, C. et Boulay, H. (2020). Réfléchir autour des considérations didactiques de l'univers social pour favoriser des pratiques évaluatives plus inclusives : quoi, pourquoi et comment? *Revista Educativa - Revista de Educação*, 23(1), e8606-e8606. <https://doi.org/10.18224/educ.v23i1.8606>
- Moriña, A. (2022). When what is unseen does not exist: disclosure, barriers and supports for students with invisible disabilities in higher education. *Disability & Society*, 39(4), 914-932. <https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2113038>
- Moscovici, S. (2004). *La Psychanalyse, son image et son public* (2<sup>e</sup> éd.). Presses universitaires de France.
- Mullins, L. et Preyde, M. (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability & Society*, 28(2), 147-160. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.752127>
- Muñoz-Oyarce, M. F., Monzalve-Macaya, M. et Sepúlveda-Vallejos, S. (2023). Teachers' social representations of inclusive education: A systematic review of literature 2010-2020. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 12(2), 720-728. <https://doi.org/10.11591/ijere.v12i2.24070>
- OCDE. (2018). *Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS)*. <https://web-archiv.e.oecd.org/fr/2020-04-30/499238-TALIS-2018-MS-Teacher-Questionnaire-FR.pdf>
- Osborne, T. (2018). Not lazy, not faking: teaching and learning experiences of university students with disabilities. *Disability & Society*, 34(2), 228-252. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1515724>
- Phillion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau, N., Laplante, L. et Mihalache, I. (2016). Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent? *Éducation et francophonie*, 44(1), 215-237. <https://doi.org/10.7202/1036180ar>
- Phillion, R., Lebel, C. et Bélair, L. M. (2012). Le modèle *Universal Instructional Design* au service de l'égalité des chances dans les universités canadiennes : apports, enjeux et défis. *Éducation et*



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- socialisation. *Les Cahiers du CERFEE*, (31).  
<https://doi.org/10.4000/edso.780>
- Pouliot, E., Camiré, L. et Saint-Jacques, M.-C. (2013). *Comment faire? L'étude des représentations sociales à l'aide d'une diversité de techniques*. Centre de recherche sur l'adaptation des jeunes et des familles à risque.  
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2372886>
- Prince, M. J. (2015). *Policies and practices on the accommodation of persons with invisible disabilities in workplaces: A review of canadian and international literature*. Office of Disability Issues Employment and Social Development Canada.  
[https://www.crwdp.ca/sites/default/files/documentuploader/full\\_report\\_lit\\_review\\_on\\_persons\\_with\\_invisible\\_disabilities\\_in\\_work\\_places\\_prince\\_2015.pdf](https://www.crwdp.ca/sites/default/files/documentuploader/full_report_lit_review_on_persons_with_invisible_disabilities_in_work_places_prince_2015.pdf)
- Prince, M. J. (2017). Persons with invisible disabilities and workplace accommodation: Findings from a scoping literature review. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 46(1), 75-86.  
<https://doi.org/10.3233/JVR-160844>
- Querrien, D. et Caignon, P. (2023). La pédagogie universelle dans l'enseignement postsecondaire : un état de la question. *Éducation et francophonie*, 51(1). <https://doi.org/10.7202/1100077ar>
- Rizvi, F. (2018). Realizing the Benefits of Massification. *International Higher Education*, 94, 18-19. <https://doi.org/10.6017/ihe.2018.0.10562>
- Romany, C. (2018). Témoignage : Le handicap invisible ou les stigmates méconnus d'une intégration controversée. *Archipélies*, (6).  
<https://doi.org/10.4000/12wft>
- Rouquette, M.-L. et Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Presses universitaires de Grenoble.
- Rousseau, N. (2020). Le Modèle dynamique de changement en soutien à l'accompagnement : vers des pratiques plus inclusives. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 28(1), 5-19. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.526>
- Rousseau, N. et Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 39(2), 145-164. <https://doi.org/10.7202/1007732ar>
- Samuels, E. (2017). Passing, coming out, and other magical acts. Dans S. L. Kerschbaum, L. T. Eisenman et J. M. Jones (dir.), *Negotiating disability: Disclosure and higher education* (p. 15-24). University of



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Michigan

Press.

<http://www.jstor.org/stable/10.3998/mpub.9426902.5>

- Sapir, A. et Banai, A. (2024). Balancing attendance and disclosure: identity work of students with invisible disabilities. *Disability & Society*, 39(8), 2032-2052.  
<https://doi.org/10.1080/09687599.2023.2181765>
- Tardif, S. (2021). *La résilience scolaire de bacheliers vivant avec un trouble développemental du langage* [thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation.  
[https://constellation.uqac.ca/id/eprint/8066/1/Tardif\\_uqac\\_0862D\\_10857.pdf](https://constellation.uqac.ca/id/eprint/8066/1/Tardif_uqac_0862D_10857.pdf)
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.  
<https://doi.org/10.7202/018993ar>
- Trépanier, N. et Grullon, M. (2023). Pédagogie inclusive au collégial : réflexion sur des enjeux de formation. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education/La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 35(1), 105-124.  
<https://doi.org/10.56105/cjsae.v35i01.5730>
- Vaillancourt, M. (2017). L'accueil des étudiants en situation de handicap invisible à l'Université du Québec à Montréal : enjeux et défis. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77(1), 37-54.  
<https://doi.org/10.3917/nras.077.0037>
- Vekeman-Julien, I. (2017). *Les représentations sociales de l'éducation : valeurs et pratiques enseignantes au collégial préuniversitaire* [mémoire de maîtrise, Université de Laval]. Corpus.  
<https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/1a359e67-4323-40a5-b6a5-44405f78ef08/content>
- Venetz, M., Zurbriggen, C. L. A., Eckhart, M., Schwab, S. et Hessels, M. G. P. (2015). *The Perceptions of Inclusion Questionnaire*. [www.piqinfo.ch](http://www.piqinfo.ch)
- Verret, C., Massé, L., Roure, C. et Bergeron, G. (2024). L'importance des croyances pour favoriser les pratiques inclusives au sein d'une communauté d'apprentissage professionnelle en éducation physique. *Revue hybride de l'éducation*, 8(5), 1-24.  
<https://doi.org/10.1522/rhe.v8i5.1623>