

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	ii
AVANT-PROPOS	iv
REMERCIEMENTS.....	v
TABLE DES MATIÈRES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX	xi
LISTE DES FIGURES	xiv
LISTE DES ABRÉVIATIONS	xv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	4
1.1 État de la situation	4
1.2 Troubles d'apprentissage et « clientèle émergente ».....	5
1.3 Contexte historique législatif	8
1.4 Contexte historique éducatif.....	9
1.5 Facteurs explicatifs de la prévalence des ÉSH aux études postsecondaires et composantes associées à leur réussite	12
1.6 Services offerts aux ÉSH dans les établissements postsecondaires du Québec	14
1.7 Constats actuels sur l'accompagnement offert au personnel enseignant qui a à soutenir et à encadrer les ÉSH.....	16
1.8 Rôle du personnel enseignant quant à la réussite des étudiants faisant partie de la « clientèle émergente ».....	18
1.9 Spécification du problème.....	20
1.10 Question, objectifs et retombée de recherche.....	23
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL	24
2.1 Concepts d'ÉSH et de « clientèle émergente » aux études postsecondaires	24
2.2 Concept de représentation sociale	26
2.2.1 Construction d'une représentation sociale	30
2.3 Concept d'attitude	31
2.4 Concepts d'intégration et d'inclusion	35
2.5 Concepts de soutien et d'encadrement	39
2.6 Apports des recherches québécoises sur les représentations sociales	41

2.7	Apports des recherches en ce qui concerne les attitudes du personnel enseignant de niveau postsecondaire envers la « clientèle émergente »	43
2.8	Besoins du personnel enseignant quant au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente »	46
CHAPITRE III CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....		51
3.1	Postulat épistémologique de la recherche qualitative/interprétative	51
3.2	Choix des outils de collecte de données	55
3.3	Avantages et limites du questionnaire.....	57
3.4	Avantages, limites et sources de biais de l'entretien semi-directif	58
3.5	Procédures d'échantillonnage pour la première phase de collecte de données.....	60
3.5.1	Description du questionnaire	61
3.6	Procédures d'échantillonnage pour la seconde phase de collecte de données	63
3.6.1	Description du canevas d'entretien.....	65
3.7	Journal de bord	66
3.8	Traitement et analyse des données	67
3.9	Description des sites.....	68
3.10	Considérations éthiques.....	69
3.11	Critères de rigueur de la recherche.....	70
3.11.1	Critères méthodologiques.....	70
3.11.2	Critères relationnels	71
3.12	Méthode d'analyse	72
CHAPITRE IV PRÉSENTATION DES RÉSULTATS		75
4.1	Résultats obtenus à l'aide du questionnaire	75
4.1.1	Renseignements généraux	76
4.1.2	Définition du rôle	84
4.1.3	Planifications et adaptations pédagogiques	88
4.1.4	Gestion de classe	89
4.1.5	Soutien et encadrement.....	91
4.1.6	Évaluation.....	94
4.1.7	Stage	95
4.1.8	Conclusion.....	97
4.2	Influence des facteurs socioprofessionnels sur les constituants des représentations sociales	101
4.2.1	Relations entre le sexe des répondants et certains constituants des représentations sociales	102
4.2.2	Relations entre le département des répondants et certains constituants des représentations sociales.....	105
4.3	Résultats obtenus à l'aide des entretiens semi-directifs	108

4.3.1	Portrait des participants.....	109
4.3.2	Sphère cognitive.....	111
4.3.2.1	Connaissances du personnel enseignant eu égard aux limitations et aux caractéristiques des étudiants faisant partie de la « clientèle émergente ».....	111
4.3.2.2	Perception du personnel enseignant quant à la place de la « clientèle émergente » aux études postsecondaires	114
4.3.2.3	Formation et préparation du personnel enseignant	116
4.3.2.4	Perception du rôle de soutien et d'encadrement	119
4.3.2.5	Connaissances des ressources spécialisées	121
4.3.2.6	Éléments facilitateurs ou faisant obstacle au travail du personnel enseignant.....	122
4.3.3	Accommodements.....	126
4.3.3.1	Mesures aidantes ou pas?.....	126
4.3.3.2	Équité envers les autres étudiants	127
4.3.3.3	Mise en place des accommodements	129
4.3.4	Sphère affective.....	129
4.3.4.1	Sentiments par rapport à la « clientèle émergente »	129
4.3.4.2	Relation entre le personnel enseignant et la « clientèle émergente ».....	132
4.3.4.3	Sentiments quant aux services spécialisés	133
4.3.4.4	Sentiments ressentis lors de la réception de la lettre.....	134
4.3.5	Sphère comportementale.....	135
4.3.5.1	Réactions à la suite de la réception de la lettre et de la connaissance du diagnostic	135
4.3.5.2	Expériences de travail auprès de la « clientèle émergente » et difficultés rencontrées	136
4.3.5.3	Actions posées pour soutenir et encadrer la « clientèle émergente ».....	137
4.3.5.4	Adaptation du matériel et des évaluations en fonction des besoins des étudiants.....	138
4.3.6	Impacts de la présence de la « clientèle émergente » sur le travail du personnel enseignant	139
4.3.6.1	Sur le travail quotidien.....	139
4.3.6.2	Sur le type d'approche pédagogique utilisée en classe	140
4.3.6.3	Sur l'encadrement	141
4.3.7	Impacts de la mise en place des accommodements	142
4.4	Général	143
4.4.1	Actions ou solutions pouvant éventuellement faciliter le travail du personnel enseignant	143

4.4.2	Défis rencontrés par le personnel enseignant.....	144
4.4.3	Expérience personnelle du personnel enseignant auprès des jeunes qui ont des difficultés	145
CHAPITRE V DISCUSSION		147
5.1	Rappel des différents concepts clés en lien avec l'objet d'étude	148
5.1.1	Discussion des résultats au regard du premier objectif de recherche.....	149
5.1.1.1	Connaissances, sentiments et comportements eu égard à la « clientèle émergente »	149
5.1.1.2	Place de la « clientèle émergente » aux études postsecondaires et sur le marché du travail.....	153
5.1.1.3	Rôles et responsabilités du personnel enseignant en lien avec la présence de la « clientèle émergente ».....	155
5.1.1.4	Choix et mise en place des accommodements	158
5.1.1.5	Soutien et encadrement de la « clientèle émergente »	159
5.1.2	Discussion des résultats au regard du second objectif de recherche.....	161
5.1.2.1	Éléments facilitateurs ou faisant obstacle au travail quotidien du personnel enseignant.....	161
5.1.3	Discussion des résultats au regard du troisième objectif de recherche	163
5.1.4	Discussion des résultats au regard de la retombée de recherche souhaitée.....	164
5.1.4.1	Perceptions du personnel enseignant quant aux modèles actuels des services spécialisés	165
5.2	Conclusion.....	165
5.2.1	Éléments nouveaux issus de la présente recherche	170
5.2.2	Processus de construction et d'élaboration des représentations sociales du personnel enseignant	171
5.2.3	Pistes de solution et perspectives de développement.....	175
5.2.4	Prospectives de recherche	181
5.2.5	Limites de la recherche	182
RÉFÉRENCES		184
ANNEXE 1	Catégories d'ÉSH selon les normes du MÉLS.....	205
ANNEXE 2	Questionnaire.....	206
ANNEXE 3	Protocole et canevas d'entretien.....	225
ANNEXE 4	Fiche signalétique.....	230
ANNEXE 5	Thèmes abordés	232

ANNEXE 6	Regroupement des départements.....	233
ANNEXE 7	Regroupement des catégories pour fin de traitement et d'analyse.....	234
ANNEXE 8	Attitudes du personnel enseignant facilitant le soutien et l'encadrement de la « clientèle émergente » en lien avec les recherches.....	235
ANNEXE 9	Attitudes du personnel enseignant faisant obstacle au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente » en lien avec les recherches.....	236
ANNEXE 10	Besoins du personnel enseignant pour le soutien et l'encadrement de la « clientèle émergente » en lien avec les recherches.....	237

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Parallèle entre l'intégration scolaire et l'inclusion.....	38
Tableau 2	Attitudes du personnel enseignant facilitant le soutien et l'encadrement de la « clientèle émergente » selon les recherches	44
Tableau 3	Attitudes du personnel enseignant faisant obstacle au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente » selon les recherches	45
Tableau 4	Besoins du personnel enseignant quant au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente » selon les recherches	48
Tableau 5	Nombre de répondants par établissement d'enseignement et taux de réponse.....	77
Tableau 6	Nombre de répondants par catégorie de département	78
Tableau 7	Nombre d'années d'expérience dans l'établissement d'enseignement actuel	80
Tableau 8	Expérience de travail en fonction de la catégorie d'étudiants.....	80
Tableau 9	Nombre de lettres reçues depuis 3 ans	81
Tableau 10	Sentiments ressentis par rapport à la réception de la lettre	82
Tableau 11	Réactions à la suite de la réception de la lettre.....	83
Tableau 12	Impacts en lien avec la présence de la « clientèle émergente ».....	84
Tableau 13	Niveau de confort des répondants quant à certaines situations qui sont en lien avec la présence de la « clientèle émergente ».....	85
Tableau 14	Perception du rôle quant aux situations qui sont en lien avec la présence des ÉSH	86
Tableau 15	Situations ou expériences où il a été difficile de planifier ou de gérer sa pratique pédagogique	89
Tableau 16	Situations ou expériences où il a été difficile de gérer le groupe-classe	90
Tableau 17	Ressources consultées par le personnel enseignant en cas de difficulté dans la gestion du groupe-classe.....	91
Tableau 18	Situations ou expériences difficiles dans le soutien et l'encadrement d'un ÉSH	92

Tableau 19	Ressources consultées par le personnel enseignant en cas de difficulté de soutien et d'encadrement	93
Tableau 20	Situations en lien avec la mise en place d'accommodements	94
Tableau 21	Situations ou expériences difficiles en contexte d'évaluation.....	95
Tableau 22	Situations ou expériences difficiles en contexte de stage.....	96
Tableau 23	Perception du degré de responsabilité des différents volets de la tâche du personnel enseignant.....	98
Tableau 24	Situations ou comportements facilitant le soutien et l'encadrement	99
Tableau 25	Niveau de confort en lien avec les différentes catégories d'ÉSH	100
Tableau 26	Test du Khi-deux entre la variable sexe et la réaction des répondants à la suite de la réception de la lettre	103
Tableau 27	Test du Khi-deux entre la variable sexe et la réaction des répondants à la suite d'une situation ou d'une expérience difficile au niveau du soutien et de l'encadrement.....	104
Tableau 28	Test du Khi-deux entre la variable sexe et la participation aux rencontres d'informations ou aux formations	105
Tableau 29	Test du Khi-deux entre le département et la facilité à définir le rôle de soutien et d'encadrement	106
Tableau 30	Test du Khi-deux entre le département et le sentiment ressenti quant au soutien et à l'encadrement des étudiants faisant partie de la « clientèle traditionnelle »	107
Tableau 31	Test du Khi-deux entre le département et le sentiment ressenti quant au soutien et à l'encadrement des étudiants faisant partie de la « clientèle émergente ».....	108
Tableau 32	Description des participants à l'entretien semi-directif selon l'établissement postsecondaire d'appartenance et le sexe.....	110
Tableau 33	Éléments facilitateurs ou faisant obstacle au travail des enseignantes et des enseignants auprès de la « clientèle émergente » ..	162
Tableau 34	Thèmes abordés	232
Tableau 35	Regroupements des départements ou des techniques.....	233
Tableau 36	Regroupements des catégories pour fin de traitement et d'analyse	234

Tableau 37	Attitudes du personnel enseignant facilitant le soutien et l'encadrement de la « clientèle émergente » en lien avec les recherches.....	235
Tableau 38	Attitudes du personnel enseignant faisant obstacle au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente » en lien avec les recherches.....	236
Tableau 39	Besoins du personnel enseignant pour le soutien et l'encadrement de la « clientèle émergente » en lien avec les recherches.....	237

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Élaboration d'une représentation sociale quant au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente » aux études postsecondaires selon le modèle de Abric.....	30
Figure 2	Sexe des répondants	79
Figure 3	Perception du niveau de disponibilité à l'intérieur du temps de travail régulier	87
Figure 4	Facilité à définir le rôle quant au soutien et à l'encadrement.....	87
Figure 5	Participation à des rencontres d'informations ou à des formations.....	100
Figure 6	Pertinence des rencontres d'informations ou des formations.....	101
Figure 7	Élaboration d'une représentation sociale quant au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente » aux études postsecondaire selon le modèle de Abric (version modifiée).....	173
Figure 8	Processus de construction des représentations sociales chez le personnel enseignant de niveau postsecondaire quant au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente ».....	174

LISTE DES ABRÉVIATIONS

AQICEBS	Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants ayant des besoins spéciaux
AQICESH	Association québécoise interuniversitaire qui regroupe les conseillers aux étudiants en situation de handicap
CCSI	Centres collégiaux de soutien et d'intégration
CDPDJ	Commission des droits des personnes et des droits de la jeunesse du Québec
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CTSH	Comité de travail spécial de l'éthique de la recherche en sciences humaines
CRÉPUQ	Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec
CRISPESH	Centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap
EHDA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
ÉSH	Étudiant(s) en situation de handicap
FECQ	Fédération étudiante collégiale du Québec
FEUQ	Fédération étudiante universitaire du Québec
OPHQ	Office des personnes handicapées du Québec
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MÉLS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MESS	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Science
PARÉ	Programme d'Accompagnement de la Relève Enseignante
SA	Services adaptés
SASESH	Service d'accueil et de soutien aux étudiants en situation de handicap
TDA/H	Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité
TED	Trouble envahissant du développement

TSM	Trouble de santé mentale
UQAC	Université du Québec à Chicoutimi

INTRODUCTION

Historiquement, les élèves ayant des besoins particuliers accédaient peu aux études postsecondaires, et ce, pour diverses raisons. Leur cheminement scolaire étant plutôt parsemé d'obstacles pédagogiques et organisationnels dès leur entrée au primaire, il leur était alors souvent difficile de parvenir à satisfaire aux exigences d'obtention d'un diplôme du niveau secondaire. Ces jeunes se retrouvaient alors bien souvent dans des cheminements scolaires adaptés qui leur permettaient rarement d'accéder à des études supérieures. Or, depuis quelques décennies, la réorganisation des services qui leur sont destinés au niveau primaire et secondaire rend maintenant possible leur accession à des études postsecondaires collégiales et universitaires.

Depuis le début des années 90, de plus en plus d'étudiants « en situation de handicap »¹ peuvent donc aspirer obtenir un diplôme collégial et universitaire grâce aux nombreuses mesures d'accompagnement visant à leur offrir des Services adaptés (SA) les aidant à persister dans leur cheminement vers l'accès à une profession nécessitant des études postsecondaires. Or, selon différentes données ministérielles, la catégorie d'étudiants en situation de handicap (ÉSH), qui a le plus augmenté au cours des dernières années, est celle de la « clientèle émergente ». Leur nombre a plus que doublé depuis le début de la mise en place des différents services visant à les accueillir et les soutenir. Force est de constater que les différents établissements postsecondaires du Québec ont peine à répondre aux besoins pédagogiques et organisationnels croissants en lien avec cette clientèle (Bonnelli et al., 2010; Ducharme et Montminy, 2012).

¹ Pour les besoins de la présente recherche, bien que de nombreux termes servent à désigner les étudiants qui ont des besoins particuliers, deux principaux termes ont été retenus. Le terme étudiant en « situation de handicap » (ÉSH) servira donc à désigner l'ensemble des étudiants qui ont des besoins particuliers, alors que le terme de « clientèle émergente » sera plutôt employé pour désigner les étudiants concernés par la présente recherche que sont les étudiants qui ont un trouble d'apprentissage tel que la dyslexie, la dysorthographe et la dyscalculie (TA), un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) ou un trouble de santé mentale (TSM). Par ailleurs, même si certains auteurs incluent les étudiants qui ont un diagnostic de trouble envahissant du développement (TED) dans les « clientèles émergentes » ces étudiants n'ont pas été inclus dans cette catégorie pour les besoins de la présente recherche. Une description plus détaillée de ces deux nomenclatures est apportée au chapitre 2.

Par ailleurs, de multiples recherches (Bonnelli et al., 2010; Cadieux, 2003; Chalifoux, 2004; CREPUQ, 2010; Ducharme et Montminy, 2012; FECQ, 2010; FEUQ, 2011; Fichten, Rhonda, Bourdon, et Creti, 1988; Fichten, 1994; Fichten, Asuncion, et Barile, 2003; Fichten, Jorgensen, Barile, et Havel, 2005; St-Onge, Tremblay, et Garneau, 2009) nous démontrent clairement les nombreux efforts qui ont été faits pour offrir des SA répondant aux besoins des ÉSH aux études postsecondaires un peu partout au Canada et au Québec depuis la dernière décennie. Or, très peu de données issues de ces recherches nous permettent de bien comprendre quelles sont les conséquences et les répercussions de l'arrivée massive de ces étudiants sur le quotidien professionnel des enseignantes et des enseignants. Bien que le point de vue de ces derniers ait été sollicité dans le cadre des différents travaux portant sur les besoins des ÉSH dans les collèges et universités du Québec (Bonnelli et al., 2010; St-Onge et al., 2009), aucune de ces recherches ne s'est attardée réellement ou exclusivement sur cette nouvelle réalité quotidienne vécue par ces enseignantes et ces enseignants quant au soutien et à l'encadrement qu'ils doivent dorénavant apporter à cette « clientèle émergente » ayant des besoins particuliers.

Ainsi, très peu de données nous permettent d'identifier les différents défis à relever ou les différents obstacles que les enseignantes et les enseignants du secteur collégial et universitaire sont appelés à affronter quotidiennement pour parvenir à soutenir et à encadrer spécifiquement cette « clientèle émergente ». Il s'avère donc important d'obtenir un portrait plus exhaustif sur la question afin d'être en mesure d'optimiser davantage le soutien et l'aide pouvant éventuellement leur être apportés par rapport à cette nouvelle tâche qui leur est demandée depuis quelques années et ainsi améliorer les services qui sont offerts à la « clientèle émergente ».

Par conséquent, dans le but d'obtenir ce portrait de la situation, il apparaît important de dégager quelles sont les représentations sociales de ces enseignantes et de ces enseignants en identifiant leurs attitudes, leurs comportements, leurs perceptions et leurs besoins. Pour ce faire, la collecte de données a été effectuée auprès de quatre des cinq établissements postsecondaires de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean à savoir : le Cégep

de St-Félicien, le Cégep de Jonquière, le Cégep de Chicoutimi et finalement, l'Université du Québec à Chicoutimi. Il est important de noter que tous ces établissements scolaires offrent des SA aux besoins des ÉSH depuis plus de 2 ans.

Le premier chapitre de ce mémoire est consacré à la présentation de la problématique ainsi qu'à la spécification du problème et des objectifs de recherche. On y retrouve l'historique du contexte législatif et éducatif ayant mené à la présence de plus en plus importante de ces étudiants ayant des besoins particuliers sur les bancs des écoles québécoises. Le second chapitre est quant à lui consacré à l'ensemble du cadre conceptuel permettant au lecteur de mieux comprendre les différents concepts clés à l'étude. On y retrouve donc la définition de chacune des catégories d'étudiants ayant des besoins particuliers, des définitions de l'intégration et de l'inclusion ainsi que des définitions des représentations sociales et du concept d'attitude. Il est aussi possible d'y retrouver un portrait détaillé des enseignantes et des enseignants qui ont participé à cette présente étude. Le troisième chapitre porte sur les différents choix méthodologiques qui sont directement en lien avec la posture épistémologique adoptée par le chercheur soit l'entretien semi-dirigé et un questionnaire administré aux enseignantes et aux enseignants des secteurs collégial et universitaire. Le quatrième chapitre expose les résultats obtenus lors des deux phases de collectes de données tandis que le cinquième et dernier chapitre permet d'effectuer, à la lumière du cadre théorique et conceptuel privilégié, une analyse et une interprétation approfondies des différentes données présentées au chapitre quatre.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre est consacré, dans un premier temps, à dresser l'état de la situation quant à la présence ÉSH aux études postsecondaires et, dans un deuxième temps, à dresser un portrait des étudiants ciblés. Plusieurs données statistiques viennent confirmer l'augmentation importante d'étudiants faisant partie de la « clientèle émergente » depuis quelques années et un aperçu du contexte historique ayant mené à cette arrivée massive d'ÉSH aux études postsecondaires permet d'expliquer une telle augmentation. Par la suite, il sera démontré que, bien que les contextes législatifs et éducatifs aient grandement facilité l'accès aux études collégiales et universitaires à bon nombre d'ÉSH, d'autres facteurs humains et pédagogiques peuvent eux aussi venir expliquer la prévalence de cette population d'étudiants aux études postsecondaires. Dans un troisième temps, la spécification du problème de recherche amène à formuler trois objectifs et à anticiper une retombée de recherche. Les objectifs ont été choisis en vue d'un positionnement quant à la manière d'aborder la recherche de solutions au problème identifié et leur pertinence est également justifiée en regard de la retombée souhaitée par rapport à l'avancement des connaissances ou au développement de certaines pratiques sociales novatrices.

1.1 État de la situation

Depuis maintenant plus de 30 ans, le réseau collégial québécois accueille des ÉSH pour lesquels ont été implantées « un ensemble de mesures leur permettant de compenser leurs limitations fonctionnelles [...] » (MESS, 1992). Selon une publication du Syndicat de la fonction publique, on entend par limitation fonctionnelle :

[...] une incapacité ou un handicap physique sans égard à la cause, une incapacité ou une déficience intellectuelle ainsi que les difficultés d'apprentissage. Les incapacités d'ordre psychiatrique et mental font aussi partie des limitations fonctionnelles [...]. Au fil des années, les tribunaux des droits de la personne et les conseils d'arbitrage ont élargi la définition de limitation fonctionnelle pour inclure, notamment, les incapacités suivantes : le VIH/sida, la dépression, la maladie cardiaque, l'alcoolisme, l'hypertension, et les maladies chroniques comme le diabète, le daltonisme, la dyslexie (SCFP, 2002, pp. 3-4)².

² Syndicat canadien de la fonction publique

Plus récemment, le nombre d'ÉSH à l'éducation postsecondaire a augmenté de façon spectaculaire au Canada et aux États-Unis (Bonnelli et al., 2010; Fichten, Jorgensen, et al., 2003; Foley, 2006; Hill, 1996). En considérant le nombre total d'élèves déclarés [c'est à dire inscrits aux SA ou au SASESH des différents établissements postsecondaires au Québec], le nombre d'élèves pour l'ensemble des cégeps est passé de 359 en 1995 à 1542 en 2007, ce qui représente une augmentation de 330 % (Bonnelli et al., 2010) et leur nombre a plus que doublé en six ans dans le réseau universitaire en passant de 2360 en 2005-2006 à plus de 5000 en 2011-2012 (AQICESH, 2012).

1.2 Troubles d'apprentissage et « clientèle émergente »

Bien que l'augmentation soit importante pour tous les ÉSH, elle est encore plus marquée en ce qui concerne les étudiants faisant partie de la « clientèle émergente » (Ducharme et Montminy, 2012; Hallahan et Kauffman, 1994; Henderson, 2001; Horn, Peter, Rooney, et Malizio, 2002). « Ayant grandement transformé le visage des SA et du SASESH des établissements postsecondaires québécois » (Beaumont et Lavallée, 2012, p. 27), ces derniers représentent environ 5 à 11 % de toute la population étudiante des collèges et des universités canadiennes (Fichten, Jorgensen, et al., 2003). Les plus récentes données rapportées par les auteurs Ducharme et Montminy (2012) indiquent une multiplication par douze du nombre d'étudiants faisant partie de la « clientèle émergente » entre 2005 et 2009 dans les collèges québécois passant ainsi de 186 à 2143 étudiants. De son côté, la FEUQ (2011) constate que la « clientèle émergente » qui représentait 21,6 % des étudiants qui ont des besoins particuliers et qui étaient inscrits aux SA des Cégeps de l'est du Québec en 2005, correspond à 49,7 % en 2009 et 68,16 % à la session d'hiver 2011. Au niveau universitaire, la tendance est encore une fois la même au regard des toutes dernières statistiques provenant du site internet de l'AQICESH. En effet, la « clientèle émergente » est passée de près de 1000 étudiants en 2005-2006 à plus de 2600 en 2011-2012 sur un nombre total de plus de 5000 ÉSH. Bien que la proportion de la « clientèle émergente » soit un peu moins importante au regard de l'ensemble des ÉSH au niveau universitaire comparativement à celle du niveau collégial pour l'ensemble du Québec. Il est toutefois

possible d'observer effectivement une augmentation sans cesse grandissante de cette population aux deux niveaux d'enseignement.

Par conséquent, le nombre de Canadiens de 15 ans et plus ayant des troubles d'apprentissage (des problèmes d'attention, de dyslexie ou d'hyperactivité) s'est accru de près de 40 % pour atteindre un nombre estimatif de 631 000 personnes en 2006 selon Statistique Canada. Pour sa part, le Québec compte environ dix fois moins d'étudiants handicapés au niveau postsecondaire que les autres provinces : 0,5 % comparativement à 5,5 % pour le reste du pays (Fichten, Asuncion, et al., 2003; Fichten, Barile, et Robillard, 2000). Or, certaines données statistiques avancées par les chercheurs Hallahan et Kaufmann (1994) tentent plutôt de faire ressortir que « bien que l'on estime à plus de 20 % le nombre de personnes en trouble d'apprentissage (dyslexie, dysorthographe et déficit d'attention avec ou sans hyperactivité) au sein de la population en général, ce pourcentage est plutôt de l'ordre de 50 % » (p. 167).

De plus, malgré le fait que « les diplômés des écoles secondaires ayant des troubles d'apprentissage (TA) sont significativement moins susceptibles de fréquenter un établissement postsecondaire [...] ou d'être diplômés de programmes d'études postsecondaires dans les dix premières années après l'école secondaire » (Murray, Goldstein, Nourse, et Edgar, 2000, p. 119), les établissements postsecondaires accueillent de plus en plus d'étudiants inscrits à leurs SA (Ducharme et Montminy, 2012). Ainsi, les étudiants qui ont un diagnostic de trouble d'apprentissage et qui font partie de la « clientèle émergente » sont de plus en plus nombreux à fréquenter les quatre cégeps de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean de même qu'à s'inscrire aux SA des différents établissements collégiaux. Si l'on considère les données statistiques de la session hiver 2011, la « clientèle émergente » inscrite aux SA des quatre collèges de cette région représente environ 70 % de toute la clientèle desservie par ces SA³. En effet, Brochu et Moffet (2010) affirment « qu'un nombre limité, mais croissant, d'étudiants ayant des handicaps, des troubles d'apprentissage ou des problèmes de santé mentale cherchent à obtenir au collégial des conditions de réussite équivalentes à celles des étudiants ne présentant pas de particularités

³ Ces données ont été fournies par les responsables des SA des quatre collèges du Saguenay-Lac-Saint-Jean et proviennent du logiciel de gestion ministérielle Pileq.

» (p. 24). Relativement à leur nombre plus élevé aux études postsecondaires, Statistique Canada rapporte que le tiers des personnes ayant une limitation d'apprentissage avait un niveau de scolarité supérieur au diplôme d'études secondaires en 2006. Parmi ces personnes, 14,7 % avaient un certificat ou un diplôme d'études collégiales ou non universitaires⁴, 4,4 % un baccalauréat et environ 4 % avaient fait des études supérieures au baccalauréat.

Or, à la lumière des statistiques prises en compte, il n'en demeure pas moins que le nombre d'étudiants soutenu par les SA ou les Services aux étudiants des différents établissements postsecondaires du Québec, est bien en dessous de ce qu'il devrait être. Par conséquent, certains auteurs et chercheurs (FEUQ, 2011; Fichten, Bourdon, Creti, et Martos, 1987; Fichten, Jorgensen, Havel, et Barile, 2006; Greenbaum, 1995; St-Onge et al., 2009) se sont penchés sur cet écart existant entre le taux de prévalence de cette « clientèle émergente » dans la société en générale et leur inscription aux SA ou aux Services aux étudiants de leur établissement postsecondaire. Selon eux, de nombreux étudiants ayant des limitations fonctionnelles de tous les genres ne s'inscrivent pas aux SA de leur établissement collégial soit parce qu'ils ne considèrent pas avoir besoin d'accommodement ou bien parce qu'ils ont peur d'être « étiquetés » comme des personnes handicapées (Raymond, 2012). Ayant été stigmatisés au secondaire, ils souhaitent probablement être plus indépendants et tentent l'expérience sans mesures particulières tout en affichant un désir d'autonomie (Ducharme et Montminy, 2012). D'autres explications démontrent plutôt que certains étudiants ayant des besoins particuliers nient tout simplement leur limitation. Cette dernière étant plutôt invisible, ils ont tout simplement peur d'être découverts et de devoir étaler leurs problèmes au grand jour et préfèrent plutôt rester dans l'ombre jusqu'à ce qu'ils aient accumulé plusieurs difficultés ou échecs scolaires à répétition (Livneh, 2001; Raymond, 2012).

Par conséquent, hormis le fait que ces étudiants se retrouvent à l'intérieur de groupe classe sans le soutien ou les accommodements particuliers auxquels ils auraient droit et dont ils ont besoin, les enseignantes et les enseignants ont quant à eux très peu de moyens

⁴ Comparativement à environ 39 % des Québécois sans limitation ou besoin particulier qui obtiennent un diplôme de niveau collégial selon une étude sur le cheminement des élèves, du secondaire à l'entrée de l'université réalisée par le Ministère de l'Éducation en 2004.

et de marges de manœuvre pour les aider et n'ont pas nécessairement été préparés à leur arrivée. En ce sens, il est devenu important de considérer et d'appliquer les différents principes de l'accessibilité universelle au milieu scolaire postsecondaire afin de pouvoir rejoindre et aider un plus grand nombre d'ÉSH qui n'ont pas manifesté le désir de s'inscrire aux SA de leur collège ou aux Services aux étudiants de leur université (Fichten, 2002; Fichten, Asuncion, et al., 2003). Or, il est important de noter que cette situation crée de la pression sur les enseignantes et les enseignants (Chalifoux, 2004). Ils sont dans l'impossibilité de bien cerner les difficultés de leurs étudiants compte tenu du fait que ces derniers ne se soient pas « officiellement » déclarés et inscrits aux différentes instances prévues à cet effet. Aucune mesure de soutien et d'encadrement n'étant alors mise en place, il en incombe donc aux enseignantes et aux enseignants de se débrouiller seuls et à l'aveuglette.

Comme le soulignent Fichten, Asuncion et Barile (2003), l'éducation postsecondaire est tout aussi importante pour les ÉSH que pour le reste de la population canadienne. En plus de les aider à réaliser leurs buts personnels, elle permet une concurrence effective sur le marché du travail et contribue à leur indépendance et à leur sécurité financière. Considérant ce point de vue, il est donc important de se questionner et se pencher sur ce qui peut éventuellement favoriser ou plutôt faire obstacle à la réussite scolaire postsecondaire de ces étudiants et c'est au regard des représentations sociales des enseignantes et des enseignants qui travaillent avec eux que cette problématique sera étudiée.

1.3 Contexte historique législatif

L'historique des services offerts aux ÉSH remonte au début des années 1920, plus précisément en 1921, date où l'État québécois a promulgué la première loi en faveur de la scolarisation de ces élèves ayant des besoins particuliers : la *Loi de l'assistance publique* (Duval, Lessard, et Tardif, 1997; OPHQ, 2009). En 1948, c'est l'adoption de la Déclaration universelle des droits de l'homme (article 26) qui consacre le droit à l'éducation. Trente ans après, le gouvernement du Québec adopte, en 1978, une législation de premier plan pour l'intérêt des personnes handicapées : la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées* (Horth, 1998). Le 8 novembre de la même année, l'Office des personnes

handicapées du Québec (OPHQ) est créé. Cet organisme défend le fait que les personnes handicapées ont les mêmes droits que toutes les autres personnes. Selon la Charte québécoise des droits et libertés (article 10), « toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap » (OPHQ, 2009, p. 7). En 1988, une autre loi vient encore mieux définir les différents services offerts aux EHDAA : *la Loi sur l'instruction publique (loi 107)*. Finalement, *la Convention relative aux droits des personnes handicapées*, adoptée le 13 décembre 2006 au Siège de l'Organisation des Nations Unies à New York et ratifiée par le Canada en 2010, vient réaffirmer que toutes les personnes ont le droit de bénéficier des mêmes droits et libertés et ce, peu importe le handicap. Cette nouvelle Convention comporte des dimensions sociales explicites servant de base de référence à un ensemble de services offerts aux personnes handicapées⁵.

1.4 Contexte historique éducatif

D'un point de vue purement éducatif, c'est avec la publication du *Rapport COPEX (MEQ, 1976)*, contenant 62 recommandations, que le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) de l'époque donne le ton et marque un virage important quant aux services qui seront désormais offerts aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). À la suite de sa publication, une série de mesures et politiques viendront encore préciser et encadrer les différents services offerts aux EHDAA fréquentant les établissements scolaires primaires et secondaires du Québec. Quelques années plus tard, le modèle en cascades de Gearheart (1979) est adopté avec la toute première *politique pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* parue en 1979⁶. Cette nouvelle politique a d'ailleurs permis de baliser encore un peu mieux le système scolaire québécois et les interventions pour les EHDAA. Alors que la première mise à jour de 1992 prône toujours le principe que la classe et le groupe ordinaires doivent être privilégiés lorsqu'il s'agit de l'éducation de l'EHDAA (Dufour, 2006), la deuxième mise à jour de 1999 introduit une réserve soulignant que l'intégration ne doit pas constituer

⁵ Les informations relatives à *la Convention relative aux droits des personnes handicapées* ont été recueillies sur le site officiel de l'Organisation des Nations Unies accessible au www.un.org

⁶ Cette même politique sera mise à jour en 1992 et en 1999.

une contrainte ou porter atteinte aux droits des autres élèves (MÉLS, 1999). Encore aujourd'hui, ce débat est d'actualité et il est toujours difficile de déterminer les bonnes conditions d'intégration pour le bénéfice de tous les élèves.

Outre la question des droits des personnes handicapées, notamment celui du droit à l'éducation, la situation des étudiants handicapés fréquentant un établissement d'enseignement postsecondaire fut dernièrement le point de mire de l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ, 2005). Quinze ans après l'adoption de la politique *À part égale* de 1984 de l'OPHQ, celle de 2009 intitulée *À part entière* porte précisément sur les rôles des différents intervenants des cégeps et des universités du Québec. Son but principal était alors : « d'accroître, au cours des dix prochaines années, la participation sociale des personnes handicapées » (p.2) et de rendre ainsi la société québécoise beaucoup plus inclusive à l'égard des personnes handicapées. En ce sens, les établissements scolaires postsecondaires ont commencé à inclure dans leur politique des cadres organisationnels liés au soutien et à l'encadrement des ÉSH. Cet ajout à leur politique vise à répondre aux exigences de la Loi émise par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (article 1.2, alinéa 3) qui spécifie que dorénavant, l'élaboration des politiques collégiales et universitaires doit favoriser, aux personnes qui en ont la volonté et l'aptitude, l'accès aux formes les plus élevées du savoir et de la culture.

Ainsi, au collégial, les personnes qui répondent aux exigences d'admission générales et particulières [...] ne peuvent faire l'objet de discrimination à l'admission en raison de leur handicap. Dans les faits, des dispositions favorisent déjà l'accès à l'égalité, et tous les cégeps ont la responsabilité d'assumer la mission globale d'accueil et d'intégration des élèves en situation de handicap comme les « clientèles émergentes » [...] (Bonnelli et al., 2010, p. 7)

Par conséquent, c'est en grande partie à la suite de l'adoption et la mise en place de ces lois et règlements, mais aussi parallèlement à la suite de l'adoption de ces politiques et de ces différentes prescriptions ministérielles s'adressant d'abord aux élèves du primaire et du secondaire, que les étudiants ayant des besoins particuliers ont pu graduellement accéder aux études postsecondaires au Québec. « Force est [alors] de constater qu'au fil des dernières décennies, nos systèmes éducatifs se sont progressivement ouverts à la différence,

sous l'impulsion d'importants mouvements sociaux et avancées parallèles de droit» (Ducharme et Montminy, 2012, p. 7). Rappelons que c'est « dans la foulée des recommandations du *Rapport Parent de 1960* que les portes des établissements ont été largement ouvertes dans le but de faciliter l'accès à un éventail plus grand de la population [...], d'affirmer la volonté que l'enseignement supérieur ne soit plus réservé à une élite » (CREPUQ, 2010, p. 11). En 1989, année de dépôt du Rapport Tousignant sur les personnes handicapées inscrites dans les universités québécoises, les services d'aide à ces étudiants se sont développés dans l'ensemble des universités québécoises. Ce n'est qu'en 1997 que l'Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants ayant des besoins spéciaux a été formée (AQICEBS, 2007) pour répondre aux besoins des ÉSH de plus en plus présents sur les bancs de ces établissements postsecondaires.

En 1992, au regard de la Charte de Droits et Libertés de la personne et de la toute nouvelle politique d'intégration de l'OPHQ de 1989, la publication du programme *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial* (MESS, 1992) vient préciser et encadrer davantage le rôle des différents Cégeps pour l'accueil, le soutien et l'intégration des étudiants ayant une limitation fonctionnelle reconnue (Fichten, Asuncion, et al., 2003). Différents accommodements organisationnels et pédagogiques sont depuis offerts par les collèges pour répondre aux besoins des ÉSH. Il est important de souligner le fait que tous ces accommodements doivent répondre aux principes de base du programme d'accueil, de soutien et d'intégration qui se veut sans discrimination ni privilège⁷. En tout temps, l'étudiant qui bénéficie des accommodements doit être en mesure d'atteindre les mêmes compétences que les autres étudiants (Lavallée, 2011). Alors que ce programme vise à répondre principalement aux besoins des ÉSH, il est très peu question des ressources matérielles et humaines mises à la disposition des enseignantes et des enseignants pour aider ces derniers à faire face à cette nouvelle réalité qui repose sur l'intégration de ces

⁷ L'intégration scolaire doit s'effectuer sans discrimination, ni privilège. L'élève vivant avec une limitation fonctionnelle doit assumer son rôle au même titre que tous les autres élèves du collégial. Le professeur devrait intervenir auprès de cet élève tout comme il le fait auprès des autres. Le professeur devrait maintenir l'ensemble des objectifs pédagogiques à atteindre et des exigences à respecter. Des arrangements ponctuels et le recours à des accommodements physiques et informatiques sont parfois nécessaires, mais l'élève vivant avec une limitation fonctionnelle doit s'attendre à un traitement comparable à celui accordé aux autres élèves, ni plus, ni moins. <http://www.cvm.qc.ca/saide/saide/professeur.htm>.

étudiants. Le soutien et l'accompagnement offerts aux enseignantes et aux enseignants pour les aider à accueillir cette clientèle sont très différents d'un cégep à un autre et, malheureusement, souvent tributaires des ressources humaines et financières à la disposition de chacun des établissements.

C'est dans ce contexte historique législatif et éducatif que deux principes clés ont fait leur apparition et évolué au fil des ans au niveau primaire et secondaire. Alors que la première vague d'accueil et d'encadrement des EHDAA repose sur un principe de normalisation, d'intégration et de valorisation des rôles sociaux (Wolfensberger, 1972, 1983), la deuxième vague repose sur un principe d'inclusion scolaire prônant plutôt la scolarisation inclusive et non plus la ségrégation de ces élèves (Doré, Wagner, et Brunet, 1996). Alors que le système scolaire des années 80 parlait d'intégration et limitait souvent la possibilité pour l'EHDAA d'apprendre à l'intérieur d'un groupe régulier, l'inclusion prône plutôt une scolarisation à l'intérieur d'un groupe régulier tout en respectant les besoins et les limites de chacun. Avec la mise sur pied d'une politique d'accueil et d'intégration des ÉSH au niveau postsecondaire, c'est plutôt sous un angle d'inclusion que ces étudiants sont dorénavant admis.

1.5 Facteurs explicatifs de la prévalence des ÉSH aux études postsecondaires et composantes associées à leur réussite

Pour bien comprendre les raisons de l'arrivée massive d'ÉSH aux études postsecondaires, il importe alors d'effectuer un bref retour en arrière et de comprendre concrètement ce qui favorise la réussite de ces EHDAA dans leur cheminement scolaire antérieur. Selon trois études anglophones (Clegg, Bradley, et Smith, 2006; McKenzie, 2009; Rowan, 2010) et trois récents rapports francophones (Ducharme et Montminy, 2012; FECQ, 2010; FEUQ, 2011), trois principaux facteurs ou facilitateurs jouent un grand rôle dans la persévérance scolaire des élèves du secondaire ayant un trouble d'apprentissage qui font partie de la « clientèle émergente ». Le premier facilitateur renvoie fait que certaines enseignantes et certains enseignants se rendent disponibles en dehors des heures de cours pour offrir une forme de soutien individuel et personnalisé aux EHDAA et

que tout le personnel scolaire offre à ces élèves une qualité d'enseignement particulière⁸. On note aussi que la sensibilisation et l'information du personnel enseignant et professionnel en ce qui concerne le dépistage, le soutien et le suivi à apporter aux élèves en trouble d'apprentissage sont des facteurs déterminants de la réussite aux études secondaires de ces étudiants en difficulté (FEUQ, 2011).

Le deuxième facilitateur vient du fait que les autres élèves n'ayant pas de besoins particuliers ont vu ces EHDAA comme étant aussi intelligents qu'eux, ayant le sens de l'humour et étant capables de réussir (Rowan, 2010). Il est important que les pairs et les proches amis soient des gens de confiance et que le respect des compétences et des aptitudes de chacun soit présent (Clegg et al., 2006). Finalement, le support des parents et de la famille proche constitue le troisième facilitateur qui permet aux EHDAA d'avoir accès à d'autres systèmes de soutien complémentaire à celui reçu à l'école (Ibid, 2006).

De plus, certains autres facilitateurs peuvent également jouer un rôle tout aussi important dans la réussite de ces EHDAA. Depuis quelques années, l'utilisation d'outils d'aide à la rédaction, à la correction et à la lecture est de plus en plus répandue dans bon nombre d'écoles primaires et secondaires du Québec. En plus de pallier leur limitation en lecture et en écriture, ces aides technologiques leur permettent de développer des stratégies de travail beaucoup plus efficaces. Elles augmentent ainsi leurs chances de réussite scolaire (Chouinard, Goulet et Tremblay, 2013). Selon une enquête menée en 2006 par le bureau de la Statistique Canada portant sur la participation et les limitations d'activités : une personne sur cinq (20,6 %) ayant un trouble d'apprentissage a dit utiliser au moins une aide pour compenser sa limitation une fois rendue sur le marché du travail.

Par ailleurs, puisque le système collégial public québécois est en effet un système ouvert comme le mentionne la Fédération des Cégeps (2010)⁹, il est essentiel de considérer dans les différents facteurs de prévalence de ces étudiants aux études postsecondaires, les

⁸ On entend ici par qualité d'enseignement « le fait que le personnel enseignant et les administrateurs soient capables d'avoir une responsabilité partagée et une philosophie cohérente au niveau des services alloués [...] » (McKenzie, 2009, p. 147).

⁹ Dans son mémoire adressé au Conseil Supérieur de l'Éducation

nouvelles modalités d'admission permettant à un étudiant d'être admis dans un établissement collégial, et ce, malgré le fait qu'il lui manque jusqu'à six unités du secondaire lors de son arrivée au collégial. L'étudiant s'engage alors à réussir les unités manquantes dans un délai prescrit d'une session s'il veut poursuivre son cheminement collégial¹⁰. Or, « cela ne transforme cependant pas le processus d'admission [...] : il est le même pour tous les étudiants et, nulle part au Québec, il n'est question de discrimination, qu'elle soit positive ou négative » (Beaumont et Lavallée, 2012, p. 27). Comme le soulignent certains auteurs (Dubé et Sénécal, 2009; Macé et Rivard, 2013), le dépistage en bas âge chez les enfants ayant un trouble d'apprentissage, le raffinement des services offerts à ces enfants au niveau primaire et secondaire, de même que le soutien financier qui peut leur être accordé ne sont que quelques autres facteurs pouvant expliquer le nombre toujours plus élevé d'ÉSH sur les bancs des établissements postsecondaires québécois.

Suite à la mise en place de lois, de réformes et de réglementations, les services offerts aux étudiants ayant des besoins particuliers se sont de plus en plus développés au cours des dernières décennies, et ce, dans le but de favoriser davantage leur inclusion en contexte scolaire postsecondaire (Bourassa et Tousignant, 2005). Pour Bonelli (2010), il est clair que « les mesures prises à l'enseignement primaire et secondaire pour soutenir la réussite des EHDAA sont un des facteurs ayant eu un impact sur leur augmentation dans les collèges et les universités » (p.16). Considérant ce fait, les établissements postsecondaires publics et privés qui les accueillent ont dû développer différents services afin de les soutenir et de les encadrer.

1.6 Services offerts aux ÉSH dans les établissements postsecondaires du Québec

Selon la FEUQ (2001), « il faut remonter au début des années 80 pour voir apparaître des services spécialisés pour les étudiants qui avaient des besoins particuliers dans les établissements d'éducation postsecondaire en Amérique du Nord » (p. 21). Depuis 1992, et suite à l'implantation du programme *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial* du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Science, les

¹⁰ www.mels.gouv.qc.ca/sections/demandeadmission/index.asp?page=formation_collpub

SA du collégial ont donc pris exemple sur les structures d'accueil de deux cégeps nommés maintenant les centres collégiaux de soutien et d'intégration (CCSI)¹¹. Ces deux cégeps sont : le cégep de Ste-Foy (pour l'est du Québec) et le cégep du Vieux-Montréal (pour l'ouest du Québec). Avec l'assistance de ces centres et selon les besoins et les ressources humaines et monétaires disponibles dans chaque établissement collégial du Québec, les Cégeps ont développé, jusqu'à ce jour, des services adaptés aux besoins des étudiants, et ce, en favorisant la mise en place de différentes mesures d'accommodement. Au niveau universitaire, c'est généralement par l'entremise de l'association québécoise interuniversitaire qui regroupe les conseillers aux ÉSH (AQICESH)¹² que les services sont dispensés.

Dans les deux cas, la « clientèle émergente » peut s'attendre à bénéficier d'accommodements matériels et humains suite à la confirmation du diagnostic par un professionnel habilité à le faire (OPQ, 2012)¹³ et à l'évaluation de ces besoins par la personne responsable des SA ou du SASESH de son établissement d'enseignement. Les principaux accommodements sont : le temps supplémentaire et le local adapté pour faire ses examens, l'autorisation d'utiliser un ordinateur avec ou sans outils d'aide à la rédaction ou à la correction, l'accès à des livres audios, la remise des notes de cours à l'avance, la possibilité d'avoir un horaire adapté et d'avoir les services de prise de notes (manuscrites ou électroniques), l'aide d'une orthopédagogue, d'un éducateur spécialisé ou d'un pair-aidant, etc.¹⁴ Au niveau universitaire, bien que les accommodements humains et matériels accordés aux étudiants soient généralement les mêmes qu'au collégial, c'est au niveau du financement de ces accommodements que le fonctionnement est différent.

Or, malgré le fait que l'on puisse observer l'existence d'un réseau d'aide et d'accueil dans un bon nombre de cégeps et d'universités par l'entremise de l'AQICESH ou

¹¹ Le modèle qui est présentement à l'essai par le MÉLS vise ultimement à ce que chaque établissement renforce sa capacité à organiser et à dispenser les services requis, voire à les développer. Pour ce faire, les établissements collégiaux pourront tout de même continuer de recourir aux services des centres collégiaux de soutien et d'intégration (CCSI) afin de continuer de profiter de leur expertise, mais ils n'auront plus à faire de reddition de compte pour la « clientèle émergente » auprès de ces derniers.

¹² Anciennement connue sous le nom de AQICEBS

¹³ Référence Guide explicatif – PL no 21 – Mai 2012, page 81.

¹⁴ Ces différentes informations sont tirées des documents de référence *Pour mieux comprendre l'étudiant dyslexique et dysorthographique*, *Pour mieux comprendre l'étudiant souffrant d'un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité*, *Pour mieux comprendre l'étudiant ayant un trouble d'apprentissage* et *Pour mieux comprendre l'étudiant ayant un trouble grave de santé mentale* consultés sur le site Internet du Cégep de Jonquière www.cjonquiere.servicesadaptes.ca

des SA des différents établissements pour les ÉSH, l'accompagnement qui est offert aux enseignantes et aux enseignants qui doivent soutenir et encadrer ces étudiants est encore très peu développé dans plusieurs établissements postsecondaires du Québec. En effet, le système éducatif postsecondaire n'était pas nécessairement adapté et préparé pour répondre aux besoins de ces étudiants et encore moins à ceux des enseignantes qui sont les principaux intervenants auprès de ces étudiants. Ces derniers n'étaient d'ailleurs pas intéressés à travailler avec ce type d'étudiants qui, habituellement, accédaient très peu aux études postsecondaires il y a de cela à peine 10 ans. Le contexte favorisant l'accès à ces étudiants faisant partie de la « clientèle émergente » semble alourdir, en même temps, la tâche des intervenants et plus particulièrement celle des enseignantes et des enseignants qui ressentent une certaine pression et qui démontrent un certain essoufflement un peu partout dans le réseau (Raymond, 2012).

1.7 Constats actuels sur l'accompagnement offert au personnel enseignant qui a à soutenir et à encadrer les ÉSH

À ce jour, les quelques études qui ont traité des ÉSH dans les établissements postsecondaires du Québec n'ont pas réellement abordé comment les établissements avaient procédé pour offrir du soutien, outiller et accompagner réellement les enseignantes et les enseignants à faire face à cette nouvelle réalité depuis les dernières années. Comme le rapportent l'étude de Chalifoux (2004) et une étude réalisée par la Fédération des cégeps à l'automne de la même année, l'aide pouvant être apportée aux enseignantes et aux enseignants par les différents intervenants des SA ou des SASESH des collèges et universités québécoises pour les accompagner et les supporter dans leurs nouvelles responsabilités d'enseignant est ponctuelle. Elle se fait de façon informelle dans la majorité des cas¹⁵. Or, comme il est rappelé dans l'un des documents produits par le Comité Interordres dans le cadre du projet sur l'intégration à l'enseignement supérieur des nouvelles populations étudiantes en situation de handicap (2011), tous les établissements postsecondaires doivent considérer le fait que l'intégration des ÉSH est fondée sur une

¹⁵ Bien que ce soutien soit plutôt ponctuel dans la majorité des établissements postsecondaires du Québec, certains établissements disent offrir un soutien en continu tout au long de l'année (tutorat avec l'enseignant et l'étudiant, suivi périodique et autres types d'encadrement).

obligation juridique dont les sources sont multiples¹⁶. Ces établissements sont donc dans l'obligation d'accommoder et de soutenir autant les ÉSH que les différents acteurs qui sont appelés à travailler auprès d'eux comme le sont quotidiennement les enseignantes et les enseignants. Il est ici important de noter que le soutien aux enseignants peut s'exercer dans toutes les facettes de la tâche de l'enseignant : connaissance des caractéristiques de l'élève, communication efficace, stratégies d'enseignement, moyens et techniques d'apprentissage, etc. Règle générale, ce soutien est apporté par le répondant (Savard et Lavallée, 2010), mais il existe d'autres intervenants qui sont susceptibles d'y contribuer tels que les conseillers pédagogiques, les interprètes, les éducateurs spécialisés, les orthopédagogues et les différents intervenants des centres de réadaptation pour ne nommer que ceux-ci. Très peu d'enseignantes et d'enseignants ont été formés initialement pour travailler et intervenir auprès de ces étudiants qui ont des besoins particuliers. Aussi, bon nombre d'entre eux souhaitent avoir plus de renseignements sur les troubles d'apprentissages, sur les mesures de soutien possibles et démontrent l'importance de modifier les perfectionnements proposés (Bonnelli et al., 2010; Houck, Asselin, et Troutman, 1992; Scott et Gregg, 2000).

Par ailleurs, bien qu'il soit presque impensable de pouvoir dresser une liste exhaustive de toutes les actions visant à mieux soutenir et accompagner les enseignantes et les enseignants qui doivent quotidiennement travailler auprès de ces étudiants, une pratique semble toutefois être répandue dans la plupart des collèges et universités québécoises. Habituellement, c'est à chaque début de session¹⁷ que le personnel enseignant faisant partie d'un établissement postsecondaire où il y a présence d'une structure préétablie de SA ou de SASESH est habituellement informé, par l'entremise d'une lettre, de la présence d'un étudiant ayant une limitation et des besoins particuliers dans l'un de leurs cours. Une brève description de la limitation y est habituellement donnée et les accommodements auxquels l'étudiant a droit y sont aussi indiqués. Au Saguenay-Lac-Saint-Jean, certains établissements postsecondaires offrent aussi des rencontres de sensibilisation sur différentes limitations en cours d'année, d'autres organisent des rencontres de plan d'intervention en début de session avec les intervenants et des documents explicatifs sur différentes

¹⁶ Pour en savoir davantage sur les différents aspects juridiques et légaux, le lecteur peut se référer au document de Bonnelli, H (2010). *Portrait des étudiants et étudiantes en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire. Une synthèse des recherches et de la consultation : version abrégée*. Pages 6-7.

¹⁷ Ou lors de l'inscription de l'étudiant aux SA de son établissement collégial ou universitaire en cours de session.

limitations sont disponibles en version papier ou électronique pour celles et ceux qui désireraient en savoir davantage¹⁸. Bref, les pratiques d'accompagnement sont loin d'être uniformes dans les établissements collégiaux et universitaires (Comité Interordres, 2013) et bien des enseignantes et des enseignants se sentent toujours démunis face à la « clientèle émergente ». Tout comme le rapportaient le MÉLS et la Fédération des Cégeps en 2010, certaines problématiques perdurent réellement dans les milieux puisque l'on note effectivement souvent un manque de suivi de longue durée et les enseignants connaissant très peu les pratiques prometteuses et adaptées à ces étudiants. Leur rôle et les responsabilités découlant du soutien et de l'encadrement de la « clientèle émergente » se sont modifiés. Les expériences de travail auprès de ces étudiants ne sont pas toujours positives dû à une méconnaissance des troubles et des comportements qui y sont souvent associés, et ce, particulièrement en ce qui concerne les troubles de santé mentale (St-Onge et al., 2009). Par conséquent, si l'on se rapporte aux travaux de Stainback et Stainback (1990), lorsqu'il est question d'inclusion, l'enseignant doit lui aussi recevoir l'aide et le soutien essentiels à la réussite de tous les élèves et c'est uniquement en fournissant ce soutien nécessaire à toutes les personnes impliquées dans l'inclusion, que l'école fait en sorte que les classes ordinaires répondent au besoin de tout un chacun. Selon les récentes recherches du Comité Interordres (2013), « le soutien apporté aux enseignants est insuffisant, voire inexistant dans des programmes d'étude ou certaines facultés, alors que cet accompagnement est essentiel pour le corps enseignant qui a la charge de l'enseignement de la discipline et de la gestion du groupe-classe » (p. 10).

1.8 Rôle du personnel enseignant quant à la réussite des étudiants faisant partie de la « clientèle émergente »

Au fil des ans, il est clairement ressorti de certaines études énumérées par Wolforth dans son dernier rapport (2010)¹⁹ que mêmes si certaines mesures peuvent effectivement faciliter ou plutôt faire obstacle au cheminement scolaire et à la réussite de la « clientèle émergente », ce sont définitivement les attitudes mêmes du personnel enseignant qui

¹⁸ Ces informations sont tirées d'un document qui a été produit dans le cadre du projet ÉTAPE de collaboration entre les 5 établissements postsecondaires du Saguenay-Lac-Saint-Jean en 2012.

¹⁹ Pour en savoir davantage sur les différentes mesures facilitantes ou faisant obstacle à la réussite de ces étudiants, le lecteur peut se référer au document de Wolforth et Roberts (2010). *La situation des étudiantes et étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité qui fréquentent les cégeps au Québec : ce groupe a-t-il un besoin de financement et de service?* Pages 20-21.

influencent significativement la persistance scolaire de ces étudiants (Leyser et al., 2003). Pour Fichten et ses collaborateurs (2006), il est clair que les attitudes jouent un rôle important lorsqu'il est question du succès de l'intégration scolaire et sociale des ÉSH et que leurs connaissances des diagnostics et limitations, des pratiques prometteuses et des ressources pouvant les aider y jouent un grand rôle. En outre, d'autres recherches ont clairement démontré que les étudiants en trouble d'apprentissage qui n'avaient pas accès à des mesures de soutien pédagogique adéquates²⁰ pouvant être fournies par l'enseignant (Bourassa et Tousignant, 2009)²¹, étaient plus à risque de décrocher (Murray et al., 2000), de consommer des drogues (Lambert et Hartsough, 1998), de faire une dépression (Heath et Ross, 2000), de souffrir d'anxiété (Hoy et al., 1997) et de se suicider (Bender, Rosenkrans, et Crane, 1999) que les étudiants bénéficiant d'un soutien correspondant à leurs besoins. De plus, les résultats d'une étude menée au Collège Dawson montrent « qu'en général, les ÉSH ou les « clientèles émergentes » qui obtiennent des mesures de soutien ont un taux de diplomation identique à celui de leurs pairs qui n'éprouvent pas de telles difficultés » (Nguyen et Fichten, 2007).

Encore aujourd'hui, « l'exclusion de l'enseignante et de l'enseignant se poursuit dans [la plupart] des décisions relatives à l'intégration qui continue d'être avant tout un choix politique et administratif » (Kabano, 2000, p.209). Par ailleurs, pour la Fédération des cégeps (2004), l'aide apportée aux enseignantes et aux enseignants vient grandement influencer les attitudes de ces derniers à l'égard de ces étudiants et est, malheureusement encore, très différente d'un collège à l'autre. Pour Cartier et Langevin (2001), « l'enseignant qui se trouve en première ligne pour détecter les difficultés des étudiants est souvent démuné lorsqu'il est temps d'offrir de l'aide qui déborde de l'explication ou de la révision de la matière [...] puisque cette aide a toujours été conçue en dehors des sentiers réguliers et réalisée par d'autres personnes que par les enseignants » (p.25). En ce sens, il est clair pour Raymond (2012), que « malgré toute la bonne volonté [des enseignants], ces

²⁰ On entend ici par soutien pédagogique adéquat autant le choix, que la mise en place d'accommodements (temps supplémentaire, accès à un local adapté, outil d'aide à la rédaction et à la correction, aide par les pairs, etc.) visant à pallier les limitations fonctionnelles des étudiants ayant des besoins particuliers.

²¹ Bourassa et Tousignant (2009) désignent 4 types de soutien : 1) transition secondaire-cégep et cégep-université, 2) étude/cours, 3) évaluation (examens) et 4) personnel (affectif et psychologique).

derniers n'ont pas toujours les outils pour faire face aux demandes que cette population leur fait » (p.4).

1.9 Spécification du problème

Depuis maintenant plusieurs années, les établissements postsecondaires du Québec accueillent un nombre grandissant d'ÉSH (qu'ils soient déclarés ou pas) et les cinq établissements postsecondaires de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean n'y font pas exception. De nombreuses mesures d'aide et différents accommodements ont permis aux ÉSH d'accéder plus facilement aux études postsecondaires, et il est maintenant possible d'affirmer que c'est au niveau de la « clientèle émergente » que l'augmentation est la plus marquée.

Or, un avis régional produit dans le cadre de la démarche d'actualisation de la politique d'ensemble *À part...égale* de la division du Saguenay Lac-Saint-Jean, met en évidence que l'élève progresse du primaire au secondaire, mais qu'au collégial l'environnement est de moins en moins adapté à ses particularités. Le réseau agissant ainsi comme un entonnoir où seuls les plus performants peuvent compléter leur cheminement (Lavoie, 2007). De plus, dans un avis présenté par la Commission de l'enseignement collégial portant sur la transition entre le secondaire et le collégial, Brochu et Moffet (2010) notent que « le contexte d'intégration des étudiants au collégial est marqué par l'expression de besoins croissants chez des étudiants handicapés de même que chez ceux ayant des troubles d'apprentissage ou des problèmes de santé mentale » (p.24). Soutenus par la volonté gouvernementale de faciliter leur scolarisation, ces étudiants du collégial cherchent à obtenir des réponses à leurs besoins particuliers. « Dans cette foulée, les milieux de l'éducation ont reconnu que la persévérance et la réussite aux études [des étudiants] ne reposent pas exclusivement sur les caractéristiques des populations étudiantes, mais également sur la qualité et la pertinence de l'expérience et du climat d'apprentissage que les établissements mettent à leur disposition » (CREPUQ, 2010, p. 11). Alors que « les premières initiatives d'accessibilité [aux études universitaires] visaient essentiellement les handicaps physiques et sensoriels, les universités doivent [désormais] s'adapter aux

handicaps dits émergents [...]. Or, il s'avère que ces établissements postsecondaires [et en particulier leurs enseignantes et leurs enseignants] sont, encore à ce jour, peu ou pas préparés à faire face à ces réalités nouvelles » (Ibid, p. 18) et bien que le soutien et l'encadrement de la « clientèle émergente » soient de plus en plus efficaces et fonctionnels pour les étudiants dans la majorité des établissements postsecondaires du Québec, il en va autrement du soutien et de l'encadrement apportés aux enseignantes et aux enseignants proprement dits. De plus, bien qu'il soit possible de noter une volonté administrative des établissements pour soutenir et outiller ces derniers, les attitudes, les perceptions et les croyances du corps professoral quant à la présence de la « clientèle émergente » sur les bancs des établissements postsecondaires freinent toujours le mouvement (CREPUQ, 2010).

À cet égard, c'est grandement en raison de leurs connaissances au sujet de certains diagnostics et limitations, de leur formation générale et des perfectionnements auxquels ils ont assistés, du soutien qui leur a été offert de la part des différents intervenants spécialisés et de leurs expériences de travail auprès de la « clientèle émergente » que certaines enseignantes et certains enseignants en arrivent à concevoir différemment leur rôle, leurs responsabilités et leurs attentes face à ces étudiants ayant des besoins particuliers et que leurs attitudes envers ces étudiants s'en trouvent modifiées (Bonnelli et al., 2010). Des chercheurs comme Leyser, Vogel, Wyland et Brulle (2003; 1999), ont indiqué que les attitudes du personnel enseignant influencent considérablement la persistance scolaire des ÉSH. Sachant maintenant que « la tâche des enseignants s'est accrue considérablement ces dernières années [...] et que les besoins particuliers des étudiants ont grandement été établis, il semble qu'il soit temps de reconnaître ceux des enseignants » (Beaumont et Lavallée, 2012, p. 28).

Autrement dit, et dans le but de rejoindre les travaux menés par St-Onge, Tremblay et Garneau (2009) démontrant « qu'il faut continuer de mobiliser [l]es enseignants et [l]es professionnels et qu'ils [doivent prendre] part à la réflexion autour des défis que posent les étudiants ayant des besoins particuliers » (p. 21), la présente recherche se concentre plus particulièrement sur le besoin de mieux comprendre la réalité enseignante depuis l'arrivée

de la « clientèle émergente » dans les différents établissements postsecondaires de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Pour leur part, les auteurs Rousseau, Vézina et Dionne (2006) proposent que les acteurs engagés dans cette démarche prennent d'abord le temps de définir leur vision de l'inclusion, de préciser leurs conceptions de notions comme les apprentissages, la motivation, la réussite ou la différence. En ce sens, il est donc important d'approfondir les recherches sur les représentations sociales des enseignantes et des enseignants du secteur collégial et universitaire quant au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente » aux études postsecondaires. Les buts sont de dégager leurs connaissances au sujet des troubles ciblés²², de connaître leurs ressentis lorsqu'ils sont en présence de ces étudiants, d'établir leur niveau de connaissances des services et des accommodements qui peuvent leur être offerts, de mieux comprendre leurs expériences professionnelles et de faire ressortir leurs besoins quant à leur travail auprès de ces étudiants.

Pour ce faire, et si l'on se rapporte aux travaux de Abric (1994), le choix de la notion des représentations sociales s'avère être un choix pertinent puisque la théorie des représentations sociales est devenue indispensable pour l'étude compréhensible des pratiques et des objets sociaux. En ce sens, « prendre en compte les représentations sociales générées par la situation vécue²³ aurait probablement pour effet de faciliter non seulement la résolution de conflits sociaux, mais aussi, et surtout leur prévention » (Barbier, 2000, p. 24). Finalement, puisque la plupart des études portent principalement sur les attitudes du personnel enseignant tel que mentionné dans le dernier rapport de Wolforth et Roberts (2010) et que ce sont ces attitudes qui semblent le plus faciliter ou faire obstacle à la réussite de la « clientèle émergente », elles deviendront donc un des référents de base pour l'analyse de la présente recherche puisqu'elles constituent un des éléments périphériques pouvant éventuellement exercer une influence sur le noyau même de la représentation sociale.

²² Il faut se rappeler que la « clientèle émergente » est formée des étudiants qui ont un trouble d'apprentissage de l'ordre de la dyslexie, de la dysorthographe ou de la dyscalculie, un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) ou un trouble de santé mentale (TSM).

²³ En occurrence ici, le soutien et l'encadrement de la « clientèle émergente » aux études postsecondaires de la part des enseignantes et des enseignants.

1.10 Question, objectifs et retombée de recherche

Considérant l'ensemble des éléments présentés précédemment, la question de recherche se formule ainsi :

Quelles sont les représentations sociales des enseignantes et enseignants du secteur postsecondaire de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean quant au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente »?

Conséquemment, trois objectifs et une retombée en découlent :

1. Identifier les représentations sociales quant au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente » des enseignantes et enseignants du secteur postsecondaire de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean.
2. Dégager les éléments facilitateurs et les obstacles qui émergent de ces représentations quant au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente » au niveau postsecondaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean.
3. Identifier les besoins et les défis engendrés par la présence de ces étudiants afin de dégager des pistes de solution permettant d'accompagner les enseignantes et les enseignants du secteur collégial et universitaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean dans leurs rôles de soutien et d'encadrement de la « clientèle émergente ».

Retombée souhaitée :

Dégager les besoins et les attentes des enseignantes et des enseignants du secteur collégial et universitaire quant aux modèles actuels de Services adaptés (SA) et du Service d'accueil et de soutien aux étudiants en situation de handicap (SASESH) dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean dans le but d'identifier des pistes de solutions susceptibles d'assurer une meilleure adéquation entre ces services et les besoins de ces derniers.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Dans ce deuxième chapitre, les principaux concepts clés de la présente recherche sont développés. Premièrement, ce sont les concepts d'ÉSH et de « clientèle émergente » qui sont expliqués tandis que dans un deuxième temps, la présentation de certains autres concepts clés tels que l'intégration et l'inclusion permet de mieux comprendre l'évolution des services offerts aux EHDAA depuis plus de trente ans. Puis, un portrait détaillé de la représentation sociale et de sa construction est présenté. Une attention particulière est par ailleurs portée sur le concept d'attitude qui constitue un des éléments de base des représentations sociales étudiées dans le cadre de la présente recherche. De plus, certaines données permettent de déterminer qui sont les enseignantes et les enseignants qui accueillent cette nouvelle « clientèle émergente ». Finalement, c'est par une recension des écrits issue de recherches antérieures quant au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente » que ce chapitre se termine.

2.1 Concepts d'ÉSH et de « clientèle émergente » aux études postsecondaires

Lorsque l'on se réfère aux ouvrages de référence, aux recherches et aux productions scientifiques concernant les ÉSH, on peut rapidement se rendre compte que de nombreux concepts servent à identifier et à catégoriser ces étudiants. En effet, le vocabulaire lié au domaine des déficiences, des incapacités et des handicaps change constamment. « Depuis trente ans, nous avons pu lire ou entendre les expressions *personne ayant des limitations fonctionnelles*, *personne ayant des incapacités*, puis *personne en situation de handicap* » (Raymond, 2012, p. 4).

Au niveau postsecondaire, les étudiants handicapés ayant des besoins particuliers sont regroupés en deux grandes catégories selon le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du

Sport (MELS)²⁴. La première catégorie dite « traditionnelle », regroupe plus particulièrement les étudiants ayant soit une déficience visuelle, organique, auditive, neurologique ou physique alors que la deuxième catégorie que l'on appelle « clientèle émergente », et qui nous intéresse plus particulièrement dans le cadre de cette présente recherche regroupe les étudiants qui ont soit un trouble d'apprentissage de l'ordre de la dyslexie, de la dysorthographe, de la dyscalculie, soit un déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDA(H)) ou soit un trouble de santé mentale (TSM)²⁵ (Savard et Lavallée, 2010). Dans le milieu scolaire, cette appellation de « clientèle émergente » ne semble toutefois pas faire l'unanimité. Bien que leur présence ait déjà été beaucoup plus discrète, il y a de ça plusieurs années, il est maintenant jugé comme inadéquat de l'appeler ainsi compte tenu du fait que dans bien des établissements postsecondaires, le taux d'inscription de ces étudiants aux SA a augmenté de façon exponentielle. C'est d'ailleurs en ce sens que les services offerts aux étudiants ayant des besoins particuliers dans certaines universités québécoises portent l'appellation de SASESH (AQICEBS, 2009). Aujourd'hui, les incapacités²⁶ les plus souvent rapportées sont les troubles d'apprentissage, les troubles déficitaires de l'attention et les troubles de santé mentale (Gervais, 2011). Ces incapacités peuvent varier en gravité et évoluer dans le temps; elles perdurent toutefois la vie entière. Pour leur part, les troubles d'apprentissage réfèrent à des « dysfonctionnements affectant l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l'information verbale ou non verbale et plus particulièrement la sphère du langage oral et écrit, ainsi que des mathématiques » (Bonnelli et al., 2010, p. 24).

Par conséquent, afin d'établir une définition plus détaillée des concepts de déficience, d'incapacité et de handicap dans la société québécoise, deux ressources semblent faire consensus sur le plan de la terminologie (Wolforth et Roberts, 2010). Il s'agit d'abord du modèle québécois de *Processus de production du handicap* de Fougeryrollas,

²⁴ Avant leur arrivée aux études postsecondaires, les étudiants qui ont des besoins particuliers sont identifiés comme faisant partie des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) par le MELS. Ils sont considérés handicapés et identifiés avec un code particulier selon leur diagnostic ou tout simplement par l'identification d'élèves à risque, d'élèves en difficulté d'apprentissage et d'élèves présentant des troubles de comportement.

²⁵ Voir l'annexe 1 pour des exemples de troubles.

²⁶ L'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) précise que le concept d'incapacité inclut généralement une large gamme d'incapacités de nature physique (audition, vision, parole, mobilité, agilité, douleur, etc.) ou de nature non physique (liées à des problèmes de santé mentale, à une déficience intellectuelle, à un trouble envahissant du développement, à des problèmes d'apprentissage ou de mémoire) pouvant être de niveaux de gravité et de durée variables, potentiellement cumulatives, stables ou évolutives dans le temps, cycliques, allant parfois même jusqu'à disparaître complètement pendant un certain temps.

Cloutier, Bergeron, Coté et St-Michel (1998). Ce modèle met de l'avant que ce sont les différents obstacles ou facilitateurs vécus qui, lorsqu'ils entrent en interaction avec les déficiences ou les incapacités de la personne, viennent plutôt compromettre ou perturber les activités quotidiennes, les habitudes de vie et les différents rôles sociaux et non pas le handicap proprement dit. La Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale de 2004 (mise à jour le 15 décembre 2008) constitue la seconde source. Elle définit la personne handicapée comme toute personne ayant une déficience entraînant une incapacité significative et persistante et qui est sujette à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement des diverses activités courantes. Considérant toutes les définitions qui sont données ainsi que les particularités de chacune, il est possible de comprendre qu'il soit plutôt difficile pour les enseignantes et les enseignants disciplinaires non spécialisés en adaptation scolaire de s'y retrouver et qu'il soit plutôt difficile pour eux de bien comprendre la situation vécue par tous ces étudiants faisant partie de la « clientèle émergente » et de bien cerner les besoins de ces derniers du point de vue scolaire.

2.2 Concept de représentation sociale

Dans le but de bien comprendre comment l'inclusion de la « clientèle émergente » est vécue par les enseignantes et les enseignants de niveau collégial et universitaire, les recherches démontrent que c'est le concept de représentation sociale « issu d'une vieille notion de la psychologie et des sciences sociales en général » (Moliner, 2001) qui nous permet de mieux l'expliquer.

En plus de s'inscrire dans une nouvelle façon de voir les faits humains, [...] elles s'intéressent à la dimension sociale et socialisée des conduites humaines [...] en nous apportant de nouvelles connaissances. Elles entretiennent un lien fondamental avec les conduites humaines en intervenant autant en amont qu'en aval des conduites et permettent de mieux rendre compte de la façon dont les conduites non conformes à la réalité peuvent survivre et affecter les rapports entre les individus (Kabano, 2000, p.42).

La représentation sociale est un concept élaboré par le sociologue français Durkheim à la fin du XIXe siècle pour être par la suite quelque peu oublié. Il effectue un retour en force au début des années 1960 avec Moscovici. Les représentations sociales « s'inscrivent dans

un paradigme constructiviste et respectent le principe de la construction de connaissances et ne fait pas fi des connaissances actuelles et de ce qui est connu sur les conduites » (Kabano, 2000, p. 34). Les représentations sont qualifiées de sociales pour diverses raisons (Abric, 1987; Codol, 1974; Jaspars et Fraser, 1984; Lipiansky, 1992; Wagner, 1995). Selon Kabano (2000), « elles le sont lorsqu'elles sont socialement partagées par un ensemble d'individus, lorsqu'elles sont collectives et se manifestent ainsi par leur présence dans un groupe ou une organisation commune permettant de définir, de délimiter ou de comparer des groupes entre eux » (p. 44). En étant sociales, les représentations constituent une réalité sociale qui influence le comportement individuel (Jaspars et Fraser, 1984; Moliner, 2001) et oriente les communications (Moliner, 2001; Moscovici, 1961). Pour Moliner (2000), « connaître la représentation sociale d'un objet donné dans un groupe donné, c'est être en mesure de prévoir certaines des réactions de ce groupe lorsqu'il porte un jugement ou prend position face à un objet (p.90) ».

Au fil des décennies, de nombreux auteurs ont émis leurs propres définitions et leurs propres explications de ce qu'est une représentation sociale. Sous un angle sociologique, Jodelet (1989a) décrit la représentation sociale comme étant une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social donné. Pour d'autres auteurs (Abric, 1994; Doise et Palmonari, 1986; Fontaine, 2007; Jodelet, 1984; Moscovici, 1984), c'est à travers différents schèmes tels que nos expériences, notre rapport aux informations, aux savoirs et aux modèles de pensée que nous recevons et que nous transmettons par la tradition, l'éducation et la communication sociale, les connaissances qui forment peu à peu nos représentations sociales qui orientent nos pratiques. Si elles influencent les conduites et la communication des groupes humains et de leurs membres, les représentations sont elles-mêmes façonnées par les rôles et l'expérience des acteurs sociaux (Doise et Palmonari, 1986). En effet, Doise et Palmonari précisent que « toujours et partout, lorsqu'on se rencontre, qu'on entre en contact avec des personnes et des choses, on véhicule des connaissances des groupes, des personnes et des choses en présence » (Ibid, p. 13).

Sous un angle éducatif, les chercheurs Anadon, Garnier, Minier (1994 b) et Gilly (1988) soulignent que les représentations sociales ont tendance à rendre légitimes les décisions que prennent des groupes institutionnalisés tels que les enseignantes et les enseignants. Elles nous permettent de mieux comprendre comment les obstacles psychosociaux à l'intégration scolaire des élèves handicapés résistent à la pression du discours intégrationniste et continuent d'affecter les conduites des enseignants (Kabano, 2000). En ce sens, « l'action de l'enseignant est construite à partir de sa façon de voir et de faire qui lui procure des réponses adéquates face aux attentes et aux besoins de son milieu de pratique » (Gauthier, Garnier, et Marinacci, pp. 21-22). Pour Giust-Desprairies (2003), les assises de l'appréhension des personnes et des événements sont principalement composées des représentations entretenues par les enseignantes et les enseignants eux-mêmes et déterminent la façon dont ces derniers parviendront éventuellement à résoudre certaines situations. Toujours sous ce même angle éducatif, Fullan (1982) considère, quant à lui, les représentations du personnel enseignant sur la base de cinq dimensions. Les représentations sont 1) « situationnelles », car elles sont articulées autour de situations dans lesquelles elles se sont avérées performantes 2) « idiosyncrasiques », car elles sont moins un produit qu'un processus de construction 3) sont socialement conditionnées par la place occupée par l'enseignant dans les différents groupes, car elles possèdent une composante sociale 4) « expérientielles », car elles s'inscrivent dans le monde de la pratique enseignante 5) possèdent une dimension théorique, car l'enseignant se construit des théories plus ou moins implicites qui donnent à ses représentations un caractère épistémologique.

Sous un angle psychosocial, Abric (1987) conçoit que toute représentation sociale se constitue autour d'un noyau central sur lequel se greffent différents éléments constitutifs, d'où un « noyau » et des « éléments périphériques ». Le noyau central constitue la base commune, collectivement partagée, déterminée par le système de valeurs et de normes du groupe, il est stable et unifie ou stabilise les différents éléments de la signification. Ce sont les éléments périphériques qui vont donc constituer la partie fonctionnelle des représentations, à un moment donné en fonction des croyances, expériences, données personnelles. Ces éléments forment un système dont « la détermination est plus

individualisée et contextualisée, beaucoup plus associé aux caractéristiques individuelles et au contexte immédiat dans lequel sont baignés les individus » (Fontaine, 2007, p. 45) et permet « une adaptation et une différenciation en fonction du vécu et d'une intégration aux expériences quotidiennes (Abric, 1994, p. 28). La représentation est donc un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation et est une combinaison organisée et structurée d'éléments cognitifs et affectifs qui permettent aux individus et aux groupes de faire face aux incertitudes tout en n'étant pas seulement un simple reflet de la réalité (Abric, 1994).

C'est d'ailleurs au regard de cette dernière théorie que l'étude des représentations sociales des enseignantes et enseignants des secteurs collégial et universitaire est étudiée dans le cadre de cette présente recherche. En effet, il appert possible de pouvoir dégager, de par les deux choix de collectes de données effectués et expliqués au chapitre III, les différents éléments périphériques en lien avec les attitudes, les croyances et les perceptions pouvant se référer à l'objet d'étude du noyau central de la représentation sociale. Pour Moliner (1996), « c'est à travers [ces éléments] du système périphérique que sont opérationnalisées les cognitions centrales et c'est donc la face visible de la représentation, celle qui est accessible par l'observation et l'entretien » (p. 96).

Selon le modèle de Abric, le noyau central de la représentation sociale à l'étude est occupé par l'inclusion d'ÉSH faisant partie de la « clientèle émergente » aux études postsecondaires et nécessitant un soutien et un encadrement (*Figure 1*). Bien que ce dernier puisse éventuellement être influencé par de nombreux facteurs socioprofessionnels tels que le sexe des répondants, le département d'enseignement, l'ancienneté professionnelle des répondants, l'expérience auprès d'ÉSH et la formation reçue, c'est principalement au regard d'éléments périphériques constitués de composantes cognitives, émotionnelles et comportementales pouvant être issues d'attitudes, de perceptions et de croyances que cette représentation est examinée.

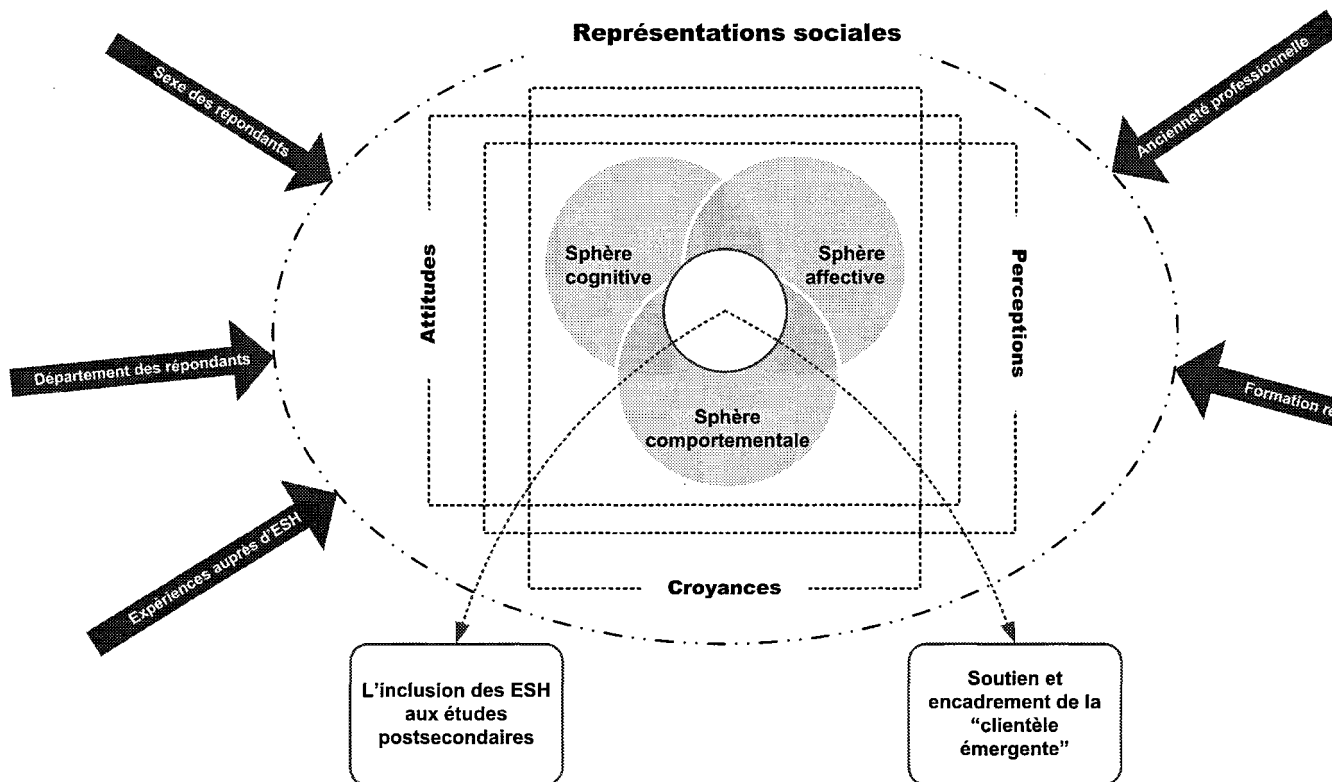


Figure 1 Élaboration d'une représentation sociale quant au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente » aux études postsecondaires selon le modèle de Abric.

2.2.1 Construction d'une représentation sociale

Finalement, pour aborder ce phénomène symbolique chez les enseignantes et les enseignants, il est important de bien comprendre comment et pourquoi les représentations se forment. En ce sens, Abric (2001) mentionne que plus un groupe est proche de l'objet, plus il valorisera les éléments fonctionnels et périphériques et plus il en est éloigné, plus il sollicitera les éléments normatifs en lien avec le noyau. Par conséquent, « un groupe qui a un niveau élevé de pratiques de l'objet aura une représentation plus descriptive et fonctionnelle de cet objet » (Fontaine, 2007, p. 43). Pour Kabano (2000), « les normes scolaires constitueraient donc le point d'entrée dans le processus de construction, d'actualisation ou réactualisation des représentations sociales » (p.102). Selon Elejabarrieta (1996) le phénomène de production d'une représentation sociale se constituerait de deux différents moments. L'apparition d'un objet inconnu (objet, situation ou personne) dans l'environnement social d'un groupe constitue le premier moment. Pour Moliner (2001) « de

par les menaces qu'il implique, l'intérêt qu'il suscite ou les conflits qu'il engendre, cet objet deviendrait alors saillant, c'est à dire important pour le groupe » (p. 15). Le deuxième moment est constitué d'un processus de communication collective au cours duquel s'élaboreraient et se partageraient les connaissances constitutives de la représentation sociale. Guidée par l'incertitude et un déficit de savoir, la représentation sociale se formerait peu à peu (Ibid). Tout comme Elejabarrieta (1996), Kabano (2000) et Moliner (2001) considèrent que le phénomène de représentation sociale repose aussi sur l'apparition d'un processus global de communication collective pouvant s'exprimer sous différentes formes. La première forme relève de la communication interpersonnelle, de l'héritage familial, de symboles sociaux et des échanges verbaux informels entre amis ou collègues de travail. Les débats publics entre personnes d'origines sociales et de niveaux d'expertise différents représentent la seconde forme tandis que c'est souvent par l'entremise des technologies de l'information que de nouveaux événements tributaires de la formation de nouvelles représentations sociales prennent naissance. N'ayant aucun moyen de pouvoir mesurer les représentations sociales sous l'angle des deux dernières formes, c'est plutôt au regard la première forme que cette présente recherche se consacre. Les limites associées à la présente étude (temps, financière et conception des outils de collecte de données) ne permettent pas d'étudier les deux dernières formes de communication tandis qu'il est toutefois possible pour la chercheuse de pouvoir rendre compte de la première forme par la façon dont le questionnaire et l'entretien ont été conçus.

2.3 Concept d'attitude

Considérant le fait que les différents éléments périphériques constituant les représentations sociales telles que les perceptions, les croyances et les attitudes peuvent effectivement influencer le noyau même de ces représentations, il importe de pouvoir recenser ce que les recherches antérieures sur le sujet peuvent en dire. Or, il appert que les recherches antérieures sur l'objet d'étude de cette recherche se concentrent principalement sur l'élément périphérique qu'est l'attitude pour décrire et discuter de l'inclusion des ÉSH faisant partie de la « clientèle émergente ».

En ce sens et comme la plupart des données accessibles sur le soutien et l'encadrement de la « clientèle émergente » par le personnel enseignant de niveau postsecondaire se concentre surtout autour de ce concept, il apparaît donc essentiel que le fait de s'intéresser à l'attitude comme orientation générale de la présente recherche constitue la « clé de voute » de la représentation (Kabano, 2000). Tout comme le concept de représentation sociale abordé précédemment, les définitions pour décrire ce qu'est une attitude sont nombreuses. En ce sens, il existe une telle variation dans les définitions données à l'attitude (point de vue sociologique, anthropologique, psychologique, etc.), qu'il devient difficile d'en circonscrire les éléments essentiels de façon définitive (Potvin et Rousseau, 1993). En règle générale, « elles déterminent ce que chaque individu verra, entendra, pensera et fera et naissent des expériences en ne devenant pas automatiquement des conduites routinières » (Souza Barros Susana et Marcos, 1998, p. 2). Selon Legendre (1993), les attitudes sont des dispositions intérieures qu'une personne acquiert à son endroit ou à l'endroit des objets de son environnement. Ces dispositions internes amènent l'individu à agir de façon favorable ou défavorable à son endroit ou à l'endroit des objets de son environnement. Même si elles ont un lien étroit avec les émotions et les croyances de l'individu, elles sont acquises et se construisent grâce aux interactions de l'individu avec son milieu. Bien que la prise de données unique sur ce concept ne soit pas jugée suffisante pour les besoins de la présente recherche, il s'avère toutefois important d'en tenir compte. En ce sens, Moscovici (1961) affirme, dès l'introduction du concept de représentation sociale, « l'interdépendance des processus attitudinaux et représentationnels envers un objet donné suppose une représentation minimale de celui-ci » (Moliner, 2001, p. 61). Tandis que Jaspars et al. (1984) proposent d'appréhender les attitudes comme des réponses évaluatives de nature individuelle produites à partir d'un cadre de référence commun tel que les représentations sociales. Finalement, on sait que c'est à travers des représentations sociales que les gens peuvent également avoir, vis-à-vis de certaines personnes ou de certains groupes sociaux, des sentiments et des jugements favorables ou défavorables. En psychologie sociale, on appelle ces positions individuelles, mais aussi partagées, des attitudes (Montmollin, 2005; Moscovici, 2005).

Par ailleurs, malgré le fait qu'il soit effectivement difficile de s'entendre sur une seule et unique façon de décrire et de percevoir ce qu'est une attitude en psychologie sociale (Thomas et Znaniecki, 1918), les définitions font toutefois consensus autour de trois sphères interdépendantes de base qui sont les mêmes que l'on retrouve concernant les représentations sociales, c'est-à-dire : (1) une sphère *cognitive*, (2) une sphère *émotionnelle* ou *affective* (Field, 2003) et 3) une sphère *comportementale* (Morissette et Gingras, 1992; Rosenberg et Hovland, 1960; Shapiro, 2000). La première sphère est celle représentée par la connaissance exacte ou non qu'un individu a envers une personne ou un objet. La deuxième sphère est représentée par les sentiments positifs ou négatifs de l'individu qui peuvent être favorables ou défavorables. La troisième sphère est, pour sa part, représentée par les réactions positives ou négatives que ce même individu peut avoir et qui peuvent être perçues dans sa façon d'agir et de réagir (Meyers, 1987). Concrètement, il est donc possible d'envisager que les sentiments et les émotions ressentis par les enseignantes et les enseignants envers les étudiants faisant partie de la « clientèle émergente » sont en lien avec le niveau de connaissance de ces derniers sur les différents troubles et sur le nombre et la qualité des expériences que ces derniers ont eues avec ces étudiants. Ce sont par ailleurs ces mêmes éléments qui pourraient être susceptibles d'influencer les comportements et les actions posées par ces enseignantes et ces enseignants envers les ÉSH.

En outre, Dufour (2006) dénote que les attitudes peuvent être modifiées selon le contexte pédagogique et dépendent souvent de facteurs comme le sexe de l'enseignant, la formation reçue, l'ordre d'enseignement, les approches pédagogiques, le diagnostic de l'élève intégré et les comportements de l'élève. Cependant, à l'instar des attitudes psychologiques qui sont profondément ancrées dans la personnalité de l'individu, les attitudes sociales résultant de l'expression des représentations sociales peuvent, quant à elles, se modifier sous l'influence soit de l'autorité, soit de la persuasion ou encore soit d'un changement normatif. (Ibid). Les attitudes peuvent se transformer de trois façons et résulter d'une transformation progressive, d'une transformation résistante ou d'une transformation brutale (Abric, 1994).

De plus, il faut prendre en considération « [qu']un changement au niveau des idées doit être inévitablement et invariablement précédé d'un vécu au niveau des pratiques » (Abric, 1994, p. 83) et que ce sont ces pratiques qui ont un effet majeur sur la transformation des représentations sociales. Plus précisément, « l'accès à des pratiques nouvelles modifie de façon massive la structure de la représentation » (Ibid, p.106). Si l'on considère que le fait de devoir travailler avec des étudiants qui ont des besoins plus particuliers constitue en véritable défi quant à la modification des pratiques des enseignants, il est légitime de croire que les représentations des enseignants à l'égard de ces étudiants soient bouleversées (Feuilladiou et al., 2008). Bowe (1978) a pour sa part déclaré que les attitudes semblent dépendre en grande partie du contact que la personne peut avoir avec le sujet ou l'objet même sur lequel les attitudes sont dirigées. Selon certains auteurs (Bonnelli et al., 2010; Potvin et Rousseau, 1993; Wolforth et Roberts, 2010), les attitudes parfois mitigées (Doré et al., 1996) du personnel enseignant viennent grandement influencer la qualité et le type de soutien offert à la clientèle émergente. Or, Bowe (1978) affirme que « les personnes qui ont eu de nombreux contacts avec les personnes handicapées ont tendance à avoir des attitudes plus favorables que les gens qui ont eu moins de contact avec elles » (p. 112) (traduction). De plus, Abric (1994) souligne que des acteurs²⁷ engagés dans une situation y développent certaines pratiques et peuvent considérer que cette situation est irréversible. C'est-à-dire que tout retour à des pratiques anciennes est impossible ou qu'au contraire, elle est réversible et qu'un retour aux pratiques anciennes est perçu comme possible puisque la situation actuelle n'étant que temporaire et exceptionnelle. Par ailleurs, l'étude menée par Kabano (2000) portant sur *les représentations sociales d'enseignants et d'enseignantes de classes ordinaires du primaire à propos des élèves handicapés* révèle que « l'intégration scolaire ne serait pas perçue comme un phénomène irréversible » (p. 243) par le corps professoral interrogé. Or, bien que la présence des étudiants faisant partie de la « clientèle émergente » ne fait qu'augmenter depuis quelques années et qu'il serait peu, voir même improbable, que leur nombre diminue au cours des prochaines années si l'on se fie aux statistiques, cette situation peut être encore perçue comme étant réversible et temporaire pour bon nombre d'enseignantes et d'enseignants de niveau postsecondaire.

²⁷ Comprendre ici : les enseignants

2.4 Concepts d'intégration et d'inclusion

En ce qui concerne les concepts d'intégration et d'inclusion soulevés dans l'état de la situation, il est important de bien en comprendre l'évolution et le pourquoi de ce changement terminologique un peu partout dans le monde. En se basant sur le développement des sciences sociales depuis les dernières décennies, il est possible de remarquer que l'acceptation des personnes handicapées n'a pas toujours été chose commune (Audet et Pominville, 1986; Horth, 1994; Kabano, 2000; Lavallée, 1986; Simon, 1988) et que « l'intégration scolaire au Québec s'inscrit dans un mouvement mondial de défense des droits des personnes handicapées » (Kabano, 2001, p. 40). Les différents changements survenus au cours des trente dernières années en matière d'acceptation et d'intégration des personnes en « situation de handicap » résultent « d'orientations politiques, de recherches en sciences sociales, de mouvements en faveur des droits civiques, de la présence des groupes de pression [...] et ce, toujours dans l'unique but afin de rompre la marginalisation et l'exclusion de ces personnes » (Kabano, 2000, p. 5). Il faut, par ailleurs, retourner au milieu des années 1970 pour observer un véritable changement au point de vue légal favorisant la scolarisation dans un milieu le moins restrictif possible pour tous ces élèves en « situation de handicap » du primaire (Saint-Laurent, 1994). Les impacts positifs de l'intégration et les effets plutôt pervers de la ségrégation antérieure (Doré et al., 1996; Kabano, 2000) de ces élèves ont grandement été abordés par le milieu de la recherche scientifique (Barisnikov et Petitpierre, 1994). « [L']intégration [mainstreaming] s'appuie sur les principes de normalisation (accès à un milieu scolaire le plus normal possible²⁸) et de déségrégation (*possibilité* d'être dans le même milieu scolaire que les autres enfants sans être discriminé sur la base d'un handicap ou d'une difficulté quelconque » (Rousseau et Bélanger, 2004, p. 27). Goupil (1983) propose, pour sa part, que l'apprentissage de comportements facilitant leur intégration présuppose préalablement la suppression des étiquettes attribuées aux enfants dans le système scolaire.

²⁸ Selon le rapport COPEX (1976) « La normalisation consiste à rendre accessible à chacun, tous les jours, des modèles et des conditions de vie se rapprochant des normes et des modèles généralement acceptés par son milieu et par la société; elle vise l'utilisation maximale des ressources de tout ordre qu'offre la société, en vue de susciter et de maintenir le plus possible les comportements et les caractéristiques propres aux individus d'une culture donnée (MEQ, 1976, p. 574).

Or, depuis les débuts de la vague d'intégration dans les années 1970, « plusieurs pensent que cette intégration des EHDAA se fait de façon douteuse, si ce n'est que parfois scandaleuse » (Rousseau et Bélanger, 2004, p. 28). L'OPHQ relevait d'ailleurs, en 1992, que l'intégration des élèves en « situation de handicap » se heurtait principalement à deux types de barrières : les barrières environnementales ou matérielles et les barrières psychosociales. Tandis que le premier type de barrières comme les rampes d'accès et les normes de fonctionnement du système scolaire ordinaire peut être surmonté à l'aide des législations et des progrès de la technologie (Fichten, 1994) et que les problèmes pédagogiques peuvent être surmontés grâce aux progrès réalisés par la recherche scientifique, notamment en psychoéducation (Boisclair, 1995; Saint-Laurent, 1994), il en est autrement pour le deuxième type de barrières. Les barrières psychosociales (cognitives, sociocognitives et affectives) comme les stéréotypes, les croyances, les préjugés, les opinions, les perceptions, et les jugements empêchent souvent l'intégration de se réaliser. C'est sur ces dernières que nous avons le moins de contrôle et d'influence directe et elles constituent un obstacle majeur à l'intégration (CREPUQ, 2010; Gauthier et Poulin, 2006; Kabano, 2000). Toujours dans un même ordre d'idées, il a été souligné, lors de La Commission des États généraux sur l'éducation de 1996, que les enseignants « dénoncent l'intégration sauvage, menée dans la précipitation, et sans mesures de soutien adéquates » (MEQ, 1999, p. 8).

Certains auteurs (Center et Ward, 1987; Doré et al., 1996; Dufour, 2006; Forlin et Cole, 1994; Goupil, 1983, 1990; Kabano, 2001; Larrivée et Cook, 1979; MacDonald et Hardman, 1989; Morency et Bordeleau, 1992; Murray, 1994; Parish, Nunn, et Hatstrup, 1982; Stoler, 1992; Vienneau, 2006) en sont même venus à se demander si les attitudes plutôt négatives du personnel enseignant n'influenceraient pas la [non] acceptation sociale des enfants en difficulté par leurs pairs et, par conséquent, la réussite ou non de l'intégration. Pour nombre d'entre eux, l'attitude du personnel enseignant envers l'intégration scolaire au secteur primaire et secondaire est considérée comme une condition déterminante en ce qui a trait à la réussite de l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté en classe ordinaire. Ces attitudes du personnel enseignant peuvent donc être positives (Kabano, 2000; Klassen, 1994; Parent, Fortier, et Boivert,

1993) alors que certaines sont plutôt négatives en ce qui concerne l'intégration (Houck et al., 1992; Liu et Pearson, 1999; Lobosco et Newman, 1992; Maertens et Bowen, 1996; Phillips et al., 1990; Siegel, 1992). Or, ce n'est malheureusement pas parce que de nouvelles politiques d'intégration ont été mises de l'avant que des changements d'attitudes et des changements sociaux et scolaires vont se produire immédiatement envers les élèves en « situation de handicap » (Forlin et Cole, 1994; Kabano, 2000; Larrivée et Cook, 1979; Mousley, Rice, et Tregenza, 1993; Schmelkin, 1981). Tel que mentionné par Kabano (2000), « penser de la sorte serait d'ignorer le rôle que les individus et les groupes jouent dans l'intégration scolaire » (p. 9). Voyant alors que, malgré tous les efforts réalisés par le gouvernement et les différents acteurs responsables de cette intégration, les élèves intégrés étaient encore marginalisés et étiquetés, un autre changement devait avoir lieu.

C'est ainsi que le concept d'inclusion (full inclusion) présupposant que tous les enfants d'une même localité doivent fréquenter l'école du quartier et non plus être « envoyés » (en fonction de leur limitation) dans des classes spécialisées situées dans d'autres écoles de la ville a graduellement fait son apparition au début du XXI^e siècle (Rousseau et Bélanger, 2004). « Maintenant [...], la pédagogie de l'inclusion propose un modèle pédagogique pouvant profiter à l'ensemble des élèves de la classe ordinaire » (Dionne et Rousseau, 2006, p. 13) et répondre [ainsi] aux besoins de tous les apprenants (Clark, Dyson, Millward, et Robson, 1999). En outre, « l'élève ayant des besoins particuliers participe pleinement à la vie sociale et éducative de sa classe » (Rousseau et Bélanger, 2004, p. 39). De plus, comme le précisent certains auteurs (Doré et al., 1996; Stainback et Stainback, 1990), les écoles qui se disent inclusives doivent être à l'écoute des besoins de chacun et doivent fournir un soutien aux enseignantes et aux enseignants ainsi qu'à tous les élèves de la classe afin de favoriser la réussite scolaire de chacun. En ce sens, Vienneau (2006) dresse un parallèle entre l'intégration et l'inclusion qui permet de mieux comprendre ces deux concepts (voir Tableau 1).

Tableau 1

Parallèle entre l'intégration scolaire et l'inclusion

Intégration (mainstreaming)	Inclusion (inclusive education)
Débute dans les années 1970	Débute dans les années 1990
Limitée aux élèves avec handicaps légers	Abolit toute forme de rejet (philosophie du rejet zéro)
Permet l'existence de services ségrégués (système en cascade)	Un seul placement pour tous les élèves (la classe ordinaire)
Le placement en classe ordinaire peut se limiter à une intégration physique	L'élève est intégré pédagogiquement autant que socialement
Les services de soutien sont réservés aux élèves avec handicaps ou en difficulté (EHDAA)	Les ressources mises à la disposition de la classe ordinaire sont offertes à l'ensemble des élèves

Source : Vienneau, 2006, p. 15.

Finalement, nous sommes donc passés, en moins de vingt ans, du principe de normalisation implanté par Wolfensberger (1983) à un principe de valorisation des rôles sociaux (Wolfensberger, 1991). Selon ce même auteur, il devient alors possible de contrer les représentations négatives envers les personnes présentant des besoins particuliers en utilisant des moyens culturellement valorisés et acceptés. Il existe toutefois plusieurs conceptions et de nombreux modèles d'inclusion (Sailor, 1991; Salisbury, 1991; Stainback et Stainback, 1992; Vienneau, 2002). Aujourd'hui, le terme renvoie de manière générale au principe selon lequel toute personne handicapée doit vivre autant que possible les mêmes conditions de vie que ses pairs non handicapés, et ce, sans égard à la gravité de son handicap. En ce sens, afin d'offrir l'accessibilité aux études postsecondaires à un plus grand nombre d'enfants tout en respectant les principes d'inclusion, le système scolaire québécois s'est graduellement démocratisé. Or, « pour que les établissements d'enseignement collégial soient pleinement inclusifs, il importe que des structures et des mécanismes d'accueil des étudiants à besoins particuliers soient mis en place et qu'ils contribuent à leur offrir des services éducatifs exempts de discrimination » (Ducharme et Montminy, 2012). Trop souvent, les enseignantes et les enseignants de niveau collégial et universitaire sont encore peu préparés et formés pour travailler avec cette clientèle et leurs expériences de travail auprès de ces étudiants qui ont des besoins particuliers sont encore bien souvent embryonnaires et aléatoires pour les convaincre du bienfondé de cette « inclusion ». En ce

sens, Gillig (1996) qui décrit l'intégration comme « une réalité en développement » considère que l'implantation et la progression de ces changements considérables, tout comme chaque « mouvement profond de civilisation », ne peuvent être envisagées que sur le long terme.

2.5 Concepts de soutien et d'encadrement

En général, les définitions du concept de soutien tendent vers une aide destinée à fournir une assistance à un élève ou à un groupe d'élèves, eu égard à leur profil scolaire, de manière à rendre plus complète leur formation (MEQ, 1976) et propose le fait « qu'un enseignant adapte son enseignement ou ses attitudes aux besoins particuliers d'élèves en difficulté » (Legendre, 2005, p. 1251). Pour Perrenoud (1991), le soutien est certainement *une forme* de différenciation de l'enseignement et il offre à une partie des élèves une aide personnalisée et autant que possible proportionnée à leurs difficultés. Il est clair, selon une étude du Comité paritaire²⁹ parue en 2008 et dressant un portrait de la profession à l'enseignement collégial, que « les activités d'enseignement proprement dit doivent s'adapter aux besoins et aux caractéristiques d'une population étudiante plus hétérogène[...] qui exige des ajustements complexes qui tiennent compte, notamment [...] du cheminement scolaire et des difficultés d'apprentissage et, plus particulièrement, celles des étudiantes et des étudiants ayant des handicaps physiques et mentaux » (FNEEQ, FAC, et FEC, 2008, p. 11).

Par ailleurs, comme le rapportent les auteurs Richard, Dufour et Roy (2004), c'est surtout « depuis le rapport Parent que la question de l'encadrement des élèves dans le secteur public est présente dans tous les discours portant sur l'éducation et au cours des ans, la notion d'encadrement a changé en fonction de l'évolution du système éducatif et des besoins de la population scolaire » (Ibid, p.7). Par ailleurs, c'est dans le Règlement no7 de 1971 que se trouve la première définition de l'encadrement qui se veut être une : « intervention du personnel professionnel enseignant et non enseignant destinée à fournir

²⁹ Le comité paritaire est constitué de représentants du Comité patronal de négociation des collèges, de représentants de la Fédération autonome du collégial (FAC), de représentants de la Fédération des enseignantes et enseignants du CÉGEP affiliés avec la Centrale de Syndicats du Québec (FEC-CSQ) et de représentants de la Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec affiliés avec la Confédération des syndicats nationaux (FNEEQ-CSN).

de l'aide à un élève ou à un groupe d'élèves, en sus de leur profil scolaire, de manière à rendre plus complète leur formation » (MEQ, 1971, p. 4042). En 1977, la parution du livre vert (MEQ, 1977) décrit l'encadrement comme une pédagogie soucieuse du cheminement de chaque élève. Par ailleurs, c'est seulement en 1989 que le MEQ présente, dans son guide d'orientation sur l'encadrement et la surveillance des élèves, l'encadrement sous trois volets : l'encadrement pédagogique qui favorise l'individualisation de l'enseignement et la prise en considération de l'hétérogénéité des élèves; 2) l'encadrement personnel ou particulier qui a pour objet de soutenir l'élève sur le plan des apprentissages scolaires, du comportement, de la santé physique ou morale et de l'intégration sociale; 3) l'encadrement social qui touche l'organisation de la vie collective, l'exercice des droits et responsabilités, la participation à la vie collective, le développement du sentiment d'appartenance, le sens des responsabilités civiles et individuelles (Richard et al., 2004)³⁰. Dans les dictionnaires usuels du domaine de l'éducation au Québec, les auteurs Biron, Carette et Verreault (1990) définissent l'encadrement comme étant « une partie des activités du personnel scolaire qui consiste principalement à accorder une aide personnelle aux élèves[...] » (p.112), alors que pour Legendre (2005) l'encadrement se définit sensiblement de la même façon, mais on y précise que « [cette] intervention auprès d'un ou d'une élève ou d'un groupe d'élèves vise [en plus] le développement personnel et social de l'élève [...] » (p. 561).

Concrètement, pour les besoins de la présente recherche, les concepts de soutien et d'encadrement bien « qu'ils renvoient à une panoplie d'activités qui ont donné lieu, au cours des années, à de multiples perceptions qui ne correspondent pas [nécessairement] toujours à la réalité telle qu'elle est quotidiennement vécue par les enseignants eux-mêmes » (Richard et al., 2004, p. 47) portent sur les activités d'accompagnement pédagogique au regard des tâches et responsabilités de l'enseignant. Ils « consistent donc à soutenir, à guider et à accompagner les [étudiants], non seulement dans leur cheminement scolaire, mais aussi dans leur développement personnel et social » (Richard et al., 2004, p. 18). Ces deux concepts englobent donc toutes les tâches connexes à l'enseignement proprement dit tel que la formation, le suivi individualisé, la mise en place et l'application

³⁰ Selon le CSE, « l'encadrement pédagogique est plus près de la réalité de la classe et s'intéresse davantage à la réussite scolaire des élèves. L'encadrement personnel se rapproche de l'élève, alors que l'encadrement social touche l'école » (Richard et al., 2004, p. 19).

d'accommodements et la différenciation pédagogique qui sont susceptibles de favoriser la réussite scolaire des étudiants faisant partie de la « clientèle émergente » dans les établissements collégiaux ou universitaires.

2.6 Apports des recherches québécoises sur les représentations sociales

Bien qu'aucune recherche proprement dite ait traité, jusqu'à ce jour, des représentations sociales des enseignantes et des enseignants de niveau postsecondaire quant au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente » au Québec, il a été possible d'en recenser au moins deux qui traitent des représentations sociales d'enseignants de niveau primaire quant à l'intégration d'élèves handicapés ou ayant un trouble envahissant du développement (TED) (Bergeron, 2009; Kabano, 2000; Kabano, 2001). Dans l'analyse de sa recherche portant sur les enfants qui ont un TED, Bergeron met en évidence le fait que dépendamment des situations vécues comme étant difficiles ou positives, les enseignants interrogés entretenaient bel et bien plusieurs représentations qui découlaient directement de l'intégration d'élèves ayant un TED. Les résultats de son étude « permettent d'ailleurs d'avancer que les pratiques mises en place au sein de la classe tiennent compte de ces représentations et qu'elles guident les actions éducatives des enseignantes » (Bergeron, 2009, p. 84). Les représentations qu'entretiennent par ailleurs ces enseignantes face aux caractéristiques de ces enfants se rapportent, en grande partie, à la notion d'éducabilité de ces derniers, à leur devenir social et scolaire et à leur intégration proprement dite. En outre, il est clairement ressorti de cette étude et de celle de Kabano (2000) que bien souvent, la peur et l'appréhension entretenues à l'égard de certains comportements d'élèves en « situation de handicap » proviennent et prennent naissance dans les discours des autres intervenants et non pas sur la base d'expériences déjà vécues. En ce sens, Kabano (2001) indique que les participants de son étude « élaborent leurs représentations à partir de divers contextes et que, de manière générale, ces contextes diffusent une image négative et stéréotypée de l'élève handicapé » (Kabano, 2001, p. 42). Or, c'est en intervenant directement auprès de ces étudiants que, graduellement, la vision que l'enseignante peut se faire de l'élève est différente des représentations qu'elle entretenait au départ. Pour Bergeron (2009), « c'est par l'accumulation d'expériences et en vivant des situations qui

surpassent ses représentations que les enseignants peuvent évoluer, se transformer [...] et progresser et que l'inclusion d'élève en « situation de handicap » comme ceux ayant un TED, vient jouer un rôle quant à la notion identitaire professionnelle des enseignants » (p. 107).

De plus, certaines difficultés venant grandement influencer les représentations sociales sont d'ailleurs identifiées par les participants de ces deux recherches et relèvent principalement de la gestion de classe et de leur manque de connaissances sur le trouble proprement dit. En ce sens, le temps passé auprès d'un élève en « situation de handicap » est perçu comme du temps enlevé à ses pairs. Au risque de perdre les meilleurs, l'enseignant remet en question ses pratiques et voit bousculer l'équilibre qu'il avait atteint et souhaite que l'élève intégré apprenne comme les autres et soit normal. L'enseignement à un élève handicapé occasionnerait du temps supplémentaire, une surcharge de travail et des conséquences sur leur santé. En ce sens, la planification pédagogique, l'évaluation spéciale et le suivi personnalisé sont d'autres éléments qui entrent en ligne de compte dans la formation des représentations (Bergeron, 2009; Kabano, 2000).

Par ailleurs, certains facilitateurs semblent plutôt venir aider le processus d'intégration de ces enfants en classe et c'est grandement l'implication des pairs³¹ qui semble être le plus bénéfique. Le fait que l'enfant « en situation de handicap » se comporte comme les autres et que son comportement soit semblable à celui d'un enfant « normal » représente des situations positives pour les enseignantes. La présence d'une tierce personne en classe pour aider l'enseignant, les bonnes relations avec les collègues et la direction, le partage d'expertises entre les différents partenaires [enseignant-enseignant, enseignant-personnel spécialisé] et la libération du personnel enseignant pour assister à des rencontres ou mieux se préparer, les expériences de travail antérieures semblent aussi être des conditions essentielles à la réussite de l'intégration (Bergeron, 2009; Kabano, 2000). De plus, « le vécu familial avec une personne handicapée participerait au développement précoce des connaissances scientifiques, d'attitudes de respect, d'acceptation, d'aide et d'écoute et à la formation de la pensée critique » (Kabano, 2000, p. 182).

³¹ Autres élèves de la classe

2.7 Apports des recherches en ce qui concerne les attitudes du personnel enseignant de niveau postsecondaire envers la « clientèle émergente »

Considérant le fait que, depuis l'arrivée des ÉSH aux études postsecondaires, il y a de ça plus de trente ans, les chercheurs de différents pays se sont plus particulièrement intéressés à l'élément périphérique des représentations sociales en lien avec les attitudes que pouvaient avoir les enseignantes et les enseignants quant au soutien et à l'encadrement des étudiants en troubles d'apprentissage faisant partie de la « clientèle émergente » (Aksamit, 1987; Anderson, 2012; Bonnelli et al., 2010; Bourke, Strehorn, et Silver, 2000; Fichten et al., 1988; Field, 2003; Fonosch et Schwab, 1981; Houck et al., 1992; Ihuri, 2012; Keefe, 2008; Leyser et al., 2003; McWaine, 2012; Pearman, Barnhart, Huang, et Melblom, 1992; Satcher, 1992; Scott et Gregg, 2000; St-Onge et al., 2009; Stoler, 1992; Vogel et Adelman, 1992; Vogel et al., 1999; Wilczenski et Gillespie-Silver, 1992; Wolforth et Roberts, 2010), les recherches québécoises n'y font pas exception. Selon Keefe (2008), il existe une certaine forme de hiérarchie dans les attitudes des enseignantes et des enseignants à l'égard des étudiants en fonction de l'incapacité. Ainsi, leurs attitudes sont plus positives envers ceux qui ont des handicaps physiques. Viennent ensuite ceux qui ont des incapacités sensorielles, ceux qui ont des troubles d'apprentissage et ceux qui souffrent de problèmes de santé mentale. Pour permettre de bien cerner les apports des recherches antérieures portant sur les attitudes facilitantes ou faisant obstacle au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente », ces dernières ont été classées selon le modèle de Shapiro (2000) tel qu'abordé au début du présent chapitre. Elles ont donc été classées, dans les tableaux subséquents (Tableau 2 et Tableau 3), selon qu'elles soient issues d'une composante cognitive, affective ou comportementale.

Tableau 2
Attitudes du personnel enseignant facilitant le soutien et l'encadrement de la « clientèle émergente »³² selon les recherches

Sphère cognitive
Meilleure connaissance de la « clientèle émergente » par les enseignants des centres d'expertise désignés (centres d'aide) susceptibles d'avoir travaillé avec un plus grand nombre d'étudiants faisant partie de cette clientèle
Meilleure connaissance des problématiques liées aux troubles d'apprentissage que celles en lien avec les troubles déficitaires de l'attention
Attitudes plus positives chez les enseignants qui ont plus de connaissances sur les handicaps que chez ceux qui sont moins bien informés
Attitudes plus positives à l'égard des personnes handicapées chez le corps professoral dans les modules d'enseignement que chez les enseignants d'administration et de sciences sociales
Sphère affective
Perception que les élèves présentant des troubles d'apprentissage ou des problèmes de santé mentale peuvent être soutenus et peuvent réussir
Attitudes plus positives envers les personnes handicapées manifestées par les membres du corps professoral féminin que par les membres du corps professoral de sexe masculin
Sphère comportementale
Appui plus fortement les mesures d'accommodement qui n'exigent pas nécessairement leur participation (plus de temps pour les examens)
Adaptation, dans une certaine mesure, de leur enseignement
Soutien pédagogique additionnel à ces élèves pour les aider à comprendre la matière enseignée
Peu de problèmes recensés quant à la gestion des comportements des étudiants ayant des troubles de santé mentale en classe

³² Aksamit, 1987; Anderson, 2012; Bigaj et al., 1999; Bonnelli et al., 2010; Chalifoux, 2004; Cook, 2007; CREPUQ, 2010; Fichten et al., 1988; Fichten, Asuncion, et al., 2003; Fichten et al., 2006; Fichten, Jorgensen, et al., 2003; FNEEQ, 2010; Ihori, 2012; Leyser, 1988; Leyser et al., 2003; McWaine, 2012; Murray et al., 2000; Nguyen et Fichten, 2007; Potvin et Rousseau, 1993; Quinlan et al., 2012; Satcher, 1992; St-Onge et al., 2009 b; St-Onge et al., 2009; Tremblay et Fournier, 2008; Vogel et Adelman, 1992; Wolforth, Mai 2010a; Wolforth et Roberts, 2010

Tableau 3
Attitudes du personnel enseignant faisant obstacle au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente » selon les recherches³³

Sphère cognitive
Inquiétude quant à leur bas niveau de connaissance des étudiants qui ont un trouble d'apprentissage chez les enseignants
Souhait d'avoir plus de renseignements sur les troubles d'apprentissage et les mesures de soutien possibles
Manque de perfectionnement professionnel en lien avec cette nouvelle réalité
Manque de connaissances de base entourant le droit des ÉSH, les mesures d'accommodements et les services offerts aux ÉSH
Sphère affective
Réticence à l'idée d'accorder des mesures d'accommodement susceptibles de réduire les critères d'excellence scolaire
Sentiments moins positifs face à l'intégration des étudiants en difficulté chez les enseignants plus expérimentés que chez les enseignants moins expérimentés
Malaise et désarroi causés par les mesures d'accommodement et la différenciation pédagogique
Attentes plutôt faibles à l'égard de la « clientèle émergente »
Peu d'attente en ce qui a trait à l'obtention de bons résultats scolaires par ces étudiants
Sentiment d'incapacité à soutenir adéquatement ces étudiants ce qui entraîne, par la même occasion, de l'inconfort dans le milieu et des attitudes négatives
Sentiment d'impuissance
Sphère comportementale
Tendance plus faible à appuyer les mesures d'accommodement qui exigent leur participation comme de modifier la forme d'un examen ou de fournir des textes numérisés
Amplification et complexification de leur rôle et leur tâche de travail
Recours aux Services adaptés uniquement quand ils sont dépassés par les événements
Application concrète difficile des mesures d'intégration physique, sociale et pédagogique

³³ Aksamit, 1987; Anderson, 2012; Bigaj et al., 1999; Bonnelli et al., 2010; Chalifoux, 2004; Cook, 2007; CREPUQ, 2010; Fichten et al., 1988; Fichten, Asuncion, et al., 2003; Fichten et al., 2006; Fichten, Jorgensen, et al., 2003; FNEEQ, 2010; Ihori, 2012; Leyser, 1988; Leyser et al., 2003; McWaine, 2012; Murray et al., 2000; Nguyen et Fichten, 2007; Potvin et Rousseau, 1993; Quinlan et al., 2012; Satcher, 1992; St-Onge et al., 2009 b; St-Onge et al., 2009; Tremblay et Fournier, 2008; Vogel et Adelman, 1992; Wolforth, Mai 2010a; Wolforth et Roberts, 2010

En résumé, selon l'ensemble de ces facteurs, les enseignantes et les enseignants qui ont une certaine expérience de travail, qui ont eu plus de contacts avec la « clientèle émergente » et qui ont une meilleure connaissance des caractéristiques et des besoins de ces étudiants ont habituellement des attitudes plus positives envers ces étudiants et sont, par le fait même, plus enclins à les soutenir et à leur offrir les accommodements nécessaires que ceux qui ont moins d'expériences. Par contre, les enseignantes et les enseignants qui ont eu moins de contacts avec ces étudiants se sentent plus impuissants et incompetents, ont des attitudes plus négatives et plus fermées envers ces étudiants et sont moins portés à les supporter et à leur accorder les mesures d'accommodements nécessaires. Il est important de noter que les femmes ont généralement des attitudes plus positives envers cette clientèle que leur collègue masculin. La plupart du temps, les enseignantes et les enseignants disent avoir recours aux Services adaptés ou au SASESH de leur établissement postsecondaire uniquement lorsqu'ils sont dépassés par les événements.

2.8 Besoins du personnel enseignant quant au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente »

Suite aux différentes études en lien avec les besoins des enseignantes et des enseignants quant au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente » (Bonnelli et al., 2010; Brochu et Moffet, 2010; CREPUQ, 2010; St-Onge et al., 2009) qui ont été menées au cours des dernières années et qui servaient, entre autres, à dégager certaines pistes de solutions visant à améliorer les services offerts aux ÉSH, certains constats et recommandations ont pu être dégagés. En ce sens, selon les répondants locaux responsables des SA des différents établissements postsecondaires du Québec dans le cadre de la recherche financée par le MÉLS (St-Onge et al., 2009, pp. 9-20), les principaux besoins du personnel enseignant ont trait à la formation et à la sensibilisation aux troubles de santé mentale (TSM) et ce, principalement sur la dépression, les troubles anxieux, le trouble bipolaire et les troubles de personnalité. Ils ont besoin d'avoir accès à une personne-ressource pour être rassurés, soutenus, appuyés et sécurisés dans les mesures qui sont proposées, mais également pour se faire guider et conforter dans leurs actions. Ils ont également besoin d'outils d'intervention pour la gestion de classe et les situations

problématiques lors des cours (savoir quoi faire, ne pas faire et comment faire avec ces jeunes) ainsi que des connaissances pratiques sur les TSM et les moyens d'intervenir. De plus, les répondantes locales interrogées dans le cadre de cette étude ont aussi signalé le besoin que soient démystifiés les SA auprès du personnel enseignant³⁴. Ils ont besoin que soit démystifiée l'utilité des mesures étant donné qu'une mesure peut parfois être perçue comme un privilège. Ils ont aussi besoin que les étudiants qui représentent un surplus de tâches soient reconnus dans leur charge individuelle d'enseignement.

Par ailleurs, selon St-Onge, Tremblay et Garneau (2009), malgré toute leur bonne volonté, les enseignantes et les enseignants font régulièrement état du manque de soutien et de ressources à l'intégration en classe de la « clientèle émergente ». Ils mentionnent que leurs connaissances des troubles qui affectent ces étudiants sont insuffisantes, qu'ils mesurent mal les défis que ces étudiants sont appelés à relever et les impacts sur leurs activités d'apprentissage. Ils soulignent aussi l'importance de l'accès à des outils pédagogiques éprouvés qui leur permettraient de faire face aux situations qu'ils doivent gérer et ils ressentent le besoin d'être prévenus lorsque des cas particuliers se présentent dans leurs classes et ce, dans une proportion de 86,6 % (CREPUQ, 2010; St-Onge et al., 2009).

Au niveau de leur définition de tâche, les enseignantes et les enseignants désirent être consultés sur les mesures à mettre en place lorsqu'une problématique se présente dans leur classe et ils veulent que leur rôle et leur responsabilité quant au soutien à offrir à ces jeunes soient clairement définis. Par conséquent, ils désirent qu'un surplus de tâches dans leur charge individuelle d'enseignement soit reconnu lorsqu'ils ont à soutenir des étudiants ayant un TSM. Ils désirent aussi être informés sur leurs droits et sur les lois régissant l'accueil et l'encadrement de ces étudiants. On dénote aussi un souci d'ajustement des pratiques par la sensibilisation et la formation des enseignantes et des enseignants aux réalités et aux besoins des étudiants handicapés et de ceux ayant des troubles d'apprentissage ou des TSM (Brochu et Moffet, 2010). En ce sens, la formation des

³⁴ Étant donné que par le passé, les SA ne s'occupaient que des élèves ayant des incapacités d'ordre moteur ou sensoriel, les enseignantes et les enseignants ont besoin de savoir qu'ils desservent aussi les personnes ayant un TSM.

professionnels, du personnel enseignant et des autres membres du personnel quant à la promotion de pratiques pédagogiques différenciées et efficaces, quant à l'utilisation appropriée des outils d'aide technologiques et quant aux connaissances sur les troubles d'apprentissage et les TSM ainsi que sur leur impact sur les études et les besoins des étudiants est fortement suggérée dans le dernier rapport de Bonnelli (2010). Un résumé des principaux besoins des enseignants est énoncé dans le Tableau 4.

Tableau 4
Besoins du personnel enseignant quant au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente » selon les recherches³⁵

Besoins d'informations et de formation
1) Être informé sur les droits des enseignants et sur les lois régissant le soutien et l'encadrement de ces étudiants
2) Avoir la formation et être sensibilisé quant aux troubles de santé mentale (TSM) ainsi que des connaissances pratiques sur les TSM
3) Démystifier l'utilité des mesures d'accommodement
4) Connaître l'existence des SA et du SASESH
Besoins pédagogiques
1) Avoir accès facilement et rapidement à des outils d'intervention éprouvés pour la gestion de classe et les situations problématiques lors des cours
2) Connaître les stratégies d'intervention pédagogiques différenciées et efficaces
3) Connaître les outils d'aide technologiques
Besoins humains et professionnels
1) Se voir reconnaître, dans leur charge individuelle d'enseignement, le surplus de tâches occasionné par les besoins de ces étudiants
2) Être prévenu de la présence d'un étudiant faisant partie de la « clientèle émergente » dans leur classe
3) Être consulté sur les mesures à mettre en place lorsqu'une problématique se présente dans leur classe
4) Définir clairement leur rôle et leurs responsabilités quant au soutien à offrir à ces étudiants
5) Avoir accès à une personne-ressource pour être rassuré, soutenu, appuyé et sécurisé dans les mesures qui sont proposées, mais également pour se faire guider et conforter dans leurs actions

³⁵Anderson, 2012; Bonnelli et al., 2010; Brochu et Moffet, 2010; CREPUQ, 2010; Ihori, 2012; McWaine, 2012; Quinlan et al., 2012; St-Onge et al., 2009

En conclusion, bien que de nombreux concepts et de nombreuses définitions servent à identifier les étudiants ayant des besoins particuliers aux études postsecondaires, c'est sous le terme d'étudiants en situation de handicap (ÉSH) que ces derniers sont identifiés dans le cadre de la présente recherche. Les ÉSH peuvent, par ailleurs, être regroupés en deux grandes catégories dont la première est constituée d'une clientèle « traditionnelle » tandis que la seconde est composée d'une clientèle « émergente » et comprend tous les troubles d'apprentissage, les troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité et les troubles de santé mentale.

L'étude du concept des représentations sociales démontre, elle aussi, un éventail de définitions et d'angles d'approches. Or, c'est sous un angle psychosocial que la représentation est abordée dans cette recherche. Rappelons que bien que le noyau central de la représentation puisse être influencé par des éléments périphériques cognitifs, affectifs et comportementaux tels que les attitudes, les croyances et les perceptions³⁶, c'est principalement au regard du premier élément que ces représentations ont été analysées. Très peu de données empiriques et de recherches permettant l'étude sous l'angle des deux autres éléments périphériques.

De plus, il est aussi possible d'observer un autre changement terminologique en lien avec la présence d'ÉSH. En tant que société québécoise, nous sommes donc passés, en moins de vingt ans, d'un principe de normalisation-intégration à un principe de valorisation des rôles sociaux-inclusion qui propose un modèle pédagogique pouvant bénéficier à l'ensemble des élèves de la classe. Une meilleure compréhension des concepts de soutien et d'encadrement permet, elle aussi, de mieux cerner l'essence même de la question de recherche. En général, les définitions du concept de soutien tendent vers une aide destinée à fournir de l'aide à un élève ou à un groupe d'élèves, eu égard à leur profil scolaire, de manière à rendre plus complète leur formation et propose le fait que les enseignantes ou les enseignants adaptent leurs méthodes pédagogiques et leurs attitudes en fonction des besoins de ces étudiants. L'encadrement se définit, pour sa part, comme étant une partie des

³⁶ Pouvant à leur tour être influencées par l'expérience personnelle et professionnelle du sujet, son âge, son sexe, ses valeurs, ses croyances, son champ d'expertise, ses connaissances antérieures et le type de limitation des étudiants.

activités du personnel scolaire qui consiste principalement à accorder une aide personnelle aux élèves en plus de viser le développement personnel et social de ces derniers. Ces deux concepts englobent donc toutes les tâches connexes à l'enseignement proprement dit tel que la formation, le suivi individualisé, la mise en place et l'application d'accommodements et la différenciation pédagogique qui sont susceptibles de favoriser la réussite scolaire des étudiants faisant partie de la « clientèle émergente » dans les établissements collégiaux ou universitaires.

Finalement, il est donc possible de ressortir certains constats des différentes études et recherches réalisées ces dernières années et abordant la question des besoins des enseignantes et des enseignants en lien avec la présence de plus en plus grandissante d'ÉSH. En effet, certaines attitudes semblent effectivement teinter et influencer la formation de représentations sociales chez les enseignantes et les enseignants. Le personnel enseignant semble avoir réellement besoin de formation, d'information, d'accompagnement spécialisé et d'en savoir davantage sur les aspects légaux entourant la présence de ces étudiants et de mieux comprendre les différents accommodements accordés aux ÉSH.

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Le but premier de ce troisième chapitre est de décrire le postulat épistémologique privilégié au regard des objectifs de la recherche. Par la suite, la justification du choix des outils de collecte de données que sont le questionnaire et l'entretien semi-directif est présentée au regard de l'approche mixte. Une description succincte des avantages et des limites inhérentes à ces outils est exposée. Les procédures d'échantillonnage pour les deux phases de collecte de données sont explicitées et les sites de recherche sont décrits. Une présentation des considérations éthiques est faite et des parallèles avec les critères de rigueur de la recherche qualitative que sont les critères méthodologiques et les critères relationnels sont établis. Finalement, le traitement et l'analyse des données sont explicités.

3.1 Postulat épistémologique de la recherche qualitative / interprétative

Les trois objectifs poursuivis visent la recherche de sens et la compréhension d'une situation humaine et sociale à partir de la signification donnée par les acteurs eux-mêmes et tendent de répondre à la question de recherche qui est de dégager *quelles sont les représentations sociales des enseignantes et enseignants du secteur postsecondaire de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean quant au soutien et à l'encadrement de la clientèle émergente?* Le premier objectif vise donc à identifier les représentations sociales de ces enseignantes et enseignants. Le deuxième objectif est de dégager les facilitateurs et les obstacles qui émergent de ces représentations et le troisième et dernier objectif est d'identifier les besoins et les défis engendrés par la présence de ces étudiants afin de dégager des pistes de solution permettant d'accompagner les enseignantes et les enseignants du secteur collégial et universitaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean dans leurs rôles de soutien et d'encadrement de la « clientèle émergente ». L'angle d'approche retenu pour la présente recherche est celui de la recherche qualitative/interprétative et privilégie une approche naturaliste (Savoie-Zajc, 2004).

Bien que ce soit le vocable « qualitatif » qui soit le plus souvent utilisé dans la documentation scientifique, Savoie-Zajc (2004) s'inspire des travaux de Paillé (1996) pour qualifier la recherche qualitative d'interprétative afin de préciser sa nature et son épistémologie sous-jacente. Pour Gohier (2004), « le réel est sujet à l'interprétation et [il est possible de] le comprendre en lui donnant un sens généré par une rencontre entre le chercheur et la prise en compte de l'objet de recherche dans son contexte » (p.87). C'est d'ailleurs le terme « qualitative/interprétative » qui sera utilisé dans le cadre de cette démarche de recherche. En effet, ce sont les enseignantes et les enseignants qui sont les mieux placés pour interpréter, comprendre et donner du sens à la situation qu'ils vivent en ce qui concerne le soutien et l'encadrement de la « clientèle émergente », et c'est par l'expression de leurs représentations du phénomène à l'étude qu'ils y parviennent.

Or, bien que son influence au niveau des pratiques n'ait pas toujours été aussi importante dans le monde de l'éducation dans la première moitié du XX^e siècle qu'elle ne l'est aujourd'hui, la recherche qualitative/interprétative fut temporairement abandonnée après son utilisation par l'école de Chicago en 1930 avant d'être redécouverte à la fin des années 1960 (Anadon, 2006). Depuis, « l'intérêt pour cette forme de recherche n'a cessé de prendre de l'ampleur » (Savoie-Zajc, 2004, p. 125) et son importance dans les sciences sociales et humaines n'est plus à démontrer, bien qu'il faille plutôt attendre la fin des années 1980 pour parler véritablement d'implantation de la recherche qualitative/interprétative au Québec (Anadon, 2006). Au fil des décennies, plus d'une vingtaine de définitions ont été développées pour décrire ce qu'est la recherche qualitative/interprétative (Potter, 1996) et, tout comme dans bien d'autres domaines, le consensus est plutôt difficile à obtenir.

Par conséquent, seules quelques-unes de ces définitions peuvent être retenues pour bien comprendre pourquoi ce type de recherche est tout à fait pertinent lorsqu'il est question des représentations sociales. La première définition est rapportée par le Comité de travail spécial de l'éthique de la recherche en sciences humaines (CTSH, 2008), qui traduit l'approche qualitative/interprétative comme « un engagement épistémologique en faveur d'une approche centrée sur l'être humain [...] qui nécessite que les chercheurs comprennent

comment les individus interprètent et donnent un sens à ce qu'ils disent [...] et qui dépasse le vécu individuel des personnes pour s'intéresser aux interactions et aux procédés au sein d'organisations et autres environnements » (p.3). Deuxièmement, la recherche qualitative/interprétative est considérée par certains auteurs (Boutin, 2008; Deslauriers, 1991; Lessard-Hébert, Goyette, et Boutin, 1995; Mukamurera, Lacourse, et Couturier, 2006; Savoie-Zajc et Karsenti, 2004) comme une construction humaine de la réalité qui reconnaît la subjectivité comme étant au cœur de la vie sociale et qui conçoit son objet en terme d'action-signification des acteurs. Troisièmement, l'expression recherche qualitative/interprétative sert à « désigner les études faites sur le terrain pour tout chercheur qui, pour comprendre une situation sociale particulière, apporte un éclairage nouveau en faisant appel aux connaissances des sujets étudiés » (Poisson, 1992, p. 28). Finalement, pour Anadon (2006), c'est par la recherche qualitative/interprétative que « les chercheurs s'intéressent à comprendre les significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences [...]. Ici, on met en valeur la subjectivité dans la compréhension et l'interprétation des conduites humaines et sociales [...] où les aspects politiques et sociaux affectent les points de vue des acteurs [...] » (p.15). C'est d'ailleurs sur les bases de la définition de cette auteure que le choix de ce type de recherche a été privilégié puisque l'objet d'étude est teinté des intentions politiques et sociales régissant les sujets.

Par ailleurs, bien que les définitions de la recherche qualitative/interprétative soient très nombreuses comme il l'a été mentionné précédemment, la plupart des auteurs semblent tout de même s'entendre sur une certaine convergence en ce qui concerne le but de ce type de recherche. Alors que le CTSH (2008) décrit les projets de type qualitatif/interprétatif comme permettant de « donner une voix à une population particulière » (p. 4), Borgès Da Silva (2001) rapporte que le but de ce type de recherche est « d'aider à comprendre les phénomènes sociaux dans leur contexte naturel » (p.118). Pour leur part, Savoie-Zajc (2004), Deslauriers (1991), Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1995) parlent en plus du désir de mieux comprendre le sens qu'une personne ou un groupe donne à son expérience ou à une réalité sociale. Finalement, Truchot (2006) vient préciser le rapport des « comportements/actions » manifestés par les acteurs eux-mêmes qui résultent de la signification ou de l'interprétation qu'ils donnent, souvent de façon implicite, aux

événements qu'ils vivent. Ce choix méthodologique permet aux enseignantes et aux enseignants de niveau postsecondaire de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean de donner leur point de vue quant à leurs connaissances, leurs expériences, leurs perceptions et leurs besoins quant au soutien et à l'encadrement à offrir à la « clientèle émergente ».

Finalement, il est donc possible de conclure et d'appuyer le choix épistémologique de la présente recherche en fonction des cinq caractéristiques des épistémologies dominantes et des méthodologies de Savoie-Zajc et Karsenti (2004) à savoir 1) la vision de la réalité; 2) la nature du savoir; 3) la finalité de la recherche; 4) la place du chercheur et finalement, 5) la méthodologie.

Concrètement, nous pouvons donc avancer que la vision de la réalité représentée par les représentations sociales des enseignantes et des enseignants concernés est construite par les acteurs eux-mêmes et est d'ailleurs grandement teintée d'un caractère subjectif chercheur-acteur. Deuxièmement, la nature du savoir vient du fait que les représentations sociales de ces mêmes acteurs sont intimement rattachées aux contextes en lien avec les institutions postsecondaires de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean et peuvent être perçues comme transférables dans la mesure où un autre contexte puisse s'apparenter aux contextes étudiés. Troisièmement, la finalité de la recherche et la compréhension de la dynamique des représentations collectivement développées sont obtenues en ayant un accès privilégié à l'expérience des acteurs par l'entremise de questionnaires et d'entretiens semi-directifs. Quatrièmement, la chercheuse ne prétend pas pouvoir se dégager de ses propres valeurs et de son expérience personnelle ce qui en fait une observatrice subjective. Finalement, c'est au regard de tous ces présupposés épistémologiques que la méthodologie privilégiée demeure celle inhérente à une recherche qualitative/interprétative. Le fait de pouvoir dégager le sens que les enseignantes et les enseignants donnent au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente » tout en ne négligeant pas le rôle subjectif joué par la chercheuse elle-même est important. En ce sens, Katambwe (2004) nous rappelle très bien les rôles du chercheur à l'intérieur d'une recherche qualitative à savoir que ce dernier 1) met l'accent sur le sens que les participants donnent à l'activité ou à la situation 2) est un instrument/médium qui recueille des mots/images 3) donne une interprétation du

phénomène étudié 4) effectue ses recherches sur le terrain même où les sujets travaillent 5) procède par induction pour découvrir le sens et 6) peut utiliser sa recherche pour changer des situations.

3.2 Choix des outils de collecte de données

Pour Kabano (2000), « les études des représentations sociales sont généralement effectuées à partir de données discursives recueillies à l'aide de différentes méthodes » (p. 61). Pour les auteurs Breakwell et Canter (1993), il y a deux types de méthodes de recueil de données qui servent à l'étude des représentations sociales. La première méthode propose l'utilisation de méthodes d'interactions directes entre le chercheur et les acteurs. Cette méthode permet au chercheur d'évoquer les processus et les contenus cognitifs à travers des questionnaires, des entrevues ou des dessins. La seconde méthode propose plutôt d'avoir recours aux récits, aux journaux et aux archives. Par ailleurs, pour répondre aux objectifs de la présente recherche, c'est la première méthode qui a été privilégiée. La chercheuse accorde une importance particulière à pouvoir rencontrer physiquement les acteurs concernés (Daunais, 1993). De plus, il est important de noter qu'il aurait probablement été difficile d'avoir recours à la seconde méthode. Comme il a déjà été mentionné dans le premier chapitre de ce mémoire, très peu de recherches ont été effectuées en lien direct avec les représentations sociales des enseignantes et des enseignants de niveau postsecondaire quant au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente ». Conséquemment, il aurait alors été plutôt difficile, voire même impossible, de trouver assez de récits, d'articles de journaux ou d'archives permettant de documenter suffisamment l'objet de cette recherche et d'avoir uniquement un portrait des représentations sociales des enseignantes et des enseignants de la région du Saguenay Lac-Saint-Jean en ayant recours à cette seconde méthode.

Par conséquent, et pour être en mesure d'obtenir des données les plus complètes et les plus exhaustives possible tout en visant également à pallier aux limites et aux inconvénients relatifs à la plupart des outils de collecte, la collecte de données a nécessité l'utilisation d'une méthode mixte de type qualitative et quantitative. Elle s'est effectuée à

l'aide des deux instruments suivants : le questionnaire et l'entretien semi-directif³⁷. Le premier moment de collecte de donnée a été réalisé à l'aide d'un questionnaire de type quantitatif alors que les données du deuxième moment, réalisé à l'aide d'un entretien semi-directif, sont de type qualitatif. Combinées ensemble, « ces méthodologies sont de plus en plus souvent abordées non pas sous leurs différences, mais sous celui des complémentarités qu'elles peuvent apporter à la recherche » (Anadon, 2004, p. 114). De plus, « plusieurs auteurs mettent en évidence les bénéfices d'approches mixtes ou multiples dont Mark et Shotland (1987), Caracelli et Greene (1993) ainsi que Behrens et Smith (1996). Pour leur part, Reichardt et Gollob (1987) préconisent même « l'utilisation des méthodes aux faiblesses opposées pour que la synthèse des résultats soit des plus révélatrices » (Anadon, 2004, p. 119). Pour Tashakkori et Teddlie (1998), l'utilisation d'une approche mixte où des données qualitatives sont jumelées à des données quantitatives ne fait qu'enrichir les perspectives. Pour sa part, Moss (1996) signale que lorsque ces deux approches sont jumelées, elles nous permettent tout simplement « d'avoir une vision plus complète et plus nuancée d'un phénomène qu'on cherche à comprendre » (p. 22).

Or, malgré l'utilisation de ces approches appartenant à deux postures épistémologiques bien distinctes (positiviste/interprétative), la présente recherche utilise plutôt « une vision pragmatique qui se développe et qui est centrée sur une perspective intégratrice » (Anadon, 2004, p. 117), et ce, tout en demeurant fondamentalement interprétative tant au niveau de ses principaux objectifs que de sa retombée souhaitée. Pour Poupart (1997), l'utilisation combinée de deux approches permet au chercheur de trianguler des données quantitatives et qualitatives pouvant être obtenues à l'aide d'un questionnaire et d'un entretien semi-directif et d'ainsi pouvoir remédier aux limites associées à chacun de ces choix méthodologiques respectifs. Les données obtenues à l'aide du questionnaire complété par un plus grand nombre d'acteurs dans la première phase de collecte de données seront probablement d'ailleurs appuyées par celles obtenues lors des entretiens semi-directifs de la seconde phase de collecte de données qui les rendront vivantes (Anadon, 2004).

³⁷ Certains auteurs hésitent entre l'usage de mot « entrevue » et celui du mot « entretien ». Bien que ce soit le terme « d'entrevue » qui soit le plus répandue au Québec contrairement au reste de la francophonie, c'est le terme « entretien » qui a été retenu dans le cadre de la présente recherche puisque ce dernier est « plus juste quand il s'agit de désigner une activité de collecte de données dans le cadre d'une recherche » (Boutin, 2008, p.23).

3.3 Avantages et limites du questionnaire

Le premier outil de collecte de données a été choisi parce qu'il permet à la chercheuse, dans un premier temps, l'utilisation de techniques quantitatives essentielles à l'étude des représentations sociales (Abric, 1994). D'autre part, il permet aussi d'assurer une certaine « standardisation » servant à contrôler les variations et les écarts dans les réponses des sujets tout en permettant à la chercheuse d'exercer un contrôle sur les thèmes abordés qui doivent être en lien constant avec l'objectif et les buts de la recherche (Kabano, 2000). Il permet aussi de pouvoir rejoindre un plus grand nombre d'enseignantes et d'enseignants et de dresser plus facilement et rapidement un portrait régional de l'objet d'étude. Compte tenu du fait que le questionnaire ait été disponible dans une version électronique par le biais d'un site Internet, la chercheuse a alors été en mesure de limiter les coûts inhérents à la production papier de ce dernier tout en permettant aux répondants de pouvoir y avoir accès au moment qu'il jugeait opportun et à l'endroit désiré (travail, maison, etc.). Or, pour pallier les inconvénients reliés au questionnaire (à savoir que les sujets sont souvent limités aux interrogations de la chercheuse), les sujets ont eu la possibilité d'émettre leurs opinions et leurs commentaires à l'intérieur même du questionnaire puisque ce dernier était constitué autant de questions ouvertes que de questions fermées. En ce sens, les regroupements statistiques ainsi obtenus à la suite de la phase d'analyse quantitative de même que les commentaires des acteurs qui constituent en soi du matériel écrit a permis à la chercheuse de trianguler ces données avec celles qu'elle a obtenues lors de la seconde phase de collecte de données par le biais d'entretiens semi-directifs.

L'outil de collecte utilisé comporte certains avantages et désavantages. Les avantages liés à l'utilisation d'un questionnaire sont : 1) qu'il permet de travailler à plus grande échelle, 2) qu'il est rapide à diffuser, 3) que les participants peuvent répondre à leur rythme, 4) que les coûts monétaires et l'investissement de temps inhérents à sa diffusion et à sa passation sont considérablement réduits comparativement, entre autres, à l'utilisation d'entretiens ou d'entrevues individuelles, et 5) que les effets liés à la personnalité d'éventuels intervieweurs sont inexistantes. Par contre, le questionnaire envoyé par internet

ne permet pas 1) de relancer personnellement les participants afin de les inviter à clarifier ou à exprimer plus en profondeur leur point de vue, 2) de s'assurer que toutes les questions ont été répondues correctement et sans ambiguïté, 3) de savoir qui répond véritablement aux questions ni 4) de s'assurer un taux de réponse nécessairement élevé (Aubert-Lotarski, 2007).

3.4 Avantages, limites et sources de biais de l'entretien semi-directif

Pour la seconde phase de collecte de données, l'entretien semi-directif de nature qualitative a été priorisé à l'entretien non directif³⁸ afin que la chercheuse et le sujet se retrouvent dans un environnement et une situation d'échange plus contrôlée (Abric, 1994). En utilisant ce type d'entretien, la chercheuse s'est donc assurée d'une certaine constance d'un entretien à l'autre bien que l'ordre ou la nature des questions aient pu varier quelque peu (Ibid). De plus, « cet outil de collecte de données permet d'aller chercher des informations non prévues, mais également de recentrer la conversation si elle en venait à dériver de son thème central » (Bergeron, 2009, p. 58). À l'instar d'un questionnaire qui restreint les réponses des participants, l'entretien permet l'exploration d'un thème donné (Anadon, 1991). Le choix de l'entretien individuel a, par ailleurs, été fait au regard des trois arguments avancés par Poupart (1997). Le premier argument de nature épistémologique rapporte que l'entretien est nécessaire chaque fois qu'une « exploration en profondeur de la perspective des acteurs sociaux est jugée indispensable à une juste appréhension et compréhension des conduites sociales » (Idem, p.174). Le second argument de nature éthique et politique ramène, quant à lui, à une « compréhension et à une connaissance de l'intérieur des dilemmes et des enjeux auxquels font face les acteurs sociaux » (Idem, p.174). Quant au troisième et dernier argument, cet outil en est un « d'information susceptible d'éclairer les réalités sociales tout en étant un instrument privilégié d'accès à l'expérience des acteurs » (Idem, p.174). Comme la communication est au cœur du processus de formation des représentations sociales (Negura, 2006), l'entretien peut constituer un outil pertinent pour les faire surgir et en repérer la dynamique. Dans le cadre de la présente recherche, il s'avérait essentiel de questionner directement les acteurs

³⁸ Pour Daunais (1993), le terme « non-directif » a été priorisé au détriment du terme « non-dirigé » qui laisserait supposer que l'entretien est conduit « sans direction ».

concernés par ce nouveau phénomène social afin d'avoir accès à la construction de leur réalité et à leur expérience personnelle. D'ailleurs, il est montré que l'utilisation de l'entretien individuel est un bon complément au questionnaire qui ne peut, à lui seul, cerner les phénomènes plus complexes (Daunais, 1993). Bien qu'un questionnaire constitué uniquement de questions fermées aurait permis d'obtenir de nombreuses informations pertinentes, ce n'est qu'en ayant recours à un entretien de type qualitatif que la chercheuse peut avoir accès aux données concernant les attitudes, les perceptions et les croyances inhérentes à la compréhension même des représentations sociales (Boutin, 2008).

Or, tout comme pour le questionnaire, l'entretien semi-directif comporte certaines limites. Privilégiant une relation où l'intersubjectivité chercheur-acteur est constante, le chercheur se retrouve bien souvent en présence de non pas une, mais bien plusieurs interprétations d'une même réalité (Anadon, 2004). De plus différentes sources de biais sont à prendre en considération lorsque le chercheur décide d'utiliser cette méthode de collecte de données (Poupart, 1997). La première source de biais concerne le dispositif d'enquête en soit et fait référence aux problématiques d'ordre méthodologique et technique telles que le contenu et la forme même des questions, les outils d'enregistrement de même que la date et le lieu de l'enquête. Pour y remédier, un protocole et un canevas d'entretien ont été élaborés, les lieux des entretiens ont été choisis par les acteurs eux-mêmes et les entretiens ont toujours eu lieu dans le milieu de travail des répondants, et ce, au moment et à la date fixée préalablement entre la chercheuse et la personne interviewée. Tandis que la première collecte de données fut réalisée à l'aide d'un questionnaire électronique ou papier qui pouvait être rempli au moment jugé opportun par le répondant, l'entretien semi-directif de la seconde phase de collecte de données a par ailleurs eu lieu à un moment prédéterminé par la chercheuse et la personne interviewée et a nécessité une plus grande organisation et une meilleure planification³⁹. La seconde source de biais concerne, pour sa part, la relation intervieweur-interviewé qui présuppose la présence d'un langage verbal et non verbal, l'existence ou la non-existence d'une relation étroite intervieweur-interviewé de même que la présence ou non d'intérêt pour la recherche chez l'interviewé. Afin de tenter de remédier

³⁹ Il est à noter que cette seconde phase de collecte de données a eu lieu alors que les étudiants de l'un des quatre établissements postsecondaires participatifs de la présente recherche étaient en grève générale contre la hausse des frais de scolarité (printemps 2012) ce qui a quelque peu retardé les rencontres avec les enseignantes et les enseignants.

à cette seconde source de biais, le participant était totalement libre de participer ou non à cette deuxième phase de collecte de données et en aucun temps, il n'a été obligé de le faire. De plus, la chercheuse ne connaissait pas personnellement aucun des participants. Finalement, la troisième et dernière source de biais évoquée par Poupart (1997) concerne le contexte même de l'enquête et remet en question le degré d'implication de la personne interviewée de même que ce qui peut l'avoir incité à participer à la recherche. En ce sens, les personnes interviewées étaient libres de participer ou non à cette seconde phase de collecte de données et leur sélection finale a été effectuée uniquement à l'aide des critères de sélection préalablement établis par la chercheuse à savoir que les participants devaient avoir déjà eu au moins une expérience de travail auprès de la « clientèle émergente » depuis moins de 5 ans et faire partie du corps professoral d'un établissement postsecondaire. En aucun temps, les répondants des SA ou du Service aux étudiants en situation en handicap n'ont été consultés ou ont pu donner leur avis sur le choix final des participants.

3.5 Procédures d'échantillonnage pour la première phase de collecte de données

La première phase de collecte de données s'est effectuée à l'aide d'un questionnaire. Celui-ci a été distribué à l'ensemble des enseignants du Cégep de Jonquière soit 425⁴⁰ enseignants, et il a été fortement suggérés dans trois des quatre autres établissements postsecondaires de la région soient : le Cégep de St-Félicien, le Cégep de Chicoutimi et l'Université du Québec à Chicoutimi qui employaient respectivement 106, 305 et 225 enseignants et professeurs lors de la collecte de données du printemps 2011. Il n'était pas nécessaire que les enseignants aient déjà eu ou aient présentement à travailler auprès de la « clientèle émergente » pour pouvoir répondre au questionnaire. L'un des objectifs pour cette première phase de collecte de données consistant à dresser un portrait des enseignants avec ou sans expérience de travail en lien avec ce type d'étudiant, il était donc important de pouvoir ainsi dégager les représentations sociales que ces derniers ont quant au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente », et ce, indépendamment

⁴⁰ La direction du Cégep de Jonquière, en collaboration avec le syndicat des enseignants de l'établissement collégial, a accepté que la passation du questionnaire soit offerte à l'ensemble du corps professoral, et ce, dans le but d'obtenir une vision encore plus complète des besoins et défis engendrés par le soutien et l'encadrement de la « clientèle émergente ». De plus, certaines données recueillies à l'intérieur du questionnaire serviront principalement (et uniquement) à orienter les actions d'intervention du comité de soutien aux enseignantes et aux enseignants de ce même établissement afin de trouver des solutions concrètes pouvant éventuellement permettre à cet établissement de mieux supporter et de mieux aider les enseignantes et les enseignants qui ont à travailler quotidiennement avec un ÉSH.

de leur expérience de travail en lien avec ces étudiants. L'unique critère de sélection pour l'échantillon de cette première phase de collecte de données était que les répondants devaient faire partie du corps professoral de l'une des cinq institutions postsecondaires de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Le fait qu'ils aient ou non déjà eu à travailler avec des étudiants faisant partie de la « clientèle émergente » n'était pas pris en compte dans cette première phase de collecte de données. C'est donc sous la base d'un échantillon de type non probabiliste volontaire que cette première phase de collecte de données a été effectuée.

Concrètement, tous les enseignants faisant partie du corps professoral de quatre institutions postsecondaires de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean concernés par le présent projet de recherche ont reçu, par courriel, une lettre contenant une brève description du projet. Par la suite, ceux et celles qui acceptaient de participer devaient se rendre sur le site Internet du projet de recherche⁴¹ afin de pouvoir y consulter les informations relatives au dit projet de même que les modalités prévues en matière de confidentialité. Les participants avaient alors le choix de remplir le questionnaire directement en ligne ou bien de faire imprimer (directement du site Internet de la recherche) une version papier qu'ils devaient, par la suite, faire parvenir à la chercheuse soit par l'entremise de leur répondant ou tout simplement en le postant directement à la chercheuse. Cette première phase de collecte de données a eu lieu entre le mois de février et le mois de juin 2011.

3.5.1 Description du questionnaire

Le questionnaire semi-fermé (Annexe 2) a été produit et élaboré grâce à l'application Web Google Doc. Il a préalablement été validé et vérifié avec l'aide d'une équipe d'enseignants et de professionnels du Cégep de Jonquière, et ce, afin de s'assurer de la formulation des questions et de la pertinence des termes abordés avant qu'il soit proposé à la population cible (Boudreault, 2004). Le temps estimé pour la lecture des documents explicatifs comprenant, entre autres, le consentement du participant et les considérations

⁴¹ Seules les personnes susceptibles de participer à l'une ou l'autre des deux phases de collecte de données ont eu accès au site Internet de la recherche à l'aide d'un mot de passe et d'un mot d'utilisateur administrés uniquement par la chercheuse, et ce, afin d'éviter que des personnes externes au présent projet de recherche puissent venir fausser les données en remplissant le questionnaire disponible en ligne.

éthiques était d'environ dix minutes alors que le temps estimé pour la passation du questionnaire était d'environ trente minutes. Le questionnaire était divisé en huit sections comprenant au total vingt-sept questions réparties selon les rubriques suivantes : les renseignements généraux, la définition du rôle, la planification de cours et les adaptations pédagogiques, la gestion de classe, le soutien et l'encadrement, l'évaluation, les stages et finalement, la conclusion qui portait sur des questions d'ordre général. Une section commentaires était disponible à la fin de chacune des huit sections afin de permettre à chacun des participants d'exprimer ouvertement son opinion et ses idées quant au sujet sur lequel il venait d'être questionné. Les données écrites ainsi obtenues ont permis de venir compléter les données issues des questions fermées et ont fourni du matériel permettant une meilleure crédibilité aux résultats (Anadon, 2004).

Par ailleurs, sept des vingt-huit questions ont été bâties en utilisant l'échelle de Likert qui « s'avère fort utilisée pour mesurer les croyances et les construits cognitifs comme la norme subjective, la perception du contrôle et l'intention » (Gagné et Godin, 1999, p. 12). L'échelle de Likert est une échelle d'attitude comprenant 4 à 7 degrés où l'on demande à l'individu d'exprimer son degré d'accord ou désaccord relatif à une affirmation (Bathelot, 2011). Par exemple, pour la question dix, le répondant du questionnaire devait choisir quel avait été l'impact de l'accueil de ces étudiants qui ont des besoins particuliers quant à divers aspects de leur travail.

Quel impact l'accueil de ces étudiants ayant des besoins particuliers a-t-il eu sur :

	Aucun impact	Un impact faible	Un impact moyen	Un impact important	Je ne peux pas me prononcer.
La définition de votre rôle?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Votre planification et les adaptations pédagogiques?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Votre gestion du groupe-classe?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Votre encadrement et le soutien accordé à ces étudiants?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Les vingt et une autres questions étaient, pour leur part, soient constituées de choix de réponses multiples ou soient de questions dichotomiques où le répondant devait plutôt choisir entre oui et non.

3.6 Procédures d'échantillonnage pour la seconde phase de collecte de données

Comme les données issues de la première phase ont été nécessaires à l'organisation et à la conception du canevas d'entretien⁴², cette deuxième et dernière phase de collecte de données a eu lieu seulement au printemps 2012. De plus, l'attente de la deuxième moitié de la session d'hiver (mois d'avril) a été jugée plus favorable pour la chercheuse en raison de la charge de travail moins importante qui incombe habituellement aux enseignantes et aux enseignants après la mi-session comparativement au début de la session du mois de janvier ou à la fin de session du mois de mai. Pour cette seconde phase de collecte de données qui est de nature qualitative et qui a servi, entre autres, à valider et préciser certaines données issues de la première phase de collecte de données, la participation de quelques enseignants⁴³ volontaires dans chacun des quatre établissements postsecondaires de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean participant à la recherche a été nécessaire.

Tout d'abord, il est important de préciser qu'il n'était pas obligatoire que les enseignants qui désireraient participer à l'entretien aient rempli le questionnaire issu de la première phase de collecte de données de l'automne 2011 puisque de toute façon, il est tout à fait impossible pour la chercheuse de pouvoir identifier d'une quelconque façon les répondants qui ont rempli le questionnaire en version électronique lors de la première phase de collecte de données. En ce sens, il ne sera donc pas possible d'effectuer un croisement de données pour un même répondant entre les réponses qui ont été obtenues par l'entremise du questionnaire et celles qui ont été obtenues suite à l'entretien.

Pour les besoins de cette seconde collecte de données, l'échantillonnage de nature intentionnelle et théorique (Anadon, 2004) est constitué selon la démarche proposée par Boutin (2008). La première étape consiste à rejoindre les participants par l'entremise des

⁴² Il était essentiel que les données issues du questionnaire puissent avoir fait l'objet d'une première analyse.

⁴³ Le minimum étant fixé à 2 enseignantes ou enseignants et le maximum à 5 enseignantes ou enseignants par la chercheuse elle-même.

personnes qui détiennent les clés d'accès et s'est opérationnalisée concrètement par un premier contact courriel entre la chercheuse et les responsables des SA ou du SASESH des quatre institutions postsecondaires participantes. Grâce à leur collaboration, une vingtaine d'enseignants qui ont déjà eu à travailler avec au moins un étudiant faisant partie de la « clientèle émergente » au cours des cinq dernières années⁴⁴ ont été ciblés. La seconde étape a ensuite amené la chercheuse à entrer en contact avec les répondants potentiels de la façon la plus personnalisée possible. À cette étape, la chercheuse a fait une première approche auprès des personnes qui ont préalablement été ciblées par la personne responsable des SA ou du SASESH afin de leur faire part de ses besoins en tant que chercheuse. La troisième étape de la démarche a pu être réalisée en demandant aux personnes volontaires de manifester leur intérêt en s'inscrivant directement sur le site Internet du projet de recherche. Cette troisième étape a permis à la chercheuse de constituer une réserve de candidats potentiels de la façon la plus personnalisée possible. À partir de ce moment, la chercheuse a donc pu constituer son échantillonnage en fonction des critères qu'elle avait préalablement établis à savoir que les personnes sélectionnées devaient enseigner tant au niveau de la formation générale que de la formation technique et que l'échantillon de chacun des établissements soit constitué le plus équitablement de personne de sexe masculin que féminin. Cette constitution de l'échantillon représente la dernière étape de présélection proposée dans la démarche de Seidman et est très importante pour répondre aux objectifs de cette recherche puisqu'elle assure à la chercheuse une certaine représentativité et lui permet de vérifier si les représentations sociales des enseignants appartenant à ces différents champs d'expertise ou de sexes différents sont les mêmes quant au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente ». C'est seulement à la suite de ces quatre étapes du processus élaboré par Seidman que la chercheuse a communiqué directement avec les personnes choisies, et ce, afin de pouvoir effectuer la dernière approche et prendre les dispositifs nécessaires à la réalisation des entretiens.

⁴⁴ La période de cinq ans est importante dans le cadre de la présente recherche puisqu'au-delà de cette période, les SA et le Service aux Étudiants en situation de handicap en étaient à leur début dans la région. Par conséquent, il est donc possible que les services alors offerts aux enseignantes et aux enseignants fussent encore embryonnaires et ne permettaient pas un soutien adéquat pour les aider à faire face à cette nouvelle réalité. De plus, puisque le nombre d'étudiants faisant partie de la « clientèle émergente » a augmenté de façon exponentielle depuis les dernières années (voir chapitre I), tout porte à croire que les représentations sociales des enseignantes et des enseignants à l'égard du soutien et de l'encadrement qu'ils doivent apporter à ces étudiants se sont grandement modifiées depuis ce temps.

3.6.1 Description du canevas d'entretien

Le canevas des entretiens semi-directifs a été réalisé à partir des concepts clés qui ont été présentés dans le cadre théorique (Anadon, 2004). Dès le début de la rencontre, la chercheuse a effectué une mise en contexte en rappelant brièvement à la personne interviewée, la problématique, la question et les objectifs de la recherche. La chercheuse a aussi pris le temps, à cette étape, de rassurer la personne interviewée sur le caractère anonyme et confidentiel de ses réponses et a aussi informé cette dernière de la durée prévue de l'entretien soit d'environ une heure (Mayer et Ouellet, 1991). C'est d'ailleurs à ce même moment que la chercheuse a demandé la permission de procéder à l'enregistrement audio numérique de l'entretien. Ce procédé permet à la chercheuse « de pouvoir entendre et réentendre à volonté les divers passages de l'entretien [...] afin de pouvoir lui permettre de procéder à une analyse approfondie du matériel recueilli » (Boutin, 2008, p.111).

Par ailleurs, le canevas d'entretien (Annexe 3) proprement dit est divisé en six blocs thématiques. Le premier bloc de questions se réfère à la sphère cognitive des représentations sociales. Dans cette première série de quatorze questions, les personnes interviewées sont questionnées sur leurs connaissances des étudiants faisant partie de la « clientèle émergente » ainsi que sur les différents moyens qu'ils connaissent ou qu'ils utilisent pour faciliter leur travail de soutien et d'encadrement auprès de ces étudiants. Elles sont aussi questionnées sur leurs perceptions quant à la présence de ces étudiants aux études postsecondaires, quant au rôle qu'ils doivent jouer dans le cheminement scolaire de ces jeunes de même que sur ce qui pourrait faciliter ou faire obstacle au soutien et à l'encadrement qu'elles doivent apporter à ces étudiants.

Le second bloc de questions porte, quant à lui, sur la sphère affective des représentations sociales. Dans cette série de sept questions, les répondants doivent s'exprimer sur comment ils se sentent par rapport aux différentes catégories d'étudiants faisant partie de la « clientèle émergente » et ils doivent rendre compte à la chercheuse des attitudes relationnelles qu'ils entretiennent avec ces étudiants ainsi qu'avec les différents

intervenants des SA ou du Service aux ÉSH susceptibles de pouvoir les aider à mieux soutenir et encadrer ces étudiants.

Le troisième bloc se rapporte à la sphère comportementale et comporte dix questions. Dans cette partie de l'entretien, les personnes interviewées sont invitées à parler de leurs expériences de travail vécues auprès de ces étudiants, de ce qu'elles ont fait ou font concrètement pour soutenir et encadrer ces étudiants qui ont des besoins particuliers et de l'impact possible de la présence de ces étudiants sur leur gestion de classe et sur leurs approches pédagogiques.

Le quatrième bloc de cinq questions porte, pour sa part, sur les connaissances et le niveau d'acceptation des différents accommodements qui servent à pallier les difficultés de l'étudiant et qui sont directement en lien avec son ou ses diagnostic(s) par les enseignantes et les enseignants interrogés.

Le cinquième et avant-dernier bloc de questions est constitué de trois questions portant sur les défis engendrés par la présence de la « clientèle émergente » ainsi que sur d'éventuelles pistes de solutions possibles pour répondre aux besoins des enseignantes et des enseignants en lien avec l'inclusion de ces étudiants. Ce bloc laisse aussi plus de latitude à la personne interviewée afin qu'elle puisse s'exprimer ouvertement sur tout autre sujet portant sur la « clientèle émergente » qui n'aurait pas été traité pendant l'entretien.

Finalement, le sixième bloc concerne les données sociodémographiques. Chacun des participants est alors invité à compléter une fiche signalétique afin de permettre à la chercheuse de dresser un portrait plus détaillé des différentes personnes interviewées à l'aide de certaines données nominales et ordinales.

3.7 Journal de bord

Le recours au journal du bord a été privilégié dans le cadre de la présente recherche. Tel que qualifié par Savoie-Zajc (1996), le journal de bord est une sorte de « mémoire

vive » de la recherche. En plus de permettre de répondre au critère de rigueur sur la fiabilité méthodologique d'une recherche, il peut « renfermer des événements jugés importants et des renseignements précieux en fournissant aux données un contexte psychologique et pas uniquement contextuel » (Savoie-Zajc, 2004, p. 147). Cet outil permet, tout au long du processus de recherche, de garder le chercheur réflexif, de lui fournir un espace pour exprimer ses interrogations et ses prises de conscience et lui permettre de consigner des informations qu'il juge pertinentes. L'utilisation de ce type d'outil est importante, car tout comme Deslauriers (1991) le constate, le chercheur peut très bien oublier certains détails importants et le recours soutenu à l'écriture peut ainsi aider à prévenir ces oublis.

C'est donc principalement à la suite des communications avec les participants et des entretiens que le chercheur prend le temps d'inscrire toutes ces informations dans son journal, et ce, afin d'être en mesure de conserver une trace de ses sentiments, de ses questionnements, de ses ressentis. C'est alors que ce journal devient une sorte de document de référence où le modèle de notes qui est privilégié est celui des notes spontanées (Savoie-Zajc, 2004), et ce, afin de permettre au chercheur une certaine spontanéité d'écriture. Le recours au journal de bord ne sert toutefois pas, dans le cadre de la présente recherche, à permettre un ajout de données à celles déjà recueillies lors des deux phases de collecte. C'est d'ailleurs pourquoi il n'en est pas question dans la partie consacrée à la discussion de ce présent travail. L'utilité première de cet outil étant essentiellement de permettre à la chercheuse de retrouver la dynamique du terrain sur lequel elle a effectué ses collectes de données et de reconstituer les atmosphères qui ont prévalu pendant la recherche en cas de besoin lors de l'analyse et de l'interprétation des données (Savoie-Zajc, 2004).

3.8 Traitement et analyse des données

Les données collectées à l'aide de l'application Web Google doc qui a servi à créer le questionnaire distribué aux enseignantes et aux enseignants (Annexe 1) ont été transférées pour le traitement et l'analyse dans le logiciel Excel. Le codage et le regroupement/fusion de certaines données ou catégories (Annexe 7) ont par ailleurs été nécessaires pour des fins d'analyse en raison du nombre, parfois peu élevé, de répondants

pour certains choix de réponse (Fox, 1999) et aucun questionnaire n'a dû être retiré en raison d'un manque de réponses ou de non-conformité. Les quatre-vingt-huit questionnaires reçus ont donc tous été conservés aux fins de traitement et d'analyse. Une analyse descriptive de chacune des questions contenues dans le questionnaire a été faite et des tests statistiques ont aussi été réalisés afin de vérifier si certains facteurs influencent significativement les données obtenues. En effet, les résultats de recherches québécoises en lien avec l'objet d'étude (Bonnelli et al., 2010; Fichten et al., 2006; St-Onge et al., 2009; Tremblay et Fournier, 2008; Wolforth et Roberts, 2010) ont démontré que certaines données sociodémographiques et professionnelles comme le sexe des répondants, le département d'enseignement, l'ancienneté professionnelle des répondants, l'expérience auprès d'ÉSH et la formation reçue peuvent potentiellement avoir une incidence sur les éléments périphériques qui constituent les représentations sociales des enseignantes et des enseignants.

Les données discursives recueillies à l'aide des commentaires faits des répondantes et des répondants au questionnaire de même que celles obtenues lors des dix entretiens semi-directifs ont été traitées et analysées différemment. Comme décrit précédemment au chapitre 3, c'est le modèle d'analyse de contenu proposé par l'Écuyer (1990) qui a été retenu. Il préconise une analyse en fonction de catégories prédéterminées [ou thématique] issues principalement de la théorie, mais aussi parfois du matériel en soi. En ce sens, une lecture attentive et en profondeur de tous les verbatims et commentaires recueillis a permis à la chercheuse de s'imprégner du contenu des discours et de pouvoir ainsi en dégager le sens. Aucun logiciel particulier de traitement de données n'a été utilisé.

3.9 Description des sites

Les quatre institutions postsecondaires qui ont accepté de participer aux deux phases de collecte de données de cette recherche sont toutes situées dans la région administrative du Saguenay-Lac-Saint-Jean, et ce, en raison d'une accessibilité plus facile des sites pour la chercheuse ainsi que pour des considérations financières et de gestion des disponibilités. Trois d'entre elles sont des institutions collégiales (le Cégep de Jonquière, le

Cégep de St-Félicien et le Cégep de Chicoutimi) alors que la quatrième institution postsecondaire représentée par l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) est l'unique établissement universitaire de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Les effectifs sont de plus de 1800 enseignants réguliers ou à contrat pour les cinq institutions postsecondaires et la scolarité de ces derniers varie entre le diplôme d'études collégiales, le baccalauréat, la maîtrise ou le doctorat. Les effectifs étudiants totaux des trois collèges pour l'année scolaire 2010-2011 étaient de 3 200 pour le Cégep de Jonquière, de 950 étudiants pour le Cégep de St-Félicien et de 2600 étudiants pour le Cégep de Chicoutimi⁴⁵ tandis que l'on parle plutôt d'une moyenne de plus de 4000 étudiants temps plein par session pour l'UQAC. Ces quatre institutions postsecondaires reçoivent principalement des élèves du secondaire provenant de l'une des quatre commissions scolaires de la région (Commission scolaire du Pays des Bleuets, Commission scolaire du Lac-Saint-Jean, Commission scolaire de la Jonquière et la Commission scolaire des Rives du Saguenay). Ces établissements postsecondaires offrent des services pour les ÉSH et accueillent donc des étudiants faisant partie de la « clientèle émergente ». Les trois cégeps accueillent autant les étudiants de formation préuniversitaire que ceux de la formation technique alors que l'UQAC dispense autant des programmes de formation de premier, de deuxième que de troisième cycle.

3.10 Considérations éthiques

Puisque cette recherche implique directement des sujets humains, ce présent projet a préalablement dû être approuvé par le comité de recherche éthique de l'Université du Québec à Chicoutimi et répond donc aux exigences de ce comité en ce qui a trait aux modalités de passation de même qu'aux modalités prévues en matière de consentement et de confidentialité. De plus, le projet a dû préalablement être présenté et approuvé par la Direction des études des différents établissements scolaires qui souhaitaient participer à l'une ou l'autre des phases de collecte de données.

⁴⁵ Ces données sont issues d'un document statistique produit dans le cadre du projet Élève ayant un Trouble d'Apprentissage : Projet Expérimental (ÉTAPE II) visant, entre autres, à assurer des services spécialisés destinés aux étudiants ayant des difficultés et des troubles d'apprentissage fréquentant l'une des cinq institutions postsecondaires du Saguenay-Lac-Saint-Jean tout en développant une autonomie régionale dans la prestation des services offerts à ces étudiants tant sur le plan des évaluations orthopédagogiques et neurologiques que sur le plan des interventions orthopédagogiques et psychologiques.

La participation à ce projet de recherche était volontaire. Les enseignants étaient libres d'y participer ou non, et ce, pour les deux phases de collectes de données. Les participants pouvaient également se retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, et ce, sans qu'ils aient de préjudices. Il a toutefois été mentionné aux participants qu'il serait impossible, une fois les données colligées, de retirer les données associées à leur questionnaire.

Les questionnaires, les feuilles de consentement et les données recueillies seront conservés dans un lieu sécurisé sous clé situé dans le laboratoire de recherche des Sciences de l'Éducation de l'UQAC pour une période de 7 ans.

3.11 Critères de rigueur de la recherche.

Le chercheur doit, tout au long de sa recherche, pouvoir être en mesure d'évaluer la rigueur scientifique de ses données à l'aide de certains critères ou sortes de règles d'évaluation qui proviennent d'un consensus de la communauté scientifique issue du même pré-supposé épistémologique (Savoie-Zajc, 2000). Les premiers critères que l'on peut qualifier de « méthodologiques » servent de comparatifs avec les critères utilisés en recherche quantitative, alors que la deuxième série de critères d'ordre « relationnel » renvoie « au rôle actif du participant à la recherche comme co-constructeur de sens avec le chercheur » (Savoie-Zajc, 2004, p. 144).

3.11.1 Critères méthodologiques

Dans le cadre de cette étude, la chercheuse a tenté de satisfaire à l'ensemble de ces différents critères d'ordre méthodologique que sont la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation (Laperrière, 1997; Mucchielli, 1996; Savoie-Zajc et Karsenti, 2004). Pour le critère de crédibilité, la chercheuse a premièrement eu recours à la l'utilisation de deux méthodes de collecte de données afin de compenser les limites du questionnaire et de l'entretien semi-directif. Le questionnaire utilisé dans la première phase de collecte de données a été construit et élaboré en collaboration avec une équipe de

professionnels et d'enseignants travaillant dans l'un des quatre milieux ciblés pour la recherche. Il a été préparé avec soin par la chercheuse et les questions ont été modifiées à plusieurs reprises afin d'obtenir une formulation claire et juste pour les participants. Troisièmement, la chercheuse s'est assurée de reformuler fréquemment les propos des participants lors des entretiens afin de vérifier sa propre compréhension.

Pour répondre au second critère de rigueur qu'est la transférabilité, la chercheuse a effectué une description riche et détaillée de ses sites reliés au contexte de la recherche et a dressé un portrait exhaustif des participants qui auront accepté de prendre part aux deux phases de collecte de données. De plus, les participants à la seconde phase de collecte de données ont été choisis avec soin afin de respecter le plus fidèlement possible la représentativité théorique nécessaire dans le cadre d'une recherche qualitative, et ce, afin d'obtenir un échantillon respectant les critères de sélection décidés par la chercheuse (Savoie-Zajc, 2004).

Pour répondre au troisième critère de rigueur, la chercheuse a eu recours (tout au long des deux phases de collecte de données et lors de l'écriture de son mémoire) à une équipe d'experts externes afin de l'accompagner et de l'interroger quant aux décisions qu'elle a prises tout au long de la recherche.

Finalement le dernier critère de rigueur repose sur la confirmation et fait plutôt appel au fait que le sujet de recherche est bel et bien toujours crédible, que la démarche de recherche est clairement décrite et détaillée et que les instruments de collecte de données soient totalement justifiés par le cadre théorique et directement en lien avec la forme d'analyse choisie.

3.11.2 Critères relationnels

Tel qu'avancé et proposé par Savoie-Zajc (2004) « un deuxième ensemble de critères existe depuis seulement quelques années [...] et a été mis en place pour rendre compte du rôle actif que le participant joue [dans le cadre d'une recherche

qualitative/interprétative] en tant que co-constructeur de sens avec le chercheur » (p.144). Les critères relationnels d'équilibre et d'authenticité de la recherche ont donc eux aussi été considérés par la chercheuse de la présente recherche. Le premier critère a été obtenu grâce « au souci du chercheur de respecter une certaine pondération dans l'expression de la dynamique étudiée en s'efforçant de ne pas avantager un groupe plus qu'un autre » (Idem, p.144). Concrètement, la chercheuse a jugé important de permettre à des enseignants de sexe masculin et féminin intervenant auprès d'étudiants faisant partie de la « clientèle émergente » de formation technique autant que pré universitaire de participer aux entretiens semi-directifs. Le critère d'authenticité a été obtenu 1) en permettant aux enseignants participants d'améliorer et d'élargir leurs perceptions quant à leurs représentations sociales entretenues envers ces étudiants qui ont des besoins particuliers 2) en passant d'une perspective individuelle des représentations à une perspective collective 3) en diffusant éventuellement les résultats obtenus auprès des participants afin de leur offrir une perspective d'analyse pour un éventuel changement et 4) en effectuant un suivi auprès de ces mêmes participants dans une perspective de recherche future afin de mettre en place un service d'accompagnement pouvant éventuellement mieux les aider à soutenir en encadrer la « clientèle émergente ».

3.12 Méthode d'analyse

Premièrement, les données issues des questions fermées du questionnaire ont été traitées à l'aide d'une analyse de contenu statistique descriptive. Cette première analyse de données a permis de dresser un portrait plus quantitatif des réponses obtenues puisque l'analyse quantitative « contribue à faire sortir des propriétés difficilement visibles autrement et à éviter bien des égarements [...] » (Negura, 2006, p.103). En agissant ainsi, on peut donc analyser un grand nombre d'informations sommaires de même que la fréquence d'apparition des éléments du discours et les relations qui existent entre eux. Par la même occasion, le chercheur tente de « dégager un sens pour la combinaison particulière de notions qui forment le contenu des représentations sociales trouvées pour en étudier davantage l'ancrage (Doise, 1992).

Pour le second type de données issues du matériel écrit et discursif provenant des questions ouvertes du questionnaire et des verbatims tirés des entretiens, l'utilisation de l'analyse de contenu a été privilégiée. Cette méthode permet de « décrire les particularités spécifiques des différents éléments regroupés sous chacune des catégories [...] » (Negura, 2006, p. 107) et selon ce même auteur, il existe depuis longtemps un lien entre la théorie des représentations sociales et l'analyse de contenu puisqu'elle rend le matériel recueilli sur les représentations sociales par l'entretien lisible, compréhensible et capable d'apporter des informations sur sa dynamique. Pour Moscovici (1976), la relation existante entre l'analyse de contenu et l'étude des représentations sociales n'est pas arbitraire puisque le processus fondamental de la formation d'une représentation sociale qu'est la communication est en soi l'objet même de l'analyse de contenu.

Pour Bardin (1977), l'analyse de contenu est « un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des énoncés, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces énoncés » (p.43). Elle poursuit un double objectif en tentant de dégager la signification subjective de l'énoncé pour l'émetteur et en cherchant à établir la pertinence objective de ce dernier pour le récepteur (Bardin, 1977). Pour L'Écuyer (1990), l'analyse de contenu est « une méthode scientifique, systématisée et objectivée de traitement exhaustif de matériel très varié [...] » (p. 120).

C'est donc au regard des justifications énoncées précédemment que les données qualitatives obtenues lors de la première phase de collecte de données à l'aide des commentaires écrits et celles obtenues des verbatims des entretiens semi-directifs de la seconde phase de collecte de données ont été analysées. En effet, l'utilisation d'un modèle de « catégories prédéterminées [ou thématique] émergeant surtout de la théorie et parfois du matériel en soi » (L'Écuyer, 1990, p. 113) a été privilégiée. Ce type d'analyse a comme but de dégager les éléments sémantiques fondamentaux [d'un discours] en les regroupant à l'intérieur de catégories (Negura, 2006). En tout, cinq blocs thématiques représentant les catégories d'analyse ont servi à l'analyse des données. Les trois premières catégories

réfèrent respectivement à la sphère cognitive, à la sphère affective et à la sphère comportementale des enseignantes et des enseignants quant à l'objet d'étude. La quatrième catégorie réfère aux accommodements tandis que la cinquième et dernière catégorie réfère aux défis vécus par les enseignantes et les enseignants quant à l'objet d'étude ainsi qu'aux éventuelles pistes de solutions pour faciliter l'inclusion de ces étudiants.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Le quatrième chapitre de ce mémoire a comme principal objectif de présenter l'ensemble des données recueillies lors des deux phases de collecte de données auxquelles les enseignantes et enseignants des niveaux collégial et universitaire de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean ont participé. Ce chapitre est consacré, en premier lieu, à la méthodologie utilisée pour le traitement et l'analyse des données. En second lieu, il est dédié à l'analyse quantitative et statistique des données obtenues à l'aide des questionnaires ainsi qu'à l'analyse qualitative des données recueillies lors des entretiens semi-directifs individuels.

L'ensemble des données recueillies à l'aide du questionnaire lors de la première phase de collecte des données ainsi que celles obtenues lors des entretiens semi-directifs de la deuxième phase de collecte des données ont tout d'abord été traitées de façon singulière. Par la suite, une mise en commun a été effectuée pour permettre de bien en comprendre la complémentarité de ces données. Les données obtenues à l'aide du questionnaire ont pu être complétées et approfondies par les données recueillies dans le cadre des entretiens semi-directifs⁴⁶. En effet, plusieurs questions contenues dans le canevas d'entretien permettaient de mieux approfondir certains thèmes abordés dans le questionnaire de la première phase de collecte des données.

4.1 Les résultats obtenus à l'aide du questionnaire

Tel que mentionné au chapitre précédent, le questionnaire est divisé en huit sections en comprend au total vingt-sept questions réparties selon les rubriques suivantes : les renseignements généraux, la définition du rôle, la planification de cours et les adaptations pédagogiques, la gestion de classe, le soutien et l'encadrement, l'évaluation, les stages et finalement, la conclusion qui portait sur des questions d'ordre général.

⁴⁶ Les différents termes abordés lors de ces deux phases de collecte de données sont présentés à l'Annexe 5.

4.1.1 Renseignements généraux

Cette première section du questionnaire (Annexe 4) comportait dix questions permettant de dresser un portrait des enseignantes et des enseignants qui ont répondu au questionnaire (établissement d'enseignement d'appartenance, sexe, nombre d'années d'ancienneté dans l'établissement d'enseignement actuel, expérience auprès d'ÉSH). Elle permet de savoir auprès de quelle(s) catégorie(s) d'étudiants ayant des besoins particuliers ces dernières et ces derniers ont travaillé et comment ils se sentent et réagissent habituellement à l'annonce de la présence d'un ÉSH dans leur classe. Finalement, cette première section permet aussi de dégager les perceptions des enseignantes et des enseignants quant à l'impact de l'accueil des ÉSH sur 1) la définition de leur rôle; 2) la planification et les adaptations pédagogiques; 3) la gestion du groupe-classe; 4) le soutien et l'encadrement à apporter aux ÉSH et 5) l'évaluation.

Le nombre total de répondants pour la première phase collecte de données réalisée à l'aide d'un questionnaire semi-fermé a été de quatre-vingt-huit (Tableau 5)⁴⁷. De ce nombre, soixante-trois questionnaires sur une possibilité de quatre-cent-vingt-cinq ont été remplis et retournés électroniquement à la chercheuse en ce qui concerne le Cégep de Jonquière tandis que le nombre de répondants pour le Cégep de St-Félicien est de sept sur une possibilité de 106, de huit répondants sur une possibilité de 305 pour le Cégep de Chicoutimi et de dix répondants sur une possibilité de 225 pour l'UQAC⁴⁸.

⁴⁷ Aucune distinction de niveau scolaire (collégial et universitaire) n'est effectuée pour l'analyse et l'interprétation des données de la présente recherche. Le but n'étant pas de comparer les représentations sociales des participants de ces deux niveaux d'enseignement, mais bien de dégager de façon générale les représentations sociales des membres du corps professoral des établissements postsecondaires tous niveaux confondus.

⁴⁸ Il est important de se rappeler que le corps professoral de ces trois institutions postsecondaires de la région a tout simplement été invité à participer sur une base volontaire à cette première phase de collecte de données et qu'aucune relance formelle et personnalisée de la part de la chercheuse n'a été faite pour obtenir un nombre plus élevé de répondants comme c'est le cas pour le Cégep de Jonquière.

Tableau 5
Nombre de répondants par établissement d'enseignement et taux de réponse

Établissement	Nombre de participants ciblés (<i>n</i> = 1061)	Nombre de répondants (<i>n</i> = 88)	Taux de réponse* (%)
Cégep de Jonquière	425	63	15,0
Cégep de St-Félicien	106	7	6,6
UQAC	225	10	4,4
Cégep de Chicoutimi	305	8	2,6

* Taux de participation moyen de 7,15 %

Statistiquement, cela représente un taux de réponse de 15 % pour le Cégep de Jonquière, tandis que celui du Cégep de St-Félicien est de 6,6 %, celui de l'UQAC est de 4,4 % et que celui du Cégep de Chicoutimi est de 2,6 %. Bien que le taux de participation de trois des quatre établissements postsecondaires participants puisse sembler très faible, il faut comprendre que la promotion du questionnaire a été faite uniquement par des intervenants internes de ces institutions. En aucun temps, la chercheuse n'a rencontré personnellement les répondants potentiels. Des relances ayant été effectuées uniquement par les répondants responsables des SA ou du SASESH des établissements participants, il est fort probable que les enseignants se soient sentis moins concernés par le projet ou en aient moins vu la pertinence et la nécessité dans certains établissements. Par ailleurs, le nombre de participants a été beaucoup plus important en ce qui concerne le Cégep de Jonquière, et ce, pour deux raisons. Premièrement, il est primordial de savoir que la chercheuse de la présente étude est elle-même une employée du Cégep de Jonquière et que cette dernière a pu participer activement à la promotion du questionnaire et aux relances qui visaient à augmenter le taux de participation. Deuxièmement, puisque certaines données issues de ce questionnaire étaient susceptibles d'être récupérées dans le cadre d'un projet de collaboration interne entre le syndicat des enseignants et la direction du cégep, il est possible de penser que les membres du corps professoral de cet établissement qui ont rempli le questionnaire aient vu la possibilité de retombées plus concrètes pour eux. Par ailleurs, il est important de se rappeler que dans le cadre de la présente recherche de nature

qualitative/interprétative, on ne recherche pas à obtenir un échantillon représentatif, mais bien un échantillon théorique et intentionnel (Anadon, 2004).⁴⁹

Par ailleurs, pour les besoins d'analyse et d'interprétation des données recueillies à la seconde question, les enseignantes et les enseignants répondants (Tableau 7) ont été regroupés selon cinq grandes catégories pour ce qui est de leur domaine d'enseignement (Annexe 6). La première catégorie regroupe les programmes de formation générale, les langues et les arts (Catégorie 1). La seconde catégorie regroupe les programmes en lien avec tout ce qui touche les relations humaines et la santé (Catégorie 2). La troisième catégorie englobe tous les programmes qui sont en lien avec les sciences et la physique (Catégorie 3). L'avant-dernière catégorie regroupe les programmes collégiaux et universitaires qui sont en lien avec l'administration et le domaine des mathématiques (Catégorie 4) tandis que la dernière catégorie comprend les programmes qui sont en lien avec les communications et le multimédia (Catégorie 5). Le Tableau 6 indique le nombre de répondants pour chacune de ces catégories.

Tableau 6

Nombre de répondants par catégorie de département

Catégories	Répondants (<i>n</i> = 87)	
	<i>n</i>	%
Humain / Santé	29	33,3
Généraux / Langues / Arts	21	24,1
Science / Physique	14	16,1
Multimédia & Communication	12	13,8
Administration / Mathématique	11	12,6

* Une répondante n'a pas indiqué son département

Il est donc possible d'observer que c'est dans les techniques ou les programmes en lien avec les connaissances de l'être humain ou de la santé que travaille le tiers des

⁴⁹ Le tableau 9 représente le seul tableau qui contient des données comparatives entre les quatre établissements postsecondaires qui ont participé à cette recherche. L'objectif n'était pas de comparer les données obtenues dans chacun de ces établissements entre elles, mais bien de dresser un portrait général des représentations sociales des enseignantes et des enseignants du Saguenay-Lac-Saint-Jean.

répondantes et répondants au questionnaire. Viennent ensuite en ordre décroissant 1) les techniques ou les programmes dits de formation générale, de langues et d'arts ; 2) Les programmes ou les cours en lien avec les sciences et la physique; 3) les programmes et les cours en lien avec le multimédia et les communications et finalement 4) ceux qui sont en lien avec l'administration et les mathématiques.

La figure 2 fournie, quant à elle, des données sur le sexe des répondants et ce, tout établissement postsecondaire confondu. En effet, il est possible d'observer que 60 % des répondants (n =53) sont des femmes et que 40 % (n = 35) sont des hommes.

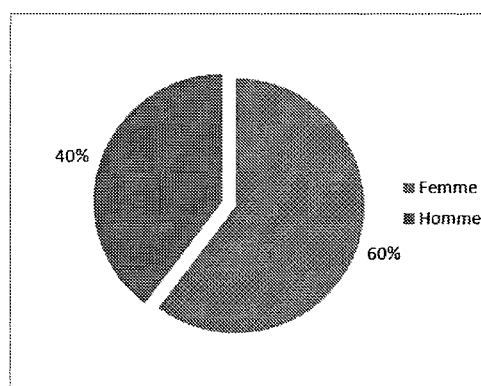


Figure 2. Sexe des répondants.

Le nombre d'années d'ancienneté dans un établissement postsecondaire a lui aussi été pris en compte (Tableau 7). En ce sens, près de la moitié des répondants, soit quarante-trois répondants sur quatre-vingt-huit, ont plus de 10 ans d'expérience, vingt-et-un d'entre eux ont entre 6 et 10 ans d'ancienneté tandis que les vingt-quatre autres ont 5 ans et moins d'ancienneté. De ces quatre-vingt-huit répondants, soixante-dix-neuf d'entre eux affirment avoir déjà eu au moins une expérience de travail avec un étudiant ayant des besoins particuliers qui était inscrit aux SA ou au Service aux étudiants en situation de handicap de son établissement scolaire alors que seulement neuf rapportent ne jamais avoir eu à travailler avec un étudiant qui avait recours à ces services spécialisés.

Tableau 7

Nombre d'années d'expérience dans l'établissement d'enseignement actuel

Années d'expérience	Répondants (n = 88)	
	n	%
5 ans et moins	24	27,3
De 6 à 10 ans	21	23,9
Plus de 10 ans	43	48,9

Soixante-dix-neuf répondants sur les quatre-vingt-huit ont, par ailleurs, affirmé avoir déjà eu à travailler avec un étudiant ayant des besoins particuliers inscrits aux SA ou au SASESH de leur établissement d'enseignement. De ce nombre, 68,4 % d'entre eux ont eu des expériences de travail en lien avec des étudiants faisant partie des deux catégories d'ÉSH⁵⁰ (Tableau 8), 17,7 % disent avoir eu uniquement des expériences de travail auprès de la « clientèle émergente » tandis que 13,9 % rapportent avoir eu uniquement des expériences de travail auprès de la « clientèle traditionnelle ».

Tableau 8

Expérience de travail en fonction de la catégorie d'étudiants

Catégorie	Répondants (n = 79)*	
	n	%
Les deux types de « clientèle »	54	68,4
Clientèle émergente	14	17,7
Clientèle traditionnelle	11	13,9

* 8 personnes n'ont pas été en mesure de répondre à cette question soit parce qu'ils n'ont jamais eu d'expérience de travail auprès de ces catégories d'étudiants ou bien qu'elles n'étaient peut-être pas en mesure de se souvenir de la limitation précise de ces étudiants

Tel que décrit précédemment au chapitre I, l'envoi d'une lettre visant à informer les enseignantes et les enseignants de la présence d'un étudiant inscrit aux SA ou au Service aux étudiants en situation de handicap de leur établissement scolaire est une pratique qui est présente dans l'ensemble des établissements postsecondaires de la région du Saguenay-Lac-

⁵⁰ Soit les clientèles traditionnelles et émergentes telles que décrites au chapitre II.

Saint-Jean. Les données du Tableau 9 permettent d'observer que, depuis les trois dernières années, la majorité des répondants (42,6 %) affirment avoir reçu cinq lettres et moins, le tiers des répondants ont reçu de six à dix lettres et seulement 24 % affirment en avoir reçu plus de dix pour le même laps de temps.

Tableau 9
Nombre de lettres reçues depuis 3 ans

Établissement	Nombre de répondants (<i>n</i> = 75)*	Pourcentage
5 lettres et moins	32	42,6
De 6 à 10 lettres	25	33,3
Plus de 10 lettres	18	24,0

* 13 personnes n'ont pas été en mesure de répondre à cette question soit parce qu'elles n'ont jamais reçu de lettre les informant de la présence de ces catégories d'étudiants ou parce qu'elles n'étaient peut-être pas en mesure de se souvenir du nombre de lettres reçues

Ici, il est intéressant de remarquer que les sentiments ressentis par ces derniers lors de la réception de ces lettres sont plutôt partagés. En effet, les sentiments positifs (52,1 %) ne sont pas beaucoup plus nombreux que ceux négatifs (47,9 %) (Tableau 10). Le sentiment positif le plus fréquemment nommé par 63 % des répondants est lié au fait qu'ils disent se sentir mieux informés. Par ailleurs, 35,1 % des répondants se disent plutôt inquiets suite à la réception de ces lettres. Fait important à noter, trente-et-un répondants (41,9 %) se sentent interpellés par la réception de la lettre et il est impossible de dire si ce sentiment est positif ou négatif pour eux.

Tableau 10
Sentiments ressentis par rapport à la réception de la lettre

Sentiment **	Répondants (n = 74)*	
	n	%
Mieux informé	47	63,5
Intéressé	11	14,9
Rassuré	5	6,8
Total des sentiments positifs (n = 121)	63	52,1
Inquiet	26	35,1
Surchargé	16	21,6
Démuni	9	12,2
Découragé	7	9,5
Total des sentiments négatifs (n = 121)	58	47,9
Interpelé	31	41,9
Autre	6	8,1

* 14 personnes n'ont pas été en mesure de répondre à cette question soit parce qu'ils n'ont jamais reçu de lettre les informant de la présence de ces catégories d'étudiants ou bien qu'elles n'étaient peut-être pas en mesure de se souvenir du sentiment qu'elles ont ressenti à ce moment-là

** Les répondants pouvaient choisir plus d'un sentiment

Les résultats suivants (Tableau 11) visent à démontrer la réaction des répondantes et des répondants suite à la réception de cette même lettre. 43,7 % des répondants affirment rencontrer l'étudiante ou l'étudiant concerné(e) par l'envoi de la lettre et 38 % disent communiquer avec les SA ou les SASESH. En outre, 28,2 % des répondants disent communiquer avec un collègue et seulement 21,1 % des répondants disent chercher plus d'informations sur le diagnostic de l'étudiante ou de l'étudiant. Cependant, 22,5 % des répondantes et des répondants ont donné des réponses autres que celles suggérées. Douze d'entre elles ont affirmé n'avoir rien fait de spécial suite à la réception de la lettre et attendent de voir la suite des choses et quatre personnes disent avoir adapté leurs actions et ont ajusté leurs exigences en fonction des besoins particuliers de l'ÉSH.

Tableau 11

Réactions à la suite de la réception de la lettre

Réaction **	Total des répondants (n = 71)*	
	n	%
J'ai rencontré l'étudiant	31	43,7
J'ai communiqué avec les SA ou les Services aux étudiants	27	38,0
J'ai communiqué avec un collègue	20	28,2
Autres	16	22,5
J'ai cherché plus d'informations sur le diagnostic de l'étudiant	15	21,1

* 17 personnes n'ont pas été en mesure de répondre à cette question soit parce qu'ils n'ont jamais reçu de lettre les informant de la présence de ces catégories d'étudiants ou bien qu'elles n'étaient peut-être pas en mesure de se souvenir de la réaction qu'elles ont eue

**Les répondants pouvaient indiquer plus d'une réaction

Finalement, la dernière question de cette première partie visant à mesurer la perception des enseignantes et des enseignants quant aux impacts pouvant être directement en lien avec la présence des ÉSH est divisée en cinq volets (Tableau 12). C'est, par ailleurs, uniquement pour le volet portant sur le soutien et l'encadrement qui doivent être apportés directement aux ÉSH que les répondants considèrent percevoir un impact moyennement important, et ce, dans une proportion de 69,1 %. Les quatre autres volets de cette même question portant sur : 1) les impacts sur la définition de leur rôle d'enseignante ou d'enseignant; 2) les impacts sur la planification et les adaptations pédagogiques; 3) les impacts sur la gestion du groupe classe ainsi que ceux 4) sur l'évaluation sont plutôt perçus comme étant « faible à nul » par plus de la moitié des répondants, et ce, pour chacun de ces volets.

Tableau 12

Impacts en lien avec la présence de la « clientèle émergente »

Impact	Impact faible à nul		Impact moyennement important	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
L'évaluation (<i>n</i> = 79)*	46	58,2	33	41,8
La gestion du groupe-classe (<i>n</i> = 80)*	46	57,5	34	42,5
La définition du rôle (<i>n</i> = 77)*	42	54,5	35	45,5
La planification et les adaptations pédagogiques (<i>n</i> = 79)*	41	51,9	37	46,8
L'encadrement et le soutien accordés aux ÉSH (<i>n</i> = 81)*	25	30,9	56	69,1

* Certaines personnes ne pouvaient pas ou ont préféré ne pas se prononcer sur tous les énoncés

4.1.2 Définition du rôle

Cette deuxième section du questionnaire comportait quatre questions qui permettent de comprendre 1) les émotions et les sentiments des enseignantes et enseignants par rapport à différentes situations qui sont directement en lien avec la présence des ÉSH dans leur classe; 2) leur niveau de responsabilité en lien avec la présence des ÉSH; 3) leur perception quant au niveau de disponibilité à l'intérieur de leur temps de travail régulier pour répondre aux besoins des ÉSH et 4) la facilité avec laquelle ils définissent le rôle qu'ils doivent jouer dans le soutien et l'encadrement des ÉSH.

Premièrement, les données du Tableau 13 permettent d'observer que le niveau de confort des répondants quant à certaines situations qui sont en lien avec la présence de la « clientèle émergente » est difficile à définir. Bien que les résultats démontrent clairement que les répondantes et les répondants semblent confortables à 72,3 % avec les situations qui concernent l'intégration même des ÉSH, leur niveau de confort ou d'inconfort concernant les autres situations est plus difficile à définir. En outre, le niveau de confort des répondants pour toutes les autres situations ne dépasse jamais le 55 % et celui d'inconfort le 57,7 %. Ces résultats ne permettent donc pas de généraliser et démontrent plutôt que la présence de

la « clientèle émergente » suscite encore des sentiments partagés chez bon nombre d'enseignantes et d'enseignants.

Tableau 13

Niveau de confort des répondants quant à certaines situations qui sont en lien avec la présence de la « clientèle émergente »

Situations	Confortable		Inconfortable	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Intégration des ÉSH (<i>n</i> = 83)*	60	72,3	23	27,7
Adaptations des évaluations (<i>n</i> = 80) *	44	55,0	36	45,0
Adaptations pédagogiques du matériel (<i>n</i> = 78)*	42	53,8	36	46,2
Réussites et échecs des ÉSH (<i>n</i> = 77)*	40	51,9	37	48,1
Dépistage des ÉSH (<i>n</i> = 70)*	35	50,0	35	50,0
Choix des accommodements à mettre en place (<i>n</i> = 83)*	41	49,4	42	50,6
Collaboration avec les parents des ÉSH (<i>n</i> = 38)*	18	47,4	20	52,6
Élaboration et suivi du plan d'intervention des ÉSH (<i>n</i> = 56)*	26	46,4	30	53,6
Formation initiale de la répondante ou du répondant (<i>n</i> = 78) *	33	42,3	45	57,7

* Certaines personnes ne pouvaient pas ou ont préféré ne pas se prononcer pour tous les énoncés

La question suivante vise à mesurer la perception des répondants quant à la définition de leur rôle par rapport à des situations qui sont directement en lien avec la présence des ÉSH dans leur groupe-classe (Tableau 14). Il est donc possible, à la lumière des résultats obtenus, de regrouper ces situations en trois catégories. La première catégorie de situations regroupe celles avec lesquelles les répondantes et les répondants semblent le plus en accord. En effet, ces derniers sont d'accord, à plus de 70 %, avec les situations qui leur demandent d'assister à des formations qui sont en lien avec les limitations des ÉSH, avec les situations qui sont en lien avec l'intégration même des ÉSH et avec les situations qui concernent l'atteinte des compétences requises sur le marché du travail ou les études supérieures. La seconde catégorie regroupe les situations pour lesquelles les répondantes et les répondants semblent plutôt en désaccord. Effectivement, il ressort des résultats obtenus que les situations en lien avec le dépistage des ÉSH et la collaboration avec les parents de

ces étudiants sont des situations avec lesquelles ces derniers sont en désaccord dans la perception de leur rôle, et ce, avec des pourcentages supérieurs à plus de 70 %. Finalement, la troisième et dernière catégorie regroupe les situations pour lesquelles les niveaux d'accord et de désaccord des répondantes et des répondants oscillent entre 40,5 % et 59,5 %. Il semble effectivement difficile, pour les répondantes et les répondants, de définir leur rôle quant aux situations en lien avec l'élaboration et le suivi du plan d'intervention des ÉSH, avec leur participation au choix des accommodements, avec la réussite scolaire des ÉSH et avec les adaptations des méthodes et du matériel pédagogiques et des évaluations.

Tableau 14

Perception du rôle quant aux situations qui sont en lien avec la présence des ÉSH

Situation	Accord		Désaccord	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Intégration des ÉSH (<i>n</i> = 86)*	76	88,4	10	11,6
Acquisition des compétences requises pour le marché du travail ou les études supérieures (<i>n</i> = 87)*	74	85,1	13	14,9
Assister à des formations qui sont en lien avec les limitations des ÉSH (<i>n</i> = 85)*	61	71,8	24	28,2
Adaptation des méthodes pédagogiques (<i>n</i> = 84)*	50	59,5	34	40,5
Adaptation du matériel pédagogique (<i>n</i> = 85)*	46	54,1	39	45,9
Adaptation des évaluations (<i>n</i> = 85)*	45	52,9	40	47,1
Choix des accommodements (<i>n</i> = 84)*	43	51,2	41	48,8
Réussite scolaire des ÉSH (<i>n</i> = 75)*	38	50,7	37	49,3
Participation à l'élaboration et au suivi du plan d'intervention de l'ÉSH (<i>n</i> = 81)*	41	50,6	40	49,4
Collaboration avec les parents (<i>n</i> = 68)*	20	29,4	48	70,6
Dépistage des ÉSH (<i>n</i> = 84)*	22	26,2	62	73,8

* Certaines personnes ne pouvaient pas ou ont préféré ne pas se prononcer sur tous les énoncés

Pour ce qui est du temps de disponibilité à l'intérieur de leur temps de travail régulier pour répondre aux besoins particuliers des ÉSH, 79,5 % des répondants estiment que le temps disponible est insuffisant (Figure 3).

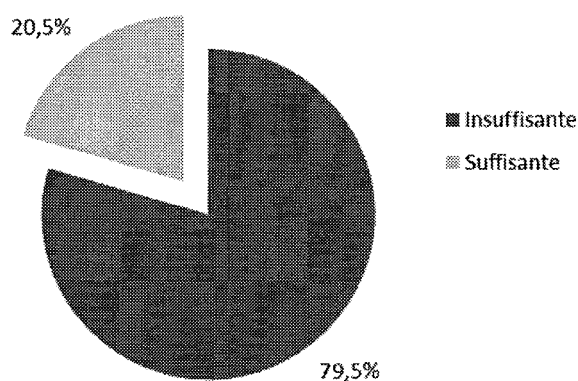


Figure 3. Perception du niveau de disponibilité à l'intérieur du temps de travail régulier.

Finalement, la majorité des répondants (72,7 %) affirment ne pas trouver facile de définir les nouveaux rôles qu'ils doivent jouer quant au soutien et à l'encadrement des ÉSH (Figure 4).

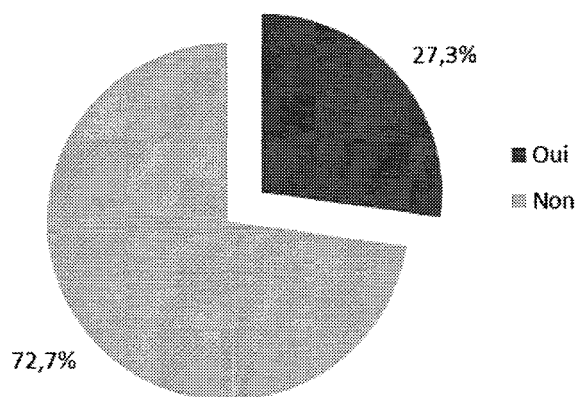


Figure 4. Facilité à définir le rôle quant au soutien et à l'encadrement

4.1.3 Planifications et adaptations pédagogiques

Cette troisième section du questionnaire comportait une seule question qui visait à mieux définir la nature des situations ou des expériences où il a été difficile, pour une enseignante ou un enseignant, de planifier ou de gérer sa pratique pédagogique au regard des ÉSH (Tableau 15).

En outre, même s'il ressort plus clairement des résultats que 50,6 % des répondants ont déjà vécu au moins une situation ou une expérience où il a été difficile pour eux de prendre en compte le facteur temps, aucune autre situation plus particulière ne semble plus difficile qu'une autre à prendre en considération par les enseignantes et les enseignants lorsque vient le temps de planifier et de gérer leur pratique pédagogique au regard de la « clientèle émergente ». En effet, seulement 40,2 % des répondants ont déjà vécu au moins une situation ou un événement où le choix des méthodes d'enseignement et des stratégies à préconiser avec ces étudiants a été difficile, 36,8 % rapportent avoir déjà eu de la difficulté à lors de la planification et la gestion de leurs pratiques et 34,5 % des répondants ont eu des difficultés dans l'adaptation du matériel pédagogique. Par ailleurs, 31 % des répondants ont dit ne jamais avoir vécu de situations ou d'expériences difficiles en ce qui concerne le volet de la planification et de la gestion des pratiques pédagogiques.

Tableau 15

Situations ou expériences où il a été difficile de planifier ou de gérer sa pratique pédagogique

	Répondants (n = 87)*	
	n	%
Situations ou expériences en lien avec**		
Le facteur temps	44	50,6
La méthode d'enseignement et les stratégies éducatives à préconiser	35	40,2
La planification et la gestion de leurs pratiques	32	36,8
L'adaptation du matériel pédagogique	30	34,5
Non	27	31,0
Autres ⁵¹	2	2,3

* Une personne a préféré ne pas se prononcer ou n'a pas été en mesure de se prononcer pour cette question.

** Les enseignantes et les enseignants pouvaient indiquer plus d'une situation ou d'une expérience où il avait été difficile pour eux de planifier ou de gérer leurs pratiques pédagogiques en lien avec la présence d'ÉSH.

4.1.4 Gestion de classe

Cette quatrième section du questionnaire comportait deux questions. L'une visant à mieux définir la nature des situations ou des expériences où il a été difficile, pour une enseignante ou un enseignant, de gérer le groupe-classe lorsqu'il y a présence d'un ou de plusieurs ÉSH. L'autre visant à savoir auprès de qui et comment les enseignantes et les enseignants vont habituellement chercher de l'aide en cas de difficultés liées à leur gestion du groupe-classe.

Selon les données du Tableau 16, il encoore une fois possible d'observer qu'aucune situation ou expérience ne semble fortement se démarquer des autres quant à son influence sur la gestion du groupe classe. En effet, chacune des situations ou expériences ne semble pas avoir été vécue par plus de 43,2 % des répondantes et des répondants. Conséquemment, c'est la gestion des relations entre l'ÉSH et les autres étudiants du groupe-classe qui représente la situation la plus difficile à gérer pour 43,2 % des enseignantes et des

⁵¹ Une personne a plutôt indiqué que c'était l'attitude des autres étudiantes et étudiants qui a été difficile à prendre en considération et une autre a précisé qu'elle ne connaît pas les réactions des ÉSH et qu'elle doit toujours faire attention à ce qu'elle dit et comment elle le dit.

enseignants répondants. Toujours selon le Tableau, 35,2 % des répondants trouvent que ce sont les situations concernant les interventions directes à faire auprès de l'ÉSH et les situations concernant la gestion et la coordination des travaux d'équipe qui sont les situations les plus difficiles à gérer. 31,8 % des répondantes et répondants ont signalé les interventions qui sont directement en lien avec l'intégration même de l'ÉSH. Finalement, les situations ou les expériences qui sont en lien avec les interventions auprès du groupe-classe et celles qui sont en lien avec la gestion de crise sont respectivement signifiées par 25 % et 11,4 % des répondantes et des répondants. Par ailleurs, il est important de noter que 39,8 % des personnes ont dit ne jamais avoir vécu de situations ou d'expériences où il leur a été difficile de gérer leur groupe-classe.

Tableau 16

Situations ou expériences où il a été difficile de gérer le groupe-classe

Situations ou expériences*	Répondants (n =88)	
	n	%
Relation entre les étudiants	38	43,2
Aucun vécu	35	39,8
Intervention auprès de l'ÉSH	31	35,2
Travaux équipe	31	35,2
Intégration de l'ÉSH	28	31,8
Intervention auprès du groupe-classe	22	25,0
Gestion de crise	10	11,4

* Les enseignantes et les enseignants pouvaient indiquer plus d'une situation ou d'une expérience où il avait été difficile pour eux de gérer leur groupe classe en lien avec la présence d'ÉSH

Finalement, il est possible d'observer que le recours à une seule ressource particulière semble correspondre à la réaction de la majorité des répondantes et des répondants lorsque ces derniers ont besoin d'aide pour répondre à une difficulté dans la gestion du groupe-classe. En effet, 83 % des répondants confirment que c'est auprès des intervenants des SA ou du Service d'accueil et de soutien aux ÉSH qu'ils vont habituellement chercher de l'aide en cas de difficulté dans leur gestion du groupe-classe (Tableau 17). Vient ensuite le recours aux collègues de travail pour plus de la moitié des

répondants (56,8 %). 36,4 % privilégient le recours à des professionnels externes aux services spécialisés (psychologues, neuropsychologues, etc.) et 19,3 % ont recours à la recherche personnelle dans de la documentation (Internet, livre, etc.).

Tableau 17

Ressources consultées par le personnel enseignant en cas de difficulté dans la gestion du groupe-classe

Ressources*	Répondants (n = 88)	
	n	%
J'ai consulté un des différents intervenants des SA ou des Services aux étudiants (responsable, orthopédagogue, éducateur spécialisé, interprète).	73	83,0
J'ai consulté un ou une collègue de travail.	50	56,8
J'ai consulté un professionnel (psychologue, neuropsychologues, etc.).	32	36,4
J'ai consulté divers documents (Internet, livre, etc.)	17	19,3
Autres ⁵²	3	3,4

*Les répondants pouvaient indiquer plus d'une ressource consultée

4.1.5 Soutien et encadrement

Cette cinquième section du questionnaire comportait trois questions. L'une visant à mieux définir la nature des situations ou des expériences où il a été difficile, pour une enseignante ou un enseignant, de soutenir et d'encadrer un ÉSH. Une deuxième visant à savoir auprès de qui ou comment les enseignantes et les enseignants vont habituellement chercher de l'aide en cas de difficulté dans le soutien et l'encadrement à apporter aux ÉSH

⁵² Une personne a signifié qu'elle ne ferait appel à aucun de ces intervenants en précisant qu'elle considérait que son établissement d'enseignement n'était habituellement pas très aidant dans ces cas-là. Deux autres personnes ont signifié qu'elles feraient aussi appel aux groupes d'aide aux enseignants de leur établissement tels que le comité pédagogique universitaire ou le programme d'accompagnement de relève enseignante (PARE).

et une troisième visant à connaître leur niveau d'accord avec différentes situations directement en lien avec la mise en place des accommodements accordés aux ÉSH.

Premièrement, le Tableau 18 permet d'observer que malgré le fait que 38,6 % des répondants disent avoir trouvé plus difficiles certaines situations nécessitant un soutien et un encadrement en lien avec les travaux d'équipe et la présence d'un ÉSH, aucune autre situation ou expérience ne se démarque. En outre, les situations ou expériences en lien avec le soutien et l'encadrement lors de travaux individuels, lors de l'évaluation et dans un cadre particulier ont été respectivement vécues par moins de 31 % des répondants. Par ailleurs, 36,4 % des répondants ont dit ne jamais avoir vécu de situations ou d'expériences où il leur a été difficile de soutenir et d'encadrer un ÉSH.

Tableau 18

Situations ou expériences difficiles dans le soutien et l'encadrement d'un ÉSH

	Répondants (n = 88)	
	n	%
Situations ou expériences en lien avec*		
Les travaux d'équipe	34	38,6
Aucun vécu	32	36,4
Les travaux individuels	27	30,7
L'évaluation	26	29,5
Un cadre particulier (sortie éducative, laboratoire, stage)	21	23,9

* Les enseignantes et les enseignants pouvaient indiquer plus d'une situation ou d'une expérience où il avait été difficile pour eux de soutenir et d'encadrer un ÉSH

Deuxièmement, les données du Tableau 19 indiquent que c'est principalement auprès des collègues de travail que 56,9 % des répondants disent aller chercher de l'aide en cas de difficulté de soutien et d'encadrement. Viennent ensuite les consultations auprès des différents intervenants des SA ou des SASESH (29,4 %) tandis que la consultation de la documentation (Internet, livres, etc.) arrive en fin de liste juste devant le recours aux professionnels externes (psychologues, neuropsychologues, etc.) avec des pourcentages respectifs de 19,6 % et de 5,9 %.

Tableau 19

Ressources consultées par le personnel enseignant en cas de difficulté de soutien et d'encadrement

Ressources**	Total des répondants (n = 51)*	
	n	%
J'ai consulté un ou une collègue de travail.	29	56,9
J'ai consulté un des différents intervenants des SA ou des Services aux étudiants (responsable, orthopédagogue, éducateur spécialisé, interprète).	15	29,4
J'ai consulté divers documents (Internet, livre, etc.)	10	19,6
Autres ⁵³	6	11,8
J'ai consulté un professionnel (psychologue, neuropsychologues, etc.).	3	5,9

* 37 personnes ont préféré ne pas se prononcer ou n'ont pas été en mesure de se prononcer pour cette question.

**Les répondants pouvaient indiquer plus d'une ressource consultée

En terminant, il est possible de dire que les résultats obtenus à cette question dénotent une opinion assez partagée de la part des répondantes et des répondants. En effet, un peu plus de la moitié des répondants sont d'accord pour dire, et ce, avec des pourcentages très peu supérieurs à 50 %, que les accommodements mis en place ont permis de bien encadrer et de bien soutenir les ÉSH, étaient bien adaptés aux besoins des ÉSH et qu'ils étaient faciles à prendre en considération dans le fonctionnement pédagogique général du groupe-classe (Tableau 20).

⁵³ Une personne dit avoir procédé selon son jugement. Une personne a demandé du soutien technique. Trois personnes ont discuté de la situation directement avec l'ÉSH concerné afin de trouver un terrain d'entente pour améliorer la situation et une personne a dit avoir demandé à consulter la preuve médicale de l'incapacité de l'étudiant.

Tableau 20

Situations en lien avec la mise en place d'accommodements

	Accord		Désaccord	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Les accommodements mis en place :				
Étaient bien adaptés aux besoins de l'ÉSH (<i>n</i> = 52)*	30	57,7	22	42,3
Étaient faciles à prendre en considération dans le fonctionnement pédagogique (<i>n</i> = 58)*	33	56,9	25	43,1
Ont permis de bien encadrer et bien soutenir l'ÉSH (<i>n</i> = 55)*	31	56,4	24	43,6

* Certaines personnes ne pouvaient pas ou ont préféré ne pas se prononcer pour tous les énoncés

4.1.6 Évaluation

Cette sixième section du questionnaire comportait une seule question visant à mieux définir la nature des situations ou des expériences où il a été difficile, pour une enseignante ou un enseignant, d'évaluer un ÉSH (Tableau 21).

Encore une fois, il est difficile, de par les résultats obtenus, de dégager plus particulièrement une ou plusieurs situations ou expériences difficiles en contexte d'évaluation chez les répondantes et les répondants. En outre, c'est au regard de l'équité envers les autres étudiants qui ne sont pas en situation de handicap que les enseignantes et enseignants disent éprouver le plus de difficulté avec une proportion de 45,5 %. Viennent ensuite, dans une proportion de 36,4 %, les situations ou les expériences liées au respect des critères de performance exigés par le marché du travail ou ceux des études supérieures. L'application même des accommodements qui sont accordés ou qui sont suggérés aux ÉSH a déjà posé problème à plusieurs répondants, et ce, dans des proportions respectives de 19,3 % et 9,1 %. Par ailleurs, 38,7 % des personnes ont dit ne jamais avoir vécu de situations ou d'expériences où il leur a été difficile d'évaluer un ÉSH.

Tableau 21

Situations ou expériences difficiles en contexte d'évaluation

	Total des répondants (n = 88)	
	n	%
Situations ou expériences difficiles en lien avec*		
L'équité par rapport aux autres étudiants	40	45,5
Aucun vécu	34	38,7
Le respect des critères de performance exigés par le marché du travail ou les études supérieures	32	36,4
L'application des accommodements consentis	17	19,3
L'application des accommodements suggérés	8	9,1
Autres ⁵⁴	1	1,1

*Les enseignantes et les enseignants pouvaient indiquer plus d'une situation ou d'une expérience difficile en contexte d'évaluation

4.1.7 Stage

Cette septième et avant-dernière section du questionnaire comportait aussi une seule question qui visait à mieux définir la nature des situations ou des expériences difficiles en contexte de stage, pour une enseignante ou un enseignant, en lien avec un ÉSH (Tableau 22).

Bien qu'aucune situation ou expérience difficile en contexte de stage ne semble se démarquer outre mesure des autres situations ou expériences vécues, 43,8 % des répondants soulignent que c'est l'évaluation en stage qui semble avoir été la situation la plus difficile pour eux. Les situations en lien avec l'intégration au milieu de stage d'un ÉSH, le choix des accommodements nécessaires en stage et le respect des critères de performance du département en lien avec le marché du travail ont été respectivement mentionnées par 37,5 % des répondants. De plus, 31,3 % des répondants affirment que le choix des accommodements permis en stage n'est pas toujours facile et 28,1 % des répondants

⁵⁴ Une seule personne a précisé que c'est en situation de stage qu'il lui a été difficile d'évaluer un ÉSH.

rapportent avoir déjà vécu au moins une situation difficile en lien avec soit la recherche même d'un milieu de stage ou avec l'encadrement par ce même milieu de stage pour un ÉSH. Moins de 25 % des répondants disent avoir vécu une situation ou une expérience problématique en situation de stage pour chacune des autres situations proposées soit : l'ouverture du milieu de stage face à l'acceptation des ÉSH, l'encadrement du superviseur et la mise en place des accommodements. Par ailleurs, 50 % des répondants ont toutefois affirmé ne jamais avoir vécu de situation ou d'expérience difficile en contexte de stage avec un ÉSH.

Tableau 22

Situations ou expériences difficiles en contexte de stage

Situations ou expériences difficiles en lien avec**	Total des répondants (n = 32)*	
	n	%
Non	16	50,0
L'évaluation de stage	14	43,8
Le respect des critères de performance du département en lien avec le marché du travail (profil de sortie)	12	37,5
L'intégration au milieu de stage	12	37,5
Le choix des accommodements nécessaires en stage	12	37,5
La recherche de milieu de stage	9	28,1
L'encadrement par le milieu de stage	9	28,1
Le choix des accommodements permis en stage	10	31,3
L'encadrement du superviseur	8	25,0
L'ouverture du milieu de stage	8	22,9
La mise en place des accommodements	7	21,9

*52 personnes ont préféré ne pas se prononcer ou n'ont pas été en mesure de se prononcer pour cette question.

**Les enseignantes et les enseignants pouvaient indiquer plus d'une situation ou d'une expérience difficile en contexte de stage

4.1.8 Conclusion

Cette huitième et dernière section du questionnaire comportait cinq questions. La première question visant à dégager la perception des répondantes et des répondants quant à leur degré de responsabilité par rapport à un ÉSH en ce qui concerne chacun des volets⁵⁵ antérieurement abordés dans le questionnaire. La seconde question abordait les situations ou les comportements facilitants qui ont pu les aider à soutenir et à encadrer les ÉSH. La troisième question portait sur leur niveau de confort en lien avec les différentes catégories d'ÉSH et ce, tant pour ceux faisant partie de la clientèle dite plus « traditionnelle » que pour celle dite « émergente »⁵⁶. Les deux dernières questions traitaient, quant à elles, du fait de savoir si les répondants ont assisté, au cours des trois dernières années, à des rencontres d'information données par les SA ou le SASESH de leur établissement d'enseignement. Le but était aussi de connaître le ou les sujet(s) traité(s) et de savoir si ces séances d'information ont réellement outillé les répondantes et les répondants dans leur rôle de soutien et d'encadrement auprès des ÉSH.

Le Tableau 23 vise à dégager la perception des répondantes et des répondants quant à leur degré de responsabilité en ce qui concerne chacun des volets antérieurement abordés dans le questionnaire. Il est donc possible, à la lumière des résultats obtenus, de regrouper ces situations en trois catégories. La première catégorie concerne l'unique volet que les répondantes et les répondants trouvent généralement difficile à assumer. En ce sens, c'est 73,3 % des répondantes et des répondants qui trouvent difficile d'assumer le volet qui concerne les stages d'un ÉSH dans leur tâche d'enseignement. La seconde catégorie représente les volets pour lesquels l'opinion des répondantes et des répondants est partagée quant à leur degré de responsabilité. Dans cette catégorie, on retrouve donc les volets en lien avec le soutien, avec l'encadrement, avec l'évaluation ainsi le volet de la planification et des adaptations pédagogiques. Ces volets semblent donc moyennement difficiles à assumer avec des pourcentages qui oscillent entre 57,1 % et 52,3 %. La troisième et

⁵⁵ À savoir : la planification et les adaptations pédagogiques, la gestion du groupe-classe, le soutien et l'encadrement, l'évaluation et les stages.

⁵⁶ Tel que décrit au chapitre 2 du présent document.

dernière catégorie qui semble être la plus facile à assumer par les répondants (58,1 %) concerne le volet de la gestion de classe.

Tableau 23

Perception du degré de responsabilité des différents volets de la tâche du personnel enseignant

Volets	Difficile à assumer		Facile à assumer	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Stage (<i>n</i> = 30)*	22	73,3	8	26,7
Soutien (<i>n</i> = 84)*	48	57,1	36	42,9
Encadrement (<i>n</i> = 86)*	49	57,0	37	43,0
Évaluation (<i>n</i> = 85)*	47	55,3	38	44,7
Planification et adaptation pédagogique (<i>n</i> = 86)*	45	52,3	41	47,7
Gestion de classe (<i>n</i> = 86)*	36	41,9	50	58,1

* Certaines personnes ont préféré ne pas se prononcer ou ne sont pas en mesure de se prononcer pour tous les volets de cette question.

Les prochaines données permettent de dégager les différentes situations ou les comportements facilitants contribuant à supporter les enseignantes et les enseignants dans leurs rôles de soutien et à d'encadrement des ÉSH (Tableau 24). Selon les données obtenues, trois situations ou comportements se dégagent plus particulièrement. Pour 50 % des répondants, ce sont les expériences antérieures avec un ou des ÉSH qui favorisent le soutien et l'encadrement de cette catégorie d'étudiants. Selon 47,7 % des répondants, lorsque le diagnostic de l'ÉSH est connu cela est aidant et pour 42 % des répondants, une collaboration avec l'équipe de travail est elle aussi facilitante. Par ailleurs, la collaboration avec les SA ou les SASESH est facilitante pour 37,5 %. Les recherches personnelles et les rencontres en début de session avec les SA ou les SASESH sont des situations ou des comportements qui sont finalement facilitants pour moins de 30 % des répondants. Cette question ne s'applique pas pour 14,8 % des répondants et trois personnes ont répondu de façon personnelle.

Tableau 24

Situations ou comportements facilitant le soutien et l'encadrement

Situations ou comportements*	Total des répondants (n = 88)	
	n	%
Vos expériences antérieures	44	50,0
Votre connaissance du diagnostic de l'ÉSH	42	47,7
Collaboration avec votre équipe de travail	37	42,0
Collaboration avec SA ou les Services aux ÉSH	33	37,5
Vos recherches personnelles	23	26,1
Rencontre début de session avec les SA ou les Services aux ÉSH	13	14,8
Ne s'applique pas	13	14,8
Autres ⁵⁷	3	3,4

*Les enseignantes et les enseignants pouvaient indiquer plus d'une situation ou d'un comportement qui a pu faciliter le soutien et l'encadrement d'un ÉSH

Pour ce qui est du niveau de confort des répondants quant aux différentes catégories d'ÉSH (Tableau 25)⁵⁸, les données démontrent que c'est au regard des ÉSH qui ont des troubles organiques que les enseignantes et les enseignants sont les plus confortables, et ce, à la hauteur de 79,7 %. Les ÉSH qui ont soit une déficience physique ou une déficience sensorielle suscitent un niveau de confort de plus de 75 % pour chacune des catégories. Les ÉSH qui ont un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité de même que ceux qui ont un trouble d'apprentissage suscitent, quant à eux, des niveaux de confiance supérieurs à 50 %. Par ailleurs, deux catégories rendent les répondants inconfortables, soient les troubles neurologiques (54,2 %) et les troubles de santé mentale (80,8 %).

⁵⁷ Une personne a dit que les rencontres du groupe PARE l'ont aidée. Une autre personne mentionne que rien ne facilite présentement ce soutien. Une dernière personne signale que le fait d'être informée du diagnostic de l'ÉSH très tôt au début de la session est facilitant pour elle.

⁵⁸ Telles que décrites au chapitre 2

Tableau 25

Niveau de confort en lien avec les différentes catégories d'ÉSH

Catégorie d'ÉSH	Confortable		Inconfortable	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Trouble organique (<i>n</i> = 69)*	55	79,7	14	20,3
Déficience physique (<i>n</i> = 76)*	59	77,6	17	22,4
Déficience sensorielle (<i>n</i> = 71) *	54	76,1	17	23,9
Trouble d'apprentissage (<i>n</i> = 81)*	45	55,6	36	44,4
Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (<i>n</i> = 80) *	44	55,0	36	45,0
Trouble neurologique (<i>n</i> = 72)*	33	45,8	39	54,2
Trouble de santé mentale (<i>n</i> = 73)*	14	19,2	59	80,8

* Certaines personnes ont préféré ne pas se prononcer ou ne sont pas en mesure de se prononcer pour tous les volets de cette question.

En ce qui concerne la participation des enseignants aux rencontres d'informations ou aux formations qui leur ont été offertes et qui concernaient les ÉSH, il est possible d'observer que moins de 50 % des répondants disent y avoir déjà participé (Figure 5). Par contre, plus de 65 % de ceux qui y ont déjà assisté dénote que ces dernières ont toutefois été pertinentes et qu'elles les ont probablement aidés à mieux soutenir et encadrer la « clientèle émergente » (Figure 6).

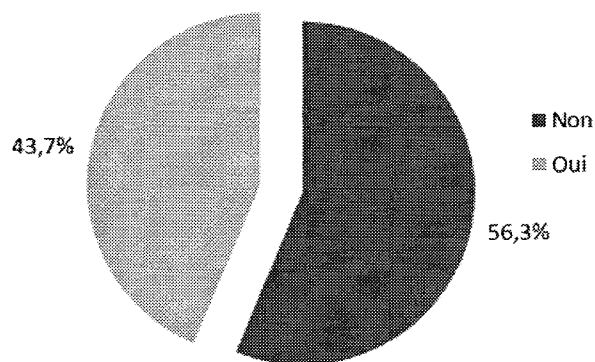


Figure 5. Participation à des rencontres d'informations ou à des formations.

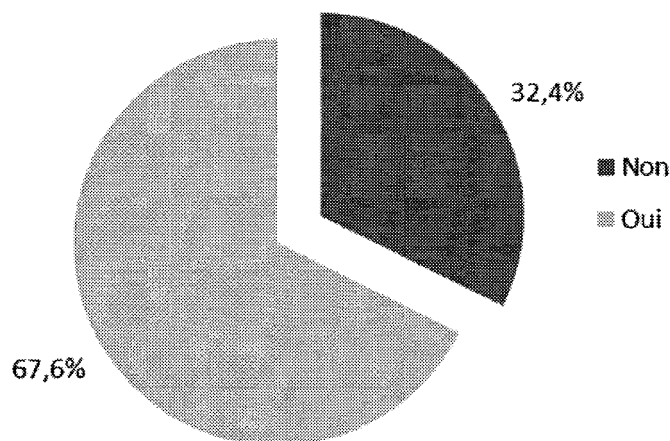


Figure 6. Pertinence des rencontres d'informations ou des formations.

4.2 Influence des facteurs socioprofessionnels sur les constituants des représentations sociales

Afin de vérifier si certains facteurs (ou variables) peuvent potentiellement avoir une incidence sur les principaux éléments périphériques⁵⁹ qui constituent les représentations sociales des enseignantes et des enseignants sur le sujet d'étude, des tests statistiques ont été effectués.

Pour ce faire, puisque les données obtenues sont principalement des données ordinales et nominales, le recours à un test d'hypothèse utilisant le test de signification statistique du khi-carré permet d'observer s'il existe une relation entre certains facteurs propres aux répondants⁶⁰ et les représentations sociales de ces derniers quant au soutien et à l'encadrement qu'ils doivent apporter à la « clientèle émergente » et à la population générale des enseignantes et des enseignants de secteur postsecondaire du Saguenay-Lac-Saint-Jean. « Après tout, il se peut bien que soit dû au hasard le fait qu'un ensemble particulier de cas montre une relation entre deux variables alors, qu'en réalité, il n'y a pas de telle relation à l'intérieur de la population prise comme un tout » (Fox, 1999, p. 150). En ce sens, l'utilisation d'un tableau bivarié a permis d'appliquer le principe des statistiques inférentielles par le biais du test du khi-carré. Or, bien que ce test permet de déterminer s'il

⁵⁹ À savoir, les attitudes, les perceptions et les croyances selon les sphères cognitive, affective et comportementale.

⁶⁰ Comme le sexe des répondants, le département d'enseignement, l'ancienneté professionnelle des répondants, l'expérience auprès d'ÉSH et la formation reçue.

est possible de généraliser avec confiance à la population étudiée une relation découverte dans un échantillon de celle-ci en éliminant la possibilité que les résultats soient dus au hasard des procédures d'échantillonnage (Fox, 1999), le recours à des mesures d'association permet, en plus, de mesurer la force de ce lien. En effet, certaines mesures d'association comme le coefficient de contingence de Pearson (C), le V de Cramer (V) et le Phi mesurent l'intensité d'une relation⁶¹ et ⁶² si cette dernière existe bel et bien entre l'échantillon et la population. Tandis que la validité du coefficient de contingence de Pearson augmente pour les grands tableaux, l'utilisation du V de Cramer ou du phi est tout à fait indiquée lorsque le tableau n'a que deux colonnes et deux rangées.

Au total, trente et une analyses corrélationnelles utilisant le test statistique du khi-carré et un seuil de signifiante de 90 % ($p \leq 0,1$)⁶³ ont été réalisées afin de vérifier l'existence possible d'une relation significative entre certains facteurs (ou variables) et les éléments périphériques de la représentation sociale à l'étude. De ce nombre, seulement six corrélations, qui sont en lien avec deux des cinq facteurs socioprofessionnels choisis, à savoir le sexe des répondants et leur département d'enseignement, permettent de confirmer la présence d'une possible relation entre deux variables. En effet, aucun test statistique, réalisé à l'aide des données obtenues pour la présente recherche, n'a permis d'établir un lien entre l'ancienneté professionnelle des répondants, l'expérience auprès d'ÉSH et la formation reçue.

4.2.1 Relations entre le sexe des répondants et certains constituants des représentations sociales

Sur le plan du sexe des répondants, il est tout d'abord possible d'observer une relation de moyenne intensité (Phi = 0,23) existante entre cet élément périphérique de la représentation et les réactions que les répondants ont suite à la réception de la lettre leur indiquant la présence d'un ÉSH au sein de leur groupe-classe. Deuxièmement, il est aussi possible d'observer une relation de faible intensité (Phi = 0,21) entre ce même élément

⁶¹ « Par convention, les mesures d'association s'étendent généralement de 0 à 1,00 pour les variables nominales et de -1,00 à +1,00 (en passant par 0) pour les variables ordinales ou d'intervalles ratio. Une valeur de 0 indique qu'il n'y a aucune relation entre les variables alors qu'une valeur de -1,00 ou +1,00 indique une relation parfaite » (Fox, 1999, p.170). Plus la valeur se rapproche de la valeur 1, plus la variable indépendante (VI) influencera la variable dépendante (VD).

⁶² L'intensité des relations trouvées dans la présente étude est interprétée en fonction du tableau des balises de Cohen (1988).

⁶³ Référence au tableau de distribution du Khi-carré de Fischer et Yates (Fox, 1999 p. 343).

périphérique et cette, fois-ci, la réaction des répondants⁶⁴ lorsque que ces derniers vivent une situation ou une expérience difficile en ce qui concerne l'encadrement et le soutien de la « clientèle émergente ». Finalement, une dernière relation de faible intensité ($\Phi = 0,20$) est observable entre le sexe des répondants et le fait que ces derniers assistent ou non aux formations données au sujet des ÉSH.

En ce sens, l'observation des résultats du Tableau 26 démontre que les hommes ont une réaction différente de celle des femmes suite à la réception de la lettre. En effet, et contrairement à ce qui était attendu ($f_a = 21,38$), ils ont plus tendance ($f_o = 26$) à consulter un collègue, à rencontrer l'étudiant et à chercher plus d'informations sur le diagnostic de l'étudiant que leurs collègues de sexe féminin qui, elles, ont plus tendance ($f_o = 23$) à communiquer avec les SA ou les SASESH que ce qui était attendu ($f_a = 18,38$). Les résultats présentés permettent donc de conclure que la différence entre les deux sexes est bel et bien significative ($K_{hi\ deux} = 5,098$; $DL = 1$; Valeur de $p = 0,024$) et que ces derniers influencent la réaction des répondants.

Tableau 26

Test du Khi-deux entre la variable sexe et la réaction des répondants à la suite de la réception de la lettre⁶⁵

Réaction(s) des répondants		Homme	Femme	Total
1) J'ai communiqué avec les SA ou es SASESH	Fréquences observées	4	23	27
	Fréquences attendues	8,62	18,38	
	Contribution au Khi-deux	2,474	1,160	
2) J'ai communiqué avec un collègue, j'ai rencontré l'étudiant et j'ai cherché plus d'informations sur le diagnostic de l'étudiant	Fréquences observées	26	41	67
	Fréquences attendues	21,38	45,62	
	Contribution au Khi-deux	0,997	0,467	

$K_{hi\ deux} = 5,098$; $DL = 1$; Valeur de $p = 0,024^*$

Par ailleurs, l'observation des résultats du Tableau 27 démontre que les hommes ont une réaction différente de celle des femmes lorsqu'ils vivent une situation ou une

⁶⁴ Pour les besoins d'analyse, les données ont été regroupées en seulement deux catégories soient : 1) les différents intervenants des SA ou des SASESH (responsable, orthopédagogue, éducateur spécialisé et interprète) et 2) les autres professionnels (psychologue, neuropsychologue), les collègues de travail ou tout autre document (Internet, livre, etc.). Les répondants pouvaient choisir une ou plusieurs réactions.

⁶⁵ Question 9 : En recevant cette lettre, comment avez-vous réagi ?

expérience difficile au niveau du soutien et de l'encadrement de la « clientèle émergente ». En effet, et contrairement à ce qui était attendu ($f_a = 31,39$), ils ont plus tendance ($f_o = 35$) à consulter un collègue de travail, à consulter un professionnel (psychologue, neuropsychologue) et à consulter divers documents (Internet, livre, etc.) que leurs collègues de sexe féminin qui elles, ont plus tendance ($f_o = 13$) à communiquer avec les différents intervenants des SA ou des SASESH que ce qui était attendu ($f_a = 9,39$). Les résultats présentés permettent donc de conclure que la différence entre les deux sexes est bel et bien significative ($Khi\ deux = 4,365$; $DL = 1$; Valeur de $p = 0,037$) et que ces derniers influencent la réaction des répondants suite à la réception de la lettre.

Tableau 27

*Test du Khi-deux entre la variable sexe et la réaction des répondants à la suite d'une situation ou d'une expérience difficile au niveau du soutien et de l'encadrement*⁶⁶

Réaction(s) des répondants		Homme	Femme	Total
1) J'ai consulté les différents intervenants des SA ou des SASESH (responsable, orthopédagogue, éducateur spécialisé, interprète)	Fréquences observées	2	13	15
	Fréquences attendues	5,61	9,39	
	Contribution au Khi-deux	2,320	1,384	
2) J'ai consulté un collègue de travail, j'ai consulté un professionnel (psychologue, neuropsychologue) et j'ai consulté divers documents (Internet, livre, etc.)	Fréquences observées	35	49	84
	Fréquences attendues	31,39	52,61	
	Contribution au Khi-deux	0,414	0,247	

$Khi\ deux = 4,365$; $DL = 1$; Valeur de $p = 0,037^*$

Finalement, l'analyse des données du Tableau 28 indique que les hommes ont été moins nombreux ($F_o = 11$) que les femmes à assister aux formations données au sujet de la « clientèle émergente » que ce qui était attendu ($f_a = 15,29$). Pour leur part, les femmes ont définitivement été plus nombreuses ($f_o = 27$) à assister à ces formations que ce qui était attendu ($f_a = 19,71$). La différence entre les deux sexes étant encore une fois significative ($Khi\ deux = 3,572$; $DL = 1$; Valeur de $p = 0,059$), il est donc possible de conclure que le sexe des répondants influence leur participation aux rencontres de sensibilisation ou aux formations.

⁶⁶ Question 19 : Après avoir vécu une situation ou une expérience où il vous a été difficile de soutenir et d'encadrer un étudiant faisant partie de la « clientèle émergente », qu'avez-vous fait ?

Tableau 28

Test du Khi-deux entre la variable sexe et la participation aux rencontres d'informations ou aux formations⁶⁷

Réponses		Homme	Femme	Total
Oui	Fréquences observées	11	27	38
	Fréquences attendues	15,29	22,71	
	Contribution au Khi-deux	1,202	0,809	
Non	Fréquences observées	24	25	49
	Fréquences attendues	19,71	29,29	
	Contribution au Khi-deux	0,932	0,628	

Khi deux = 3,572 ; DL = 1 ; Valeur de p = 0,059*

4.2.2 Relations entre le département d'enseignement des répondants et certains constituants des représentations sociales

Au niveau du département d'enseignement des répondants, il est possible d'observer une première relation d'intensité forte (coefficient de contingence de Pearson = 0,35) existante entre cet élément périphérique de la représentation et la perception des répondants quant à la définition du rôle qu'ils ont à jouer relativement au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente ». Deux autres relations, toutes deux d'intensité moyenne (coefficient de contingence de Pearson = 0,22 et 0,19), sont observables entre ce même élément et le niveau de confort des répondants quant à la présence des étudiants faisant partie de la clientèle « traditionnelle » ou « émergente ».

Plus spécifiquement, les résultats présentés au Tableau 29 démontrent que le département de travail du répondant facilite ou ne facilite pas la façon dont ce dernier parvient à définir le rôle qu'il doit jouer quant au soutien et à l'encadrement de ces étudiants. En outre, il semble beaucoup moins difficile de définir le rôle pour les enseignants qui travaillent dans trois des cinq regroupements que ce qui était attendu⁶⁸. Par conséquent, on dénote une différence significative pour les programmes qui font partie du regroupement cours généraux, lettres et arts ainsi que pour celui humain et santé entre les fréquences observées ($f_o = 11$, $f_o = 9$) et les fréquences attendues ($f_a = 5,79$, $f_a = 8$) à l'effet

⁶⁷ Question 26 : Depuis les trois dernières années, avez-vous assisté à une ou à des rencontres d'information ou des formations données par les SA ou les SASESH de votre établissement d'enseignement ?

⁶⁸ À savoir : administration/mathématique, multimédia/communication et sciences/physique.

que les enseignants des programmes faisant partie de ces deux regroupements trouvent plus difficile de définir leur rôle. Le niveau de facilité à définir le rôle est donc significativement différent en fonction du département de travail des répondants (Khi deux = 11,986 ; DL = 4; Valeur de p = 0,017) et il est donc possible de conclure que le département influence le niveau de facilité pour les enseignants qui y travaillent à définir leur rôle de soutien et d'encadrement.

Tableau 29

Test du Khi-deux entre le département et la facilité à définir le rôle de soutien et d'encadrement⁶⁹

Réponse		Administration Mathématique	Cours généraux langues arts	Humain santé	Multimédia communication	Science physique	Total
Facile	Fréquences observées	10	10	20	11	12	63
	Fréquences attendues	7,97	15,21	21,00	8,69	10,14	
	Contribution au Khi-deux	0,520	1,783	0,048	0,614	0,342	
Difficile	Fréquences observées	1	11	9	1	2	24
	Fréquences attendues	3,03	5,79	8,00	3,31	3,86	
	Contribution au Khi-deux	1,364	4,680	0,125	1,612	0,898	

Khi deux = 11,986 ; DL = 4 ; Valeur de p = 0,017*

De plus, les résultats observés au Tableau 30 démontrent le fait que les répondants travaillant dans des départements offrant des programmes d'administration et de mathématiques, dans des départements humains ou en lien avec la santé de même que ceux travaillant dans des départements de communication et de multimédia se sont dits plus inconfortables ($f_o = 13$, $f_o = 30$, $f_o = 18$) que ce qui était attendu ($f_a = 10,18$, $f_a = 27,24$, $f_a = 11,07$) en présence d'étudiants faisant partie de la « clientèle traditionnelle ». En revanche, les répondants travaillant dans des départements offrant des cours généraux préuniversitaires, des cours de langues et d'art de même que ceux enseignant dans des départements de science ou de physique ont dit se sentir plus confortables face à cette

⁶⁹ Question 14 : Est-ce facile pour vous de définir votre rôle par rapport au soutien et à l'encadrement de ces étudiants?

catégorie d'étudiants. Le niveau de confort est donc significativement différent d'un département à un autre (Khi deux = 14,323 ; DL = 4 ; p = 0,006). On peut donc conclure que le département d'appartenance des répondants influence le niveau de confort de ces derniers quant à la présence d'étudiants faisant partie de la « clientèle traditionnelle ».

Tableau 30

Test du Khi-deux entre le département et le sentiment ressenti quant au soutien et à l'encadrement des étudiants faisant partie de la « clientèle traditionnelle »⁷⁰

Réponse		Administration Mathématique	Cours généraux langues arts	Humain santé	Multimédia communication	Science physique	Total
Confortable	Fréquences observées	21	58	61	19	40	199
	Fréquences attendues	23,82	49,05	63,76	25,93	36,44	
	Contribution au Khi-deux	0,335	1,633	0,120	1,850	0,348	
Inconfortable	Fréquences observées	13	12	30	18	12	85
	Fréquences attendues	10,18	20,95	27,24	11,07	15,56	
	Contribution au Khi-deux	0,784	3,824	0,281	4,332	0,816	

Khi deux = 14,323 ; DL = 4 ; Valeur de p = 0,006*

Le Tableau 31 permet, quant à lui, de démontrer le fait que les répondants travaillant dans des départements offrant des programmes d'administration et de mathématiques, des programmes de communication et de multimédia de même que ceux travaillant dans des programmes de science ou de physique ont dit se sentir plus inconfortables (fo = 17, fo = 20, fo = 27) que ce qui était attendu (fa = 14,96, fa = 15,52 et fa = 22,72) en présence d'étudiants faisant partie de la « clientèle émergente ». En revanche, les répondants travaillant dans des départements offrant des programmes humains ou en lien avec la santé de même que ceux travaillant dans des départements en lien avec les cours généraux préuniversitaires, les cours de langues et d'art qui ont dit se sentir plus confortables face à cette catégorie d'étudiants (Khi deux = 9,117 ; DL = 4 ; Valeur de p = 0,058). On peut donc conclure que le département d'appartenance des

⁷⁰ Question 25a : En général, comment vous sentez-vous quant au soutien et à l'encadrement des étudiants faisant partie de la « clientèle traditionnelle »?

répondants influence le niveau de confort de ces derniers quant à la présence d'étudiants faisant partie de la « clientèle émergente ».

Tableau 31

Test du Khi-deux entre le département et le sentiment ressenti quant au soutien et à l'encadrement des étudiants faisant partie de la « clientèle émergente »⁷¹

Réponse		Administration Mathématique	Cours généraux langues arts	Humain santé	Multimédia communication	Science physique	Total
Confortable	Fréquences observées	10	29	42	8	14	103
	Fréquences attendues	12,04	25,86	34,33	12,48	18,28	
	Contribution au Khi-deux	0,345	0,381	1,712	1,611	1,003	
Inconfortable	Fréquences observées	17	29	35	20	27	128
	Fréquences attendues	14,96	32,14	42,67	15,52	22,72	
	Contribution au Khi-deux	0,278	0,306	1,378	1,296	0,807	

Khi deux = 9,117 ; DL = 4 ; Valeur de p = 0,058*

4.3 Résultats obtenus à l'aide des entretiens semi-directifs

L'analyse qualitative des données est effectuée à partir des dix entretiens semi-directifs réalisés à l'hiver 2012 auprès d'enseignantes et d'enseignants qui travaillent dans les quatre mêmes établissements postsecondaires de la région du Saguenay Lac-Saint-Jean⁷² que lors de la première phase de collecte de données réalisée à l'automne 2011 et pour laquelle ils avaient été invités à répondre à un questionnaire. Les commentaires issus des quatre-vingt-huit questionnaires électroniques de cette première phase de collecte de données n'ont apporté rien de nouveau à l'analyse des résultats obtenus lors des entretiens semi-directifs et n'ont donc pas été traités comme il l'avait été prévu au départ puisque la saturation des données a été atteinte.

Par ailleurs, les données obtenues lors de cette seconde phase de collecte ont été traitées et analysées selon les trois composantes ou sphères (cognitives, affectives et

⁷¹ Question 25b : En général, comment vous sentez-vous quant au soutien et à l'encadrement des étudiants faisant partie de la « clientèle émergente »?

⁷² Soit le Cégep de St-Félicien, le Cégep de Jonquière, le Cégep de Chicoutimi ou l'UQAC.

comportementales) constituantes des représentations sociales des enseignantes et des enseignants telles que décrites au chapitre II de ce présent mémoire.

4.3.1 Portrait des participants aux entretiens semi-directifs

Avant de décrire plus en détail le portrait socioprofessionnel des participants aux entretiens, il est important de rappeler les principaux critères de sélection pour l'échantillonnage de cette collecte de données qualitatives tels que décrits au chapitre trois. Premièrement, les personnes sélectionnées devaient avoir travaillé avec au moins un étudiant faisant partie de la « clientèle émergente » au cours des cinq dernières années. Deuxièmement, la chercheuse devait s'assurer, autant que possible, d'avoir des participants qui enseignent tant au niveau de la formation générale que de la formation technique et troisièmement, l'échantillon de chacun des établissements devait être constitué le plus équitablement de personnes de sexe masculin que féminin. Il est important de préciser, encore une fois, que la participation à cet entretien se faisait sur une base volontaire et qu'en aucun cas, les responsables des SA ou les Directions ne pourront connaître le nom des participants de leur établissement d'enseignement ou de tout autre établissement participant de la région.

Tout d'abord, l'échantillon est constitué de 10 participants répartis dans les quatre mêmes établissements postsecondaires de la région du Saguenay Lac-Saint-Jean que lors de première phase de collecte de données réalisée, quant à elle, à l'aide d'un questionnaire. Au total, huit femmes et deux hommes ont satisfait au premier critère de sélection en ayant déjà eu au moins une expérience de travail auprès d'un étudiant faisant partie de la « clientèle émergente » au cours des cinq dernières années. Tel que le montre le tableau 32, un minimum de deux participants a été rencontré dans chacun des établissements d'enseignement. Or, il a été impossible pour la chercheuse d'assurer une représentativité des deux sexes pour l'ensemble des établissements en raison du fait qu'aucune personne de sexe masculin n'a désiré participer à la recherche dans deux des quatre établissements.

Tableau 32

Description des participants à l'entretien semi-directif selon l'établissement postsecondaire d'appartenance et le sexe

Établissement postsecondaire	Répartition selon le sexe	Total
Cégep de St-Félicien	1 homme/1 femme	2 participants
Cégep de Jonquière	1 homme/3 femmes	4 participants
Cégep de Chicoutimi	0 homme/2 femmes	2 participants
Université du Québec à Chicoutimi	0 homme/2 femmes	2 participants
Total	2 hommes/8 femmes	10 participants

De ces dix participants, trois d'entre eux enseignent dans des programmes pré-universitaires, cinq d'entre eux enseignent dans une technique soit humaine, physique, animale ou artistique et deux autres enseignent dans un programme de baccalauréat en éducation ou de sciences humaines à l'UQAC. On peut donc conclure que le second critère pour l'échantillon a été atteint de par la diversité des programmes techniques ou préuniversitaires couverts.

Règle générale, la majorité des répondants sont âgés de trente-six à quarante-cinq ans et travaillent depuis plus de dix ans pour leur employeur actuel⁷³. Quatre participants ont entre quatre et neuf ans d'ancienneté pour ce même employeur et une seule personne a moins de 1 an d'expérience au niveau postsecondaire collégial. De tous les participants, quatre d'entre eux ont un baccalauréat disciplinaire, quatre ont une scolarité plus élevée que le baccalauréat (trois ont un doctorat et un répondant a un diplôme d'études supérieures spécialisées) et un seul répondant possède uniquement un diplôme d'études collégiales. Six de ces personnes ont obtenu leur plus récent diplôme depuis plus de dix ans.

Finalement, il importe de mentionner également que ces personnes peuvent témoigner de leur expérience en ce qui a trait à la « clientèle émergente » puisqu'elles ont toutes reçu, en moyenne, entre six et dix lettres de la part des SA ou des SASESH depuis les deux dernières années.

⁷³ Soit le Cégep de St-Félicien, le Cégep de Jonquière, le Cégep de Chicoutimi ou l'UQAC.

4.3.2 Sphère cognitive

4.3.2.1 Connaissances du personnel enseignant eu égard aux limitations et aux caractéristiques des étudiants faisant partie de la « clientèle émergente »

Premièrement, il est possible de dégager que neuf répondants sur dix ont été en mesure de donner une définition de ce que sont la dyslexie, la dysorthographe et la dyscalculie⁷⁴. Cependant, certains d'entre eux n'ont pas été en mesure de distinguer le trouble de la lecture (dyslexie) de celui de l'écriture (dysorthographe). Une seule personne n'a pas été en mesure de donner l'une ou l'autre des trois définitions. Une personne a, par ailleurs, fourni des définitions beaucoup plus théoriques et détaillées en faisant référence, entre autres, au DSM IV⁷⁵.

Pour ce qui est de la définition du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), 9 participants aux entretiens ont mentionné qu'un étudiant ou qu'une étudiante ayant un trouble déficitaire de l'attention éprouve généralement des difficultés de concentration et de compréhension accompagnées d'une attention de courte durée, qu'ils sont facilement distraits par des stimulus externes et qu'ils ne parviennent pas à terminer ce qu'ils commencent. Dans l'ensemble, les répondants distinguent le trouble déficitaire de l'attention avec et sans hyperactivité par des manifestations physiquement observables. Alors que l'étudiant avec un TDA/H a tendance à bouger, à poser des questions et à déranger les autres, l'étudiant avec un TDA est décrit comme étant plus effacé, ne posant pas de questions et comme étant plutôt lunatique. Les propos suivants sont illustratifs de ce qu'ils en savent :

« C'est plutôt physique du fait que la personne [TDA/H] a vraiment de la difficulté à rester assise pendant un certain temps. Celle qui est vraiment juste avec un déficit d'attention elle va rester là et à un certain moment va perdre le fil tandis que l'autre elle a besoin de se lever et de pauses plus fréquemment. » Part-02

⁷⁴ La majorité des répondantes et des répondants ne semblaient jamais avoir entendu parler d'un diagnostic de dyscalculie, mais ils ont tout de même été en mesure de donner une brève définition en se basant sur l'étymologie du mot.

⁷⁵ Le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (également désigné par le sigle DSM, abréviation de l'anglais *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), publié par la Société américaine de psychiatrie (APA), est un manuel de référence qui classifie et catégorise des critères diagnostiques et des recherches statistiques de troubles mentaux spécifiques (Source Wikipédia, 2013).

« Avec hyperactivité, c'est quelqu'un qui n'écoute pas et qui, en plus, peut déranger ses amis autour ou une classe et qui peut bouger et sans, c'est quelqu'un qui part tout simplement dans la lune et ne dérange personne! » Part-07

Une personne a par ailleurs mentionné, que de nos jours, il est beaucoup plus facile d'obtenir un diagnostic de TDA/H et qu'elle hésitait elle-même à apposer une étiquette à ces personnes. De plus, cette dernière se positionne davantage que les autres répondants sur les méthodes d'enseignement utilisées aujourd'hui.

« Il y a des enfants qui, sur le plan neurologique, ont quelque chose qui les empêche effectivement de se concentrer sur la tâche et il y en a d'autres à qui il manque des stratégies. Les stratégies [utilisées en classe] ne sont peut-être pas assez stimulantes et adaptées. » Part-10

En outre, les participants aux entretiens ont eu beaucoup plus de difficulté à donner une définition et à nommer des caractéristiques propres à un étudiant ou à une étudiante qui a un trouble de santé mentale (TSM). Seulement cinq personnes sur dix ont été en mesure de donner une courte définition et trois personnes disent ouvertement avoir de la difficulté à définir cette catégorie. En ce sens, plusieurs caractéristiques n'appartenant pas nécessairement à la catégorie des TSM ont été nommées par ces derniers dans leur définition.

« Là, ça peut être plein de choses en même temps. Ça peut être quelqu'un qui a un problème de violence, un autiste, la maladie de la Tourette, un retard dans la santé mentale...c'est tellement vague! » Part-06

« On a Ataxie de Friedrich...On a une personne qui a des problèmes mentaux qui rendent le physique un peu croche...Trouble d'apprentissage...On a eu une personne qui était désadaptée sociale. Ce n'est pas un trouble mental, mais c'est quasiment pareil, car c'est très difficile. Elle a son propre caractère. On a présentement des gens avec une forme d'autisme. » Part-01

« Je classerais là dedans les TED (les troubles envahissants du développement) qui ont des comportements atypiques. J'ai de la misère à les définir. Les troubles de l'anxiété sont inclus. » Part-08

Toujours en lien avec les TSM, les propos recueillis révèlent une représentation des caractéristiques de ces personnes voulant qu'elles soient très émotives, discrètes sur leur diagnostic et qu'elles sont des personnes avec qui il est plutôt difficile d'entrer en contact. De plus, pour deux répondants, les personnes qui ont un TSM ne fonctionnent pas « normalement » dans leur tête. Les limitations associées à ce trouble ne sont généralement pas visibles, comparativement à d'autres troubles, et ce, bien que des signes annonciateurs issus de certains comportements puissent parfois orienter les enseignants.

« Les personnes avec un TSM ont de la difficulté à accepter les évaluations parce qu'elles ne sont pas dissociées de leur travail qui est une évaluation de leur personnalité. C'est principalement ce comportement ou le symptôme qui m'amène à penser que ces gens peuvent avoir un certain problème au niveau de la santé mentale. » Part-09

De même, un participant a mentionné le fait que les personnes atteintes d'un TSM, ne manifestent pas nécessairement des comportements constants en classe.

« Une journée ça va très bien et le lendemain, y'a pu rien qui va! » Part-03

Une participante a par ailleurs clairement signifié que ce n'était pas du tout son domaine de connaissance et qu'elle préférerait se référer au DSM et une autre personne a fait une distinction entre certains TSM de courte durée (dépression) et de longue durée (trouble de personnalité).

En résumé, la majorité des répondants ont été en mesure de donner une définition ainsi que des caractéristiques associées à au moins deux des trois limitations liées à la « clientèle émergente ». Tandis que les répondants semblent connaître assez bien les troubles d'apprentissage (dyslexie, dysorthographe, dyscalculie), et les troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité, leurs connaissances au sujet des TSM sont plus limitées et incluent parfois des caractéristiques qui ne sont pas du tout en lien avec cette catégorie d'étudiants. Trois répondants y incluent plutôt des caractéristiques propres à des troubles dits physiques ou neurologiques comme les TED ou l'Ataxie de Friedrich.

4.3.2.2 Perception du personnel enseignant quant à la place de la « clientèle émergente » aux études postsecondaires

Huit participantes et participants sur dix ont affirmé que les étudiantes et les étudiants faisant partie de la « clientèle émergente » ont bel et bien leur place sur les bancs des établissements postsecondaires de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean pour y faire de nouvelles connaissances et avoir les mêmes droits que les autres étudiants qui ne présentent pas de limitation.

« Je pense que cette place-là n'est pas strictement réservée aux gens qui sont « normaux » alors qu'il n'y a pas vraiment de normalité ». Part-05

« Oui définitivement et sans hésitation! Je ne vois pas vraiment pourquoi ils n'auraient pas leur place et ils ont la même chance que les autres de réussir avec l'aide et le bon encadrement ». Part-02

« On ne leur donne pas un privilège, c'est un droit ». Part-10

Toutefois, certaines personnes émettent un bémol à l'effet que ce ne sont pas toutes les étudiantes et tous les étudiants faisant partie de la « clientèle émergente » qui ont leur place à long terme sur les bancs des établissements postsecondaires.

« Certains oui, mais pas tous! Il faut leur donner une chance et puis après, si ça ne fait pas, les envoyer dans un endroit qui correspond plus à leurs besoins. Ça dépend de qui. Lorsqu'on parle de santé mentale...ça dépend c'est quoi ». Part-06

« Je pense que justement, l'éducation c'est pour tout le monde. S'ils [les clientèles émergentes] veulent étudier [...] c'est l'fun qu'ils veulent repousser leurs limites. » Part-05

Par contre, pour ce qui est des chances de réussite de ces mêmes étudiantes et de ces mêmes étudiants, près du tiers des participants aux entretiens ont tenu à préciser que les chances de réussite et de placement sur le marché du travail suite à leurs études n'étaient pas les mêmes que pour les étudiants sans diagnostic, et ce, plus particulièrement pour les domaines de relations humaines et certains programmes de techniques. Il semble être plus difficile de les intégrer en stage et la non-divulgaration du diagnostic de certains étudiants

auprès du milieu de stage ou du futur employeur pose souvent problème notamment, pour les mêmes programmes énumérés ci-haut, lorsqu'il est question d'évaluation de compétences pour l'atteinte des critères du marché du travail dans ces programmes centrés sur l'être humain et relationnels. Sur ce point, certains répondants craignent l'après-formation.

« Oui, ils ont leur place à l'école, mais sur le marché du travail présentement c'est très, très dur de les intégrer. » Part-03

« Ils peuvent avoir accès aux études universitaires, mais il faudrait être sélectif en fonction du champ d'études plus humain et relationnel et en fonction du diagnostic et des compétences qui sont à atteindre. » Part-09

« On est dans un monde très compétitif où le rendement est très important donc pour moi, il faut qu'il soit autant fonctionnel qu'un autre et il ne faut pas que ce soit caché et il faut que ce soit dit. » Part-04

Il est aussi ressorti des entretiens que bien que certaines pratiques comme la mise en place d'accommodements, un bon soutien et un bon encadrement puissent faciliter le passage de ces étudiantes et de ces étudiants aux études postsecondaires, il est important que le tout se fasse sans discrimination ni privilèges. Les étudiantes et les étudiants avec ces diagnostics doivent être en mesure de fonctionner comme les autres en classe et sur le marché du travail et ils doivent, au même titre que les étudiants sans limitation, faire leur preuve pour éventuellement être en mesure d'obtenir leur diplôme selon les mêmes critères.

Finalement, neuf participants sur dix ont affirmé que la valeur accordée à la réussite scolaire des étudiantes et des étudiants faisant partie de la « clientèle émergente » n'était pas nécessairement la même que pour les étudiants sans diagnostic. En effet, les expériences de travail que les participants ont eues auprès de ces étudiants leurs ont démontré que bien que certains étudiants diagnostiqués utilisent leur diagnostic pour expliquer leurs échecs, la plupart d'entre eux investissent énormément de temps et d'efforts pour des résultats moindres et qui ne reflètent souvent pas la pleine capacité et les connaissances réelles de ces derniers. Ils doivent quotidiennement surmonter des obstacles et leur réussite générale est constituée de petites victoires au quotidien.

« Alors, je vous dirais que pour certains, ça peut être une excuse alors que pour d'autres, ça peut être une raison de se pousser plus. » Part-05

« J'ai vu des élèves qui doivent fournir pas mal plus de temps pour la lecture des textes puisqu'ils ont tellement de choses à assimiler et ça fait que tout le temps qu'ils consacrent est souvent le double ou le triple des autres pour des résultats qui sont parfois moins bons! » Part-02

Par ailleurs, bien que leur réussite passe par l'utilisation de moyens différents par la mise en place d'accommodements, par exemple, il est important, pour certains participants, que l'atteinte du niveau de compétence requis pour la réussite du programme d'étude soit la même que pour les étudiants sans diagnostic afin d'assurer une équité pour tous. C'est dans cette foulée que deux personnes ont mentionné le fait qu'il devrait y avoir une mention au diplôme obtenu par les étudiants qui ont pu bénéficier d'accommodements afin que le futur employeur sache que l'atteinte de certains critères s'est faite avec une forme d'aide.

En résumé, huit des dix répondants affirment que les étudiants faisant partie de la « clientèle émergente » ont bel et bien leur place au sein des établissements postsecondaires de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Par contre, les compétences à développer sont parfois plus difficiles à atteindre pour certains étudiants dans les programmes humains ou relationnels et, pour la plupart des participants, la limite entre la discrimination et le privilège n'est pas toujours facile à établir. Fait important à noter, ces derniers reconnaissent que bon nombre de ces étudiants investissent énormément de temps et d'énergie dans les tâches qui leur sont demandées, et ce, pour des résultats qui sont souvent moindres que leurs collègues sans limitation.

4.3.2.3 Formation et préparation du personnel enseignant

Pour la moitié des participants aux entretiens, il est clair qu'ils ne se sentent soit pas assez outillés ou ne sont pas assez informés pour être en mesure de bien soutenir et de bien encadrer la « clientèle émergente ». Par exemple, une méconnaissance des principaux troubles et des principaux moyens d'intervention efficaces semblent faire obstacle au soutien et à l'encadrement qu'ils devraient apporter à ces étudiants. Le manque de temps et le fait que la plupart des répondants n'aient jamais reçu de formation spécifique au sujet de

ces étudiants entrent aussi en ligne de compte. Les propos suivants font écho de ce constat de leur part.

« Non je ne me sens pas assez outillé! J'ai déjà de la misère à juste les définir. Donc, je ne les reconnais pas dans ma classe s'ils ne sont pas pointés du doigt. Souvent, je passe à côté. S'ils ne me le disent pas, je ne réagis pas nécessairement de la bonne façon. » Part-06

Par contre, deux enseignantes ont signifié se sentir assez outillées et informées pour être en mesure de bien soutenir et de bien encadrer la « clientèle émergente », et ce, principalement en raison d'une formation spécifique et spécialisée auprès des étudiants qui ont des besoins particuliers. Or, une de ces enseignantes a tenu à spécifier qu'elle ne se sent par ailleurs pas en mesure de le faire aussi bien en ce qui concerne les étudiants qui ont des TSM et préfère plutôt les référer vers des ressources plus spécialisées en la matière. Finalement, un seul enseignant a mentionné le fait que, puisque la population étudiante en général est constamment en changement depuis quelques années et se diversifie grandement, il est de son devoir de s'outiller et de se former pour être en mesure de bien soutenir et encadrer tous ses étudiants. L'effort constant des SA et des SASESH pour offrir de l'information et mieux outiller les enseignantes et les enseignants au sujet de la « clientèle émergente » a lui aussi été souligné par un participant.

Toujours en lien avec le fait d'être outillé et informé pour bien soutenir et de bien encadrer la « clientèle émergente », la moitié des participants aux entretiens révèle ne jamais avoir assisté à aucune formation ou rencontre de sensibilisation à propos de ces étudiants, soit par cause de non-disponibilité de ces dernières ou soit par manque de temps ou d'intérêt. L'autre moitié affirme avoir déjà assisté à au moins une rencontre d'information ou à une formation donnée généralement en groupe et portant principalement sur l'éthique, la confidentialité et les accommodements et abordant le sujet des « clientèles émergentes », principalement celui du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H). Aucun participant n'a mentionné avoir assisté à des rencontres spécifiques sur les troubles d'apprentissage ou les TSM.

« Oui, je pense qu'ils nous en ont parlé dans deux rencontres d'élèves qui ont des besoins particuliers. Ils y ont exposé aussi toute l'organisation des SA, mais c'est tout. Je pense qu'ils nous ont parlé du déficit d'attention (ça fait peut-être 2 ans de ça) et je pense qu'il y avait des sujets précis, mais pas nécessairement une maladie précise, mais c'était plus large comme information. » Part-02

L'ensemble des personnes qui ont assisté à une séance d'information qui portait sur les ÉSH rapporte que cette rencontre les a aidés dans la mesure où, inconsciemment, ils ont obtenu des informations plutôt générales et ont modifié leurs stratégies pédagogiques. Un enseignant a manifesté le besoin d'être dorénavant formé plutôt qu'informé. Par contre, le fait d'assister à ce type de rencontre semble toutefois déstabiliser certains participants en raison des besoins particuliers sans cesse grandissants de ces étudiants et des tâches qui leur sont demandées. Une participante a souligné le fait que sa participation à l'une de ces rencontres d'information a suscité un sentiment de désespoir chez elle comme le montrent ses propos :

« On a trouvé ça bien intéressant [la rencontre], mais bien désespérant aussi! Je me souviendrai toujours de la phrase qu'elle [la formatrice] nous avait dit : « laissez-les faire leurs propres expériences et laissez-les rentrer dans le mur eux-mêmes. Et ça, ça a fait mal! » Part-07

Finalement, la totalité des participants aux entretiens a affirmé qu'il était de leur responsabilité d'enseignante et d'enseignant de s'informer et de se former quant aux différents besoins et caractéristiques de la « clientèle émergente ». Pour eux, il est de leur devoir d'arriver à déceler rapidement un étudiant qui a des besoins particuliers afin de pouvoir le référer aux différents services spécialisés et adaptés de leur établissement d'enseignement. Un enseignant a d'ailleurs pris la peine de spécifier qu'il commençait à être habitué de travailler auprès des étudiantes et des étudiants qui ont des troubles d'apprentissage ou des troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité et qu'il ne ressentait donc plus le besoin de s'informer ou de se former spécifiquement sur le sujet. Par contre, il n'hésiterait pas à aller chercher de l'information si un cas plus particulier se présentait à lui. Quatre enseignantes et enseignants qui ont plutôt affirmé que ce n'était pas leur responsabilité de se former et de s'informer ont dit que le manque de temps et la surcharge de travail les y empêchaient et que leur formation initiale disciplinaire ne les avait pas préparés à ce genre de tâche.

En résumé, la moitié des répondants disent ne pas être assez informés et outillés pour être en mesure de soutenir et d'encadrer les ÉSH en raison du fait qu'ils manquent littéralement de temps ou d'intérêt pour assister aux rencontres d'information. Bien qu'une minorité d'entre eux disent qu'il n'est pas nécessairement de leur responsabilité de se former et de s'informer puisqu'ils ne sont pas des spécialistes en la matière, bon nombre des participants ont reconnu qu'il était bel et bien de leur responsabilité de s'informer et de se former pour répondre aux besoins de ces étudiants. Le fait d'assister à ce type rencontre suscite souvent des changements de pratique chez les participants et ces derniers savent habituellement auprès de qui aller chercher de l'information complémentaire au besoin. Les sujets qui ont par ailleurs été abordés lors de ces rencontres auxquelles les participants ont assisté renvoient particulièrement aux troubles d'apprentissage et aux troubles déficitaires de l'attention tandis que le sujet des TSM ne semble jamais avoir été discuté. Par ailleurs, les seules personnes qui ont dit se sentir outillées pour soutenir et encadrer les ÉSH sont des enseignants pour qui une formation initiale ou une formation continue dans ce domaine a été suivie.

4.3.2.4 Perception du rôle de soutien et d'encadrement

Unaniment, tous les participants aux entretiens ont dit qu'il était dans leur rôle de soutenir et d'encadrer les étudiants faisant partie de la « clientèle émergente » au même titre que tous les autres étudiants sans diagnostic connu, et ce, pour le bien de la société.

« Oui définitivement! Il faut limiter l'exclusion au maximum et limiter le décrochage scolaire. Socialement, on ne peut pas se permettre de les perdre et de les rendre aux crochets de la société pour toute une vie. » Part-09

« L'éducation, c'est pour tout le monde! » Part-05

Toutefois, deux participants affirment que le soutien et l'encadrement qu'ils doivent apporter à ces étudiants ne doivent pas nuire au soutien et à l'encadrement des autres étudiants sans diagnostic et qu'il ne faut pas pénaliser ces derniers.

« C'est mon rôle d'encadrer tous mes élèves [...], mais comme je dis : la liberté de l'un s'arrête où celle de l'autre commence. En même temps, il faut que j'aide tout le monde et que je donne le même temps. » Part-04

Bien qu'un participant rapporte manquer d'outils pour déceler et référer ces étudiants aux services spécialisés de son établissement d'enseignement lorsque nécessaire, la plupart des participants confirment que la collaboration avec les spécialistes (SA, SASESH, psychologue, etc.) facilite grandement leur tâche.

Par ailleurs, les participants se sont aussi prononcés sur les différentes tâches et caractéristiques qui sont en lien avec le rôle qu'ils pensent jouer dans le cheminement scolaire de ces étudiants qui ont des besoins particuliers. Neuf participants disent tout simplement jouer un rôle d'enseignant-accompagnateur au quotidien. Certains d'entre eux se décrivent plutôt comme des formateurs, des instructeurs, des guides ou des éducateurs positifs et compréhensifs, et ce, afin d'encourager ces étudiants. Un enseignant dit jouer aussi un rôle de parent et d'ami auprès de certains de ces étudiants. Une enseignante mentionne qu'il est important pour elle d'être équitable envers ces étudiants.

« Je veux que ces étudiants aient la chance d'être comme les autres et notre rôle est de les placer à la même égalité que les autres. Le fait d'être discriminé ou peinturé dans le coin est plus difficile. » Part-08

Finalement, une participante s'est décrite comme étant une « éveilleuse de confiance » et une « faiseuse de sens » en suscitant des échanges et des interactions avec ces étudiants.

En résumé, bien que la totalité des répondants ait dit qu'il était dans leur rôle de soutenir et d'encadrer les étudiants faisant partie de la « clientèle émergente » au même titre que tous les autres étudiants sans diagnostic connu, et ce, pour le bien de la société, le temps de soutien et d'encadrement investi auprès de ces étudiants ne doit en rien pénaliser le soutien et l'encadrement des autres étudiants. En plus du rôle d'enseignant-

accompagnateur qu'ils jouent naturellement au quotidien, les répondants ajoutent aussi être des formateurs, des instructeurs, des guides ou des éducateurs.

4.3.2.5 Connaissances des ressources spécialisées

Pour ce qui est du niveau de connaissance et d'utilisation des ressources spécialisées par les enseignantes et les enseignants, sept participants font spontanément appel ou réfèrent des étudiants qui ont des besoins particuliers aux SA ou à d'autres ressources spécialisées⁷⁶. Les enseignantes et les enseignants nomment ensuite les collègues de travail prétendant que ces derniers sont souvent plus disponibles et plus faciles d'accès en raison de la proximité physique, mais avec certaines restrictions.

« Au besoin, j'irais voir un collègue, mais probablement que je n'irais pas voir n'importe quel enseignant. » Part-05

Fait important à noter, sept participants distinguent très bien les différents rôles jouer par les intervenants et les frontières de fonctions de ces ressources spécialisées. Ils démontrent et expriment très bien savoir où diriger les étudiants en fonction de leurs besoins (personnel, académique, financier, santé, suivi psychosocial, etc.) en faisant soit appel à l'aide pédagogique individuel (API), à l'aide pédagogique aux apprentissages (APA), à l'infirmière, au service aux étudiants ou aux intervenants externes des Centres locaux de services communautaires (CLSC). En général, le recours à ces ressources spécialisées sécurise et rassure les enseignantes et les enseignants.

« De mon côté, c'est les SA en premier lieu. Après ça, quand ils se présentent chez moi, surtout les bipolaires ou les anxieux, je les envoyais au service de psychologie pour être en mesure de les soutenir. Je les envoie aussi à l'APA, parce que souvent on va dire que c'est notre « clientèle émergente » alors que ce sont tout simplement des étudiants qui ont de la difficulté à s'organiser. » Part-03

En résumé, c'est le recours aux intervenants des SA ou des SASESH qui se retrouve en haut de liste des personnes auprès de qui les enseignants demandent de l'aide le cas échéant ou lorsqu'ils vivent une situation plus difficile avec un étudiant faisant partie de la « clientèle émergente ». Vient ensuite le recours aux collègues de travail qui sont souvent

⁷⁶ Psychologue, infirmière, API ou APA.

plus disponibles et plus accessibles. Les rôles de chaque ressource spécialisée pouvant éventuellement les aider (APA, API, psychologue, infirmière, etc.) sont généralement bien connus de la majorité des répondants, Ils n'hésitent pas à y avoir recours s'ils en ressentent le besoin.

4.3.2.6 Éléments facilitateurs ou faisant obstacle au travail du personnel enseignant

Premièrement, plusieurs éléments facilitateurs sont directement en lien avec les SA ou les SASESH. Pour quatre participants, une bonne relation avec les différents intervenants, une écoute active et un soutien de la part du personnel de ces services spécialisés⁷⁷ facilitent leur tâche quotidiennement. Pour cinq participants, les ateliers offerts par ces services spécialisés⁷³, les rencontres de début de session concernant certains étudiants de même que l'envoi d'une lettre⁷⁸ sont d'autres mesures facilitantes qui permettent à ces derniers d'adapter leur méthode d'enseignement et de briser l'isolement qu'ils ressentent parfois dans certaines situations.

« J'ai déjà eu à faire appel à eux [les SA] et ils sont très réceptifs et très ouverts à nous aider [...]. Qu'ils soient là, c'est sur que c'est pertinent. Ça enlève de la charge au niveau de l'enseignant. » Part-05

« La façon dont les SA travaillent facilite grandement notre tâche...Je dirais vraiment le soutien et la relation que l'on a avec eux. Moi, je trouve toujours ça super important de pouvoir discuter et parler avec eux d'un cas que j'aie ou que je soupçonne et de pouvoir moi aussi aller les voir...ça, je trouve que ça fait toute une différence. » Part-02

Ensuite, trois participants ont mentionné comme éléments facilitateurs le fait qu'ils puissent avoir des rencontres et des discussions avec leurs collègues de travail et qu'ils aient une formation de base pour des étudiants qui ont des besoins particuliers (baccalauréat en éducation, psychologie et adaptation scolaire). Tandis que le premier élément permet souvent de briser l'isolement et d'obtenir des conseils de la part d'une tierce personne, le

⁷⁷ En occurrence les Services adaptés (SA) ou le Service d'accueil et de soutien aux étudiants en situation de handicap (SASESH)

⁷⁸ Cette lettre informe l'enseignante ou l'enseignant du diagnostic et des accommodements offerts aux étudiants inscrits aux SA ou au SASESH.

second élément permet une meilleure connaissance des limitations et des stratégies qui sont efficaces auprès de ces étudiants.

« [Les rencontres entre collègues] ça enlève un poids sur la décision : on n'est pas seul à décider, on se consulte, on a tous notre façon de voir aussi et y'en a qui vont être plus défenseurs de l'élève et d'autres qui vont être plus défenseurs des autres élèves dans la question d'équité et ça permet de trouver un milieu. » Part-04

Le prochain élément facilitant le travail des enseignantes et des enseignants auprès de la « clientèle émergente » renvoie directement au fait que ces étudiants décident de se prendre en main, qu'ils s'impliquent, qu'ils soient proactifs dans la mise en place des accommodements et des mesures de soutien auxquels ils ont droit et qu'ils acceptent de divulguer leur diagnostic. Deux participants apprécient le fait que l'étudiant ayant un diagnostic vienne les rencontrer en début de session afin de faire connaître ses besoins et les impacts de son diagnostic sur ses apprentissages et en classe.

Finalement, la présence d'un APA dans l'établissement permet à un participant de référer rapidement les étudiants en difficulté. Une ouverture d'esprit et une grande disponibilité semblent aussi représenter des éléments facilitants pour quelques participants de même qu'un contact avec le milieu familial de l'étudiant qui a un diagnostic, et ce, même au niveau des études postsecondaires. Ce contact permet souvent d'expliquer certains comportements auxquels il aurait parfois été impossible de trouver réponse en se limitant seulement à un contact scolaire avec l'étudiante ou l'étudiant en question.

« Le support familial est primordial et essentiel même [aux études postsecondaires] pour la confiance des étudiants et ça facilite en même temps mon travail. J'ai déjà eu un contact avec un parent indirectement [dans mon milieu de travail] pour une étudiante qui avait un problème de santé mentale non diagnostiquée. Ça m'a permis de comprendre que le parent surprotégeait l'étudiante. » Part-09

Pour ce qui est maintenant des éléments qui semblent plutôt faire obstacle au travail des enseignantes et des enseignants qui ont à travailler auprès de la « clientèle émergente », le consensus est moins évident et les réponses sont beaucoup plus diversifiées. Il est

toutefois possible d'observer que la plupart des éléments facilitants nommés précédemment par les participants aux entretiens ont aussi leur penchant comme obstacle.

En effet, neuf participants dénoncent le fait que certains étudiants refusent de divulguer leur diagnostic et qu'ils ne se prennent pas en main. Ils parlent du refus de certains étudiants de communiquer leurs besoins avec leur enseignante ou leur enseignant et du fait que d'autres étudiants utilisent leur limitation comme une raison de non-réussite et qu'ils semblent ne pas faire d'efforts pour favoriser leur réussite scolaire.

« La confidentialité qu'il y a autour de ça est très dérangeante pour moi. On a des cours pratiques pis souvent les étudiants qui ont des troubles de santé mentale ont plus de difficulté avec les laboratoires parce que c'est des travaux d'équipe. Ça fait plus de bruit et même les TDAH ont plus de misère à se concentrer et les techniciens à la pédagogie ne sont pas informés de leur situation [...]. » Part-08

« Quand les étudiants ne demandent pas d'aide, je les oublie et ne sais plus qu'ils en auraient besoin. C'est un désir de se fondre dans la masse qui ne les sert pas! » Part-06

Vient ensuite, pour trois autres participants, comme élément qui fait obstacle le fait que les ÉSH faisant partie de la « clientèle émergente » doivent eux aussi répondre aux mêmes exigences techniques de leur programme d'études, et ce, tout en s'assurant qu'ils puissent avoir accès à des ressources et à des accommodements servant à palier leur limitation. L'évaluation du niveau de compétence en stage a parallèlement été mentionnée par un participant.

« Je te dirais que ce que je trouve le plus difficile, parce que l'on est un programme technique, c'est le fait qu'on a vraiment des cours qui sont très chargés. Des fois, j'aimerais ça plus aérer ça parce que je me dis que certaines personnes doivent en arracher pis j'aimerais ça faire un exercice pis des fois je me dis que ce serait le fun pour les autres aussi, mais je trouve que l'on a tellement de matière à passer qu'un moment donné... je trouve que ça c'est un obstacle le fait qu'on a trop de choses à leur faire faire que ça les désavantage. » Part-02

Toujours selon les participants, le manque de temps à l'intérieur du temps de travail régulier représente, lui aussi, un obstacle assez important. En ce sens, ils soulignent le manque de temps pour aller chercher du soutien, mieux s'outiller ou mieux s'informer et

pour effectuer certaines tâches en lien avec la mise en place d'accommodement⁷⁹. Cela irrite les enseignants et ajoute de la pression sur les épaules de ces derniers. Des sentiments d'impuissance, de frustration et de déception s'installent alors peu à peu parmi le corps professoral des établissements postsecondaires.

« La difficulté c'est quand on pense que quelqu'un souffre de quelque chose et qu'on ne sait pas quoi faire avec ça! Avant de prendre le téléphone et d'appeler aux SA, ça prend du temps parce qu'on fait pas ça tout de suite! Ce n'est pas notre premier réflexe, pas par manque de temps, parce que la première année on va laisser aller et c'est souvent la deuxième année que l'on reçoit le diagnostic. » Part-07

« Je dirais le temps vraiment...le manque de temps pour aller chercher ces ressources-là. J'ai un besoin à un moment donné, j'appelle [la personne aux SA], elle est pas là : on a une misère à se parler. Ce n'est pas parce que c'est un manque de volonté, c'est un manque de temps! On manque de temps pour aller s'outiller mieux! » Part-08

« Le temps pis y'a une question de sous au bout de ça. Le temps égal de l'argent. S'ils nous forment pour être mieux outillés pour ces gens là, il faut qu'ils aient des sous pour le faire ». Part-08

En résumé, huit éléments semblent effectivement faciliter le travail des enseignants auprès de la « clientèle émergente ». Les premiers à être identifiés sont directement en lien avec la présence des SA ou des SASESH au sein même de l'établissement d'enseignement. En ce sens, une bonne relation entre les différents intervenants de ces services spécialisés et le corps professoral semble grandement faciliter le travail de ces derniers. Les ateliers thématiques, les rencontres de début de session pour discuter des besoins spécifiques d'un étudiant et l'envoi d'une lettre sont eux aussi des éléments facilitateurs. Viennent ensuite les échanges et les rencontres avec les collègues de travail qui permettent, elles aussi, d'obtenir des conseils et du soutien. Par ailleurs, le fait que les étudiants ayant des besoins particuliers se prennent en main, qu'ils soient responsables et autonomes représente aussi un élément facilitateur selon les enseignants. Finalement, il arrive parfois que le contact avec la famille représente un élément facilitateur au même titre que la présence d'un APA dans l'établissement d'enseignement.

⁷⁹ Comme le fait de devoir aller porter l'examen à l'avance aux SA pour que l'étudiant puisse bénéficier de temps supplémentaire, d'un local adapté et parfois même de logiciels spécialisés (Antidote, Word Q).

En ce qui a trait maintenant aux éléments faisant plutôt obstacle au travail des enseignants, cinq ont été mis en évidence. Le premier obstacle fait référence au fait que certains étudiants refusent de divulguer leur diagnostic et ne veulent pas nécessairement entrer en relation avec leurs enseignants. Cela complique souvent la tâche de ces derniers en classe et en contexte de stage. Bien souvent, ces mêmes étudiants sont peu impliqués dans leurs études, sont moins responsables et surtout moins autonomes. L'obligation d'atteindre les mêmes compétences que pour les autres étudiants sans limitation, représente parfois aussi un obstacle lorsque vient le temps, pour un enseignant, de l'évaluer. De plus, le manque de temps pour aller chercher de l'information et du soutien est, lui aussi, un obstacle qui est soulevé par un bon nombre d'enseignants. Tous ces obstacles créent des sentiments d'impuissance, de frustration et de déception chez les personnes qui doivent y faire face.

4.3.3 Accommodements

4.3.3.1 Mesures aidantes ou pas?

C'est sans hésitation que six des dix participants aux entretiens ont affirmé que les principaux accommodements accordés à la « clientèle émergente » sont des mesures aidantes. En effet, selon ces derniers, le temps supplémentaire, l'accès à un local adapté, le droit d'utiliser des logiciels d'aide à la rédaction et à la correction, le recours à un preneur de notes en classe, l'enregistrement sonore des cours et le soutien à l'étude constituent des mesures d'accommodements qui peuvent pallier les limitations de ces étudiants.

Toutefois, les quatre autres participants émettent des réserves sur le caractère aidant de certains accommodements en raison de leur application sporadique allant même à une seule fois pendant la session. De plus, ils soulignent que le recours à ces accommodements ne sera pas nécessairement permis une fois rendu sur le marché du travail. La prudence s'impose, car le recours systématique à ces accommodements empêche souvent tout processus de rééducation au détriment d'outils de compensation. Les propos qui suivent sont évocateurs.

« Je ne sais jusqu'à quel point on les aide. C'est automatique : diagnostic égal mesures d'aide. Ça ne les aide pas : c'est seulement de l'ordre de la compensation et non pas de la rééducation. Dans son milieu du travail, il n'aura pas accès à ces outils. Il n'est jamais trop tard pour apprendre à lire. Présentement, le système ne favorise pas ce système de rééducation au niveau postsecondaire. » Part-10

En résumé, il est donc possible d'observer que, pour la majorité des enseignants, le caractère aidant des accommodements qui peuvent être mis en place pour pallier les limitations de ces étudiants n'est pas négligeable. Toutefois, il faut s'assurer que la mise en place de ces mesures de soutien ne devienne pas une « béquille » pour les étudiants qui devront, parfois, apprendre à fonctionner sans elles une fois sur le marché du travail.

4.3.3.2 Équité envers les autres étudiants

Tout comme pour la nature aidante des accommodements, c'est sans aucune hésitation que cinq des dix participants trouvent que la mise en place des accommodements accordés à la « clientèle émergente » est généralement équitable envers les autres étudiants qui n'ont pas de limitation. Par ailleurs, un participant a trouvé important de spécifier que la mise en place de ces accommodements ne doit jamais interférer avec les objectifs de la tâche. Deux autres personnes aimeraient avoir la certitude que l'octroi de ces accommodements se fait de façon très personnalisée en fonction du diagnostic de l'étudiante ou de l'étudiant, en fonction de la matière enseignée ou du programme de formation et qu'une révision de ces accommodements soit faite dans le temps en fonction des besoins. Parfois, les répondants disent avoir l'impression que les accommodements accordés sont toujours les mêmes, et ce, peu importe la nature du diagnostic ou les besoins des étudiants qui ont des limitations. Ils se questionnent à savoir qu'il n'y ait pas d'inéquité.

« C'est difficile de quantifier, y'a des niveaux et c'est pas adapté et c'est toujours une mesure « pareille » et c'est pour ça que parfois on pense qu'il peut y avoir iniquité. » Part-04

Certains participants soulignent que la nature confidentielle du diagnostic pose problème. Ils disent ne pas toujours être en mesure et en droit de justifier l'utilisation de certains accommodements par les étudiants diagnostiqués. De plus, ils soulignent que cela

entraîne parfois un jugement négatif et une frustration chez les autres étudiants sans limitation et même une certaine forme d'incompréhension chez le personnel non enseignant (technicien de laboratoire, technicien à la pédagogie, etc.). L'accès au diagnostic étant souvent problématique pour bon nombre d'étudiantes et d'étudiants, s'installe alors un sentiment d'inégalité et d'injustice par rapport aux étudiantes et aux étudiants qui ont été en mesure d'obtenir plus rapidement et plus facilement ce diagnostic.

« Si je fais juste aux besoins et comportements de tous les élèves, y'en a plein qui auraient des déficits d'attention parmi mes élèves. Ceux qui ont des diagnostics ont le droit d'utiliser les accommodements et parfois je trouve ça injuste pour les autres. » Part-06

Finalement, les enseignants ont de la difficulté avec le comportement de certains étudiants qui utilisent leur handicap pour marchander et obtenir des privilèges qui ne leur seraient habituellement pas accordés.

« Pendant un examen, un étudiant avec un TDA voulait aller aux toilettes, était revenu et semblait distrait... Ensuite, j'ai reçu une lettre des SA me demandant si l'étudiant pouvait refaire l'examen parce que ce matin-là, il avait pris la mauvaise pilule et que ça n'avait pas bien été. Ça, je n'avais pas aimé ça. C'était pas un élève qui était à son affaire et qui faisait ce qu'il avait à faire et j'avais l'impression qu'il utilisait son handicap pour ça et ça arrive parfois que certains cas utilisent leur handicap pour pouvoir réussir le cours et ils marchandent avec leurs droits, leurs accommodements pis ça, ça dérange un peu. » Part-04

En résumé, bien que la majorité des enseignants trouvent que la mise en place des accommodements accordés aux étudiantes et aux étudiants faisant partie de la « clientèle émergente » est généralement équitable envers les autres étudiants sans limitation, certains d'entre eux se questionnent tout de même quant à l'octroi et à l'utilisation de ces derniers. La non-divulgaration des diagnostics auprès des autres étudiants génère parfois des situations de non-compréhension quant à l'utilisation de certains accommodements. En outre, l'accessibilité réduite aux professionnels chargés de confirmer les diagnostics pénalise parfois des étudiants qui auraient besoin, eux aussi, de ce type de mesures d'aide.

4.3.3.3 Mise en place des accommodements

Unanimement, les participants aux entretiens disent ne pas ressentir le besoin d'être consulté davantage avant la mise en place des accommodements en raison de la confiance qu'ils ont envers les décisions prises par les intervenants des SA ou des SASESH de leur établissement en ce qui concerne cette tâche.

« Je pense que ce n'est pas ma place de juger de ça. Je suis d'accord avec les décisions prises par les SA et je leur fais confiance puisqu'ils savent ce dont ils [les étudiants] ont besoin et je m'adapte à ce qu'ils décident. » Part-02

Par ailleurs, une personne manifeste son intérêt à être consulté avant la mise en place d'accommodement ou d'adaptation majeure. Dans pareille situation, elle suggère alors un travail de concertation entre les différents intervenants spécialisés et les enseignants. Une autre personne aimerait parfois mieux comprendre les accommodements accordés à ces étudiants.

En résumé, il est clair que l'ensemble des enseignants ne ressent pas du tout le besoin d'être consultés davantage avant la mise en place des accommodements bien que certains n'hésitent pas à s'impliquer dans la démarche lorsque nécessaire.

4.3.4 Sphère affective

4.3.4.1 Sentiments par rapport à la « clientèle émergente »

Six participants sur dix ont rapporté ne ressentir aucun affect particulier en présence d'un étudiant ayant un trouble d'apprentissage (TA)⁸⁰. Ils ne considèrent pas ces étudiants différents de ceux sans diagnostic ou n'ont tout simplement jamais eu d'expérience de travail auprès de cette catégorie d'étudiants. Une personne a dit se sentir démunie devant ce type d'étudiant en raison de sa méconnaissance du trouble et des outils pouvant aider ces étudiants. Finalement, un participant se dit plus conciliant envers ces étudiants.

⁸⁰ Dyslexie, dysorthographe ou dyscalculie.

« Je vais être plus conciliante sur les fautes de français en autre en lui faisant recommencer son travail et le corriger. » Part-09

Concernant leur réaction face à des étudiants qui ont un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), tous les participants mentionnent se sentir à l'aise en leur présence. Ils ne ressentent pas d'affect particulier, mais certains se disent plus alertes devant les besoins de ces derniers en classe.

« C'est un élève comme un autre. Moi, je veux les traiter comme les autres. J'ai dans l'idée que ce sont des élèves qui vont fonctionner dans la vie comme tout le monde. C'est sûr que si l'élève veut m'en parler je vais l'écouter et voir comment on pourrait faire pour l'aider, mais sur le coup et en classe, je vais le traiter comme un autre et il n'y a pas de différence. » Part-04

Pour ce qui est des étudiants qui ont un trouble de santé mentale (TSM), les sentiments ressentis sont beaucoup plus diversifiés que ceux ressentis envers les étudiantes et les étudiants qui ont un TA ou un TDA/H. En effet, seulement trois répondants disent ne ressentir aucun malaise ou n'avoir aucun affect particulier envers ces étudiants. Pour leur part, les sept autres participants trouvent que ce sont des étudiants qui demandent plus et avec qui il faut toujours être alertes ou soit qu'ils sentent tout simplement un malaise. Trois d'entre eux rapportent carrément ressentir de la peur ou de l'inquiétude en raison d'une méconnaissance du diagnostic ou du peu d'expérience de travail auprès de cette clientèle.

« Ça me rend un peu plus mal à l'aise. Parce que des fois, je pense que j'ai peur! Peur qu'ils se désorganisent. Une méconnaissance, oui je pense. Ben, j'ai l'impression que c'est souvent du cas par cas. En général, leur comportement je pense que c'est imprévisible. C'est l'imprévu qui me dérange un peu. » Part-08

De façon générale, les propos recueillis auprès des participants ont permis d'observer que la majorité d'entre eux se sentent bel et bien concernés par la présence en classe de ces étudiantes et de ces étudiants qui ont des besoins particuliers. Que ce soit de par le métier d'enseignante ou d'enseignant qu'ils ont choisi d'exercer à la base ou en référence à certaines expériences personnelles ou de travail, ces derniers disent ne pas avoir

le choix de la clientèle étudiante avec qui ils auront à travailler. Une participante a même su très bien définir à quels niveaux elle se sent interpellée et concernée.

« Ça m'interpelle de deux façons dans le sens que je veux leur donner le maximum pour qu'ils puissent réussir et ça m'interpelle dans mon engagement social parce que j'ai le grand souci de ne pas diplômé une personne qui pourrait être dangereuse pour les gens vulnérables avec qui elle pourrait travailler. Il faut s'assurer qu'ils répondent aux exigences de l'exercice de la profession et avoir les compétences de base. » Part-09

Face aux situations où les étudiants ont choisi de quitter ou d'abandonner leur programme de formation suite à l'obtention d'un diagnostic sur le tard ou soit en raison de leur incapacité à s'adapter aux exigences du programme ou, tout simplement à la vie scolaire postsecondaire, certains participants parlent de déception et d'impuissance.

Par contre, une enseignante rapporte ne pas se sentir concernée par toutes les catégories d'étudiants faisant partie de la « clientèle émergente » puisqu'elle n'arrive souvent pas à expliquer et à justifier la présence de certains d'entre eux dans sa classe. Il n'éprouve pas de sentiment d'empathie envers eux.

« Je me sens difficilement concernée quand il y a des problèmes de santé mentale dans ma classe ça c'est sur et certain. Des fois, je me demande ce qu'ils font dans ma classe parce qu'ils prennent tout mon temps pis là j'ai de la difficulté à leur dire non pis il faut que je leur dise non et c'est assez! Part-06

En résumé, la présence en classe d'étudiants qui ont un TA ou un TDA\H ne génèrent généralement aucun affect particulier auprès du corps professoral ayant participé aux entretiens. Cependant, la présence en classe d'étudiants qui ont un TSM rend habituellement mal à l'aise psychologiquement les enseignantes et les enseignants. Elle inquiète en raison d'une méconnaissance du diagnostic ou du manque d'expérience auprès de ces étudiants ou de la demande parfois plus accrue de soutien et d'encadrement. Elle génère parfois chez eux de la peur et de l'inquiétude. En général, les participants se sentent bel et bien concernés par la présence et les besoins de la « clientèle émergente » et lorsque l'un de ces étudiants ne parvient pas à terminer son programme d'études, les enseignants

disent se sentir impuissants professionnellement face à la situation. En outre, en raison de la nature confidentielle du diagnostic, les participants ont toutefois de la difficulté à connaître les limites de leurs interventions et ils craignent parfois d'en faire trop pour soutenir et encadrer ces étudiants au risque d'en venir à étiqueter ces derniers devant leurs pairs.

4.3.4.2 Relation entre le personnel enseignant et la « clientèle émergente »

Huit enseignants sur dix affirment développer habituellement une bonne relation avec la plupart des étudiants faisant partie de la « clientèle émergente » au même titre qu'avec les étudiants sans limitation.

« En général, c'est comme avec les autres étudiants parce qu'ils veulent ça aussi et je ne verrais pas pourquoi ils seraient traités différemment! » Part-01

Plusieurs d'entre eux décrivent aussi leur relation comme une relation de confiance mutuelle basée sur l'honnêteté et l'intégrité. Les enseignants et les étudiants arrivent souvent à trouver des solutions à certaines situations plus difficiles.

« Ces jeunes-là qui m'ont parlé qu'ils avaient de la difficulté à se concentrer, je leur ai donné des mandats et petits contrats avec des personnes extérieures et les jeunes sont reconnaissants de cette confiance que je leur porte puisqu'auparavant personne ne leur avait confié ce type de mandat parce qu'ils n'écoutaient pas et n'étaient pas à leur affaire! Ça donc été ça mon modèle de réussite avec ces personnes là. » Part-03

Par ailleurs, selon les dires de deux participants, une certaine forme d'amitié et de proximité s'installe parfois entre certains enseignants et ces étudiants. Les étudiants aidés et leurs parents manifestent alors leur reconnaissance auprès des enseignants et gardent parfois le contact avec eux bien après la fin de leurs études. Un enseignant a, de plus, tenu bon de soulever le fait que les relations qu'ils pouvaient entretenir en tant qu'enseignant auprès d'étudiants de sexe féminin et de sexe masculin n'étaient généralement pas les mêmes en raison des relations homme-femme en milieu de travail et du niveau de sensibilité généralement différent des deux sexes.

« Ça dépend si c'est un gars ou une fille c'est différent! Si c'est un gars, y'a pas de problème, car je peux lui parler et le calmer et être plus direct, mais si c'est une

filles, elle est plus sensible et il y a aussi la relation homme-femme avec tout ce qui se passe...je ne peux pas nécessairement agir de la même façon et lui mettre ma main sur l'épaule et lui dire on se calme. » Part-01

Finalement, deux enseignants ont précisé avoir les mêmes attentes envers les étudiants faisant partie de la « clientèle émergente » qu'envers ceux sans diagnostic ou sans limitation. Ils insistent sur le fait qu'ils ne donnent pas de cours à rabais à personne et que la correction est la même pour tous.

« C'est sûr que j'ai les mêmes attentes parce que je veux qu'ils réussissent et je veux les former aussi bien que les autres. Il faut qu'ils réussissent à faire les mêmes choses que les autres! » Part-02

En résumé, la majorité des participants aux entretiens ont dit avoir le même type de relation et le même type d'attente envers les étudiants avec ou sans limitation. Cependant, certains se disent peut-être un peu trop à l'écoute des besoins de ces derniers et craignent, en conséquence, de leur accorder naturellement des privilèges. Une relation d'écoute active et une ouverture d'esprit aident fortement cette bonne relation. Une certaine forme d'amitié et de proximité s'installe parfois et perdure bien après la fin de leurs études entre certains enseignants et étudiants ayant des limitations.

4.3.4.3 Sentiments quant aux services spécialisés

Unaniment, tous les participants ont dit se sentir à l'aise de recevoir des conseils ou du soutien de la part des intervenants des SA ou du SASÉSH, et ce, même si certains pourraient être eux-mêmes considérés comme des spécialistes en la matière de par leur formation initiale ou leur travail actuel. La plupart ont tenu bon de spécifier que ce processus devait se faire dans une optique de concertation et d'échange bidirectionnel, c'est-à-dire que les enseignantes et les enseignants ont besoin de sentir qu'ils peuvent toujours donner leur avis et leur vision des situations et non pas que tout leur soit unilatéralement imposé par les intervenants.

« Oui, définitivement. Moi, n'importe quel conseil je vais le prendre. Toutes les suggestions sont bienvenues en dehors ou à l'intérieur du cours. » Part-02

« Oui, je suis à l'aise qu'on me donne des conseils, mais j'aime ça aussi qu'on écoute ma vision à moi et qu'on essaie de trouver une entente entre les deux. » Part-04

Bref, selon le propos des participants, les interventions et le soutien des intervenants des SA sont habituellement bien accueillis de la part des participants. Un certain processus de concertation et d'échange doit toutefois être présent, et ce, afin de permettre aux enseignants de pouvoir donner leur avis ou de pouvoir partager leur vision.

4.3.4.4 Sentiments ressentis lors de la réception de la lettre

En premier lieu, il est possible de constater que la réception de la lettre génère soit un sentiment positif ou soit un sentiment neutre. En effet, des huit participants qui ont déjà reçu ce type de lettre⁸¹, cinq affirment se sentir contents, indifférents ou interpellés positivement. Cependant, une distinction est généralement faite entre les sentiments ressentis lorsque l'étudiant a un TA ou un TDA/H ou plutôt un TSM. La deuxième catégorie étant même identifiée comme une « boîte à surprise » par l'un des participants ou comme créant de l'angoisse chez un autre.

« Je suis contente de le savoir premièrement. Pis, ça ne me dérange pas! Ben, ça dépend toujours : un TDAH, dyslexie ça me dérange pas, mais encore là. Les troubles de santé mentale...comme trouble anxieux on commence à être habitué, mais quand ça me semble que je ne connais pas, ça m'angoisse un peu. » Part-08

Par ailleurs, trois participants affirment plutôt ressentir des sentiments qui pourraient plutôt être qualifiés de négatifs. En ce sens, deux participants disent ressentir de l'appréhension et avoir peur de ne pas être à la hauteur. Un participant rapporte éprouver du stress et de l'inquiétude et un autre n'aime carrément pas ça.

« J'ai peur encore...et je me dis que j'ai ENCORE frappé le gros lot! Un peu d'appréhension aussi à savoir comment je vais faire. » Part-06

⁸¹ Les deux autres participants provenant du milieu universitaire disent ne jamais avoir reçu de lettre les informant de la présence d'un ÉSH dans leur groupe-classe.

En résumé, cinq participants disent ressentir des sentiments positifs ou neutres lors de la réception de la lettre comparativement aux trois participants qui disent en ressentir des négatifs. Les principaux sentiments négatifs relatés sont la peur, l'appréhension, le stress et l'angoisse, et ce, particulièrement envers les étudiants ayant un TSM.

4.3.5 Sphère comportementale

4.3.5.1 Réactions à la suite de la réception de la lettre et de la connaissance du diagnostic

Huit participants sur dix ont dit ne pas avoir tendance à aller vers ces étudiants suite à la réception de la lettre et de la connaissance du diagnostic de ces derniers. Ils les laissent généralement venir à eux en spécifiant que c'est de leur responsabilité de venir chercher de l'aide en cas de besoin. En agissant de la sorte, ils pensent alors contribuer au développement de leur autonomie.

« J'attends parce que justement y'en a qui ne veulent pas en parler donc c'est à eux de mettre en place le processus pour être capable d'atteindre les objectifs. Je ne vais pas au-devant parce que c'est à eux de venir chercher les outils et parce que c'est ça qu'ils vont devoir faire sur le marché du travail. » Part-03

De plus, certains participants se sont rendus compte par expérience que, bien souvent, ces étudiants identifiés lors de la réception d'une lettre ne demandent par nécessairement plus de soutien que les autres étudiants sans limitation et que ces derniers préfèrent souvent se fondre dans la masse et veulent se faire traiter comme les autres⁸². La réception de la lettre confirme ce que les enseignantes et les enseignants avaient eu le temps d'observer en classe et fournit de bons indicateurs sur les manifestations du diagnostic chez l'étudiante ou l'étudiant concerné.

« Au début, quand je recevais ces lettres-là, je me mettais du bleu sur le nom de la personne pour porter plus attention, mais aujourd'hui, je réalise qu'habituellement ils se fondent dans la masse pis on en entend même pas parler. » Part-05

⁸² Un des répondants au questionnaire distribué lors de la première phase de collecte de données a, par ailleurs, mentionné le fait que les lettres reçues sont souvent disproportionnées comparativement à la situation réelle de ces étudiants.

Deux seuls participants ont signifié aller systématiquement vers les étudiants une fois qu'ils connaissent le diagnostic de ces derniers, et ce, afin d'établir un premier contact avec eux et leur signifier leur ouverture et leur disponibilité. Tout comme c'est le cas pour les participants qui ne vont pas systématiquement vers ces étudiants, ces deux participants prônent, par la suite, l'autonomie des étudiants et les laissent éventuellement prendre les devants.

En résumé, la majorité des participants laissent généralement venir à eux les étudiants qui ont été identifiés par une lettre en spécifiant que c'est de leur responsabilité de venir chercher de l'aide en cas de besoin et, qu'en agissant de la sorte, ils contribuent au développement de leur autonomie. Les lettres fournissent généralement de bons indicateurs quant aux manifestations possibles du diagnostic chez l'étudiant.

4.3.5.2 Expériences de travail auprès de la « clientèle émergente » et difficultés rencontrées

Ce sont les expériences auprès des étudiants qui ont TSM qui ont le plus marqué la mémoire des participants. Selon eux, ces étudiants suscitent des réactions de protection et de peur de la part du personnel enseignant comme le montrent les propos suivants et soulèvent de nombreuses questions éthiques et organisationnelles.

« Ce sont les troubles de santé mentale qui nous demandent plus d'énergie et qui sont plus difficiles pour notre profession humaine. Je me demande toujours comment ils vont faire pour passer au travers de leurs études chez nous! » Part-09

D'après les enseignantes et les enseignants, les étudiantes ou les étudiants qui ont des troubles associés (troubles en comorbidité) à leur diagnostic principal demandent souvent plus d'accommodements, mais sont généralement aussi des étudiants qui se prennent en main. Ceux avec un TDA/H demandent parfois un encadrement plus serré afin d'éviter certains comportements dérangeants en classe ou en groupe de travail. Par ailleurs, une bonne collaboration avec les intervenants des SA ou des SASESH facilite grandement la tâche aux enseignantes et aux enseignants.

En résumé, ce sont encore une fois les expériences auprès d'étudiants qui ont des TSM qui sont le plus relatées par les participants en termes d'expériences plus difficiles. Les étudiants qui ont des troubles associés à leur diagnostic principal utilisent plus d'accommodements, mais sont souvent très autonomes et les étudiants qui ont un TDA/H demandent parfois un encadrement plus serré en classe. Aucun participant n'a mentionné d'expérience ou de situation difficile qu'il aurait vécue et qui serait directement en lien avec la présence d'un étudiant qui a un TA.

4.3.5.3 Actions posées pour soutenir et encadrer la « clientèle émergente »

Toujours selon les enseignantes et enseignants impliqués dans l'étude, le soutien et l'encadrement de la « clientèle émergente » demandent plus de temps. Ces derniers disent faire régulièrement de l'écoute active auprès de ces étudiants et laissent volontairement la porte de leur bureau ouverte pour pouvoir ainsi répondre en tout temps aux questions de tous leurs étudiants. En agissant de la sorte, ils démontrent leur ouverture.

« Des fois, ils me racontent leur vie : je ne dis rien parce que je ne sais pas comment les aider, mais je les écoute. Que ce soit un étudiant avec un diagnostic ou pas pour moi c'est pareil. » Part-04

Selon le personnel enseignant consulté, les autres actions posées par le personnel enseignant pour soutenir et encadrer encore mieux ces étudiants sont : 1) de fournir à l'étudiant les notes de cours à l'avance; 2) d'aller porter un examen aux SA afin que l'étudiant puisse avoir recours à son temps supplémentaire et avoir accès à un local adapté; 3) de porter plus d'attention à ces étudiants; 4) de donner plus de temps pour la remise d'un travail et accepter de corriger en différé sa copie; 5) de concevoir des exercices supplémentaires; et finalement de reporter un examen.

En résumé, il est possible d'observer que les enseignantes et les enseignants n'hésitent pas à investir du temps et à mettre en place différentes mesures de soutien et d'encadrement pour répondre aux besoins particuliers de la « clientèle émergente ». Ils font régulièrement de l'écoute active et acceptent d'accommoder différemment ces étudiants.

4.3.5.4 Adaptation du matériel et évaluations en fonction des besoins des étudiants

Spontanément, tous les participants aux entretiens ont dit qu'ils seraient d'accord pour modifier la forme de l'un de leurs examens afin de l'adapter aux besoins d'une étudiante ou d'un étudiant⁸³. Or, certains sont plus restrictifs et sont disposés à le faire uniquement si cette modification n'augmente pas leur charge de travail et que les compétences évaluées restent les mêmes au final. Deux participants se questionnent toutefois sur le caractère aidant et formateur de cette mesure compte tenu du fait que l'accès à cet accommodement ne sera pas toujours possible une fois entré sur le marché du travail. Plusieurs programmes de formations techniques et universitaires nécessitent, entre autres, le développement de compétence à l'écrit pour la rédaction de rapport ou de compte-rendu et il est donc important que tous les étudiants, avec ou sans limitation, puissent développer cette compétence au cours de leur formation.

« Je suis prête à m'adapter, mais je ne veux pas y nuire. Il sera toujours obligé d'avoir recours, par exemple, au français dans son travail...Je pourrais toutefois facilement lui donner plus de temps ou faire un examen oral pendant sa formation, mais il faut qu'il soit compétent dans ce domaine à la fin de sa formation et je ne passerai pas au-dessus des exigences minimales pour le préparer au marché du travail. » Part-09

En résumé, même si tous les participants ont spontanément répondu qu'ils n'hésiteraient pas à modifier la forme de l'un de leurs examens afin de l'adapter aux besoins d'un étudiant, il est clair que cette modification ne doit en rien changer les compétences évaluées et les objectifs à atteindre. Encore une fois, certains participants se questionnent quant au caractère aidant et formateur de ce type d'accommodement dû au fait qu'une fois rendue sur le marché du travail, il ne sera pas toujours possible aux étudiants gradués d'avoir accès à ce genre d'adaptation.

⁸³ Plus précisément, il était demandé, aux participants des entretiens s'ils accepteraient qu'un étudiant dyslexique puisse donner des réponses de façon orale plutôt que de façon écrite pour un examen où le français n'est pas évalué.

4.3.6 Impacts de la présence de la « clientèle émergente » sur le travail du personnel enseignant

Ici, la chercheuse a jugé important de questionner les participants aux entretiens sur les éventuels impacts de la présence de la « clientèle émergente » sur le travail quotidien de ces derniers, sur le type d'approche pédagogique utilisé en classe pour répondre aux besoins de cette clientèle ainsi que sur l'encadrement offert par le personnel enseignant à la « clientèle émergente ».

4.3.6.1 Sur le travail quotidien

Il est clair, selon les propos tenus par huit des dix participants aux entretiens, que la présence des étudiantes et des étudiants appartenant à la « clientèle émergente » a un impact qui semble être plutôt négatif pour ces derniers. Le premier impact est en lien direct avec le temps de travail. Les enseignantes et les enseignants mentionnent qu'il doivent investir plus de temps pour 1) créer des liens significatifs; 2) préparer les examens en avance pour les faire parvenir aux SA lorsque l'étudiant veut bénéficier du local adapté et /ou de temps supplémentaire; 3) faire de l'écoute active; 4) bien soutenir et encadrer ces étudiants en contexte de classe ou lors des travaux d'équipe ainsi que pour 5) répéter ou expliquer autrement certains concepts ou certaines notions.

Un participant mentionne le fait qu'il a l'impression de devoir diminuer les exigences afin que tout un chacun puisse suivre le rythme et une autre personne précise que le fait d'accorder, entre autres, du temps supplémentaire lors d'examen lui occasionne souvent un délai de correction plus grand.

Finalement, deux enseignants affirment plutôt que la présence des ÉSH n'a aucun impact particulier sur leur travail quotidien. L'une d'entre elles a tout simplement dû modifier son style d'enseignement depuis les dernières années non pas en raison de la présence de ces étudiants en particulier, mais plutôt en raison de l'arrivée des étudiants de la « réforme ». L'autre dit répondre de toute façon aux besoins de ces étudiants de façon

naturelle à l'intérieur de sa classe, ce qui ne représente donc pas un impact particulier sur sa tâche régulière de travail.

« Je planifie et organise mes activités en fonction des styles d'apprentissage et je dois sûrement toucher à ces étudiants-là : partie magistrale (visuelle) et activités d'équipe, interactive de manipulation, etc. J'ai toujours varié mes approches pédagogiques dès le début de ma pratique et non pas uniquement pour ces étudiants là. » Part-10

4.3.6.2 Sur le type d'approche pédagogique utilisée en classe

Sur ce point, les participants sont clairement divisés en deux groupes. Le premier groupe est constitué de cinq participants qui disent avoir volontairement modifié leurs approches pédagogiques en raison de la présence des étudiants afin de mieux répondre aux besoins particuliers de ces derniers. Ils disent 1) avoir introduit plus de manipulation en classe; 2) avoir recours plus fréquemment aux travaux d'équipe; 3) utiliser du matériel plus stimulant et visuel et 4) rassurer constamment les étudiants plus anxieux. Les changements d'approches pédagogiques semblent être tout aussi bénéfiques pour les étudiants sans diagnostic qui ont, eux aussi, de plus en plus besoin de stimulation et de diversité pour arriver à garder leur attention et leur concentration sur de longues périodes de temps⁸⁴. Une enseignante en est même venue à modifier sa façon de formuler les questions de ses examens.

« J'ai dû modifier la formulation des questions de mes examens pour mieux répondre aux besoins d'une étudiante avec diagnostic qui ne comprenait pas quoi faire puisque le tout n'était pas explicitement dit dans la question. J'ai trouvé ça le fun parce que c'était une belle expérience : ce qui nous semblait évident à nous ne l'était pas pour tout le monde! » Part-07

Le second groupe est constitué de cinq enseignantes et des enseignants qui affirment plutôt ne rien avoir modifié ou changé dans leurs approches pédagogiques depuis l'arrivée massive de ce type d'étudiant. Deux participants se disent plutôt de la vieille école et avouent ne jamais utiliser de matériel visuel en classe. Un participant dit plutôt ne rien

⁸⁴ Certains domaines d'étude plus abstraits comme celui des mathématiques s'y prêtent moins bien selon les dires de certains.

avoir changé en raison du fait qu'il ne sait tout simplement pas quoi modifier pour répondre plus spécifiquement aux besoins de ces étudiants tout en ne nuisant pas aux autres étudiants. Finalement, deux participants disent ne rien avoir modifié en raison du fait qu'elles utilisaient déjà des méthodes et des approches pédagogiques diversifiées en classe bien avant la présence de ces étudiants sur les bancs des établissements postsecondaires.

En résumé, la présence des étudiantes et des étudiants faisant partie de la « clientèle émergente » fait en sorte que les enseignants doivent généralement investir quotidiennement plus de temps pour effectuer différentes tâches liées au soutien et à l'encadrement de ces étudiants qu'avant leur arrivée dans les établissements postsecondaires. La présence en classe de ceux-ci a aussi fait en sorte d'amener volontairement un certain nombre d'enseignants à modifier leurs approches pédagogiques afin de mieux répondre aux besoins particuliers des étudiants. Par ailleurs, alors que quelques participants n'ont rien eu à changer du fait qu'ils utilisent déjà des approches pédagogiques diversifiées, certains enseignants disent ne rien avoir modifié par choix ou parce qu'ils ne savent tout simplement quoi modifier ou quoi adapter pour mieux répondre aux besoins de ces étudiants.

4.3.6.3 Sur l'encadrement

La moitié des participantes et des participants aux entretiens disent avoir déjà vécu au moins une situation où il leur a été plus difficile d'encadrer un étudiant faisant partie de la « clientèle émergente ». Il s'agissait de situations d'encadrement impliquant des étudiantes et des étudiants ayant un TSM. Ces étudiants sont plus souvent nommés par les participants comparativement aux étudiants ayant un TDA/H ou un TA.

« Je n'ai jamais vécu de situation difficile avec un dyslexique, mais avec ceux qui ont un déficit d'attention parce que parfois l'encadrement doit être plus sévère...et donc un peu plus stressée pour un soutien différent. » Part-06

De plus, une enseignante a tenu bon de préciser que c'est parfois en raison de la non-divulgaration du diagnostic auprès des autres étudiants que certaines situations difficiles surviennent au niveau de l'encadrement en salle de classe.

Finalement, la moitié des participants disent se référer spontanément à leurs des collègues de travail en cas de difficulté de gestion et d'encadrement de cette clientèle.

« Je me renseigne auprès de mes autres collègues qui ont eu cet élève avant pour savoir ce qu'ils ont fait et qu'elles stratégies ils ont pu utiliser dans des situations semblables. Pis si j'ai vraiment des problèmes, je vais aller aux SA. » Part-06

L'autre moitié des participants dit plutôt avoir recours aux différents intervenants spécialisés présents à l'intérieur de l'établissement d'enseignement (conseillère en SA ou aux ÉSH, orthopédagogues, éducateurs spécialisés, APA, psychologue, travailleuse sociale, etc.) si la situation ne se règle pas sans aide. Deux enseignants mentionnent, en plus, rencontrer d'emblée l'étudiante ou l'étudiant concerné avant de demander conseil à une tierce personne.

En résumé, c'est la moitié des participantes et des participants aux entretiens qui disent avoir déjà vécu au moins une situation où il leur a été plus difficile d'encadrer un étudiant faisant partie de la « clientèle émergente » ayant principalement un TSM. Encore une fois, la nature confidentielle du diagnostic semble faire obstacle à certaines situations nécessitant un encadrement particulier en classe. Par ailleurs, pour la majorité des participants, les collègues de travail demeurent les premières ressources à consulter en cas de difficulté d'encadrement. Les autres personnes participantes préférant avoir recours aux différents intervenants spécialisés présents à l'intérieur de l'établissement d'enseignement.

4.3.7 Impacts de la mise en place des accommodements

Règle générale, les enseignantes et les enseignants ne dénotent pas d'impact sur leur travail résultant de la mise en place des accommodements. Lorsque c'est toutefois le cas, les impacts sont en lien avec la gestion du temps supplémentaire et le fait qu'ils doivent faire parvenir une copie de l'examen aux SA ou au Service aux ÉSH avant la journée même de l'examen, ce qui leur demande une gestion particulière. Le dernier impact renvoie plutôt à la gestion même du groupe-classe et résulte parfois de l'exigence de justifier l'utilisation et le recours à certains accommodements auprès des autres étudiants du groupe.

Finalement, en raison du caractère confidentiel des diagnostics, cette tâche n'est pas toujours chose facile pour eux.

4.4 Général

4.4.1 Actions ou solutions pouvant éventuellement faciliter le travail du personnel enseignant

Bien que près de la moitié des participantes et des participants aux entretiens n'aient pas de moyens ou de solutions concrètes à proposer aux dirigeants de leur établissement postsecondaire pour faire en sorte de faciliter leur travail auprès de ces étudiants ayant des besoins particuliers, certains participants y sont tout de même allés de quelques suggestions.

Cinq participants trouvent que les jeunes qui ont des diagnostics souvent très autonomes et que présentement, les intervenants spécialisés de leur établissement d'enseignement répondent très bien à leur besoin et à leur questionnement. Les cinq autres participants aimeraient avoir soit recours au service d'un enseignant qui serait libéré pour les soutenir et les conseiller ou soit avoir leur propre temps de libération pour mieux soutenir et encadrer personnellement ces étudiants. Les propos suivants illustrent bien ce besoin.

« J'aimerais avoir pour chaque niveau une libération permettant d'avoir un titulaire ou une personne clé pour nous aider pas juste à travailler les savoirs être, mais les savoirs faire. Souvent, les étudiants de la « clientèle émergente » ont besoin d'être redirigés dans le droit chemin et un suivi est donc nécessaire pour eux. Parce présentement, on réagit toujours après coup et on ne va pas au-delà et au-devant des besoins des étudiants quand il y a une problématique. Là, on a pas le temps et ces étudiants-là nous échappent. » Part-03

« D'avoir une personne ressource pour l'enseignant parce que là c'est plus pour les étudiants. C'est sûr que si on a un conseil à leur demander ils vont nous aider, mais pour la mise en place de structure pour le cours concrètement pour nous, même si on assiste à des présentations sur le profil des étudiants, mais en fin de compte, qu'est-ce que je fais si j'ai des élèves dans mon cours avec 4 diagnostics différents?

Comment je l'adapte mon cours pour tout ce monde-là! Que ce soit un enseignant qui a de l'expérience et qui soit là comme ressource sans donner de cours et qui pourrait nous donner des formations, des petits ateliers et des affaires concrètes ça pourrait aider. » Part-02

En résumé, deux solutions concrètes ont été nommées en réponse à des besoins par les participants aux entretiens, et ce, dans le but de faciliter leur travail quotidien auprès de la « clientèle émergente ». La première solution résulte du fait de pouvoir, éventuellement, avoir recours au service d'un enseignant-ressource libéré et mandaté de les soutenir et de les conseiller quant aux différentes adaptations ou aux différentes interventions à réaliser auprès des étudiants qui ont des besoins particuliers et pour qui la majorité d'entre eux n'ont pas été formés pour travailler et intervenir dans le cadre de leur formation initiale. L'autre suggestion réside dans le fait que les enseignants eux-mêmes puissent avoir du temps de libération supplémentaire pour mieux soutenir et encadrer personnellement ces étudiants.

4.4.2 Défis rencontrés par le personnel enseignant

Le premier grand défi identifié par les participants est en lien avec l'atteinte du niveau de compétences par ces étudiants, et ce, sans avoir à baisser les standards du programme compte tenu du recours aux accommodements. Ce souci d'atteinte de compétence se répercute de façon plus importante dans les programmes techniques qui exigent des compétences relationnelles. Il faut, selon ces personnes, être équitable pour tous. Une meilleure sensibilisation de ces jeunes dès leur entrée dans les programmes techniques leur permettrait de clairement savoir où ils s'en vont, de connaître les compétences à développer et de savoir les exigences finales du programme.

« De les placer sur le marché du travail en pouvant dire qu'il va vraiment être opérationnel à l'endroit où il va être placé. » Part-03

« Ça serait de s'assurer que tout le monde ait la même formation et que tout le monde ait les mêmes acquis en fin de compte même si je le sais que les étudiants ne retiennent pas tout ce qu'on leur donne. Qu'ils aient le même niveau de formation et de compétence que les autres même si je leur ai donné de l'aide pendant et après les

cours, mais je dois avoir l'impression qu'à la fin, ils aient le même niveau que les autres. Pas de diplôme à rabais! » Part-02

Le second défi résulte du caractère confidentiel du diagnostic qui engendre de l'incompréhension de la part des autres étudiants du groupe-classe. Une meilleure sensibilisation rendrait la situation plus facile pour les enseignants qui doivent parfois donner droit à certains accommodements en classe que pour les étudiants qui ont le droit d'en bénéficier en raison de leur diagnostic. Le fait que les employeurs ne puissent pas toujours être mis au courant de la limitation de leur stagiaire crée parfois des situations particulières en contexte de stage qui auraient bien souvent pu être évitées si l'étudiant avait accepté d'informer son milieu de stage de ses besoins particuliers.

« Dans des cas graves, c'est la réaction des autres élèves souvent qui est difficile. C'est quand ça paraît davantage que c'est le plus difficile à gérer. L'incompréhension des autres élèves. Je pense que l'on devrait sensibiliser plus les autres étudiants quant à la présence des étudiants qui ont des besoins particuliers. La « clientèle émergente » se cache pour venir nous voir, y'a juste leurs amis proches qui le savent. » Part-06

Le dernier défi renvoie à la nécessité de responsabilisation de l'étudiant. Il doit apprendre non pas à utiliser son diagnostic comme moyen de défense ou de justification, mais à plutôt s'investir pour aller chercher toute l'aide dont il a besoin pour pallier sa limitation.

En résumé, ce sont des défis d'ordre évaluatif (atteinte du niveau de compétence), d'ordre légal (divulgaration du diagnostic) et d'ordre personnel (responsabilisation et développement de l'autonomie de l'étudiant) qui semblent occuper le quotidien des enseignants face à la présence de plus en plus importante de la « clientèle émergente » sur les bancs des établissements postsecondaires au Saguenay-Lac-Saint-Jean.

4.4.3 Expérience personnelle du personnel enseignant avec des jeunes qui ont des difficultés

Plus de la moitié des participants ont déjà eu au moins une expérience personnelle avec des jeunes en difficulté. Tandis que certains ont tout simplement signifié avoir eux-mêmes un diagnostic de TSM ou un TDA/H, d'autres ont été en contact plus ou moins

direct avec des membres de leur famille (enfants, fratrie) ou de leur entourage (amis, connaissances) qui ont l'un ou l'autre des diagnostics se rapportant à la « clientèle émergente ». Le fait d'avoir été personnellement en contact en dehors de leur travail avec ces personnes les a sensibilisés et outillés encore plus.

« Pour les étudiants avec un TSM, je connais un peu mieux les outils parce que j'ai eu à faire face à une petite baisse moi aussi. Je suis plus capable de pouvoir déceler un problème et de pouvoir l'aiguiller au bon endroit. » Part-03

« Oui, des neveux et des nièces et ça m'a sensibilisée dans le sens que ça se peut vraiment...et que c'est possible. Tu deviens plus compréhensive et capable de leur donner des trucs pour qu'elles fonctionnent en société. » Part-04.

En résumé, le fait d'avoir eu un contact ou une expérience personnelle avec une personne ayant un diagnostic de TA, de TDAH ou de TSM semble faire en sorte que les enseignants sont plus sensibilisés et encore mieux outillés que si cette expérience se limitait uniquement au côté professionnel.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Le cinquième chapitre de ce mémoire a, comme principal objectif, de discuter les résultats obtenus lors des deux phases de collecte de données auxquelles des enseignantes et des enseignants des secteurs collégial et universitaire de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean ont participé à l'automne 2011 et à l'hiver 2012. Pour ce faire, les données quantitatives et qualitatives recueillies sur le terrain sont placées en parallèle et discutées au regard des différents éléments du cadre théorique présentés au chapitre II. Bon nombre de données recueillies lors des deux phases de collecte ont pu être discutées simultanément puisque certaines questions contenues dans les deux outils abordaient les mêmes sujets. Par contre, il fut parfois impossible de comparer ou de compléter les données recueillies à l'une ou l'autre des phases de collecte en raison du fait que les sujets étant abordés dans certaines questions ne se retrouvaient pas nécessairement dans l'outil complémentaire utilisé.

Rappelons tout d'abord que l'objectif principal de cette recherche vise à identifier les représentations sociales de ces enseignants quant au soutien et à l'encadrement à offrir aux ÉSH faisant partie de la « clientèle émergente » qui sont de plus en plus nombreux sur les bancs des établissements postsecondaires de la région. Le second objectif vise à dégager les facilitateurs et les obstacles qui émergent de ces représentations. Le troisième objectif vise à identifier les besoins et les défis engendrés par la présence de ces étudiants afin de dégager des pistes de solution permettant d'accompagner les enseignantes et les enseignants du secteur collégial et universitaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean dans leurs rôles de soutien et d'encadrement de la « clientèle émergente ». Finalement, il serait intéressant d'en arriver à dégager les besoins et les attentes des enseignantes et des enseignants des secteurs collégial et universitaire quant aux modèles actuels de Services adaptés (SA) et du Service d'accueil et de soutien aux étudiants en situation de handicap (SASESH) dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean dans le but d'identifier des pistes de solutions susceptibles d'assurer une meilleure adéquation entre ces services et les besoins de ces derniers (retombée souhaitée).

5.1 Rappel des différents concepts clés en lien avec l'objet d'étude

En premier lieu, il apparaît essentiel de rappeler que les éléments qui ont été pris en considération pour définir les concepts de soutien et d'encadrement, tel que décrit au chapitre II, portent sur les activités d'accompagnement pédagogique au regard des tâches et des responsabilités de l'enseignant. Bien que ces deux concepts soient distinctement perçus et définis lorsqu'il en est question aux secteurs d'enseignement primaire et secondaire, ils semblent plutôt indissociables lorsqu'ils sont employés au secteur postsecondaire. Concrètement le rôle de soutien et d'encadrement de l'enseignant au postsecondaire « consiste à soutenir, à guider et à accompagner les [étudiants], non seulement dans leur cheminement scolaire, mais aussi dans leur développement personnel et social » (Richard et al., 2004, p. 18). Ces deux concepts englobent donc toutes les tâches connexes à l'enseignement proprement dit telles que la formation, le suivi individualisé, la mise en place et l'application d'accommodements et la différenciation pédagogique susceptible de favoriser la réussite scolaire des étudiants faisant partie de la « clientèle émergente » dans les établissements collégiaux ou universitaires.

Par ailleurs, les concepts d'attitude, de croyance et de perception qui constituent les principaux éléments périphériques des représentations sociales à l'étude ont été abordés selon trois sphères différentes (Shapiro, 2000). La première sphère est la sphère cognitive et est représentée par la connaissance exacte ou non que les enseignantes et les enseignants ont des étudiants faisant partie de la « clientèle émergente ». La seconde sphère est celle de l'affectif et est représentée par les sentiments positifs ou négatifs que les enseignantes et les enseignants peuvent avoir en faveur ou en défaveur de la « clientèle émergente ». La troisième est la sphère comportementale et est, pour sa part, représentée par les réactions positives ou négatives que les enseignantes et les enseignants peuvent avoir et qui peuvent être perçues dans sa façon d'agir et de réagir envers la « clientèle émergente ». L'ensemble de ces éléments traités dans la présente recherche sont donc les filtres qui permettent de mettre en évidence la présence et la construction de représentations sociales chez les enseignantes et les enseignants de niveaux postsecondaires de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Par ailleurs, deux tableaux (voir Annexes 7 et 8) permettent au lecteur de

comparer les attitudes cognitives, affectives et comportementales du personnel enseignant de la présente recherche avec celles des autres enseignantes et enseignants dans le cadre de recherches antérieures.

5.1.1 Discussion des résultats au regard du premier objectif de recherche

Pour répondre au premier objectif de cette recherche qui vise à identifier les représentations sociales de ces enseignants quant au soutien et à l'encadrement à offrir aux ÉSH faisant partie de la « clientèle émergente », les différents résultats obtenus ont été regroupés en cinq grands thèmes abordant simultanément les trois sphères à l'étude⁸⁵. Ces cinq grands thèmes représentent d'ailleurs, au final, les principaux éléments périphériques constituant les représentations sociales à l'étude. Le premier thème traite des connaissances, des sentiments et des comportements du personnel enseignant eu égard à la « clientèle émergente », le second discute de la place de la « clientèle émergente » aux études postsecondaires et sur le marché du travail, le troisième discute des rôles et responsabilités perçus par les enseignantes et les enseignants en lien avec la présence de la « clientèle émergente », le quatrième concerne les accommodements et le dernier traite des différentes actions posées par le personnel enseignant pour soutenir et encadrer concrètement la « clientèle émergente ».

5.1.1.1 Connaissances, sentiments et comportements eu égard à la « clientèle émergente »

Premièrement et tout comme le démontre aussi les résultats obtenus par Wolforth et Roberts (2010), les enseignantes et les enseignants de l'étude ont généralement une assez bonne connaissance des troubles d'apprentissage (dyslexie, dysorthographe, dyscalculie) et des troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H). Ils sont même en mesure de donner des exemples concrets de comportements en contexte de classe pour les étudiants ayant ces deux types de limitations. Cependant, leur capacité à donner une définition précise et détaillée de ce que sont les troubles de santé mentale (TSM) est plus limitée et inclut parfois des caractéristiques qui ne sont pas du tout en lien avec ce type de limitation. Ces résultats vont d'ailleurs dans le même sens que ceux qui ressortent de

⁸⁵ À savoir la sphère cognitive, la sphère affective et la sphère comportementale.

l'étude de St-Onge (2009) et qui exposent le fait que « les enseignants sont peu surs d'être en mesure de déterminer si un élève a un TSM » (p. 11). Comme le précisent Fichten (2006) et Bonnelli (2010), cette méconnaissance des TSM est probablement due au fait que c'est au regard de ce type de trouble que l'augmentation a été la plus importante dans la majorité des institutions postsecondaires depuis les dernières années. Auparavant, cette catégorie d'étudiants ne sollicitait peu ou pas du tout les services spécialisés des établissements postsecondaires qui ont généralement moins les compétences et les connaissances pour accompagner et soutenir les enseignantes et les enseignants en ce qui concerne ces étudiants. En outre, il est aussi possible d'établir un lien entre le fait que ces derniers aient éprouvé plus de difficulté à définir correctement les TSM et les résultats obtenus lors des deux phases de collectes de données qui démontrent clairement que les principaux sujets abordés lors des rencontres d'information auxquelles le personnel enseignant a assisté depuis les trois dernières années aient été en lien avec les TA ou les TDAH. Le sujet spécifique des TSM ne semble jamais y avoir été spécifiquement discuté. Si l'on se fit aux recherches de St-Onge (2009), il n'est pas rare de noter « une expertise insuffisante des Services adaptés (SA) ou du Service d'accueil et de soutien aux étudiants en situation de handicap (SASESH) quant aux connaissances et aux interventions pour les étudiants [qui ont un TSM] » (p. 37) ce qui peut effectivement se traduire par le constat que, dans certains milieux, on observe effectivement un manque d'information et de sensibilisation du corps professoral à ce sujet.

Deuxièmement, aucun affect particulier ou de sentiment d'inconfort particulier ne sont identifiés ou ressentis par les membres du corps professoral de la présente étude lorsque ces derniers se trouvent en présence d'un étudiant qui a un TA ou un TDAH. Par contre, les étudiants qui ont un TSM demandent plus, génèrent un malaise, de la peur ou de l'inquiétude en raison d'une méconnaissance du diagnostic et du peu d'expérience de travail avec eux. C'est d'ailleurs en présence de ce type de clientèle que plus de 80% des répondants au questionnaire ont dit se sentir inconfortables. La littérature abonde dans le même sens et c'est à l'égard des élèves et des étudiants qui ont des TA que les enseignants responsables des classes ordinaires manifestent les attitudes les plus positives tandis que les élèves ou les étudiants qui ont un TSM génèrent des attitudes qui sont moins favorables

auprès des membres du corps professoral (Alghazo, 2008; Avramidis, Bayliss, et Burden, 2000; Folsom-Meek, Nearing, et Kampf, 1995; Maertens et Bowen, 1996). En outre, la compréhension limitée qu'ils ont des TSM augmente leur niveau d'anxiété et la peur qu'ils ont envers les étudiants différents, et ce, tout en générant de l'inconfort et de l'incertitude lorsqu'ils doivent interagir avec des personnes qui ont ce type de limitation (D'Alonzo, Giordano, et Vanleeuwen, 1997). En ce sens, et bien que le nombre d'expériences avec cette catégorie d'étudiants ait été plutôt limité pour la majorité des enseignants à venir jusqu'à maintenant, ce sont principalement les expériences ou situations difficiles au niveau du soutien et de l'encadrement des étudiants qui ont un TSM qui ont le plus marqué la mémoire des enseignants. Les conclusions tirées par la FECQ (2011) abondent d'ailleurs en ce sens.

Troisièmement, le département ou le programme d'appartenance des enseignants influence grandement leur niveau de confort par rapport à la clientèle (traditionnelle ou émergente⁸⁶). En premier lieu, les enseignants qui travaillent dans des programmes ou dans des départements qui offrent des cours généraux préuniversitaires⁸⁷ ou dans des programmes en lien avec la science, le génie ou la physique ont dit se sentir plus confortables face aux étudiants faisant partie de la « clientèle traditionnelle » que ceux qui travaillent dans des départements ou des programmes d'administration mathématique, dans des départements ou des programmes humains ou en lien avec la santé ou dans des départements ou des programmes de communication et de multimédia. Hypothétiquement, il serait donc possible d'avancer que les obstacles sont probablement plus nombreux pour ces étudiants dans les programmes où les enseignantes et les enseignants se sentent plus inconfortables. Étant pour la plupart des programmes qualifiants, les répercussions en lien avec la situation de handicap de ces derniers ont peut-être plus de conséquences ou de répercussions que pour les programmes préuniversitaires non qualifiants. En second lieu, les enseignants qui travaillent dans programme d'administration-mathématiques, dans des programmes en lien avec la science, le génie ou la physique ou dans des départements ou des programmes de communication et de multimédia ont dit se sentir plus inconfortables

⁸⁶ Il est par ailleurs important de mentionner le fait que les répondants devaient exprimer leur niveau de confort par rapport à ces étudiants non pas nécessairement à la suite d'une expérience réelle, mais bien sous la base d'une perception. Les résultats n'auraient peut-être donc pas été les mêmes si tous les répondants avaient réellement eu une expérience de travail avec ces étudiants.

⁸⁷ Tels que les cours de français, d'anglais, de philosophie, de psychologie et d'éducation physique

face aux étudiants faisant partie de la « clientèle émergente » que ceux qui travaillent dans des programmes préuniversitaires ou dans des programmes humains ou en lien avec la santé. Ici, il serait intéressant de vérifier si ce niveau de confort est en lien avec le fait que la majorité des étudiants faisant partie de la « clientèle émergente » étudient dans les programmes préuniversitaires, dans les techniques humaines (Bonnelli, 2010) ou dans celles en lien avec la santé. En outre, il y aurait lieu de penser que les enseignants de ces programmes ont eu plus d'occasions de développer des relations et de vivre des expériences avec ces étudiants que leurs confrères des autres départements ou programmes qui sont moins fréquentés par ces étudiants. En ce sens, la recherche tant à démontrer que les enseignants des programmes de sciences et de génie ont des attitudes plus négatives envers les ÉSH que leurs collègues qui ont généralement eu plus de contact avec ce type d'étudiants (Fonosh et Swab, 1991; McWaine, 2011). Pour Bergeron (2009), « c'est effectivement par l'accumulation d'expériences et en vivant des situations qui surpassent ses représentations que les enseignants peuvent évoluer, se transformer [...] et progresser et que l'inclusion d'élève en « situation de handicap » est possible » (p. 107).

Troisièmement, la réception de la lettre génère des sentiments généralement positifs et fait en sorte de mieux informer, d'intéresser ou de rassurer les enseignantes et les enseignants bien que, comme énoncé précédemment, les diagnostics de TSM fassent parfois peur. Somme toute, les participantes et les participants ont parfois tendance à aller vers ces étudiants une fois qu'ils connaissent le diagnostic de ces derniers, et ce, afin de leur apporter leur aide et leur soutien. Par ailleurs, pour certains enseignants, la présence de ces étudiants peut parfois faire en sorte de pénaliser le reste du groupe-classe ou de l'équipe de travail en demandant de niveler les exigences vers le bas et il est alors question d'équité et de justice envers les autres étudiants. Le caractère confidentiel du diagnostic des étudiants semble parfois poser problème pour certains enseignants puisque ces derniers craignent parfois d'en faire trop en classe ou devant le groupe et ont peur d'étiqueter l'étudiant qui a des besoins particuliers auprès des autres étudiants. En somme, bien que certains enseignantes ou enseignants semblent parfois aller au-devant des besoins de ces étudiants, d'autres attendent plutôt que ces derniers manifestent leurs besoins et se responsabilisent.

Par ailleurs, il a été possible de dégager, à l'aide des analyses corrélationnelles réalisées, deux constats qui n'avaient jamais été mentionnés dans aucune autre étude concernant l'objet d'étude. En outre, le sexe des répondants influence effectivement les réactions lors de situation qui concernent des étudiants faisant partie de la « clientèle émergente ». Le premier constat permet d'observer que la réaction des hommes est significativement différente de celle des femmes lorsque ceux-ci désirent obtenir plus d'informations ou de détails sur le diagnostic de l'étudiant concerné. Tandis que les femmes ont généralement plus tendance à faire appel aux différents intervenants des SA ou des SASESH dans cette situation, les hommes ont plus tendance à consulter leur collègue de travail, à rencontrer directement l'étudiant ou à chercher personnellement plus d'informations sur le diagnostic de l'étudiant. Le second constat permet d'observer que les hommes démontrent, encore une fois, un comportement différent de celui des femmes lorsqu'ils vivent des situations ou des expériences où il leur est difficile de soutenir et d'encadrer un étudiant de la « clientèle émergente ». En effet, comparativement aux femmes qui ont tendance, encore une fois, à faire plus fréquemment appel aux différents intervenants des SA ou des SASESH pour obtenir de l'aide, les hommes ont généralement plus tendance à consulter leur collègue de travail, à consulter un professionnel externe aux SA ou à consulter divers documents. Il y a donc lieu de se questionner sur les raisons qui font que les hommes font généralement moins appel aux SA ou aux SASESH de leur établissement d'enseignement.

5.1.1.2 Place de la « clientèle émergente » aux études postsecondaires et sur le marché du travail

Premièrement, selon les résultats de cette étude, la place de la « clientèle émergente » sur les bancs des établissements postsecondaires est bel et bien reconnue par la majorité des enseignantes et des enseignants. Or, c'est au regard de l'équité envers les autres étudiants qui ne sont pas en situation de handicap que les enseignantes et enseignants disent éprouver le plus de difficulté. Par conséquent, bien que leur réussite passe par l'utilisation de moyens pédagogiques différents et par la mise en place d'accommodements, il est important que l'atteinte du niveau de compétence requis pour la réussite du programme d'étude soit la même que pour les étudiants sans diagnostic, et ce, afin

d'assurer une équité pour tous. L'atteinte des compétences et la réussite de ces étudiants sont par contre fortement questionnées par certaines personnes et sont parfois plus difficiles à atteindre dans les programmes ou les techniques plus humaines. Certaines limitations engendrées par les diagnostics entrent parfois totalement en conflit avec les tâches de la profession souhaitée.⁸⁸ Les chances de placement de ces étudiants n'étant probablement pas les mêmes que celles des étudiants sans diagnostic selon les dires de certaines enseignantes et de certains enseignants. À cet égard, l'étude de Fichten (2006) a clairement démontré que 33.3%⁸⁹ des diplômés avec besoins particuliers des programmes d'études préuniversitaires occupaient un emploi qui était relié de près ou partiellement relié à leur champ d'études comparativement à 29,8% des diplômés sans besoins particuliers. Un constat presque semblable est aussi observable en ce qui a trait aux diplômés avec besoins particuliers des programmes d'études techniques qui occupaient à 81,4% un emploi qui était relié de près ou partiellement relié à leur champ d'études comparativement à 90% des diplômés sans besoins particuliers. La perception des enseignants sur l'avenir professionnel des étudiants faisant partie de la « clientèle émergente » est donc erronée et il importe d'en arriver à défaire ce stéréotype qui, par la force des choses, vient très certainement influencer les attitudes et les comportements des enseignants à l'égard de ces étudiants.

Deuxièmement, le type de relation développé par le personnel enseignant avec ces étudiants et le type d'attente du personnel enseignant envers ces étudiants sont généralement les mêmes que celles développées envers les autres étudiants sans limitation. Cependant, certains d'entre eux se disent peut-être un peu trop à l'écoute des besoins de cette clientèle et craignent, par conséquent, de leur accorder naturellement des privilèges. Encore une fois, le souci d'équité est présent.

Troisièmement, les expériences de travail que les participants ont eues auprès de ces étudiants leurs ont démontré que bien que certains étudiants diagnostiqués utilisent leur diagnostic pour expliquer leurs échecs, la plupart d'entre eux investissent énormément de temps et d'efforts pour des résultats moindres et qui ne reflètent souvent pas la pleine

⁸⁸ Selon un participant de la présente étude, il pourrait être plus difficile pour un étudiant avec un TSM de l'ordre de la schizophrénie d'offrir du soutien et un accompagnement comme éducateur spécialisé auprès de la clientèle desservie.

⁸⁹ « Clientèle traditionnelle » et « clientèle émergente » confondues

capacité et les connaissances réelles de ces derniers. Ils doivent quotidiennement surmonter des obstacles et leur réussite générale est constituée de petites victoires au quotidien.

Finalement, ce sont les situations en lien avec les stages qui semblent être les plus difficiles pour près de 75% des enseignantes et des enseignants de l'étude. En effet, il semble être parfois plus difficile d'intégrer en stage un étudiant faisant partie de la « clientèle émergente » et la non-divulgence du diagnostic de certains étudiants auprès du milieu de stage ou du futur employeur pose souvent problème. Notamment, c'est l'atteinte des critères et des compétences nécessaires sur le marché du travail dans certains programmes centrés sur l'être humain et les relations qui préoccupe le plus les participants.

5.1.1.3 Rôles et responsabilités du personnel enseignant en lien avec la présence de la « clientèle émergente »

Premièrement, il ressort clairement des résultats obtenus lors des deux phases de collecte de données que même si plus de 70% des répondants au questionnaire trouve difficile de définir les nouveaux rôles qu'ils doivent jouer quant au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente », la grande majorité des membres du corps professoral ayant participé à l'ensemble de l'étude soutiennent qu'il est bel et bien dans leur rôle de soutenir et d'encadrer la « clientèle émergente, et ce, au même titre que les autres étudiants sans diagnostic. Ces résultats prennent d'ailleurs appui sur les dernières publications du MÉLS (St-Onge, 2009; Bonnelli, 2010; FECQ, 2010; Wolforth et Roberts, 2010). Or, la grande majorité des répondants aux questionnaires et des participants aux entretiens précise que le soutien et l'encadrement apportés à ces étudiants ne doivent pas nuire au soutien et à l'encadrement des autres étudiants. C'est donc au regard du volet qui concerne sur le soutien et l'encadrement qu'ils doivent apporter directement aux ÉSH que les répondants considèrent percevoir un impact plus important dans leur travail quotidien. Peu d'impact sur les volets portant : 1) sur la définition de leur rôle d'enseignante ou d'enseignant; 2) sur la planification et les adaptations pédagogiques; 3) sur la gestion du groupe classe ainsi 4) sur l'évaluation est perçu par les répondants de l'étude. Les participants ont toutefois de la difficulté à connaître les limites de leurs interventions et ils

craignent parfois en faire trop pour soutenir et encadrer ces étudiants au risque d'en venir à étiqueter ces derniers devant leurs pairs.

Deuxièmement, il semble que se soit pour les enseignants des programmes préuniversitaires, des programmes ou des techniques humaines ainsi que pour ceux des programmes en lien avec la santé qu'il soit plus difficile de définir leur rôle quant au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente ». Pour Bonelli (2010), cette situation pourrait s'expliquer en raison du fait que c'est généralement dans les programmes en lien avec l'humain que les étudiants de la « clientèle émergente » étudient le plus. En outre, le nombre d'étudiants faisant partie de cette population étudiante étant plus nombreux dans ces programmes, il y a donc lieu de croire que la diversité des besoins de ces derniers nécessite davantage d'adaptation et de temps aux enseignants. Il arrive donc plus fréquemment à ces derniers de ne plus savoir où se situe la limite de leurs interventions et quels sont leurs rôles et responsabilités envers ces étudiants.

Troisièmement, il est possible de dégager le constat qu'il semble plus ou moins facile, pour les répondantes et les répondants, de définir leur rôle et leur degré de responsabilité lors de situations en lien avec l'élaboration et le suivi du plan d'intervention des ÉSH, lorsque leur participation au choix des accommodements est sollicitée, lorsqu'il est question de la réussite scolaire des ÉSH et lorsqu'il est question d'adapter leurs méthodes d'enseignement, le matériel pédagogique et les évaluations. En outre, leur participation à l'élaboration et au suivi du plan d'intervention de l'étudiant rend inconfortables les enseignantes et les enseignants et, à ce sujet, ils font tout à fait confiance aux compétences des intervenants des SA ou des SASESH qui ont eux, habituellement, été formés en ce sens. En plus, ils se disent aussi inconfortables de collaborer avec les parents de ces derniers. Effectivement, très peu de parents demandent une collaboration avec l'enseignant aux études postsecondaires.

Quatrièmement, bien que plus de 70% des répondants du questionnaire ont signifié qu'il n'était définitivement pas dans leur rôle de dépister les ÉSH, la totalité des dix participants aux entretiens ont plutôt signifié qu'il est de leur devoir d'arriver à déceler

rapidement un étudiant qui a des besoins particuliers afin de pouvoir rapidement le référer aux différents services spécialisés de leur établissement d'enseignement. Selon les participants aux entretiens, une formation initiale ou une formation continue en lien avec les étudiants qui ont des besoins particuliers les outille vraiment mieux et elle les aide réellement à soutenir et à encadrer la « clientèle émergente ». Or, les résultats obtenus lors de la première phase de collecte de données de la présente recherche permettent plutôt d'observer que plus de 55% des répondants se sentent plutôt inconfortables quant à leur propre formation initiale. Ce manque de préparation peut alors avoir un impact négatif sur l'attitude des enseignants à l'égard de la « clientèle émergente et ainsi, en venir à atténuer la réussite même des étudiants qui en font partie (Anderson, 2012).

Cinquièmement, un constat surprenant et ne se retrouvant pas dans la littérature a par ailleurs été mis en évidence dans la présente étude. Bien que règle générale c'est moins de 50% des enseignantes et des enseignants qui disent assister aux rencontres d'informations ou aux formations qui concernent la « clientèle émergente », ce sont les femmes qui assistent principalement à ce type de rencontre. Hypothétiquement, on pourrait penser que ce type de formation ou de rencontre d'informations n'est tout simplement pas offert aux membres du corps professoral ou bien que ces derniers (et principalement les hommes) y participent en moins grand nombre par manque de temps, d'intérêt ou bien du fait que la formule proposée ne corresponde pas à leurs besoins. Or, la littérature (Klassen, 1994; Maertens et Bowen, 1996; Ihuri, 2012; McWaine, 2012) est claire à ce sujet : le fait de participer à des ateliers de formation sur les étudiants qui ont des besoins particuliers, et ce, tant au niveau des obligations légales envers ces étudiants qu'au niveau des stratégies ou des accommodements qui sont bénéfiques pour eux, influence positivement les attitudes des enseignants face à l'inclusion scolaire d'un élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Au final, il est donc possible d'observer une difficulté, pour les enseignantes et les enseignants ayant participé à la présente étude, à définir clairement leur rôle quant à la présence de cette clientèle. Un souci d'équité est présent en tout temps et c'est ce qui semble être le plus important pour les enseignants. Aux dires de certains participants aux

entretiens, ils sont comme des formateurs, des instructeurs, des guides ou des éducateurs positifs et compréhensifs, et ce, afin d'encourager ces étudiants. Très peu de participants disent avoir déjà assisté à des rencontres d'informations ou à des formations concernant la « clientèle émergente » et ce sont principalement les femmes qui le font.

5.1.1.4 Choix et mise en place des accommodements

Bien que la recherche de St-onge (2009) fasse ressortir que seulement le tiers des enseignants-répondants de son étude considéraient comme tout à fait aidant le recours à un preneur de notes et l'accès à un local externe pour la passation d'examen, c'est plutôt la totalité des dix répondants aux entretiens semi-directifs de la présente recherche qui considère que les principaux accommodements⁹⁰ accordés aux étudiants sont véritablement aidants et généralement équitables envers les autres étudiants qui n'en bénéficient pas. Ils ne désirent donc pas être consultés davantage pour le choix et la mise en place de ces accommodements en raison du fait qu'ils ne se disent pas des spécialistes en la matière et que les intervenants des SA ou des SASESH font, habituellement, un bon travail en ce sens. Les résultats de l'étude de Wolforth et Roberts (2010) de même que ceux issus des études de Cook (2007) et de Quinlan (2012) vont d'ailleurs dans le même sens et démontrent le fait que la plupart des enseignants ne sont pas en mesure de décider seuls d'accorder ou non un accommodement en fonction du type de limitation des étudiants. Pour la FECQ (2010), il est clair que « les enseignants n'ont pas la compétence ni la tâche de prendre ce genre de décisions. Pour eux, cette responsabilité doit être clairement établie comme étant celle des professionnels du service spécialisé du cégep » (p.53).

La plupart des enseignants disent se sentir confortable de participer et de contribuer à la mise en place des accommodements si, en contrepartie, leur tâche de travail ne s'en trouve pas augmentée. Ces résultats vont d'ailleurs dans le même sens que ceux de récentes recherches américaines traitant des attitudes du personnel enseignant aux études postsecondaires quant aux étudiants ayant des limitations (Anderson, 2012; Ihori, 2012). Ils

⁹⁰ Le temps supplémentaire, l'accès à un local adapté, le droit d'utiliser des logiciels d'aide à la rédaction et à la correction, le recours à un preneur de notes en classe, l'enregistrement sonore des cours et le soutien à l'étude sont les accommodements qui ont été nommés par les répondants de la présente étude.

sont donc effectivement d'accord pour adapter la forme d'un examen si cette adaptation n'augmente pas leur charge de travail et que les compétences évaluées restent les mêmes pour les étudiants avec ou sans limitation (Fonosh et Schwab, 1981; Cook, 2007. Ihori, 2012).

Finalement, les enseignantes et les enseignants ne dénotent pas d'impact sur leur travail résultant de la mise en place des accommodements. Lorsque c'est toutefois le cas, les impacts sont en lien avec la gestion du temps supplémentaire et le fait qu'ils doivent faire parvenir une copie de l'examen aux SA ou au Service aux ÉSH avant la journée même de l'examen, ce qui leur demande une gestion particulière. Le second impact renvoie plutôt à la gestion même du groupe-classe et résulte du fait de devoir justifier l'utilisation et le recours à certains accommodements auprès des autres étudiants du groupe. Finalement, en raison du caractère confidentiel des diagnostics, cette tâche n'est pas toujours chose facile pour eux.

5.1.1.5 Soutien et encadrement de la « clientèle émergente »

Premièrement, il est possible de dégager des résultats obtenus lors des phases de collecte de données que le principal impact du soutien et de l'encadrement de la « clientèle émergente » est en lien direct avec le facteur temps. Le fait de consacrer plus de temps au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente » en effectuant de l'écoute active et par l'accueil plus fréquent de ces étudiants à leur bureau représente la grande majorité des actions posées quotidiennement. Concrètement, les autres actions posées par le personnel enseignant, que l'on peut d'ailleurs retrouver dans la littérature (Fichten, et al., 2006; St-Onge, 2009; Bonnelli, 2010; Wolforth et Roberts, 2010, Anderson, 2012), pour soutenir et encadrer encore mieux ces étudiants sont : 1) de fournir à l'étudiant les notes de cours à l'avance; 2) d'aller porter un examen aux SA afin que l'étudiant puisse avoir recours à son temps supplémentaire et avoir accès à un local adapté; 3) de porter plus d'attention à ces étudiants; 4) de donner plus de temps pour la remise d'un travail et accepter de corriger en différé sa copie; 5) de concevoir des exercices supplémentaires; et 6) de reporter un examen. Bien que la plupart de ces actions qui sont directement en lien avec un aspect plus logistique et légal de la mise en place des accommodements soient effectivement présentes

dans la littérature en général, les résultats de la présente recherche permettent de dégager le fait que c'est l'aspect relationnel qui semble occuper une plus grande place chez le corps professoral. En effet, il semble important pour ce dernier d'en arriver à développer une relation de confiance avec les étudiants qui font partie de la « clientèle émergente », et ce, dans la perspective éventuelle d'en arriver à développer l'autonomie de celle-ci.

Deuxièmement, bien que les répondants aux questionnaires disent trouver plus difficile de définir leur niveau de responsabilité et leur rôle quant à l'adaptation de leurs méthodes pédagogiques et des évaluations, c'est spontanément que tous les participants aux entretiens ont dit qu'ils seraient d'accord pour modifier la forme de l'un de leurs examens afin de l'adapter aux besoins d'une étudiante ou d'un étudiant⁹¹. En général, la modification de leurs approches pédagogiques semble non pas juste correspondre à l'arrivée des étudiants faisant partie de la « clientèle émergente », mais semble plutôt être directement en lien avec l'arrivée des premiers élèves de la réforme. Les méthodes pédagogiques ayant grandement changé depuis l'implantation de celle-ci aux niveaux primaire et secondaire, les étudiants qui poursuivent leur scolarité aux études postsecondaires ont maintenant des besoins différents et ont des attentes bien différentes de leurs prédécesseurs. Bien qu'ils ne sachent pas toujours comment faire, les enseignants ayant participé à la présente étude voient donc la nécessité de modifier leurs approches pédagogiques non pas juste pour répondre aux besoins de la « clientèle émergente », mais bien pour répondre aux besoins de tous les étudiants.

Finalement, il est possible de dégager certaines constances en ce qui concerne les réactions des enseignantes et des enseignants lors de difficultés qui sont en lien avec la présence de la « clientèle émergente ». En effet, c'est soit auprès des intervenants des SA ou du Service aux étudiants ou des collègues de travail que ces derniers vont habituellement chercher de l'aide en cas de difficulté dans leur gestion du groupe-classe ou lors de situation qui sont en lien avec le soutien et l'encadrement. Le recours à des professionnels externes aux services spécialisés (psychologues, neuropsychologues, etc.)

⁹¹ Plus précisément, il était demandé, aux participants aux entretiens, s'ils accepteraient qu'un étudiant dyslexique puisse donner des réponses de façon orale plutôt que de façon écrite pour un examen où le français n'est pas évalué.

ainsi que le recours à la recherche personnelle dans de la documentation (Internet, livre, etc.) sont moins utilisés par les répondants.

5.1.2 Discussion des résultats au regard du second objectif de recherche

Pour répondre au second objectif de recherche, il a été possible de dégager les éléments facilitateurs et les obstacles qui émergent des représentations sociales des enseignantes et des enseignants tels que discutés au point précédent.

5.1.2.1 Éléments facilitateurs ou faisant obstacle au travail quotidien du personnel enseignant

Au regard résultats obtenus à l'aide des 88 questionnaires et des propos recueillis auprès des 10 participants aux entretiens, il a été possible de dégager, au final, 9 éléments facilitateurs et 7 autres éléments faisant plutôt obstacle au travail quotidien des enseignantes et des enseignants auprès de la « clientèle émergente ». Le Tableau 34 permet de rendre compte de ces éléments.

Bien que 11 des 16 éléments présentés au tableau précédent se retrouvent dans les différentes recherches québécoises abordant le sujet des étudiants faisant partie de la « clientèle émergente » (Bergeron, 2009; Bonnelli et al., 2010; Chalifoux, 2004; CREPUQ, 2010; Fichten et al., 2000; FNEEQ, 2010; Kabano, 2000; St-Onge et al., 2009; Wolforth et Roberts, 2010) et dans les différents rapports d'organismes en faveur de l'intégration des ÉSH (Ducharme et Montminy, 2012; OPHQ, 2009), il a toutefois été possible de dégager 5 éléments nouveaux issus de la présente recherche⁹². En ce sens, la qualité de la relation entre le corps professoral et les intervenants des SA ou du SASESH, le fait que les étudiants soient autonomes et se prennent en main et la pertinence de la présence d'un APA au sein de l'établissement d'enseignement sont trois nouveaux éléments facilitateurs au travail quotidien des enseignantes et des enseignants à prendre en considération. Le fait que les étudiants soient peu impliqués dans leurs études, qu'ils soient moins responsables,

⁹² Ces nouveaux éléments sont identifiés en gris dans le Tableau 33

moins autonomes et qu'ils refusent d'entrer en relation avec l'enseignant représentent, quant à eux, deux nouveaux éléments faisant plutôt obstacle au travail quotidien des enseignantes et des enseignants auprès de la « clientèle émergente ».

Tableau 33

Éléments facilitateurs ou faisant obstacle au travail des enseignantes et des enseignants auprès de la « clientèle émergente »

Éléments facilitateurs	Éléments faisant obstacle
1. Une bonne relation avec les différents intervenants des services spécialisés	1. La non-divulgence du diagnostic par l'étudiant (en classe et en stage)
2. Les ateliers thématiques ou les rencontres d'information au sujet de la « clientèle émergente »	2. Le refus de l'étudiant d'entrer en relation avec l'enseignant
3. Les rencontres de début de session pour discuter des besoins spécifiques d'un étudiant	3. Les étudiants qui sont peu impliqués dans leurs études, qui sont moins responsables et qui sont surtout moins autonomes
4. L'envoi d'une lettre informant de la présence d'un étudiant faisant partie de la « clientèle émergente » et du diagnostic de ce dernier	4. L'obligation d'atteindre les mêmes compétences pour la « clientèle émergente » que pour les autres étudiants sans limitation en contexte d'évaluation et en stage
5. Les échanges et les rencontres avec les collègues de travail	5. Le manque de temps pour aller chercher de l'information et du soutien, pour s'outiller et pour mettre en place les accommodements
6. Les étudiants qui se prennent en main, qui sont responsables et autonomes	6. Le fait de ne pas avoir une formation générale de base au sujet des étudiants faisant partie de la « clientèle émergente » pour être en mesure les soutenir adéquatement
7. Le contact avec la famille	7. La recherche et l'intégration de ces étudiants à certains milieux de stage
8. La présence d'un aide pédagogique à l'apprentissage (APA)	
9. Le fait d'avoir vécu des expériences personnelles avec une personne qui a ce type de limitation	

Finalement, la présence de la « clientèle émergente » semble avoir un impact plutôt négatif sur le temps de travail quotidien de la plupart des enseignants. Les enseignantes et les enseignants mentionnent qu'ils doivent investir plus de temps pour 1) créer des liens significatifs; 2) préparer les examens en avance pour les faire parvenir aux SA ou au

SASESH lorsque l'étudiant veut bénéficier du local adapté et /ou de temps supplémentaire; 3) faire de l'écoute active; 4) bien soutenir et encadrer ces étudiants en contexte de classe ou lors des travaux d'équipe ainsi que pour 5) répéter ou expliquer autrement certains concepts ou certaines notions. Règle générale, les enseignants trouvent difficile d'assumer le fait qu'ils doivent effectuer certains changements dans leur planification pédagogique, qu'ils doivent encadrer et soutenir différemment ces étudiants. Ces résultats vont d'ailleurs dans le même sens que ceux issus des recherches de Cook (2007), d'Anderson (2012), de Ihori (2012) et de ceux de McWaine (2012).

5.1.3 Discussion des résultats au regard du troisième objectif de recherche

Pour permettre de répondre au troisième objectif, les résultats ont permis de dégager les besoins et les défis engendrés par la présence de ces étudiants afin de dégager des pistes de solution permettant d'accompagner les enseignantes et les enseignants du secteur collégial et universitaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean dans leurs rôles de soutien et d'encadrement de la « clientèle émergente ».

Premièrement, il est possible de dégager le fait que les principaux besoins du personnel enseignant de la présente étude correspondent presque en tout point avec ceux des enseignantes et des enseignants que l'on peut retrouver dans la littérature⁹³. En outre, il est donc possible de les regrouper selon trois grands types de besoins : les besoins cognitifs, les besoins pédagogiques et les besoins humains et professionnels. Les besoins cognitifs se rapportent au fait d'être informé sur les droits des enseignants et sur les lois régissant le soutien et l'encadrement de ces étudiants, au fait d'avoir la formation et d'être sensibilisé quant aux troubles de santé mentale (TSM) ainsi que des connaissances pratiques sur les TSM et au fait que l'utilité des mesures d'accommodement soit démystifiée. Les besoins pédagogiques rapportent au fait d'avoir accès facilement et rapidement à des outils d'intervention pour la gestion de classe et les situations problématiques lors des cours. Les besoins humains et professionnels portent sur le fait d'être prévenu de la présence d'un étudiant faisant partie de la « clientèle émergente » dans leur classe, d'être consulté sur les

⁹³ Voir le Tableau 39 (Annexe 10) pour le détail de ces besoins.

mesures à mettre en place lorsqu'une problématique se présente dans leur classe, de voir clairement définir leur rôle et leurs responsabilités quant au soutien à offrir à ces étudiants et d'avoir accès à une personne-ressource pour être rassuré, soutenu, appuyé et sécurisé dans les mesures qui sont proposées, mais également pour se faire guider et conforter dans leurs actions.

Par ailleurs, huit des dix enseignantes et enseignants qui ont participé aux entretiens n'ont pas été en mesure de suggérer des solutions pouvant éventuellement faciliter leur travail quotidien auprès de cette clientèle. Connaissant peu ou voir pas du tout les pratiques probantes et efficaces pouvant être appliquées dans leur milieu d'enseignement, ils s'en remettent donc entre les mains des responsables des SA ou du SASESH pour leur suggérer des solutions. Par contre, deux solutions concrètes ont toutefois été nommées par deux des dix répondants. La première solution résulte du fait de pouvoir, éventuellement, avoir recours au service d'un enseignant-ressource libéré et mandaté de les soutenir et de les conseiller quant aux différentes adaptations ou aux différentes interventions à réaliser auprès des étudiants qui ont des besoins particuliers et pour qui la majorité d'entre eux n'ont pas été formés pour travailler et intervenir dans le cadre de leur formation initiale. L'autre suggestion réside dans le fait que les enseignants eux-mêmes puissent avoir du temps de libération supplémentaire pour mieux soutenir et encadrer personnellement ces étudiants. Tandis que la première solution proposée démontre bien un manque de connaissance et un certain sentiment d'impuissance chez les enseignants, la seconde solution démontre plutôt une volonté de prise en charge par les acteurs eux-mêmes.

5.1.4 Discussion des résultats au regard de la retombée de recherche souhaitée

Pour répondre à la retombée de recherche souhaitée, la chercheuse a tenté de dégager, des résultats obtenus lors des deux phases de collecte, les besoins et les attentes des enseignantes et des enseignants quant aux modèles actuels de Services adaptés (SA) et du Service d'accueil et de soutien aux étudiants en situation de handicap (SASESH) dans le but d'identifier des pistes de solutions susceptibles d'assurer une meilleure adéquation entre ces services et les besoins de ces derniers.

5.1.4.1 Perceptions du personnel enseignant quant aux modèles actuels des services spécialisés

Règle générale, les enseignants sont très satisfaits du modèle actuel de SA ou de SASESH de leur établissement postsecondaire. De par leur formation spécialisée, ils considèrent les intervenants de ces services comme étant des spécialistes en ce qui a trait à la « clientèle émergente ». Ils sont généralement d'accord avec le choix des accommodements qu'ils leur accordent. Ils considèrent important d'être mis au courant de la présence de ces étudiants dans leur groupe-classe et disent ne pas hésiter à faire appel à ces services en cas de besoin. Ils aimeraient toutefois obtenir un meilleur soutien de leur part pour certains cas d'étudiants qui ont de TSM, mais reconnaissent aussi les limites des interventions possibles des intervenants.

Par ailleurs, il importe aux enseignants que la relation qu'ils développent avec les intervenants des SA et du SASESH soit une relation où la concertation et les échanges favorisent la discussion et non pas que tout leur soit imposé systématiquement. La réalité est souvent très différente de la théorie! Ils veulent que leur point de vue soit écouté lorsque vient le temps de mettre en place certains accommodements impliquant leur participation et surtout, ils cherchent à mieux comprendre le pourquoi de la mise en place de ces derniers. Ce constat est aussi observable dans l'étude de St-Onge (2009).

5.2 Conclusion

Depuis le début des années 90, de plus en plus d'étudiants « en situation de handicap » peuvent aspirer obtenir un diplôme postsecondaire grâce aux nombreuses mesures d'accompagnement visant à leur offrir des Services adaptés (SA) les aidant à persister dans leur cheminement scolaire. En outre, c'est au niveau des ÉSH faisant partie de la « clientèle émergente » que l'augmentation a été la plus importante au cours des dernières années. (Bonnelli et al., 2010). Force est de constater que les différents établissements postsecondaires du Québec ont peine à répondre aux besoins pédagogiques et organisationnels croissants en lien avec cette clientèle (Bonnelli et al., 2010; Ducharme et Montminy, 2012).

Bien que de multiples recherches⁹⁴ nous démontrent clairement les nombreux efforts qui ont été faits pour offrir des SA répondant aux besoins des ÉSH aux études postsecondaires, très peu de données issues de ces mêmes recherches nous permettent de bien comprendre quelles sont les conséquences et les répercussions de l'arrivée massive de ces étudiants sur le quotidien professionnel des enseignantes et des enseignants. Avant ce jour, aucune de ces recherches ne s'est attardée réellement ou exclusivement sur cette nouvelle réalité quotidienne vécue par ces enseignantes et ces enseignants. Ainsi, très peu de données nous permettent d'identifier les différents défis à relever ou les différents obstacles que les enseignantes et les enseignants du secteur collégial et universitaire sont appelés à affronter quotidiennement pour parvenir à soutenir et à encadrer spécifiquement cette « clientèle émergente ». Il s'avérait donc important d'obtenir un portrait plus exhaustif sur la question afin d'être en mesure d'optimiser davantage le soutien et l'aide pouvant éventuellement leur être apportée par rapport à cette nouvelle tâche qui leur est demandée depuis quelques années et ainsi améliorer, par le fait même, les services qui sont offerts à la « clientèle émergente ».

Par conséquent, et dans le but d'obtenir ce portrait de la situation, il est apparu important de dégager les représentations sociales de ces enseignantes et de ces enseignants en identifiant leurs attitudes, leurs comportements, leurs perceptions et leurs besoins. Pour ce faire, la collecte de données a été effectuée auprès de quatre des cinq établissements postsecondaires de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean à savoir : le Cégep de St-Félicien, le Cégep de Jonquière, le Cégep de Chicoutimi et finalement, l'Université du Québec à Chicoutimi⁹⁵. Il est important de noter que tous ces établissements scolaires offrent des services adaptés aux besoins des ÉSH depuis plus de 2 ans. Cette recherche avait pour but d'identifier les représentations sociales des enseignantes et des enseignants de niveau postsecondaire de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean quant au soutien et à

⁹⁴ Bonnelli et al., 2010; Cadieux, 2003; Chalifoux, 2004; CREPUQ, 2010; Ducharme et Montminy, 2012; FECQ, 2010; FEUQ, 2011; Fichten, Rhonda, Bourdon, et Creti, 1988; Fichten, 1994; Fichten, Asuncion, et Barile, 2003; Fichten, Jorgensen, Barile, et Havel, 2005; St-Onge, Tremblay, et Garneau, 2009

⁹⁵ Il est important de rappeler qu'Aucune distinction de niveau scolaire (collégial et universitaire) n'a été effectuée pour l'analyse et l'interprétation des données de la présente recherche. Le but n'étant pas de comparer les représentations sociales des participants de ces deux niveaux d'enseignement, mais bien de dégager de façon générale les représentations sociales des membres du corps professoral des établissements postsecondaires tous niveaux confondus.

l'encadrement de la « clientèle émergente ». Pour y parvenir, une première phase de collecte de données a été réalisée à l'aide d'un questionnaire électronique et une seconde phase de collecte de données a été réalisée lors d'entretiens semi-directifs. Quarante-huit répondants provenant de quatre établissements postsecondaires de la région ont rempli et retourné le questionnaire et dix enseignants ont participé aux entretiens. Des analyses descriptives et corrélationnelles des données quantitatives obtenues lors de la première collecte de données et une analyse de contenu des données qualitatives de la seconde collecte de données ont permis d'identifier le construit de ces représentations sociales.

Tout d'abord, les résultats de la présente recherche portent effectivement à croire que l'arrivée d'étudiants faisant partie de la « clientèle émergente » depuis quelques années sur les bancs des établissements postsecondaires de la région a fait en sorte que les enseignants ont graduellement développé des représentations sociales à l'égard de ces étudiants. Petit à petit, ces dernières ont émergé et, au fil des années, leurs attitudes, leurs perceptions et leurs croyances ont évolué. Comme le suggère Bergeron (2009), les représentations sociales des enseignants sont bien plus l'addition d'un construit collectif à leur ignorance d'un trouble et de ses manifestations que le résultat d'expérience réelle. Bien qu'il soit clair que les membres du corps professoral reconnaissent que ces étudiants, au même titre que les étudiants sans diagnostic, ont bel et bien leur place sur les bancs des établissements postsecondaires, de nombreux éléments facilitateurs ou faisant plutôt obstacle au travail quotidien des enseignantes et des enseignants viennent, entre autres, influencer les représentations sociales de ces derniers.

Le manque de connaissance de base entourant ces différents troubles engendre souvent des sentiments de peur, d'impuissance et de frustration chez les enseignants et ces sentiments sont particulièrement plus présents lorsqu'il est question des TSM. Les pratiques pédagogiques efficaces auprès de ces étudiants étant encore très peu connues du corps professoral, ce dernier doit encore souvent se débrouiller à l'aveugle et seul pour répondre aux besoins sans cesse grandissants et diversifiés de ces étudiants. Plusieurs enseignants questionnent les perspectives de placement de ces étudiants et, par la même occasion, la valeur du diplôme de certains d'entre eux. La ligne étant bien mince entre la

discrimination et le privilège, le manque de connaissances du corps professoral à l'égard des différents aspects légaux entourant l'intégration de la « clientèle émergente » fait parfois douter de la pertinence de certaines mesures d'accommodements. Plus précisément, c'est le principe d'équité envers les autres étudiants sans diagnostic, mais non pas sans besoins, qui est grandement questionné et ils interrogent le fait de devoir investir plus de temps pour les soutenir et les encadrer quotidiennement, et ce, afin de pouvoir favoriser leur réussite.

Conséquemment, il est donc possible d'affirmer que c'est par rapport aux étudiants qui ont un TA ou un TDAH que les enseignants ont des représentations sociales plus positives, et ce, en raison du nombre d'expériences plus élevées avec ce type d'étudiants. C'est par rapport aux étudiants qui ont un TSM que les représentations sociales des enseignants sont les plus négatives. Bien souvent, c'est leur manque d'expérience et le discours entretenu par des collègues de travail qui renforcent ces représentations. Les enseignantes et les enseignants qui ont, dans leur entourage, une personne qui a ce type de trouble ont d'ailleurs tendance à être plus ouverts et à avoir des attitudes plus positives.

De plus, les enseignantes et les enseignants de niveau postsecondaire doivent se faire à l'idée que la présence de la « clientèle émergente » n'est pas que passagère et, que c'est non seulement tout le système collégial et universitaire qui doit s'y adapter, mais qu'eux aussi doivent en venir à pouvoir répondre aux besoins sans cesse grandissants et diversifiés de ces étudiants. Avec le temps et de par leurs expériences, la situation vécue par les enseignants de par la présence de la « clientèle émergente » sera graduellement perçue comme étant irréversible. Le retour ou le maintien des pratiques anciennes étant impossible, « la représentation pour être engagée sur la voie d'une transformation essentielle » (Flament, 2001, p. 50). Transformation qui passe inévitablement par un processus de différenciation pédagogique.

Par conséquent, Perrenoud (1992) explique clairement que le processus de différenciation pédagogique nécessaire au soutien en classe des élèves en difficulté ne se fait pas sans deuils pour l'enseignant. Deuils qui, soit dit en passant, peuvent prendre plus

ou moins de temps à se faire en fonction, en outre, des expériences de travail de l'enseignant auprès de la « clientèle émergente ». Pour ce faire, ils reconnaissent avoir besoin de plus de connaissances, de formation et de soutien et ils sont prêts à investir temps et énergie pour soutenir et encadrer ces étudiants s'ils considèrent que leurs chances de réussite et la mise en place des accommodements sont justes et équitables pour tous les autres étudiants.

Bref, la présente recherche a permis de documenter un sujet actuel en éducation, c'est-à-dire la présence de la « clientèle émergente » aux études postsecondaires, non pas du point de vue des étudiants qui en font partie, mais plutôt sous un nouvel angle d'approche très peu exploré à ce jour qui consistait à dégager les représentations sociales des enseignantes et des enseignants des secteurs collégial et universitaire du Saguenay Lac St-jean quant au soutien à l'encadrement à offrir à la « clientèle émergente ». L'aspect novateur de la recherche se situe donc au niveau des participants de l'étude et du fait que la parole n'a pas été donnée aux étudiants, mais bien à leurs enseignantes et à leurs enseignants. De plus, l'une des forces de cette étude s'appuie sur la combinaison de méthodes quantitatives et qualitatives ayant permis une triangulation des données qui venait donner plus de poids aux résultats obtenus. Ces derniers démontrent clairement que, suite à l'arrivée massive d'étudiants faisant partie de la « clientèle émergente » depuis quelques années (objet inconnu), les enseignantes et les enseignants de niveau postsecondaire ont bel et bien développé petit à petit certaines connaissances et expériences en lien avec ces étudiants et ils ont graduellement modelé une certaine forme de représentation sociale à leur égard. Tout comme dans l'étude de Bergeron (2009), il est possible d'observer que, principalement dans le cas du TSM, les représentations sociales développées par les enseignantes et les enseignants sont bien plus l'addition d'un construit collectif à leur ignorance de ce trouble et de ses manifestations que le résultat d'expériences concrètes et résultent rarement de réelles interactions enseignant-ÉSH.

De plus, il a été possible de dégager le fait que les constituantes principales des représentations sociales des enseignantes et des enseignants de la présente recherche, à savoir les attitudes, correspondent en plusieurs points à celles des autres enseignants questionnés lors d'autres études abordant le sujet de la « clientèle émergente ». Bon nombre

de leurs attitudes cognitives, émotionnelles et comportementales ont pu être observées chez des enseignants de niveau postsecondaire ayant participé à d'autres recherches qui abordaient le même objet d'étude. Leurs besoins quant au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente » sont eux aussi très semblables à ceux des répondants des autres études à quelques différences près. Les Tableaux 35 et 36 (Annexes 8 et 9) permettent de dégager quelles sont les attitudes facilitant ou faisant obstacle au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente » qui ont pu être observées ou non dans le cadre de la présente recherche.

5.2.1 Éléments nouveaux issus de la présente recherche

Premièrement, certains nouveaux éléments ne faisant pas partie des éléments que l'on peut retrouver dans la littérature ont pu être dégagés des représentations sociales du personnel enseignant ayant participé à la présente étude. En ce sens, la qualité de la relation entre le corps professoral et les intervenants des SA ou du SASESH, le fait que les étudiants soient autonomes et se prennent en main et la pertinence de la présence d'un APA au sein de l'établissement d'enseignement sont trois nouveaux éléments facilitateurs au travail quotidien des enseignantes et des enseignants à prendre en considération. Le fait que certains étudiants soient peu impliqués dans leurs études, qu'ils soient moins responsables, moins autonomes et qu'ils refusent d'entrer en relation avec l'enseignant représentent, quant à eux, deux nouveaux éléments faisant plutôt obstacle au travail quotidien des enseignantes et des enseignants auprès de la « clientèle émergente ».

Deuxièmement, les analyses corrélationnelles propres à la présente recherche ont permis d'établir un lien réel entre certains départements ou programmes d'étude et le sentiment de confort des enseignants y travaillant et la présence de la « clientèle émergente ». Le sexe semble aussi influencer la réaction et le comportement des répondants masculins à l'égard de leur participation aux formations proposées, à l'égard de leur relation avec les ÉSH faisant partie de la « clientèle émergente » et à l'égard de leur recours moins fréquent aux SA ou au SASESH.

Troisièmement, comparativement aux autres études qui relataient le fait que moins de la moitié des enseignants jugeait les accommodements accordés aux ÉSH comme réellement aidants et équitables, c'est la totalité des dix participants aux entretiens qui considère que les principaux accommodements⁹⁶ accordés aux étudiants sont véritablement aidants et généralement équitables envers les autres étudiants qui n'en bénéficient pas.

Quatrièmement, les résultats issus des deux phases de collecte de données ont permis de dégager le constat que bien que, règle générale, c'est moins de 50% des enseignantes et des enseignants qui disent assister aux rencontres d'informations ou aux formations qui concernent la « clientèle émergente », ce sont les femmes qui assistent principalement à ce type de rencontre.

Finalement, plusieurs prospectives de développement professionnel, organisationnel ou social peuvent être avancées et l'application de ces dernières permettrait très certainement d'en venir à influencer positivement les constituants des représentations sociales des enseignantes et des enseignants à l'égard des nouveaux rôles de soutien et d'encadrement qu'ils sont désormais appelés à tenir auprès de la « clientèle émergente » vivant quotidiennement des situations de handicap.

5.2.2 Processus de construction et d'élaboration des représentations sociales du personnel enseignant

Premièrement, si l'on se rapporte à la figure initiale de l'élaboration d'une représentation sociale selon le modèle de Abrie (telle que présentée au chapitre II), il est maintenant possible, au regard des résultats obtenus, de dégager le processus d'élaboration qui entre en ligne de compte dans l'élaboration des représentations sociales propres à cette étude. Premièrement, seulement deux des cinq facteurs socioprofessionnels présentés au départ exercent une réelle influence sur les principaux éléments périphériques de la représentation. En effet, les résultats obtenus ont permis d'établir une possible relation uniquement entre le sexe des répondants et leur département de travail avec certaines

⁹⁶ Le temps supplémentaire, l'accès à un local adapté, le droit d'utiliser des logiciels d'aide à la rédaction et à la correction, le recours à un preneur de notes en classe, l'enregistrement sonore des cours et le soutien à l'étude sont les accommodements qui ont été nommés par les répondants de la présente étude.

attitudes d'ordre affectif et comportemental du personnel enseignant⁹⁷. Les résultats ont par ailleurs permis de confirmer la présence d'attitudes, de perceptions et de croyances selon trois composantes ou sphères distinctes tout comme il avait été avancé au départ soient la sphère cognitive, la sphère affective et la sphère comportementale. En outre, il a été possible de regrouper ces constituants de la représentation sociale à l'étude selon cinq grands thèmes. Le premier thème traite de l'inclusion de la « clientèle émergente », le second discute de la place de la « clientèle émergente » aux études postsecondaires et sur le marché du travail, le troisième discute des rôles et responsabilités perçus par les enseignantes et les enseignants en lien avec la présence de la « clientèle émergente », le quatrième concerne les accommodements et le dernier traite des différentes actions posées par le personnel enseignant pour soutenir et encadrer concrètement la « clientèle émergente ». Finalement, il a été possible de dégager l'un des principaux éléments du noyau central de la représentation à l'étude. En effet, l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus à la suite des deux collectes de données permettent de mettre en évidence le fait que bon nombre des actions, des réactions et des sentiments du personnel enseignant sont directement en lien avec un souci constant d'équité et d'égalité envers les autres étudiants. Il est donc possible de penser que c'est seulement lorsque le personnel enseignant aura la conviction que toutes les actions qu'ils posent pour soutenir et encadrer la « clientèle émergente » aux études postsecondaires est juste et équitable pour tous que leurs représentations sociales s'en trouveront éventuellement modifiées.

⁹⁷ Au regard des données recueillies et du nombre peu élevé de répondants à certaines questions, il a donc été impossible de dégager une éventuelle influence de trois autres facteurs socioprofessionnels à savoir : l'ancienneté professionnelle des répondants, l'expérience auprès d'ÉSH et la formation reçue.

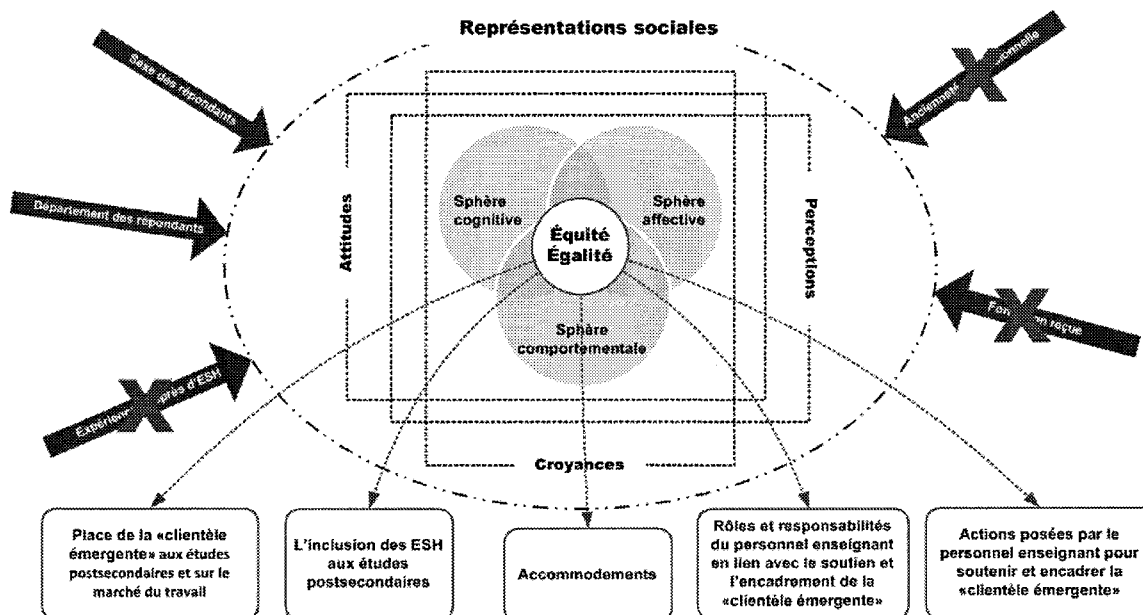


Figure 7 Élaboration d'une représentation sociale quant au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente » aux études postsecondaires selon le modèle d'Abric (version modifiée).

Deuxièmement, il est aussi possible de dégager, des résultats obtenus lors de la présente étude, un processus de construction des représentations sociales (Figure 8). En outre, il est possible d'observer que la présence d'étudiant faisant partie de la « clientèle émergente » demande parfois un soutien et un encadrement différents de la part des enseignantes et des enseignants de niveaux postsecondaires de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean. De ces nouvelles tâches en lien avec la présence de plus en plus importante de la « clientèle émergente » sur les bancs de établissements postsecondaires émergent certains éléments facilitateurs ou faisant obstacle au travail quotidien du personnel enseignant de ces établissements d'enseignement⁹⁸. De ces éléments facilitateurs ou faisant obstacle au travail des enseignantes et des enseignants se développent graduellement des besoins. Par conséquent, il a donc été possible de classer ces besoins selon trois grandes catégories. Les premiers besoins traitent d'informations et de formation, les seconds sont d'ordre pédagogique et les troisièmes sont d'ordre humain et professionnel⁹⁹.

⁹⁸ Voir le Tableau 33 pour un rappel de ces principaux éléments.

⁹⁹ Voir le Tableau 39 (Annexe 10) pour le détail de ces besoins.

Finalement c'est autour de ces besoins que se développent et se contruisent les attitudes, les perceptions et les croyances qui ont, quant à elles, pu être classées selon les trois sphères du modèle de Shapiro. En effet, il a été possible de ressortir, des résultats obtenus aux deux phases de collecte de données, des attitudes, des croyances et des perceptions cognitives, affectives et comportementales facilitant ou faisant obstacle au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente »¹⁰⁰. Par ailleurs, seuls deux facteurs socioprofessionnels exercent une certaine influence sur les ces éléments périphériques de la représentation sociale à l'étude. C'est donc au regard de tous ces éléments et constituants que le construit, l'élaboration et la modification des représentations sociales sont possibles.

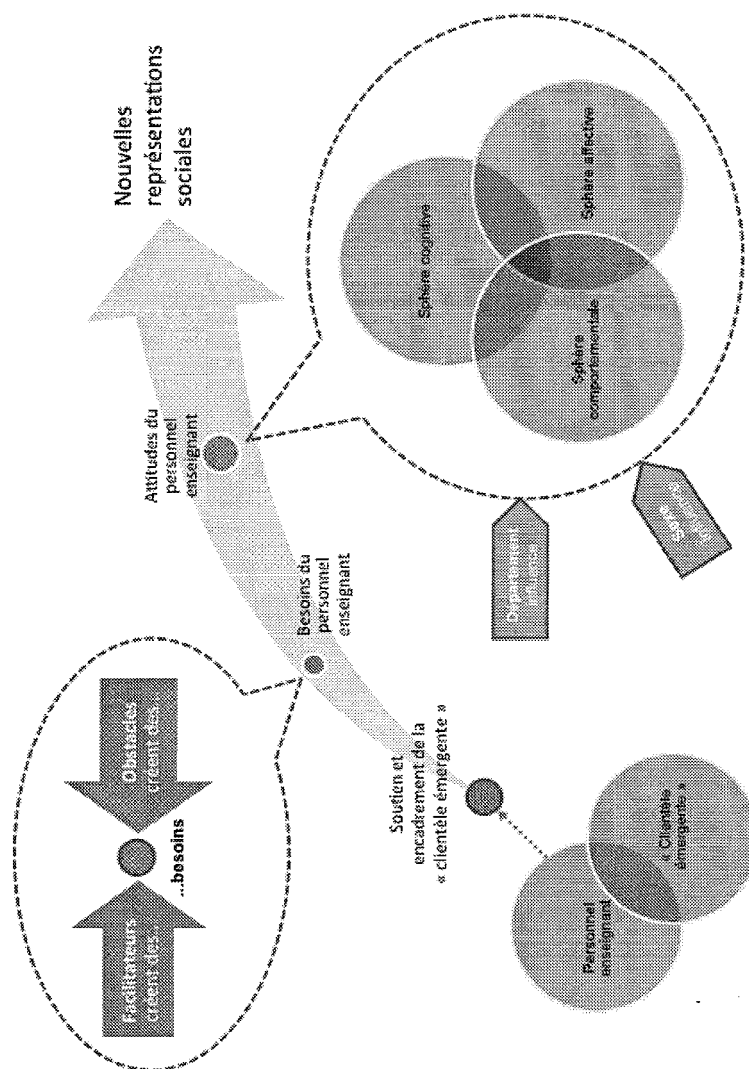


Figure 8. Processus de construction des représentations sociales chez le personnel enseignant de niveau postsecondaire quant au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente »

¹⁰⁰ Voir les Tableaux 37 et 38 (Annexes 8 et 9) pour le détail de ces attitudes.

5.2.3 Pistes de solution et prospectives de développement

Au regard des résultats et des différents constats issus de la présente recherche, certaines pistes de solutions en lien avec des prospectives de développement professionnel, organisationnel, sociales ou en lien avec de futures recherches permettant d'accompagner le personnel enseignant dans leurs rôles de soutien et d'encadrement de la « clientèle émergente » peuvent être dégagées.

Tout d'abord, il appert que la première prospective de développement professionnel et organisationnel qui permettrait de modifier certains éléments périphériques des représentations sociales résulte du constat qu'il faut, de prime abord, s'assurer d'offrir une formation de base aux différents intervenants des SA et du SASESH pour qu'en retour, ils puissent arriver à encore mieux soutenir et outiller les enseignants face à cette catégorie d'étudiants qui ont des besoins particuliers. Le besoin de soutien est encore plus important en ce qui concerne les étudiants qui ont des TSM (St-Onge, et al., 2009) avec qui les enseignants se sentent souvent impuissants en raison de leur manque de connaissance des troubles qui y sont associés. En ce sens, le recours plus systématique aux deux Centres collégiaux de soutien et d'intégration (CCSI) du Québec pour les établissements collégiaux et aux services de l'AQICEBS pour l'université ne pourrait qu'être bénéfique. Le partage d'expertise de ces deux CCSI est aussi une excellente façon, pour les différents intervenants des établissements collégiaux, d'obtenir des documents d'information et de sensibilisation destinés au personnel enseignant.

La seconde prospective passe par une modification au niveau de stratégies d'enseignement et des approches pédagogiques privilégiées en classe. En ce sens, afin de pallier au fait que les enseignantes et les enseignants disent manquer de temps pour soutenir et encadrer plus particulièrement la « clientèle émergente » et qu'ils craignent parfois de privilégier celle-ci au détriment des autres étudiants, l'application des différents principes liés à l'accessibilité universelle¹⁰¹ serait une avenue intéressante à explorer. En agissant de la sorte, ils pourraient effectivement rendre l'environnement de leur classe, leurs approches

¹⁰¹ Mieux connue dans la littérature sous les termes anglais de « universal design for learning (UDL) » ou de « universal design of instruction (UDI) »

pédagogiques et leurs méthodes d'enseignement accessibles aux besoins d'un plus grand nombre d'étudiants, et ce, sans avoir nécessairement à poser des gestes isolés pour répondre aux besoins de la « clientèle émergente ». Depuis les dernières années, l'accessibilité universelle en pédagogie est d'ailleurs de plus en plus utilisée à l'enseignement postsecondaire dans bon nombre d'établissements collégiaux et universitaires du Québec (Fichten, Barile, Nguyen, et Havel, 2012). Cette nouvelle pédagogie offre une souplesse à l'égard de moyens de présentation de l'information, des réactions ou des démonstrations des connaissances, des compétences et de la participation active des étudiants (CAST, 2011). En outre, selon le Center for Applied Special Tehcnology, elle réduit les obstacles à l'éducation, offre des mesures d'adaptation, du soutien et des défis appropriés et nourrit les attentes élevées en matière de réussite pour tous les étudiants, y compris pour la « clientèle émergente ». L'accessibilité ne devant pas qu'être abordée après coup (comme c'est souvent le cas présentement) et ne devant pas être considérée comme un ajout à la tâche de l'enseignante ou de l'enseignant, elle doit être abordée dès la conception même d'une situation d'enseignement-apprentissage¹⁰². En agissant de la sorte, les enseignants pourront alors concevoir leurs cours en répondant le plus possible aux besoins particuliers du plus grand nombre d'étudiants et non plus juste réagir aux besoins de la « clientèle émergente » (Fichten et al., 2012). Ils auront ainsi pu être juste et équitable envers tous les étudiants avec ou sans diagnostic. Pour ce faire un accompagnement soutenu de la part des conseillers pédagogiques et des services adaptés ou du SASESH des différents établissements postsecondaires est essentiel et une offre de formation spécialisée ou de formation continue serait à prévoir pour sensibiliser, former et accompagner les enseignantes et les enseignants qui voudront bien utiliser et appliquer les différents principes en lien avec cette nouvelle approche.

La troisième prospective de développement professionnel et organisationnel résulte du fait que, selon les résultats de la présente recherche, c'est pour le personnel enseignant des programmes préuniversitaires, des techniques humaines ou pour ceux des programmes en lien avec la santé qu'il est plus difficile de définir leur rôle quant au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente. En ce sens, il serait pertinent, de la part des SA

¹⁰² <http://www.aqeipsguide.org/savoir/accessibilite-universelle/>

et du SASESH, d'offrir un accompagnement plus soutenu aux enseignantes et aux enseignants de ces programmes afin les aider à mieux définir quels sont leur rôle de soutien et d'encadrement et leurs responsabilités envers la « clientèle émergente ».

La bonification et la diversification de l'offre de formation¹⁰³ actuellement proposée dans les établissements postsecondaires pour le personnel enseignant représente la quatrième prospective. En effet, les résultats de la présente recherche démontrent qu'à peine plus de la moitié des répondants ont dit avoir assisté à une rencontre de ce type depuis les trois dernières années et qu'en grande majorité, ce sont les femmes qui y assistent. Pour Bélanger (2006), il est donc important de questionner nos pratiques de formation actuelles et de trouver un moyen de joindre le plus de gens possible (horaire variable, rencontre départementale, conférence internet, forum de discussion, congrès, colloque thématique, formation continue, etc.). En effet, cette auteure a mis en évidence le fait que, bien qu'avec l'expérience il est plus aisé pour les intervenants scolaires de réagir, plusieurs enseignants soulignent tout de même l'importance d'acquérir et d'approfondir leurs connaissances en matière d'adaptation scolaire et principalement sur les plans de la psychologie et de la pédagogie. En travaillant en ce sens, il ne serait donc pas surprenant de voir les attitudes du personnel enseignant devenir de plus en plus positives envers l'inclusion des ÉSH (McLeskey et al., 2001; Anderson, 2012). D'ailleurs, les auteurs Klassen (1994), Maertens et Bowen (1996) de même que Murray, Lombardi, Wren et Keys (2009) ont rapporté des attitudes plus positives envers les ÉSH chez les enseignants qui ont participé à des ateliers ou à des cours liés aux handicaps de ces étudiants que celles observées chez les enseignants qui ont participé à d'autres types de formations plus individuelles (lecture de livres ou d'articles) ou de celles observées chez les enseignants qui n'ont reçu aucune formation. Finalement, au regard des résultats de la présente recherche et de la littérature (Alliston, 2010), il semble important d'intégrer dans le contenu des formations proposées aux enseignants : 1) tout ce qui en lien avec le cadre légal et les obligations juridiques d'accommodement; 2) les caractéristiques particulières de chaque

¹⁰³ Action de donner à quelqu'un, à un groupe, les connaissances nécessaires à l'exercice d'une activité. Ce qui représente l'ensemble de ces connaissances.

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/formation/34643>

condition et les stratégies pédagogiques facilitantes auprès de ces étudiants et 3) d'en arriver à démontrer au corps professoral les perspectives de placement de ces étudiants en fonction des résultats antérieurs (Fichten, 2006), et ce, toujours dans le but d'amener les enseignantes et les enseignants à mieux comprendre les enjeux en liens avec la présence des ÉSH sur les bancs des établissements postsecondaires et de pouvoir ainsi mieux définir et obtenir l'aide dont ils ont eux-mêmes besoin (Cook, 2009). La conception et l'utilisation de capsules vidéos comprenant des témoignages d'ÉSH et d'employeurs pourraient être un moyen pour atteindre cette troisième visée. Étant par ailleurs plus familiers et ayant vécu plus d'expériences de travail auprès des étudiants qui ont un TA ou un TDA/H, les besoins d'accompagnement et de formation de ces derniers sont maintenant tournés vers les étudiants qui ont un TSM. La démystification de ce trouble en émergence pourra faire en sorte de changer les sentiments et les appréhensions des membres du corps professoral au sujet des étudiants qui ont ce diagnostic et d'éventuellement en venir à modifier les attitudes et les comportements de ces membres auprès de ces étudiants.

Finalement, le développement d'un modèle d'enseignant-ressource ou de plateforme virtuelle représente la cinquième perspective de développement professionnel et organisationnel. En occurrence, les résultats de l'étude démontrent que le fait de pouvoir bénéficier du soutien et du support d'une personne externe aux SA ou au SASESH afin de les conseiller, de les écouter et de les supporter quant au développement de différentes stratégies pédagogiques leur permettant de mieux soutenir et encadrer la « clientèle émergente » est nécessaire. L'accès aux différents intervenants des SA ou du SASESH n'étant pas toujours facile en raison des contraintes d'horaire et du manque de temps, les enseignantes et les enseignants pourraient ainsi obtenir plus facilement et plus rapidement réponse à leurs questions. En effet « certains enseignants attendent trop avant d'exprimer leurs besoins et, lorsque cela survient, il est souvent trop tard, l'étudiant ou l'enseignant se retrouve dans une situation de détresse » (Beaumont, et Lavallée, 2012, p. 31). En ce sens, le modèle de soutien développé par le Cégep du Vieux-Montréal en 2008 (Beaumont, et Lavallée, 2012) répond à ce besoin des enseignantes et des enseignants de pouvoir se référer à une tierce personne externe aux SA ou au SASESH. Cette personne est alors en mesure de 1) leur offrir du soutien au regard des adaptations pédagogiques appropriées et

pertinentes en contexte de classe avec un ÉSH; 2) les conseiller sur la gestion de leur groupe-classe tout en tenant compte de l'intégration de l'étudiant et des particularités du cours enseigné et 3) être à l'écoute de leurs propres besoins d'enseignant¹⁰⁴. Un projet similaire a d'ailleurs vu le jour au Cégep de Jonquière depuis l'automne 2012 et les résultats semblent plutôt positifs pour le moment. En effet, une conseillère en Services adaptés, dont l'unique mandat est le soutien et l'accompagnement des enseignantes et des enseignants, rencontre en individuel ou en groupe les personnes qui désirent obtenir plus d'informations sur les stratégies et les interventions à privilégier avec un étudiant en particulier ou qui désirent tout simplement être rassurées ou guidées par rapport à des actions déjà posées ou à venir. Cette personne travaille en étroite collaboration avec l'équipe des Services adaptés et les conseillères pédagogiques de son établissement et anime des ateliers d'informations sur les différents sujets en lien avec les ÉSH. Le fait que cette personne travaille uniquement pour répondre aux besoins des enseignantes et des enseignants en essayant de comprendre et d'adapter ses interventions à leur réalité fait en sorte que ces derniers se sentent plus à l'aise de parler de leurs besoins et de leurs appréhensions. Le service est très personnalisé et le fait que cette personne consacre tout son temps aux demandes des enseignantes et des enseignants accélère le processus de rencontre et permet à ces derniers d'avoir rapidement réponse à leurs questions.

Par ailleurs, le développement et l'ajout d'une plateforme virtuelle permettraient à l'ensemble des enseignantes et des enseignants de la région d'avoir accès à différentes capsules d'informations, à un forum de discussion et à d'autres ressources spécialisées pour les soutenir et les accompagner dans leur rôle auprès de la « clientèle émergente ». En offrant ce type de soutien et d'accompagnement virtuel, les établissements feront alors en sorte de diminuer les contraintes temporelles pouvant effectivement exercer une influence sur les attitudes soutenant la formation des représentations sociales des enseignantes et des enseignants (Klassen, 1994; Maertens et Bowen, 1996; Kabano, 2000; Bergeron, 2009).

La sixième prospective touche uniquement les enseignants des programmes techniques qualifiants avec des stages qui se questionnent énormément quant à l'application

¹⁰⁴ Ces mandats sont issus du projet *Un prof qui parle aux profs* du Cégep du Vieux-Montréal (2008) tel que cité dans la revue *Pédagogie collégiale*, été 2012, p. 28-29.

du même barème de compétence pour les ÉSH que pour ceux sans limitation connue. Ici, il est grandement question du fait que certains étudiants (et surtout ceux qui un TSM) refusent de divulguer leur diagnostic en situation de stage ce qui, par conséquent, empêche la mise en place d'accommodements parfois essentiels à leur réussite. Bien que la Loi sur la protection des renseignements personnels (L.R.C. (1985), ch. P-21)¹⁰⁵ n'oblige en rien l'étudiant à divulguer son diagnostic en milieu de stage, il est du rôle des intervenants des SA, du SASESH et des professeurs à voir l'importance pour lui de faire part de son diagnostic, et par le fait même, de ses besoins à son milieu de stage. Il en revient donc à l'établissement d'enseignement de sensibiliser les ÉSH qui étudient dans des programmes techniques par des dépliants, des campagnes de sensibilisation au sein même de l'établissement d'enseignement ou des rencontres départementales « qu'ils retirent davantage à divulguer leur situation au cégep et au milieu de stage et à recevoir les accommodements appropriés qu'à ne pas le faire » (FECQ, 2010, p. 50).

La dernière prospective de développement professionnel et organisationnel renvoie au développement de l'autonomie et à un plus grand niveau de responsabilisation chez les étudiants eux-mêmes. En effet, tout comme le démontrent les travaux de Yucker (1988), les ÉSH qui sont pourvus d'une meilleure autonomie sont vus comme suscitant des attitudes positives chez les enseignants. Par conséquent, il serait intéressant de questionner le mode de communication utilisé par les SA et le SASESH pour informer les enseignants de la présence d'un étudiant avec un TA, un TDA\H ou un TSM dans leur groupe-classe. En outre, est-ce vraiment la bonne façon de faire que ce soit les SA ou le SASESH qui procède (électroniquement ou par le biais du courrier interne), à l'envoi de cette lettre (voir chapitre 1)? N'y aurait-il pas lieu de penser que si c'était plutôt de la responsabilité de l'étudiant d'aller rencontrer personnellement chacun de ses enseignants cela ne favoriserait pas que le développement de l'autonomie de ce dernier, mais démontrerait, par le fait même, aux enseignantes et aux enseignants concernés que celui-ci s'implique activement dans sa réussite scolaire et en démontrant un comportement en ce sens. Ce moment d'échange permettrait alors aux étudiants de créer un premier contact avec l'ensemble de leurs

¹⁰⁵ Consulté sur le site <http://lois-laws.justice.gc.ca/fra/lois/P-21/>

enseignants¹⁰⁶ et leur permettrait ainsi d'exprimer leurs besoins qui sont en lien avec la situation de handicap vécue.

Finalement, la seule prospective de développement sociale découle du fait qu'il serait important de pouvoir sensibiliser et accompagner les gens des milieux de stage et les employeurs de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean quant à la présence de plus en plus importante de futurs employés faisant partie de la « clientèle émergente » sur le marché du travail d'ici les prochaines années. Bien que certains organismes comme la CDPDJ et l'OPHQ fassent déjà un travail en ce sens, l'implication même des établissements postsecondaires dans cette transition scolaire et professionnelle pourrait être bénéfique tant pour l'étudiante et l'étudiant faisant partie de la « clientèle émergente », mais aussi pour le futur employeur. La démystification des différentes mesures d'accommodement pourrait d'ailleurs faire en sorte que la divulgation du diagnostic soit plus facile et permettrait très certainement aux futurs employés de vivre de moins en moins de situations de handicap. Tout comme le rapporte la FECQ (2010), il faut éviter que le lien de confiance établi et le développement d'un partenariat à long terme entre ces milieux et les établissements d'enseignement soient éventuellement ébranlés par une mauvaise expérience de placement d'un ÉSH. Il devient donc très important d'amener les milieux de stage à voir l'accueil d'un étudiant ou d'un employé en situation de handicap non pas comme un obstacle, mais « comme une fierté et comme un élément faisant la promotion de la réussite sociale de l'entreprise » (p.98).

5.2.4 Prospectives de recherche

La première prospective de recherche consisterait à mieux comprendre quelles sont raisons qui font que près de 50 % des enseignants ont affirmé n'avoir jamais assisté aux rencontres d'informations ou aux formations proposées par les SA ou le SASESH de leur établissement d'enseignement compte tenu du fait qu'ils ont clairement signifié leur besoin en ce sens et qu'il se sont dits totalement en accord avec le fait qu'il était de leur

¹⁰⁶ Contact qui ne se fait pas toujours suite à l'envoi systématique de la lettre par les SA ou le SESH puisque que, comme les résultats de cette étude le démontrent, les enseignants ont généralement tendance à laisser venir à eux les ÉSH suite à la réception de la lettre (voir chapitre 4)

responsabilité de s'informer et de se former quant aux nouvelles réalités inhérentes à la présence de la « clientèle émergente ».

La seconde prospective de recherche consisterait, pour sa part, à mieux comprendre pourquoi les membres masculins du corps professoral ont moins tendance à consulter les SA et le SASESH que leurs collègues féminines ainsi qu'à moins assister aux formations et aux rencontres de sensibilisation offertes par leur établissement d'enseignement au sujet de la « clientèle émergente ».

Finalement, il pourrait être intéressant de pouvoir vérifier si le dernier niveau d'étude complété par les enseignantes et les enseignants influence les représentations sociales de ces derniers quant aux étudiants faisant partie de la « clientèle émergente ». En outre, y aurait-il lieu de penser que les enseignants ayant complété un plus haut niveau d'étude ont des représentations différentes de celles des enseignants ayant une scolarité moins élevée.

5.2.5 Limites de la recherche

Premièrement, le fait d'avoir eu recours à un échantillon non probabiliste de type volontaire a probablement fait en sorte que seules les personnes qui le voulaient bien et qui se sentaient concernées par le problème de recherche ont complété et retourné le questionnaire (Statistique Canada). Aussi, certains enseignants avec moins d'expérience de travail auprès de la « clientèle émergente » se sont probablement sentis moins concernés par le sujet d'étude. Par ailleurs, le fait que l'appel de participation n'a pas été fait directement par la chercheuse dans trois des quatre sites de recherche a probablement influencé le taux de participation. Bien que le suivi ait été effectué par une personne désignée dans chaque établissement d'enseignement, il est clair que le taux de participation plus élevé dans l'un des quatre établissements soit directement en lien avec le fait que ce dernier en a été le lieu de travail de la chercheuse et que sa démarche de recherche avait été fortement appuyée par le syndicat des enseignantes et des enseignants de cet établissement.

Deuxièmement, la seconde collecte de données de l'hiver 2012 ayant eu lieu pendant le conflit étudiant du *Printemps érable*, il a donc été impossible de procéder aux entretiens en début de session comme prévue. Le fait d'avoir reporté ces derniers vers la fin de la session dans deux des quatre établissements d'enseignement a sans doute fait en sorte de désintéresser certains enseignants à la recherche.

Troisièmement, il a parfois été impossible de vérifier l'influence possible de trois des cinq éléments socioprofessionnels ciblés (sexe, département et ancienneté) sur les éléments périphériques de la représentation sociale en raison du nombre peu élevé de réponses à certaines questions.

Finalement, il aurait été intéressant d'avoir un taux de participation masculine plus élevé pour les entretiens semi-directifs.

RÉFÉRENCES

- Abric, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset.
- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.
- Abric, J.-C. (2001). *L'approche structurale des représentations sociales : développements récents*. *Psychologie et société*, 81-103.
- Aksamit, D. (1987). *Preparation of Student Services Professionals and Faculty for Serving Learning-Disabled College Students*. *Journal of College Student Personnel*, 28(1), 53-59.
- Alghazo, R. (2008). *Disability Attitudes of Postsecondary Faculty Members and Perspectives Regarding Educational Accommodation*. Southern Illinois University à Carbondale.
- Anadon, M. (1991). *Les représentations scolaires des rapports science/société*. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 4, 14-23.
- Anadon, M. (2004). *Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec*. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (Eds.), *La recherche en Éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Anadon, M. (2006). *La recherche dite "qualitative" : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents*. *Recherches qualitatives*, 26 (1), 5-31.
- Anadon, M., Garnier, C., et Minier, P. (1994 b). *Rapports indirects parents-enseignants et apprentissage scolaire de l'enfant*. Papier présenté aux Fonds de développement académique du réseau (FODAR) de l'Université du Québec et Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), Québec.
- Anderson, V. L. (2012). *A study of the pedagogical strategies used in support of students with learning disabilities and attitudes held by engineering faculty*. University of Southern California, ProQuest Dissertations and Theses. <http://search.proquest.com/docview/1151827925?accountid=14722>
- AQICEBS. (2007). *Statistiques concernant les étudiants ayant des besoins spéciaux dans les universités québécoises, 2006-2007*. <http://www.aqicebs.qc.ca>.

- AQICEBS. (2009). Bulletin AQICEBS numéro1. <http://www.aqicebs.qc.ca>
- AQICESH. (2012). Bulletin AQICESH (Vol. 7, printemps). <http://www.aqicebs.qc.ca>
- Aubert-Lotarski, A. (2007). *Études et conseils : démarches et outils*. <http://www.esen.education.fr>
- Audet, J., et Pominville, D. (1986). *L'éducation des handicapés auditifs et l'intégration*. Dans M. Lavallée (Ed.), *Les conditions d'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (pp. 43-81). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Avramidis, E., Bayliss, P., et Burden, R. (2000). *A survey of mainstream teacher's attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority*. *Educational Psychology*, 20, 191-211.
- Barbier, M. (2000). *L'évaluation du personnel soignant ou comment garantir le sens et la cohérence de ce processus*. Rennes.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barisnikov, K., et Petitpierre, G. (1994). *Vygotsky. Défectologie et déficience mentale*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Bathelot, B. (2011). <http://www.definitions-marketing.com/Definition-Echelle-de-Likert>
- Beaumont, J., et Lavallée, C. (2012). *L'enseignant-ressource : "Un prof qui parle aux profs"*. Dans *Pédagogie collégiale* (Ed.), *Recherches et pratiques pédagogiques en enseignement supérieur. Dossier- situation de handicap et enseignement supérieur* (Vol. 25, pp. 27-31). Montréal : AQPC.
- Behrens, J. T., et Smith, M. L. (1996). *Data and data analysis*. Dans D. C. Berliner et R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 945-989). New-York : Simon and Schuster Macmillan.
- Béliveau, M.-C. (2007). *Dyslexie et autres maux d'école : quand et comment intervenir*. Montréal: Montréal : Éditions du CHU Sainte-Justine.

- Bender, W. N., Rosenkrans, C. B., et Crane, M.-K. (1999). *Stress, Depression, and Suicide among Students with Learning Disabilities: Assessing the Risk*. *Learning Disability Quarterly*, 22(2), 143-156.
- Bergeron, G. (2009). *Analyses des représentations d'enseignantes de niveau préscolaire face à l'intégration d'enfants ayant un trouble envahissant du développement*. Université du Québec à Montréal (UQAM), Montréal.
- Bigaj, S. J., Shaw, S. F., et McGuire, J. M. (1999). *Community-Technical College Faculty Willingness To Use and Self-Reported Use of Accommodation Strategies for Students with Learning Disabilities*. *Journal for Vocational Special Needs Education*, 21(2), 3-14.
- Biron, J. L., Carette, J., et Verreault, C. (1990). *Vocabulaire de l'éducation du Québec*. Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation.
- Boisclair, A. (1995). *La stimulation précoce chez l'enfant sourd : un modèle communautaire axé sur le développement de la langue maternelle et l'intégration sociale*. Rapport de recherche (pp. 32). Québec : Université Laval, Faculté d'Éducation.
- Bonnelli, H., Ferland-Raymond, A. E., et Campeau, S. (2010). *Portrait des étudiants et étudiantes en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire. Une synthèse des recherches et de la consultation : version abrégée*. Québec : MÉLS.
- Borgès Da Silva, G. (2001). *La recherche qualitative: un autre principe d'action et de communication*. *Revue Médicale de l'Assurance Maladie*, 32(2), 117-121.
- Bouchard, F., et Veillette, D. (2005). *Situation des étudiants ayant des incapacités dans les Cégeps : Rapport des travaux du comité*. Québec : Office des personnes handicapées du Québec.
- Boudreault, P. (2004). *La recherche quantitative*. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (Eds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 151-180). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Bourassa, M., et Tousignant, M.-C. (2005). *L'intégration au cégep de l'Outaouais une responsabilité collective*. Gatineau : Cégep de l'Outaouais.
- Bourassa, M., et Tousignant, M.-C. (2009). *L'intégration au Cégep de L'Outaouais une responsabilité collective : vers l'élaboration d'un service d'adaptation scolaire qui*

engage toute la communauté autour de la réussite éducative des étudiants du collégial ayant un trouble d'apprentissage ou un problème de santé mentale.

- Bourke, A. B., Strehorn, K. C., et Silver, P. (2000). *Faculty Members' Provision of Instructional Accommodations to Students with LD*. *Journal of Learning Disabilities*, 33(1), 26-32.
- Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bowe, F. (1978). *Handicapping America: Barriers to disabled people*. New-York : Harper & Row.
- Breakwell, G. M., et Canter, D. V. (1993). *Aspects of methodology and their implications for the study of social representations*. Dans *Empirical approaches to social representations* (pp. 1-11). Oxford : Clarendon Press.
- Brochu, É., et Moffet, J. D. (2010). *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial [version abrégée]*. (978-2-550-58826-9). Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Cadieux, P. (2003). *Évaluation des services aux personnes handicapées à l'ordre d'enseignement collégial et à l'ordre d'enseignement universitaire : pour le compte de la Direction des affaires étudiantes et de la coopération* (pp. 21) : Direction générale de l'enseignement et de la recherche.
- Caracelli, V. J., et J.C.Greene. (1993). *Data analysis strategies for mixed-method evaluation designs*. *Educational Evaluation Policy Analysis*, 15, 195-207.
- Cartier, S., et Langevin, L. (2001). *Tendances et évaluations des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone*.
<http://id.erudit.org/iderudit/009937ar>
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0* : Wakefield, MA.
- Center, Y., et Ward, J. (1987). *Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools*. *The exceptional child*, 34, 41-56.
- Chalifoux, A. (2004). *Étudiants handicapés au cégep-portrait de situation*. Montréal.

- Chouinard, J., Goulet, L., Tremblay, M. (2013). *Les aides technologiques et la quête d'autonomie des élèves ayant des besoins particuliers : un apport déterminant*. AQETA. <http://aqeta.qc.ca/troubles-dapprentissage.html>
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A., et Robson, S. (1999). *Inclusion : Developing collaborative and cooperative school communities*. The educational Forum, 61, 269-277.
- Clegg, S., Bradley, S., et Smith, K. (2006). *"I've Had to Swallow My Pride": Help Seeking and Self-Esteem*. Higher Education Research and Development, 25(2), 101-113.
- Codol, J.-P. (1974). *On the system of representation in a group situation*. European Journal of psychology, 4(3), 343-365.
- Comité Interordres (2011). *Stratégies pédagogiques favorisant la réussite des nouvelles populations étudiantes en situation de handicap et moyens susceptibles d'amener les professeurs à exprimer leurs besoins à l'endroit du soutien pédagogique de ces populations : revue de littérature*. Montréal, p.45.
- Comité Interordres (2013). *Intégrer les nouvelles populations étudiantes en situation de handicap aux études supérieures : mission possible! Rapport final du projet Interordres*, p.71.
- Cook, L. H. (2007). *Faculty members' priorities and understanding regarding university students with disabilities*. Kent State University, ProQuest Dissertations and Theses.
- CREPUQ (2010). *L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion : mémoire présenté par la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) au Conseil supérieur de l'éducation*.
- CTSH. (2008). *La recherche qualitative : un chapitre à être inclus dans l'EPTC*. Ottawa : Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche (GER).
- Cuet, C. (2006). *Apprendre : Représentations métaphoriques de l'enseignant, de l'apprenant et du savoir*. <http://www.metaphorik.de/11/>
- D'Alonzo, B. J., Giordano, G., et Vanleeuwen, D. M. (1997). *Perceptions by teachers about the benefits and liabilities of inclusion*. Preventing School Failure, 42, 4-11.

- Daunais, J. P. (1993). *L'entretien non directif*. Dans B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (2e édition., pp. 273-293). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Deslauriers, I.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Dionne, C., et Rousseau, N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives : La recherche sur l'inclusion scolaire* : Les Presses de l'Université du Québec.
- Doise, W. (1992). *L'ancrage dans les études sur les représentations sociales*. *Bulletin de psychologie*, 45(405), 189-195.
- Doise, W., et Palmonari, A. (1986). *L'étude des représentations sociales*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Doré, R., Wagner, S., et Brunet, J.-D. (1996). *Réussir l'intégration scolaire : la déficience intellectuelle*. Montréal : Éditions Logiques.
- Dubé, F., et Sénécal, M.-N. (2009). *Les troubles d'apprentissage au postsecondaire : de la reconnaissance des besoins à l'organisation des services*. <http://www.uquebec.ca/capres/fichiers/art-Ped-Collegial-Nov09.shtml>
- Ducharme, D., et Montminy, K. (2012). *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*. Québec : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ).
- Dufour, J. (2006). *Attitudes des finissants à un programme de formation à l'enseignement secondaire face à l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. (Mémoire de maîtrise), Université du Québec à Chicoutimi. http://theses.uqac.ca/resume_these.php?idnotice=24625728
- Duval, L., Lessard, C., et Tardif, M. (1997). *Logiques d'exclusion et logiques d'intégration au sein de l'école. Le champ de l'adaptation scolaire*. Québec, CANADA : Université Laval.
- Elejabarrieta, F. (1996). *Le concept de représentation sociale*. Dans *La Psychologie sociale 2, Des attitudes aux attributions*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- FECQ. (2010). *Pour une éthique de l'égalité des chances : recherche sur les étudiants avec besoins particuliers*. 62e congrès ordinaire, Collège Ahunatic.

- Feuilladiou, S., Gombert, A., et Faure-Brac, C. (2008). *Impact de la scolarisation d'un élève handicapé en classe ordinaire sur les pratiques pédagogiques des enseignants*. Papier présenté à Ce que l'école fait aux individus, Nantes, France.
- FEUQ. (2011). *Pour une éthique de l'égalité des chances : recherche sur les étudiants avec des besoins particuliers*. Montréal.
- Fichten, C., Rhonda, A., Bourdon, C. V., et Creti, L. (1988). *Interaction between College Students with Physical Disabilities and Their Professors*. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 19(1), 13-20.
- Fichten, C. S. (1994). *Breaking down the invisible barriers: Challenges for the 21st century / Eliminer les barrières invisibles : le défi du XXIe siècle*. NEADS. Ottawa.
- Fichten, C. S. (2002). *L'intégration d'étudiants handicapés en milieu collégial [ressource électronique] : une recherche = Integration of students with disabilities in the college milieu : fundamental research*. Montréal : Association pour la recherche au collégial.
- Fichten, C. S., Asuncion, J.-V., et Barile, M. (2003). *Canadian Postsecondary Students with Disabilities: Where Are They?* *Canadian Journal of Higher Education*, 33(3), 71-113.
- Fichten, C. S., Barile, M., Nguyen, M. N., et Havel, A. (2012). *L'accessibilité universelle en pédagogie : des avantages pour toutes et pour tous*. *Pédagogie collégiale*, 25 (4), 20-22.
- Fichten, C. S., Barile, M., et Robillard, C. (2000). *L'accessibilité au cégep pour tous : projet ITAC : informatique et technologies adaptées dans les cégeps pour les étudiants handicapés : [rapport final] = Access to college for all : ITAC Project : computer and adaptive computer technologies in the cegeps for students with disabilities : [final report presented to PAREA, spring 2000]*. Montréal : Adaptech Project, Dawson College.
- Fichten, C. S., Bourdon, C. V., Creti, L., et Martos, J.-G. (1987). *Facilitation of teaching and learning: What professors, students with a physical disability and institutions of higher education can do*. *Natcon*, 14, 45-69.
- Fichten, C. S., Jorgensen, S., Barile, M., et Havel, A. (2005). *College Students with Disabilities = Etudiant(e)s de Niveau Collégial ayant des Incapacités* : Online Submission.
- Fichten, C. S., Jorgensen, S., Havel, A., et Barile, M. (2006). *College Students with Disabilities: Their Future and Success*.

- Fichten, C. S., Jorgensen, S., Havel, A., Lamb, D., James, C., et Barile, M. (2003). *Students with Disabilities at Dawson College: Success and Outcomes*. Rapport final présenté à PAREA. Collège Dawson, Montréal.
- Field, S. (2003). *Self Determination; Assuming Control of Your Plans for Postsecondary Education*. Washington : George Washington University Health Resource Center.
- FNEEQ. (2010). *Intégrer sans discrimination ni privilège (chronique 31)*.
http://www.fneeq.qc.ca/fr/comites/ecole_societe/Chroniques/Chronique-31.html
- FNEEQ, FAC, et FEC. (2008). *Enseigner au collégial...portrait de la profession*. Québec.
- Foley, N. E. (2006). *Preparing for College: Improving the Odds for Students with Learning Disabilities*. *College Student Journal*, 40(3), 641-645.
- Folsom-Meek, S. L., Nearing, R. J., et Kampf, H. (1995). *Relationships between preservice physical education teacher attributes and attitudes toward students with mild disabilities*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66 (1), A-83.
- Fonosch, G. G., et Schwab, L. O. (1981). *Attitudes of Selected University Faculty Members toward Disabled Students*. *Journal of College Student Personnel*, 22(3), 229-235.
- Forlin, C., et Cole, P. (1994). *Attribution of the social acceptance and integration of children with mild intellectual disability*. *Australian and New Zealand Journal of developmental disabilities*, 19(1), 11-23.
- Fontaine, S. (2007). *Représentation sociale : Parents et enseignants, l'école Réunion*. (Thèse de Doctorat). Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université de la Réunion.
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J., et St-Michel, G. (1998). *Classification québécoise. Processus de production du handicap*. Lac St-Charles (Québec) : Réseau international sur le processus de production du handicap (RIPPH)/SCCIDIH.
- Fox, W. (1999). *Statistiques sociales* (De Boeck Université ed.). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Fullan, M. (1982). *The Meaning of Educational Change*. London : Teachers College Press.

- Gagné, C., et Godin, G. (1999). *Groupe de recherche sur les aspects psychosociaux de la santé*. École des sciences infirmières. Université Laval, Québec.
- Gauthier, D., Garnier, C., et Marinacci, L. *Les représentations sociales de l'enseignement et de l'apprentissage de la science et de la technologie d'élèves et d'enseignants du secondaire*. Journal International sur les Représentations Sociales, 2 (1), 20-32.
- Gauthier, D., et Poulin, J. P. (2006). *L'évolution des perceptions chez les enseignants qui intègrent des élèves ayant une déficience intellectuelle*. Dans C. Dionne et N. Rousseau (Eds.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 33-61). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gearheart, B. R. (1979). *Organization and administration of educational programs for exceptional children : 2e édition* : Springfield, Illinois, Thomas.
- Gervais, L.-M. (2011). *Étudiants en difficulté : les cégeps débordés*. Le Soleil.
- Gillig, J. (1996). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école* (Vol. Formation/pédagogique). Paris : Dunod.
- Gilly, M. (1988). *Les représentations sociales dans le champ éducatif*. Papier présenté dans le cadre du colloque « La relation maître-élève », Université du Québec à Montréal.
- Giust-Desprairies, F. (2003). *Reconnaissance des identités professionnelles : logiques sociales et processus psychiques*. Dans *L'innovation, levier du changement dans l'institution scolaire* (pp. 159-166). Paris : CNDP.
- Gohier, C. (2004). *Le cadre théorique*. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (Eds.). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Goupil, G. (1983). *L'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Montréal : Éditions Nouvelle optique.
- Goupil, G. (1990). *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Québec : Gaëtan Morin.
- Greenbaum, B. (1995). *Adults with Learning Disabilities: Educational and Social Experiences during College*. *Exceptional Children*, 61(5), 460-471.

- Gouvernement du Québec. *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale: LRQ, chapitre E-2D.1, à jour au 15 décembre 2008, « Définitions, objets et orientations, Interprétation ».* Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Hallahan, D., et Kauffman, J. (1994). *Exceptional children: Introduction to special education* (6th ed.). MA : Needham Heights.
- Harma, K., Gombert, A., Roussey, J.-Y., et Arciszewski, T. (2011). *Effet de la visibilité du handicap et de l'expérience d'intégration sur la représentation sociale du handicap chez de jeunes collégiens : Travail et formation en éducation* <http://tfe.revues.org/index1608.html>
- Heath, N. L., et Ross, S. (2000). *Prevalence and Expression of Depressive Symptomatology in Students with and without Learning Disabilities*. *Learning Disability Quarterly*, 23(1), 24-36.
- Henderson, C. (2001). *College Freshmen with Disabilities*. A Biennial Statistical Profile. Washington D.C. : American Council on Education.
- Hill, J. L. (1996). *Speaking Out: Perceptions of Students with Disabilities Regarding Adequacy of Services and Willingness of Faculty To Make Accommodations*. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 12(1), 22-43.
- Horn, L., Peter, K., Rooney, K., et Malizio, A. G. (2002). *Profile of undergraduates in U.S. postsecondary institutions: 1999-2000*. <http://nces.ed.gov/pubs2002/2002168>.
- Horth, R. (1994). *Les fondements historiques, juridiques et théoriques de l'intégration scolaire et sociale des personnes vivant avec des différences*.
- Horth, R. (1998). *Historique de l'adaptation scolaire au Québec*.
- Houck, C. K., Asselin, S. B., et G.C.Troutman. (1992). *Students with Learning Disabilities in the University Environment: A Study of Faculty and Student Perceptions*. *Journal of Learning Disabilities*, 25(10), 678-684.
- Hoy, C., Gregg, N., Wisenbaker, J., Manglitz, E., King, M., et Moreland, E. (1997). *Depression and Anxiety in Two Groups of Adults with Learning Disabilities*. *Learning Disability Quarterly*, 20(4), 280-291.

- Ihori, D. K. (2012). *Postsecondary faculty attitudes, beliefs, practices, and knowledge regarding students with ADHD: A comparative analysis of two-year and four-year institutions*. University of Southern California, ProQuest Dissertations and Theses.
- Jaspars, J., et Fraser, C. (1984). *Attitudes and social representations*. Dans R.-M. Farr et S. Moscovici (Eds.), *Social Representations*. Cambridge University Press.
- Jodelet, D. (1984). *Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie*. Dans Quadrigue (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 363-384). Paris : Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (1989a). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Jodelet, D. (1989b). *Représentations sociales : un domaine en expansion*. Dans D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kabano, J. (2000). *Les représentations sociales d'enseignantes et d'enseignants des classes ordinaires du primaire à propos des élèves handicapés*. (Doctorat en Éducation), Université du Québec à Rimouski en association avec l'Université du Québec à Montréal.
- Kabano, J. (2001). *Les représentations sociales d'enseignants du primaire à propos des élèves handicapés*. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, Numéro spécial, mai, 40-43.
- Katambwe, J. M. (2004). *Recherche-action et consultation en communication des organisations : La production de savoirs sous double contrainte*. Actes du colloque Recherche qualitative et production de savoirs UQAM. *Recherches qualitatives*, Hors-Série (1), 61-72.
- Keefe, M. (2008). *A Survey of Faculty Attitudes: Post-Secondary Students with Psychiatric Vs. Non-Psychiatric Disabilities*. Papier paru dans the Canadian Association of College and University Student Services Annual Conference. St-Jonh's Newfoundland.
- Klassen, R. M. (1994). *Research: What does it say about mainstreaming*. *Education Canada*, Summer, 27-35.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et Concept de Soi*. Sillery, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Lafranaye, Y. (1994). *Les attitudes et le changement des attitudes*. Dans Les fondements de la psychologie sociale (pp. 327-405) : Gaëtan Morin Éditeur.
- Lambert, N. M., et Hartsough, C. S. (1998). *Prospective Study of Tobacco Smoking and Substance Dependencies among Samples of ADHD and Non-ADHD Participants*. *Journal of Learning Disabilities*, 31(6-), 533-544.
- Laperrière, A. (1997). *Les critères des méthodes qualitatives*. Dans J. Poupart (Ed.), *Recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 392-418). Montréal : Université de Montréal : Centre International de criminologie comparée.
- Larrivée, B., et Cook, L. (1979). *Mainstreaming: a study of the variable affecting teacher attitude*. *The journal of special education* 13(3), 315-324.
- Lavallée, C. (2011). *L'accueil, le soutien et l'intégration des étudiants en situation de handicap au Cégep du Vieux-Montréal*. Infolettre du réseau collégial du Québec, 15.
- Lavallée, M. (1986). *L'intégration des handicapés mentaux*. Dans M. Lavallée (Ed.), *Les conditions d'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (pp. 17-41). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lavoie, R. (2007). *Avis régional produit dans le cadre de la démarche d'actualisation de la politique d'ensemble À part... égale*. Région Saguenay-Lac-Saint-Jean. <http://www.ophq.gouv.qc.ca/apartentiere/documents.htm>
- Legendre, R. (Ed.) (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Édition Itée.
- Legendre, R. (Ed.) (2005) *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Éditions Itée.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., et Boutin, G. (1995). *Recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Leyser, Y. (1988). *The Impact of Training in Mainstreaming on Teacher Attitudes, Management Techniques, and the Behaviour of Disabled Students*. *Exceptional Child*, 35(2), 85-96.
- Leyser, Y., Vogel, S. A., Wyland, S., Brulle, A., Sharoni, V., et Vogel, G. (2003). *American and Israeli Faculty attitudes and practices regarding students with learning disabilities: A cross cultural study*. Baltimore, Maryland : York Press.

- Lipiansky, E.M. (1992). *Représentations sociales et idéologies. Analyse conceptuelle.* Dans J.-P. Deconchy, E.M. Lipiansky et V. Aebischer (Eds.), *Idéologies et représentations sociales* (pp. 35-63). Cousset : Éditions Delval.
- Liu, J., et Pearson, D. (1999). *Teachers attitudes toward inclusion and perceived professional needs for inclusive classroom.*
- Livneh, H. (2001). *Denial and perceived visibility as predictors of adaptation to disability among college students.* *Journal of Vocational Rehabilitation*, 16(3/4), 227-234.
- Lobosco, A. F., et Newman, D. L. (1992). *Teaching Special Needs Populations and Teacher Job Satisfaction: Implications for Teacher Education and Staff Development.* *Urban Education*, 27(1), 21-31.
- Macé, A.L., Rivard, M.P. (2013). *Pratiques des services d'aide à l'apprentissage auprès des nouvelles populations en situation de handicap dans les établissements postsecondaires.* Projet Interordres, CAPRES.
- MacDonald, A. P., et Hardman, M. L. (1989). *The desecration of America's special schools: Strategies for change.* *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 14(1), 68-74.
- Maertens, F., et Bowen, F. (1996). *Attitude et changement des attitudes du personnel enseignant envers l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.* *Revue canadienne de psychoéducation*, 25(1), 41-59.
- Mark, M., et Shotland, R. L. (1987). *Multiple Methods in Program Evaluation.* San Francisco (CA) : Jossey-Bass.
- Mayer, R., et Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux.* Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- McKenzie, R. G. (2009). *Elevating Instruction for Secondary-School Students with Learning Disabilities by Demystifying the Highly Qualified Subject Matter Requirement.* *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(3), 143-150.
- McWaine, D. M. (2012). *Faculty attitude, knowledge, and comfort towards students with disabilities: A community college setting.* Capella University, ProQuest Dissertations and Theses.
- MÉLS. Demande d'admission : Formation collégiale et universitaire.
http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/demandeadmission/index.asp?page=formation_collpub

- MÉLS. (1999). *Politique de l'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ces élèves*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MEQ. (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec : rapport COPEX*. Québec : Comité provincial de l'enfance inadaptée. Ministère de l'Éducation. Service général des communications.
- MEQ. (1977). *L'enseignement primaire et secondaire au Québec. Livre vert*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- MEQ. (1989). *Les services d'encadrement et de surveillance des élèves : guide d'orientation*. Québec : Direction générale des programmes et direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- MEQ. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MESS. (1992). *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial*. Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Science, 27.
- Meyers, D. (1987). *Social psychology*. New-York : McGraw-Hill Book Company.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Moliner, P. (2000). *Étudier pourquoi quoi faire?* Dans C. Garnier et Rouquette M.L. (Ed.), *Représentations sociales et éducation* (pp.79-92). Montréal, Éditions nouvelles, AMS.
- Moliner, P. (2001). *La dynamique des représentations sociales : pourquoi et comment les représentations se transforment-elles ?* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Montmollin, G. (2005). *Le changement d'attitude*. Dans S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 89-136). Paris : Presses Universitaires de France.
- Morency, L., et Bordeleau, C. (1992). *L'effet des attentes élevées ou faibles des enseignants*. *Vie pédagogique*, 76 (janvier-février), 4-6.

- Morin, J.-Y. (1978). *L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Montréal : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Morissette, D., et Gingras, M. (1992). *Enseigner les attitudes? Planifier. Intervenir, Évaluer*. Québec/Paris : De Boeck Wesmael/Les Presses de l'Université Laval.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : Presses Universitaires de France (2e édition, 1976).
- Moscovici, S. (1976). *Social influence and social change*. New-York : Academic Press.
- Moscovici, S. (1984). *The phenomenon of social representations*. Dans S. Moscovici (Ed.), *Social representations* (pp. 3-69). Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'Homme.
- Moscovici, S. (2005). *Psychologie sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Moss, P. A. (1996). *Enlarging the dialogue in educational measurement: Voices from interpretative research traditions*. *Educational Researcher*, 25(43), 20-28.
- Mousley, J. a., Rice, M., et Tregenza, K. (1993). *Integration of students with disabilities into regular schools: policy in use*. *Disability, handicap & Society*, 8(1), 59-70.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Collin.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., et Couturier, Y. (2006). *Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques*. *Recherches qualitatives*, 26 (1), 110-138.
- Murray, C., Goldstein, D. E., Nourse, S., et Edgar, E. (2000). *The Postsecondary School Attendance and Completion Rates of High School Graduates with Learning Disabilities*. *Learning Disabilities : Research & Practice*, 15(3), 119-127.
- Murray, M. (1994). *Rôle de l'enseignant*. Dans L.Goldon et D. Richer (Eds.), *Réformer les écoles canadiennes : perspectives sur le handicap et l'intégration* : University York: L'Institut Roecher.
- Negura, L. (2006). *L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales*. SociologieS [En ligne]. sociologies.revues.org/index993.html

- Nguyen, N., et Fichten, C. (2007). *Les étudiants handicapés, leurs expériences dans les collèges et universités canadiens et le rôle des technologies informatiques dans leur réussite académique*. Papier présenté dans le cadre du colloque Accessibilité, technologies et éducation des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation : une responsabilité collective, Sherbrooke.
- OPHQ. (1992). La décennie...et après. *L'intégration : magazine de l'Office des personnes handicapées du Québec*, 3(4).
- OPHQ. (2005). *Comité sur la situation des étudiants ayant des incapacités dans les Cégeps : rapport des travaux*. Montréal : Québec.
- OPHQ. (2009). *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité*. Politique gouvernementale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées. <http://www.ophq.gouv.qc.ca/apartentiere/documents.htm>
- OPQ. (2012). *Projet de loi 21 : Des compétences professionnelles partagées en santé mentale et en relations humaines-la personne au premier plan*. Québec.
- Paillé, P. (1996). *Recherche qualitative*. Dans A. Mucchielli (Ed.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (pp. 196-198). Paris : Armand Colin.
- Parent, G., Fortier, R., et Boivert, D. (1993). *Perception des enseignants du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire des enfants handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 4(2), 177-197.
- Parish, T. S., Nunn, G. D., et Hatstrup, D. (1982). *An attempt to reduce negative attitudes of future teachers toward exceptional children*. *College Student Journal*, 16(3), 254-257.
- Pearman, E. L., Barnhart, M. A., Huang, A. M., et Melblom, C. (1992). *Educating all student in school: attitudes and beliefs about inclusion*. *Education and Training in Mental Retardation*, June, 176-182.
- Perrenoud, P. (1991). *Du soutien pédagogique à une vraie différenciation de l'enseignement : évolution ou rupture ?* Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation : Université de Genève.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_16.html

- Perrenoud, P. (1992). *Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation : Université de Genève. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1992/1992_08.html
- Phillips, W. L., et al. (1990). REI: *The Will and Skill of Regular Educators*.
- Poisson, Y. (1992). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Potter, W. J. (1996). *An analysis of thinking and research about qualitative methods*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Potvin, P., et Rousseau, R. (1993). *Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire*. Revue canadienne de l'éducation, 18:2.
- Poupart, J. (1997). *L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques*. Dans J. Poupart (Ed.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Montréal, Gaëtan Morin éditeur.
- Provost, M., Alain, M., Leroux, Y., et Lussier, Y. (2010). *Normes de présentation d'un travail de recherche* (4 ed.). Québec : Les Éditions SMG.
- Quinlan, M. M., Bates, B. R., et Angell, M. E. (2012). *What can I do to help?: Postsecondary students with learning disabilities' perceptions of instructors' classroom accommodations*. Journal of Research in Special Educational Needs, 12 (4), 224-233.
- Raymond, O. (2012). *L'inclusion, d'hier à demain*. Dans Pédagogie collégiale (Ed.), *Recherches et pratiques pédagogiques en enseignement supérieur. Dossier situation de handicap et enseignement supérieur* (Vol. 25, pp. 4-8). Montréal : AQPC.
- Reichardt, C. S., et Gollob, H. F. (1987). *Taking uncertainty into account when estimating effects*. Dans M. M. Mark et R. L. Shotland (Eds.), *Multiple methods in program evaluation* (pp. 7-22). San Francisco (CA) : Jossey-Bass.
- Richard, F., Dufour, M., et Roy, G. (2004). *L'encadrement des élèves au secondaire : au-delà des mythes, un bilan positif*. Conseil supérieur de l'éducation.

- Rosenberg, M. J., et Hovland, C. I. (1960). *Cognitive, affective and behavioral components of attitudes*. Dans M. J. Rosenberg et C. I. Hovland (Eds.), *Attitude organization and change*. New-Haven : Yale University Press.
- Rousseau, N., et Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Vézina, C., et Dionne, C. (2006). *Restructuration de l'organisation des enseignants au secondaire : la tâche globale comme soutien à la pédagogie inclusive*. Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire. (pp. 282-296). Québec : Presses de l'Université du Québec
- Rowan, L. (2010). *Learning with Dyslexia in Secondary School in New Zealand: What Can We Learn from Students' Past Experiences?* Australian Journal of Learning Difficulties, 15(1), 71-79.
- Sailor, W. (1991). *Special education in the restrutred school*. Remedial and Special Education, 12(6), 8-22.
- Saint-Laurent, L. (1994). *L'éducation intégrée à la communauté en déficience intellectuelle*. Montréal.
- Salisbury, C. L. (1991). *Mainstreaming during early childhood years*. Exceptional Children, 58(2), 146-155.
- Satcher, J. (1992). *College Students with Learning Disabilities: Meeting the Challenge*. College and University, 67(2), 127-132.
- Savard, H., et Lavallée, C. (2010). *Accueil, aide, accommodement, accompagnement : comment s'y retrouver*.
<http://www.quebec.ca/capres/Animation-09-10/AQPC.../Lavallee-Savard.pdf>
- Savoie-Zajc, L. (1996). *Journal de bord*. Dans A. Mucchielli (Ed.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences sociales* (pp. 116-117). Paris : Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. (2000). *L'analyse de données qualitatives : pratiques traditionnelles et assistées par le logiciel NUD*IST*. Recherches qualitatives, 20, 99-123.
- Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche qualitative/interprétative en éducation*. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (Eds.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Savoie-Zajc, L., et Karsenti, T. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Schmelkin, L. P. (1981). *Teachers' and nonteachers' attitudes toward mainstreaming*. *Exceptional Children*, 42-47.
- Scott, S. S., et Gregg, N. (2000). *Meeting the Evolving Education Needs of Faculty in Providing Access for College Students with LD*. *Journal of Learning Disabilities*, 33(2), 158-167.
- Shapiro, A. (2000). *Everybody Belongs: Changing Negative Attitudes Toward Classmates with Disabilities*. New-York : Taylor & Francis.
- Siegel, J. (1992). *Regular Education Teachers' Attitudes toward Their Mainstreamed Students*.
- Simon, J. (1988). *L'intégration scolaire des enfants handicapés*. Paris : Presses universitaires de France.
- Souza Barros Susana, et Marcos, E. (1998). *Les attitudes des enseignants : comment elles influencent sur la réalité de la classe*. Attitudes des professeurs de physique. ICPE Université Fédérale de Rio de Janeiro (Vol. 2, pp. 10).
- St-Onge, M., Tremblay, D., et Garneau, D. (2009). *L'offre de services pour les étudiantes et étudiants des cégeps ayant un problème de santé mentale ou un trouble mental : rapport synthèse*. Québec : MÉLS, pp. 24.
- St-Onge, M., Tremblay, J., et Garneau, D. (2009). *L'offre de services pour les étudiants et les étudiantes des cégeps ayant un problème de santé mentale ou un trouble mental*. Québec : MÉLS, pp. 128.
- Stainback, S., et Stainback, W. (1992). *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms: Facilitating Learning for All Students*.
- Stainback, W., et Stainback, S. (1990). *Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education*. Baltimore : Paul H. Brookes Publishing Co.
- Statcan. Échantillonnage non probabiliste. <http://www.statcan.gc.ca>

- Stoler, R. D. (1992). *Perceptions of regular education teachers toward inclusion of all handicapped students in their classrooms*. The Clearing House, 66(1), 60-62.
- Syndicat canadien de la fonction publique. (2002). *Droits des personnes ayant des limitations fonctionnelles dans le milieu du travail : Comprendre l'obligation d'accommodements*. Ottawa.
- Tashakkori, A., et Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Thomas, W.-I., et Znaniecki, F. (1918). *The polish peasant in Europe and America*. Boston : Richard G Bagder.
- Tousignant, J. (1989). *Les personnes handicapées inscrites dans les universités québécoises : Situation et Perspectives*. Québec : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.
- Tousignant, J. (1995). *La vie étudiante des personnes handicapées dans les établissements d'enseignement universitaires du Québec, bilan des années 1989-1995*. Québec : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Science - Direction générale des affaires universitaires et scientifiques.
- Tremblay, D., et Fournier, A. L. (2008). *Enquête de satisfaction auprès des étudiants ayant des besoins spéciaux dans les universités québécoises en 2007-2008*. <http://www.aqicebs.qc.ca/librairies/sfv/telecharger.php?fichier=384&menu...>
- Truchot, V. (2006). *Les règles à l'école secondaire : analyse de représentations d'élèves*. UQAM, Montréal.
- Vienneau, R. (2002). *Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives*. Éducation et francophonie, XXX(2), 257-286.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans Transformation des pratiques éducatives: La recherche sur l'inclusion scolaire (pp. 8-32). Québec : Presses de l'Université du Québec
- Vogel, S. A., et Adelman, P. B. (1992). *The Success of College Students with Learning Disabilities: Factors Related to Educational Attainment*. Journal of Learning Disabilities, 25(7), 430-441.

- Vogel, S. A., Leyser, Y., Wyland, S., et Brulle, A. (1999). *Students with Learning Disabilities in Higher Education: Faculty Attitude and Practices*. *Learning Disabilities Research and Practice*, 14(3), 173-186.
- Wagner, W. (1995). *Social representations, group affiliation, and projection: knowing the limits of validity*. *European Journal of Social Psychology*, 25, 125-139.
- Wilczenski, F. L., et Gillespie-Silver, P. (1992). *Challenging the Norm: Academic Performance of University Students with Learning Disabilities*. *Journal of College Student Development*, 33(3), 197-202.
- Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto : National Institute on Mental Retardation.
- Wolfensberger, W. (1983). *Social Role Valorization: A Proposed New Term for the Principle of Normalization*. *Mental Retardation*, 21(6), 234-239.
- Wolfensberger, W. (1991). *La valorisation des rôles sociaux introduction à un concept de références pour l'organisation des services*. Genève.
- Wolforth, J., et Roberts, E. (2010). *La situation des étudiantes et des étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité qui fréquentent les cégeps au Québec : ce groupe a-t-il un besoin légitime de financement et de services?* Québec : MELS.
- Yuker, H. E. (1988). *The effects of contact on attitudes toward disabled persons: Some empirical generalizations*. Dans H. E. Yuker (Ed.), *Attitudes toward persons with disabilities* (pp. 262-274). New York : Springer Publishing Company.

ANNEXE 1

Catégories d'ÉSH selon les normes du MÉLS

Parmi les catégories d'ÉSH reconnues par le MÉLS, nous retrouvons deux catégories différentes. La première porte l'appellation de « *clientèle traditionnelle* » alors que la deuxième se nomme « *clientèle émergente* ».

Catégorie	Limitation	Exemples de limitations
Clientèle traditionnelle	Déficiences sensorielle	<input type="checkbox"/> visuelle (personne aveugle ou non-voyante) <input type="checkbox"/> auditive (malentendant ou sourde)
	Déficiences physique ou motrice	<input type="checkbox"/> Paralysie cérébrale <input type="checkbox"/> Spinabifida <input type="checkbox"/> Autres
	Trouble neurologique	<input type="checkbox"/> Syndrome d'Asperger <input type="checkbox"/> Traumatisme craniocérébral <input type="checkbox"/> Épilepsie <input type="checkbox"/> Sclérose en plaques <input type="checkbox"/> Dysphasie <input type="checkbox"/> Dysfonction non verbale <input type="checkbox"/> Trouble de l'audition centrale <input type="checkbox"/> Autres
	Trouble organique	<input type="checkbox"/> Malformation cardiaque <input type="checkbox"/> Colite ulcéreuse <input type="checkbox"/> Cancer <input type="checkbox"/> Diabète <input type="checkbox"/> Fibromyalgie <input type="checkbox"/> Fatigue chronique <input type="checkbox"/> migraines <input type="checkbox"/> Arthrite rhumatoïde <input type="checkbox"/> Autres
Clientèle émergente	Trouble d'apprentissage	<input type="checkbox"/> Dyslexie/dysorthographe <input type="checkbox"/> Dyscalculie
	Trouble déficitaire de l'attention	<input type="checkbox"/> Avec hyperactivité (TDAH) <input type="checkbox"/> Sans hyperactivité (TDA)
	Trouble de santé mentale	<input type="checkbox"/> Troubles anxieux <input type="checkbox"/> Trouble de l'humeur <input type="checkbox"/> Schizophrénie <input type="checkbox"/> Troubles alimentaires <input type="checkbox"/> Dépression <input type="checkbox"/> Autres

ANNEXE 2

**Questionnaire portant sur les représentations sociales
des enseignants du secteur collégial et universitaire du
Saguenay Lac St-Jean quant à l'accueil, au soutien et à
l'encadrement de la clientèle émergente**

Bonjour,

Afin de faciliter la passation de ce questionnaire, il serait important:

1. De LIRE ATTENTIVEMENT le feuillet d'information avant de répondre aux questions.
2. Que pour chacune des questions, vous lisiez attentivement l'énoncé. Ensuite, cochez la ou les réponse(s) qui correspond ou correspondent le mieux à votre situation. Il est important de noter qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.
3. IL EST TRÈS IMPORTANT QUE VOUS RÉPONDIEZ EN UNE SEULE ET UNIQUE FOIS AU QUESTIONNAIRE VERSION ÉLECTRONIQUE ET CE, AFIN QUE LES DONNÉES PUISSENT ÊTRE COMPTABILISÉES CORRECTEMENT.
4. De vous assurer que toutes les questions identifiées à l'aide d'un astérisque (*) et qui sont des questions obligatoires dans les deux versions du questionnaire (électronique ou papier) soient complétées.

Vous pouvez être assuré que vos réponses demeureront confidentielles.

Il est à noter qu'il se peut que, tout dépendant de la langue de préférence de votre ordinateur, certains mots soient en anglais dans la version électronique (obligatoire/required, autre/other).

Le masculin est employé pour alléger le texte et il désigne aussi bien les hommes que les femmes.

**Questionnaire portant sur les représentations sociales
des enseignants du secteur collégial et universitaire du
Saguenay Lac St-Jean quant à l'accueil, au soutien et à
l'encadrement de la clientèle émergente**

*Obligatoire

Formulaire de consentement pour fin de recherche

J'ai lu et compris le résumé de la recherche contenu dans le feuillet d'information *

- Oui
 Non

Je consens à ce que les données recueillies soient utilisées à l'intérieur de d'autres projets de recherche ou pour d'autres analyses secondaires. *

- Oui
 Non

Si j'ai des questions, je peux contacter les responsables du projet pour obtenir plus d'informations. *

- Oui
 Non

Je sais que toutes les informations recueillies seront traitées de façon confidentielle et que les résultats publiés ne permettront pas de m'identifier. *

- Oui
 Non

Je sais que je suis libre de participer et de me retirer en tout temps de ce projet de recherche. *

- Oui
 Non
-

Je comprends que lorsque mon questionnaire sera remis au chercheur, je ne pourrai plus changer d'avis puisque mes données seront impossibles à retrouver. *

- Oui
 Non

J'accepte que les résultats de mon questionnaire soient utilisés dans le cadre du projet de maîtrise réalisé par Marie-Christine Dion portant sur les représentations sociales des enseignants du secteur collégial et universitaire quant à l'accueil, au soutien et à l'encadrement de la clientèle émergente au Saguenay-Lac St-Jean. *

- Oui
 Non

**Questionnaire portant sur les représentations sociales
des enseignants du secteur collégial et universitaire du
Saguenay Lac St-Jean quant à l'accueil, au soutien et à
l'encadrement de la clientèle émergente**

*Obligatoire

Partie 1 : Renseignements généraux

1. Dans quel établissement postsecondaire travaillez-vous présentement? *

- Cégep de St-Félicien
- Collège d'Alma
- Cégep de Chicoutimi
- Université du Québec à Chicoutimi

2. Département *

3. Sexe *

- Homme
- Femme

4. Depuis combien d'années travaillez-vous dans cet établissement scolaire? *

- 5 ans et moins
- De 6 à 10 ans
- Plus de 10 ans

5. Avez-vous déjà eu à travailler avec des étudiants ayant des besoins particuliers faisant partie des Services adaptés ou des Services aux étudiants? *

- Oui
- Non (passez à la question 10)

- Je ne sais pas (passez à la question 10)

6. En fonction des deux définitions qui vous sont données dans le feuillet d'information, avec quel(s) type(s) de clientèle faisant partie des Services adaptés ou des Services aux étudiants de votre établissement scolaire avez-vous déjà travaillé?

- Clientèle émergente
 Clientèle traditionnelle
 Les deux types de clientèle
 Ne s'applique pas

7. Si vous avez déjà reçu des lettres vous indiquant que vous auriez à travailler avec des étudiants inscrits aux Services adaptés ou aux Services aux étudiants de votre établissement, combien en avez-vous reçu depuis 3 ans?

- 5 lettres et moins
 De 6 à 10 lettres
 Plus de 10 lettres

8. En recevant cette lettre, comment vous êtes-vous senti?

Cochez une ou plusieurs réponse(s)

- Rassuré
 Mieux informé
 Intéressé
 Interpellé
 Démuni
 Inquiet
 Surchargé
 Découragé
 Autre :

9. En recevant cette lettre, comment avez-vous réagi?

Cochez une ou plusieurs réponse(s)

- J'ai communiqué avec les Services adaptés ou les Services aux étudiants
 J'ai communiqué avec un collègue
 J'ai rencontré l'étudiant

J'ai cherché plus d'informations sur le diagnostic de l'étudiant

Autre :

10. Quel impact l'accueil de ces étudiants ayant des besoins particuliers a-t-il eu sur:

	Aucun impact	Un impact faible	Un impact moyen	Un impact important	Je ne peux pas me prononcer.
la définition de votre rôle?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vos adaptations et les adaptations pédagogiques?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vos gestion du groupe-classe?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vos encadrement et le soutien accordé à ces étudiants?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vos évaluation?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Commentaires

Questionnaire portant sur les représentations sociales des enseignants du secteur collégial et universitaire du Saguenay Lac St-Jean quant à l'accueil, au soutien et à l'encadrement de la clientèle émergente

*Obligatoire

Partie 2 : Définition de votre rôle

11. Pour chacun des énoncés au regard des étudiants ayant des besoins particuliers, indiquez comment vous vous sentez relativement: *

	Très confortable	Plutôt confortable	Plutôt inconfortable	Très inconfortable	Je ne peux pas me prononcer.
à leur dépistage.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à votre formation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
au choix des accommodements à mettre en place pour pallier leurs difficultés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aux adaptations pédagogiques du matériel requis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à l'adaptation des évaluations qui leur sont proposées.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à leur intégration.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à la collaboration avec leurs parents.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à l'élaboration et au suivi du plan d'intervention nécessaire à leur cheminement scolaire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à leurs réussites et à leurs échecs scolaires.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Pour chacun des énoncés suivants au regard des étudiants ayant des besoins particuliers, indiquez la réponse la plus appropriée. Je crois qu'il est dans mon rôle: *

	Totalement en accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord	Je ne peux pas me prononcer.
de les dépister.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d'assister à des formations concernant leur(s) limitation(s).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
de choisir les accommodements à mettre en place pour pallier leurs difficultés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d'adapter les méthodes pédagogiques.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d'adapter les évaluations qui leur sont proposées.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d'adapter le matériel pédagogique en fonction de leurs besoins.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
de collaborer avec leurs parents.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
de participer à l'élaboration et au suivi du plan d'intervention nécessaire à leur cheminement scolaire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
de les faire réussir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
de favoriser leur intégration.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
de m'assurer qu'ils aient les compétences requises pour répondre aux attentes du marché du travail ou des études supérieures.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Considérez-vous que vous avez suffisamment de disponibilité à l'intérieur du temps de travail pour répondre aux besoins particuliers de ces étudiants? *					
	Suffisante	Partiellement insuffisante	Insuffisante	Je ne peux pas me prononcer.	
La disponibilité à l'intérieur du temps de travail est	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Précisez les besoins.
<div style="border: 1px solid black; height: 100px;"></div>
14. Est-ce facile pour vous de définir votre rôle par rapport à l'accueil, au soutien et à l'encadrement de ces étudiants? *
<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
Commentaires
<div style="border: 1px solid black; height: 100px;"></div>

**Questionnaire portant sur les représentations sociales
des enseignants du secteur collégial et universitaire du
Saguenay Lac St-Jean quant à l'accueil, au soutien et à
l'encadrement de la clientèle émergente**

*Obligatoire

Partie 3: Planifications et adaptations pédagogiques

**15. Y a-t-il eu des situations ou des expériences où il a été difficile de planifier ou de gérer votre
pratique pédagogique avec ces étudiants ayant des besoins particuliers par rapport: ***

Cochez une ou plusieurs réponse(s)

- au facteur temps?
- à l'adaptation du matériel pédagogique?
- aux méthodes d'enseignement et aux stratégies éducatives à préconiser en fonction du type de limitations?
- aux interventions à réaliser?
- Non
- Autre :

Précisez la ou les difficulté(s) vécue(s)

Questionnaire portant sur les représentations sociales des enseignants du secteur collégial et universitaire du Saguenay Lac St-Jean quant à l'accueil, au soutien et à l'encadrement de la clientèle émergente

*Obligatoire

Partie 4: Gestion de classe

16. Y a-t-il eu des situations ou des expériences où il a été difficile de gérer le groupe-classe concernant:

Cochez une ou plusieurs réponse(s)

- l'intégration de l'étudiant ayant des besoins particuliers au groupe-classe?
- les interventions à réaliser auprès de l'étudiant ayant des besoins particuliers?
- les interventions à réaliser auprès du groupe-classe au regard de l'intégration de cet élève ayant des besoins particuliers?
- la gestion de crise?
- la relation entre les autres élèves et l'étudiant ayant des besoins particuliers?
- la gestion et la coordination des travaux d'équipe?
- Non
- Autre :

Précisez la ou les difficulté(s) vécue(s)

17. En cas de difficultés dans la gestion du groupe-classe, auprès de qui iriez-vous chercher de l'aide ou comment? *

Cochez une ou plusieurs réponse(s)

- Après d'un ou d'une collègue de travail*
- Après de professionnels (psychologues, neuropsychologues, etc)*
- Après des différents intervenants des Services adaptés ou des Services aux étudiants (responsable, orthopédagogue, éducateur spécialisé, interprète)*
- Dans de la documentation (Internet, livre, etc.)*
- Autre*

Commentaires

Questionnaire portant sur les représentations sociales des enseignants du secteur collégial et universitaire du Saguenay Lac St-Jean quant à l'accueil, au soutien et à l'encadrement de la clientèle émergente

*Obligatoire

Partie 5: Soutien et encadrement

18. Y a-t-il eu des situations ou des expériences où il a été difficile d'encadrer et de soutenir les étudiants ayant des besoins particuliers concernant: *

Cochez une ou plusieurs réponse(s)

- les travaux individuels?
- les travaux d'équipe?
- les évaluations?
- un cadre particulier: sorties éducatives, laboratoire ou en dehors de la classe?
- Non (passez à la question 20)
- Ne s'applique pas (passez à la question 20)
- Autre :

Précisez la ou les difficulté(s) vécue(s) *

19. Si oui, qu'avez-vous fait?

- J'ai consulté un ou une collègue de travail.
- J'ai consulté un professionnel (psychologue, neuropsychologues, etc).
- J'ai consulté un des différents intervenants des Services adaptés ou des Services aux étudiants (responsable, orthopédagogue, éducateur spécialisé, interprète).

J'ai consulté divers documents (internet, livre, etc.)

Autre :

20. Les accommodements mis en place (tels que décrits dans le feuillet d'information):

	Totalement en accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord	Je ne peux pas me prononcer
ont permis de bien encadrer et soutenir cet étudiant ayant des besoins particuliers.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
étaient bien adaptés aux besoins de l'étudiant ayant des besoins particuliers.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
étaient faciles à prendre en considération dans le fonctionnement pédagogique.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Commentaires

**Questionnaire portant sur les représentations sociales
des enseignants du secteur collégial et universitaire du
Saguenay Lac St-Jean quant à l'accueil, au soutien et à
l'encadrement de la clientèle émergente**

*Obligatoire

Partie 6: Évaluation

21. Y a-t-il eu des situations ou des expériences où il a été difficile pour vous d'évaluer un étudiant ayant des besoins particuliers concernant: *

Cochez une ou plusieurs réponse(s)

- l'application des accommodements consentis tels que décrits dans le feuillet d'information?
- l'application des accommodements suggérés tels que décrits dans le feuillet d'information?
- l'équité par rapport aux autres étudiants?
- le respect des critères de performance exigés par le marché du travail ou les études supérieures?
- Non
- Autre :

Précisez la ou les difficulté(s) vécue(s)

Commentaires

Questionnaire portant sur les représentations sociales
des enseignants du secteur collégial et universitaire du
Saguenay Lac St-Jean quant à l'accueil, au soutien et à
l'encadrement de la clientèle émergente

*Obligatoire

Partie 7: Stage

22. Y a-t-il eu des situations ou des expériences problématiques en situation de stage par rapport à un étudiant ayant des besoins particuliers concernant: *

Cochez une ou plusieurs réponse(s)

- la recherche de milieu de stage?
- l'intégration au milieu de stage?
- l'ouverture du milieu de stage?
- l'évaluation de stage?
- le choix des accommodements nécessaires en stage?
- le choix des accommodements permis en stage?
- la mise en place des accommodements?
- le respect des critères de performance du département en lien avec le marché du travail (profil de sortie)?
- l'encadrement par le milieu de stage?
- l'encadrement du superviseur?
- Non
- Ne s'applique pas
- Autre :

Questionnaire portant sur les représentations sociales des enseignants du secteur collégial et universitaire du Saguenay Lac St-Jean quant à l'accueil, au soutien et à l'encadrement de la clientèle émergente

*Obligatoire

Partie 8: Conclusion

23. De façon générale, comment percevez-vous votre degré de responsabilité d'enseignant par rapport à un étudiant ayant des besoins particuliers, et ce, relativement à chacune des dimensions suivantes: *

	Très facile à assumer	Facile à assumer	Difficile à assumer	Très difficile à assumer	Je ne peux pas répondre.
planification et adaptation pédagogique?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
gestion de classe?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
encadrement?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
soutien?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
évaluation?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
stage?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. De façon générale, qu'est-ce qui vous a aidé à accueillir, à soutenir et à encadrer les étudiants ayant des besoins particuliers? *

Cochez la ou les réponse(s) correspondante(s)

- La collaboration avec votre équipe de travail
- La collaboration avec l'équipe des Services adaptés ou des Services aux étudiants
- Votre connaissance du diagnostic de ces étudiants
- Votre ou vos expérience(s) antérieure(s)
- Vos recherches personnelles
- La rencontre de début de session avec les Services adaptés et l'étudiant ayant des besoins particuliers
- Ne s'applique pas

Autre :

25. En général, comment vous sentez-vous quant à l'accueil, à l'encadrement et au soutien des étudiants qui ont les limitations suivantes: *

Voir le tableau résumé du feuillet d'information pour des exemples dans chaque catégorie

	Très confortable	Plutôt confortable	Plutôt inconfortable	Très inconfortable	Je ne peux pas me prononcer
une déficience physique?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
une déficience sensorielle?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
un trouble organique?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
un trouble neurologique?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
un trouble d'apprentissage?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
un trouble de santé mentale?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Si possible, pouvez-vous expliquer votre ou vos inconfort(s)?

26. Depuis les trois dernières années, avez-vous assisté à une ou des rencontre(s) d'information donnée(s) par les Services adaptés ou les Services aux étudiants de votre établissement d'enseignement? *

- Oui
 Non

Si oui, quel(s) en était ou étaient le ou les sujet(s)?

--

27. Considérez-vous que ces séances d'information vous ont outillés pour faire face à l'accueil, à l'encadrement et au soutien des étudiants ayant des besoins particuliers?

- Oui
 Non
 Ne s'applique pas

Précisez

--

28. Avez-vous d'autres besoins ou difficultés qui n'ont pas été traités dans ce questionnaire?

--

ANNEXE 3

Protocole et canevas d'entretien

Veillez noter que tout ce qui est entre crochets et en italique s'adresse à l'intervieweur.

MISE EN SCÈNE

Depuis maintenant plusieurs années, votre établissement collégial ou universitaire accueille des étudiants ayant différentes limitations, dont ceux qui font partie de la « clientèle émergente ». Force est de constater que la présence de ces étudiants a une incidence sur votre pratique professionnelle comme enseignant(e). Afin de mieux comprendre votre réalité et, ainsi, pouvoir éventuellement mieux vous accompagner, il est donc important d'obtenir votre point de vue quant au soutien et à l'encadrement que vous devez apporter à cette clientèle dans le cadre de vos fonctions.

Avant de commencer l'entretien, il est important de se rappeler que les étudiants faisant partie de cette clientèle ont soit un diagnostic de déficit d'attention (avec ou sans hyperactivité), un trouble d'apprentissage tel que la dyslexie, la dysorthographe, la dyscalculie ou un trouble de santé mentale comme la dépression, des troubles anxieux ou des troubles alimentaires.

-Rappeler le sujet et les objectifs de la recherche :

Étude sur les représentations sociales des enseignants de niveau postsecondaires du Saguenay-Lac-Saint-Jean quant au soutien et à l'encadrement de la clientèle émergente.

Objectifs de recherche et retombée souhaitée

1. Identifier les représentations sociales des enseignantes et enseignants du secteur postsecondaire de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean quant au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente ».

2. Dégager les facilitateurs et les obstacles qui émergent de ces représentations quant au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente » au niveau postsecondaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean.

3. Dégager les besoins et les défis engendrés par l'arrivée massive des étudiants faisant partie de la « clientèle émergente » quant à la tâche globale des enseignants du secteur collégial et universitaire du Saguenay-Lac-Saint-Jean

4. Dégager des pistes de solutions pour une éventuelle organisation de services visant à faciliter davantage le travail des enseignants quant au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente ».

Rappeler l'objectif de l'entrevue :

- Dégager les représentations sociales du personnel enseignant quant à leurs connaissances, à leurs attitudes, à leurs comportements, à leurs expériences, à leurs croyances et à leurs besoins se rapportant à la « clientèle émergente ».

Donner la durée de l'entrevue (entre 30 et 60 minutes).

Remplir et signer la feuille de consentement du projet de recherche et de l'entrevue.

Discourir sur l'importance des informations recueillies.

Insister sur le caractère confidentiel des informations recueillies.

Introduire l'enregistrement et obtenir l'accord verbal.

BLOC 1 SPHÈRE COGNITIVE

- 1.1 Quelle définition donneriez-vous d'un étudiant qui a un trouble d'apprentissage de l'ordre de la dyslexie, de la dysorthographe ou de la dyscalculie? *[pourriez-vous donner cinq mots qui vous permettent de décrire un étudiant qui a un trouble d'apprentissage...]*
- 1.2 Quelle définition donneriez-vous d'un étudiant qui a un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité? *[pourriez-vous donner cinq mots qui vous permettent de décrire un étudiant qui a un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité...]*
- 1.3 Quelle définition donneriez-vous d'un étudiant qui a un trouble de santé mentale? *[pourriez-vous donner cinq mots qui vous permettent de décrire un étudiant qui a un trouble de santé mentale...]*
- 1.4 Considérez-vous que les étudiants faisant partie de la « clientèle émergente » ont leur place aux études postsecondaires? *[ont-ils la même chance que les autres de réussir?]*
- 1.5 Considérez-vous que vous soyez assez outillé et informé pour être en mesure de bien soutenir et encadrer ces étudiants? *[qu'est-ce qui pourrait vous aider]*
- 1.6 Avez-vous déjà assisté à une ou des rencontre(s) de sensibilisation concernant cette clientèle ? *[Où? Quand? Quel était le(s) sujet(s)?]*
- 1.7 Considérez-vous que cette ou ces rencontre(s) vous aient ou ont aidé? *[en quoi?]*
- 1.8 Considérez-vous qu'il soit dans votre rôle de soutenir et d'encadrer cette clientèle? *[pourquoi?]*
- 1.9 Connaissez-vous des personnes qui pourraient vous aider à mieux soutenir et encadrer ces étudiants? *[Précisez]*
- 1.10 Comment chacune de ces personnes peut-elle vous aider par rapport au soutien et à l'encadrement à apporter à ces étudiants?
- 1.11 Considérez-vous qu'il soit de votre responsabilité de vous informer et de vous former quant aux différents besoins et caractéristiques de ces étudiants?

- 1.12 Quels moyens avez-vous déjà utilisés ou utiliseriez-vous pour y parvenir?
- 1.13 Qu'est-ce qui facilite présentement votre travail avec cette clientèle?
- 1.14 Qu'est-ce qui peut plutôt faire obstacle à votre travail avec cette clientèle?
- 1.15 Comment définiriez-vous la réussite scolaire pour ces étudiants?

BLOC 2 SPHÈRE AFFECTIVE

- 2.1 Vous sentez-vous concerné(e) par cette clientèle? *[en quoi?]*
- 2.2 Vous sentez-vous concerné(e) par les difficultés scolaires que ces étudiants peuvent rencontrer?
- 2.3 Comment vous sentez-vous lorsque vous êtes en présence d'un étudiant qui a un trouble d'apprentissage comme une dyslexie, une dysorthographe ou une dyscalculie?
- 2.4 Comment vous sentez-vous lorsque vous êtes en présence d'un étudiant qui a un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité?
- 2.5 Comment vous sentez-vous lorsque vous êtes en présence d'un étudiant qui a un trouble de santé mentale?
- 2.6 En général, avez-vous tendance à aller vers ces étudiants une fois que vous connaissez leur diagnostic? *[Pourquoi? Dans quel but?]*
- 2.7 Comment décririez-vous votre relation avec ces étudiants?
- 2.8 Avez-vous les mêmes attentes envers ces étudiants qu'envers ceux qui n'ont pas ces types de limitations? *[En quoi différent-elles?]*
- 2.9 Vous sentez-vous à l'aise de recevoir des conseils et du soutien de la part des intervenants des SA ou des Services aux étudiants?

BLOC 3 SPHÈRE COMPORTEMENTALE

- 3.1 Vous avez été choisi(e) pour participer à cet entretien puisque vous avez déjà eu au moins une expérience de travail avec un étudiant ou une étudiante ayant des besoins particuliers faisant partie de la « clientèle émergente ». Pouvez-vous me parler de cette ou ces expérience(s)?
- 3.2 Quel rôle pensez-vous jouer dans le cheminement scolaire de ces jeunes qui ont des besoins particuliers?
- 3.3 Concrètement, que faites-vous pour soutenir et encadrer ces étudiants?
- 3.4 Si l'on vous le demandait, seriez-vous d'accord pour modifier la forme de l'un de vos examens afin de l'adapter aux besoins d'un étudiant? *[exemple : accepter d'obtenir des réponses orales pour un examen ou le français n'est pas évalué...]*
- 3.5 Pouvez-vous donner 5 mots qui serviraient à décrire votre rôle en tant qu'enseignant auprès de cette clientèle.
- 3.6 La présence de ces étudiants dans votre groupe-classe a-t-elle un impact sur votre travail? *[pouvez-vous me le décrire : temps, organisation, gestion...]*
- 3.7 Le fait d'avoir à travailler avec un étudiant qui a un trouble d'apprentissage, un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité ou un trouble de santé mentale change-t-il votre approche pédagogique et personnelle comparativement à celle que vous adoptez avec un autre étudiant sans diagnostic? *[en quoi]*
- 3.8 Y a-t-il eu des situations plus difficiles à gérer au niveau de votre encadrement avec ces étudiants?
- 3.9 Ces étudiants nécessitent-ils le même soutien et le même encadrement que les autres étudiants sans diagnostic? *[rencontre hors classe, planification, suivi, adaptations]*
- 3.10 Lorsque vous éprouvez des difficultés de gestion et d'encadrement avec un étudiant faisant partie de la clientèle émergente, que faites-vous?

BLOC 4 ACCOMMODEMENTS

- 4.1 Lors de la réception de la lettre vous indiquant la présence de l'un de ces étudiants dans un de vos cours :
- 4.1.1 Comment vous êtes-vous senti?
- 4.1.2 Comment avez-vous réagit?
- 4.1.3 Qu'avez-vous fait?
- 4.2 Croyez-vous que les mesures d'accommodements accordées à ces étudiants les aident

réellement? *[Demander des précisions sur les mesures qui aident et celles qui n'aident pas]*

4.3 Quel impact la mise en place de ces mesures d'accommodements a-t-elle sur votre travail?

4.4 Pensez-vous que la mise en place de ces accommodements pour les étudiants faisant partie de la « clientèle émergente » est équitable envers les autres étudiants qui n'ont pas de limitation? *[temps supplémentaire, local adapté, ordinateur, logiciel spécialisé]*

4.5 Aimeriez-vous être consulté(e) davantage avant la mise en place des accommodements? *[Comment aimeriez-vous que ça se passe?]*

BLOC 5 GÉNÉRAL

5.1 Y a-t-il des choses que votre établissement collégial ou universitaire pourrait faire ou existent-ils des solutions qu'il pourrait mettre en place afin de faciliter votre travail auprès de cette clientèle? *[Besoins]*

5.2 Selon vous, quel est ou quels sont le(s) plus gros défi(s) que vous devez relever et qui sont directement en lien avec de la présence de ces étudiants ayant des besoins particuliers dans vos classes.

5.3 Outre votre expérience professionnelle, avez-vous eu d'autres expériences avec des jeunes en difficulté? *[Quelle était la nature de leurs difficultés? Avez-vous exercé un rôle de soutien ou d'encadrement auprès de ce ou ces jeunes? Quelle était la nature de ce soutien et de cet encadrement?]*

5.4 Y a-t-il d'autres choses dont vous aimeriez me faire part quant à votre travail auprès de cette clientèle ayant des besoins particuliers?

BLOC 6 DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

Fiche signalétique

FIN DE L'ENTREVUE

- Remerciements [Merci d'avoir pris de votre temps personnel pour les besoins de ma recherche. Votre implication a été très importante pour moi et aidera grandement à approfondir les connaissances sur vos représentations sociales quant au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente »
- Rappel de confidentialité des données personnelles
- Demande de discretion

ANNEXE 4

Fiche signalétique

Date : ____/____/____
 Jour mois Année

1. Sexe :

- Femme
 Homme

2. Âge :

- Moins de 25 ans
 Entre 26 ans et 35 ans
 Entre 36 ans et 45 ans
 Entre 46 ans et 55 ans
 56 ans et plus

3. En quelle année avez-vous obtenu votre plus récent diplôme ?

4. Dernier niveau de scolarité complété :

- Secondaire V non complété
 Secondaire V
 Diplôme d'études professionnelles Spécialisation : _____
 Études collégiales Spécialisation : _____
 Baccalauréat Spécialisation : _____
 Maîtrise Spécialisation : _____
 Doctorat Spécialisation : _____
 Autre précisez : _____

6. Institution postsecondaire où vous travaillez présentement :

- Cégep de Jonquière
 Cégep de Chicoutimi
 Collège d'Alma
 Cégep de St-Félicien
 UQAC

7. Fonction professionnelle :

Titre de votre emploi :

8. Depuis combien d'années travaillez-vous pour cet employeur?

- Moins d'un an
- Entre 1 à 3 ans
- Entre 4 ans et 6 ans
- Entre 7 ans et 9 ans
- Plus de 10 ans

9. Depuis combien d'années travaillez-vous au niveau postsecondaire ?

- Moins d'un an
- Entre 1 à 3 ans
- Entre 4 ans et 6 ans
- Entre 7 ans et 9 ans
- Plus de 10 ans

10. Au cours de deux dernières années, à combien estimez-vous le nombre d'étudiants faisant partie de la « clientèle émergente » avec qui vous avez eu à travailler?

- Moins de 5 étudiants
- Entre 6 et 10 étudiants
- Plus de 10 étudiants

MERCI!

ANNEXE 5

Tableau 34

Thèmes abordés

Questionnaire	Entretien
Définition du rôle	Sphère cognitive
Planifications et adaptations pédagogiques	Sphère affective
Gestion de classe	Sphère comportementale
Soutien et encadrement	Accommodements
Évaluation	Défis rencontrés
Stage	Expériences personnelles

ANNEXE 6

Tableau 35

Regroupements des départements ou des techniques
(n = 87)¹⁰⁷

Regroupement 1 Administration mathématique (n = 11)	Regroupement 2 Cours généraux langues/arts (n = 27)	Regroupement 3 Humains/santé (n = 24)	Regroupement 4 Communication multimédia (n = 12)	Regroupement 5 Sciences/physique (n = 13)
Science économique et administrative (2)	Français (9)	Tech. santé animale (1)	Informatique (5)	Tech. Milieu naturel (1)
Mathématique (7)	Arts visuels (2)	Soins infirmiers (5)	Tech. production et de postproduction télévisuelle (5)	Génie électrique (1)
Bureautique (2)	Sciences humaines (6)	Diététique (1)	Tech. de communication dans les médias (2)	Physique (3)
	Anglais (3)	Sciences de l'éducation (2)		Biologie (1)
	Philosophie (4)	Tech. Réadaptation physique (1)		Sciences fondamentales (3)
	Éducation physique (3)	Tech. éducation spécialisée (7)		Architecture (2)
		Tech. éducation à l'enfance (4)		Génie mécanique (1)
		Tech. Travail social (2)		Tech. analyse biomédicale (1)
		Science de la santé (1)		

¹⁰⁷ Un des participants n'a pas spécifié son département

ANNEXE 7

Tableau 36

Regroupements des catégories pour fin de traitement et d'analyse

Numéro de question	Catégories du questionnaire	Catégorie utilisée aux fins de traitement et d'analyse
Question 10	Aucun impact Un impact faible	Un impact faible
Question 10	Un impact moyen Un impact important	Un impact moyen
Questions 11 et 25	Très confortable Confortable	Confortable
Questions 11 et 25	Plutôt confortable Très inconfortable	Inconfortable
Questions 12 et 20	Totalement en accord Plutôt en accord	En accord
Questions 12 et 20	Totalement en désaccord En désaccord	En désaccord
Question 13	Partiellement insuffisante Insuffisante	Insuffisante
Question 23	Très facile à assumer Facile à assumer	Facile à assumer
Question 23	Très difficile à assumer Difficile à assumer	Difficile à assumer

ANNEXE 8

Tableau 37

Attitudes du personnel enseignant facilitant le soutien et l'encadrement de la « clientèle émergente » en lien avec les recherches¹⁰⁸

Attitude	Observée	Non observée
Sphère cognitive		
Meilleure connaissance de la « clientèle émergente » par les enseignants des centres d'expertise désignés (centres d'aide) susceptibles d'avoir travaillé avec un plus grand nombre d'étudiants faisant partie de la cette clientèle		X
Meilleure connaissance des problématiques liées aux troubles d'apprentissage que celles en lien avec les troubles déficitaires de l'attention		X
Attitudes plus positives chez les enseignants qui ont plus de connaissances sur les handicaps que chez ceux qui sont moins bien informés	X	
Attitudes plus positives à l'égard des personnes handicapées chez le corps professoral dans les modules d'enseignement que chez les enseignants d'administration et de sciences sociales		X
Sphère affective		
Perception que les élèves présentant des troubles d'apprentissage ou des problèmes de santé mentale peuvent être soutenus et peuvent réussir	X	
Attitudes plus positives envers les personnes handicapées manifestées par les membres du corps professoral féminin que par les membres du corps professoral de sexe masculin		X
Sphère comportementale		
Appui plus fortement les mesures d'accommodement qui n'exigent pas nécessairement leur participation (plus de temps pour les examens)	X	
Adaptation, dans une certaine mesure, de leur enseignement	X	
Soutien pédagogique additionnel à ces élèves pour les aider à comprendre la matière enseignée	X	
Peu de problèmes recensés quant à la gestion des comportements des étudiants ayant des troubles de santé mentale en classe	X	

¹⁰⁸ Aksamit, 1987; Anderson, 2012; Bigaj et al., 1999; Bonelli et al., 2010; Chalifoux, 2004; Cook, 2007; CREPUQ, 2010; Fichten et al., 1988; Fichten, Asuncion, et al., 2003; Fichten et al., 2006; Fichten, Jorgensen, et al., 2003; FNEEQ, 2010; Ichori, 2012; Leyser, 1988; Leyser et al., 2003; McWaine, 2012; Murray et al., 2000; Nguyen et Fichten, 2007; Potvin et Rousseau, 1993; Quinlan et al., 2012; Satcher, 1992; St-Onge et al., 2009 b; St-Onge et al., 2009; Tremblay et Fournier, 2008; Vogel et Adelman, 1992; Wolforth, Mai 2010a; Wolforth et Roberts, 2010

ANNEXE 9

Tableau 38

Attitudes du personnel enseignant faisant obstacle au soutien et l'encadrement de la « clientèle émergente » en lien avec les recherches¹⁰⁹

Attitude	Observée	Non observée
Sphère cognitive		
Inquiétude quant à leur bas niveau de connaissance des étudiants qui ont un trouble d'apprentissage chez les enseignants	X	
Souhait d'avoir plus de renseignements sur les troubles d'apprentissage et les mesures de soutien possible	X	
Manque de perfectionnement professionnel en lien avec cette nouvelle réalité	X	
Manque de connaissances de base entourant le droit des ÉSH, les mesures d'accommodements et les services offerts aux ES	X	
Sphère affective		
Réticence à l'idée d'accorder des mesures d'accommodement susceptibles de réduire les critères d'excellence scolaire	X	
Sentiments moins positifs face à l'intégration des étudiants en difficulté chez les enseignants plus expérimentés que chez les enseignants moins expérimentés		X
Malaise et désarroi causés par les mesures d'accommodement et la différenciation pédagogique		X
Attentes plutôt faibles à l'égard de la « clientèle émergente »		X
Peu d'attente en ce qui a trait à l'obtention de bons résultats scolaires par ces étudiants		X
Sentiment d'incapacité à soutenir adéquatement ces étudiants ce qui entraîne, par la même occasion, de l'inconfort dans le milieu et des attitudes négatives	X	
Sentiment d'impuissance	X	
Sphère comportementale		
Tendance plus faible à appuyer les mesures d'accommodement qui exigent leur participation comme de modifier la forme d'un examen ou de fournir des textes numérisés	X	
Amplification et complexification de leur rôle et leur tâche de travail	X	
Recours aux Services adaptés uniquement quand ils sont dépassés par les événements	X	
Application concrète difficile des mesures d'intégration physique, sociale et pédagogique		X

¹⁰⁹ Aksamit, 1987; Anderson, 2012; Bigaj et al., 1999; Bonnelli et al., 2010; Chalifoux, 2004; Cook, 2007; CREPUQ, 2010; Fichten et al., 1988; Fichten, Asuncion, et al., 2003; Fichten et al., 2006; Fichten, Jorgensen, et al., 2003; FNEEQ, 2010; Ithori, 2012; Leyser, 1988; Leyser et al., 2003; McWaine, 2012; Murray et al., 2000; Nguyen et Fichten, 2007; Potvin et Rousseau, 1993; Quinlan et al., 2012; Satcher, 1992; St-Onge et al., 2009 b; St-Onge et al., 2009; Tremblay et Fournier, 2008; Vogel et Adelman, 1992; Wolforth, Mai 2010a; Wolforth et Roberts, 2010

ANNEXE 10

Tableau 39

Besoins du personnel enseignant pour le soutien et l'encadrement de la « clientèle émergente » en lien avec les recherches¹¹⁰

Besoins d'informations et de formation	Observés	Non observés
Être informé sur les droits des enseignants et sur les lois régissant le soutien et l'encadrement de ces étudiants	X	
Avoir la formation et être sensibilisé quant aux troubles de santé mentale (TSM) ainsi que des connaissances pratiques sur les TSM	X	
Démystifier l'utilité des mesures d'accommodement	X	
Connaitre l'existence des SA et du SASESH		X
Besoins pédagogiques		
Avoir accès facilement et rapidement à des outils d'intervention pour la gestion de classe et les situations problématiques lors des cours	X	
Connaitre les stratégies d'intervention pédagogiques différenciées et efficaces	X	
Connaitre les outils d'aide technologiques		X
Besoins humains et professionnels		
Se voir reconnaître, dans leur charge individuelle d'enseignement, le surplus de tâches occasionné par les besoins de ces étudiants		X
Être prévenu de la présence d'un étudiant faisant partie de la « clientèle émergente » dans leur classe	X	
Être consulté sur les mesures à mettre en place lorsqu'une problématique se présente dans leur classe	X	
Définir clairement leur rôle et leurs responsabilités quant au soutien à offrir à ces étudiants	X	
Avoir accès à une personne-ressource pour être rassuré, soutenu, appuyé et sécurisé dans les mesures qui sont proposées, mais également pour se faire guider et conforter dans leurs actions	X	

¹¹⁰ Anderson, 2012; Bonnelli et al., 2010; Brochu et Moffet, 2010; CREPUQ, 2010; Ihori, 2012; McWaine, 2012; Quinlan et al., 2012; St-Onge et al., 2009

