

Pédagogie inclusive au collégial
Réflexion sur des enjeux de formation
Inclusive College Education
A Question of Training?

Nathalie Trépanier et Maria Grullon

Volume 35, numéro 1, août 2023

L'éducation inclusive des étudiantes et étudiants au secteur collégial
dans la province de Québec
Inclusive Education of College Students in the Province of Québec

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1106716ar>
DOI : <https://doi.org/10.56105/cjsae.v35i01.5730>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Canadian Association for the Study of Adult Education / L'Association
canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes

ISSN

0835-4944 (imprimé)
1925-993X (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Trépanier, N. & Grullon, M. (2023). Pédagogie inclusive au collégial : réflexion
sur des enjeux de formation. *The Canadian Journal for the Study of Adult
Education / La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 35(1),
105–124. <https://doi.org/10.56105/cjsae.v35i01.5730>

Résumé de l'article

Le texte présenté propose une réflexion qui s'appuie sur les résultats d'une
étude indépendante réalisée en 2016–2017 où le personnel enseignant du
collégial a été sondé pour rapporter ses pratiques d'enseignement inclusives et
individualisées destiné à favoriser la réussite de la population étudiante en
situation de handicap (ESH). Certaines questions sont soulevées quant à la mise
en place effective de ces pratiques par le personnel enseignant auprès de leurs
étudiants et étudiantes les plus vulnérables à l'échec scolaire où sont
susceptibles de se retrouver les personnes ESH et celles issues d'un parcours de
formation générale des adultes (FGA) ou qui y évoluent. D'autres interrogations
se posent également concernant les enjeux pouvant être associés à la
formation du personnel enseignant et de ses conséquences sur la réussite des
populations étudiantes les plus vulnérables.

Volume 35 Issue 1

cjsae

the canadian journal for the study of adult education

la revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes

rceéa

PÉDAGOGIE INCLUSIVE AU COLLÉGIAL :
RÉFLEXION SUR DES ENJEUX DE FORMATION

Nathalie Trépanier et Maria Grullon

*The Canadian Journal for the Study of Adult Education/
La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*
Editors-in-Chief: J. Adam Perry and Robin Neustaeter
Special French Edition Editors: Jean-Pierre Mercier et Marie Thériault
www.cjsae-rceea.ca

35,1 August/août 2023, 105–124
ISSN1925-993X (online)

© Canadian Association for the Study of Adult Education/
L'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes
www.casae-aceea.ca

PÉDAGOGIE INCLUSIVE AU COLLÉGIAL : RÉFLEXION SUR DES ENJEUX DE FORMATION

Nathalie Trépanier

Université de Montréal

Maria Grullon

Université de Montréal

Résumé

Le texte présenté propose une réflexion qui s'appuie sur les résultats d'une étude indépendante réalisée en 2016–2017 où le personnel enseignant du collégial a été sondé pour rapporter ses pratiques d'enseignement inclusives et individualisées destinées à favoriser la réussite de la population étudiante en situation de handicap (ESH). Certaines questions sont soulevées quant à la mise en place effective de ces pratiques par le personnel enseignant auprès de leurs étudiants et étudiantes les plus vulnérables à l'échec scolaire où sont susceptibles de se retrouver les personnes ESH et celles issues d'un parcours de formation générale des adultes (FGA) ou qui y évoluent. D'autres interrogations se posent également concernant les enjeux pouvant être associés à la formation du personnel enseignant et de ses conséquences sur la réussite des populations étudiantes les plus vulnérables.

Abstract

This paper is based on some of the results of an independent study carried out in 2016–2017 in which college teachers were surveyed on their teaching adaptations used to promote the success of students with disabilities (SD). The data presented make it possible to raise certain questions about the effective implementation of these practices by teachers and their potential impacts on the students most vulnerable to failure, whether or not identified as SD, and whose students of the Adult General Education (AGE) files are likely to be part. Other questions are also raised from the perspective of the issues of teacher training itself and its repercussions on the success of their most vulnerable students.

*The Canadian Journal for the Study of Adult Education/
La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*

35,1 August/août 2023, 105–124

ISSN1925-993X (online)

© Canadian Association for the Study of Adult Education/
L'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes

Introduction

Au Québec, les institutions d'enseignement postsecondaire ont la responsabilité d'accueillir d'accommoder la population étudiante en situation de handicap (ESH), pour assurer sa pleine participation sociale (Bonnelli *et al.*, 2010; Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2019; Ducharme et Montminy, 2015; Office des personnes handicapées du Québec [OPHQ], 2009). Les accommodements pouvant être déployés par les cégeps ou les universités concernent le soutien à fournir à cette population (Ducharme et Montminy, 2012a, 2015). Ainsi, lors de la réalisation d'examens ou de travaux, ces accommodements prennent la forme d'accommodations ou d'adaptations humaines ou matérielles de l'enseignement, telles que l'octroi de temps supplémentaire ou l'utilisation d'une aide technique; ils seront systématiquement offerts en fonction de la reconnaissance institutionnelle de troubles ou de limitations fonctionnelles de la personne ESH qui en fait la demande (Ducharme et Montminy, 2012b; Segon *et al.*, 2017).

Dans l'ensemble des cégeps du Québec, l'effectif de la population ESH s'est vu augmenter de manière exponentielle au fil des ans, passant de 1542 étudiants et étudiantes en 2007 (Bonnelli *et al.*, 2010) à 19 300 personnes en 2021, dans le réseau collégial public (Fédération des cégeps, 2022) et 22 000 personnes dans le réseau universitaire (Gagné et Bussièrès, 2021). Dans leur parcours scolaire, certaines personnes ESH ont reçu des services ou des adaptations pédagogiques dès le primaire ou le secondaire pour être soutenues dans leur réussite scolaire, alors que d'autres bénéficient d'un soutien ou d'accommodements seulement lorsqu'elles arrivent au postsecondaire (CSE, 2019).

Parcours de formation et besoins diversifiés

La formation ordinaire semble privilégiée par la population ESH, alors qu'environ 3.3% de ces personnes sont inscrites à la formation continue, c'est-à-dire 578 sur 17 318 inscrites (CSE, 2019), comparativement à près de 23.9% de l'ensemble des étudiants du collégial, c'est-à-dire 57 878 sur 242 622 personnes inscrites (Banque de données des statistiques officielles sur le Québec [BDSO], 2022).

Une variété de programmes de formation sont offerts à toutes les populations étudiantes du collégial; ces programmes peuvent prendre la forme d'une alternance travail-études (ATE), de programmes techniques d'apprentissage en milieu de travail (AMT), d'un parcours de formation Tremplin DEC permettant de cibler un programme d'études ou de satisfaire aux exigences d'admission de programmes menant à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC), voire d'un cheminement combinant études collégiales et universitaires de 1^{er} cycle DEC-BAC ou de cours préalables universitaires (CSE, 2019; Gosselin, 2021). D'autres programmes conduisent à une attestation d'études collégiales (AEC); ils correspondent à des formations courtes et techniques destinées à préparer immédiatement à l'emploi (Gouvernement du Québec, 2023). Deux autres programmes mènent à l'obtention d'un DEC, soit les programmes de formation technique (FT) d'une durée de trois ans – menant à l'emploi ou donnant accès à l'université – et les programmes préuniversitaires (PU) d'une durée de deux ans (Gouvernement du Québec, 2023). La proportion des personnes étudiantes âgées de plus de 24 ans est plus grande dans les programmes de FT (78.6%), mais elle est similaire dans les parcours Tremplin DEC (12.5% vs 12.1%) et représente 8.9% des personnes inscrites dans les programmes PU (Lapointe-Therrien et Richard, 2018).

Les profils et les parcours scolaires des étudiants et étudiantes du collégial sont davantage diversifiés que par le passé (CSE, 2013, Duchaine *et al.*, 2013, cité dans Desmarais, 2019). Ces éléments se conjuguent avec les besoins spécifiques d'apprentissage des populations étudiantes adultes (Bourgeois et Nizet, 2005) qui peuvent aussi s'arrimer à d'autres besoins spécifiques d'apprentissage liés à l'émergence de la présence de troubles ou de limitations fonctionnelles chez les personnes qui étudient au postsecondaire (Bonnelli *et al.*, 2010; Ducharme et Montminy, 2012a; Pillion *et al.*, 2017). Bien que les résultats que nous présentons pour appuyer notre réflexion ne portent pas spécifiquement sur la population étudiante adulte, il s'avère que l'accès à la FGA est facilité pour les personnes qui rencontrent des difficultés au secondaire (Doray et Simoneau, 2019). En ce sens, un accès conditionnel est proposé aux populations étudiantes issues de la FGA qui n'auraient pas accumulé toutes les unités menant à l'obtention de leur diplôme d'études secondaires (Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale [MESS], 2023). L'accès aux différents parcours de formation du collégial leur est ainsi proposé (Gaudreault *et al.*, 2019). Les caractéristiques de cette population étudiante sont similaires à celles qui évoluent dans le parcours double Tremplin DEC sur les plans psychoaffectifs, scolaires et socioéconomiques (Gaudreault *et al.*, 2019). On estime à 17% la proportion des personnes étudiantes du secondaire qui effectueraient un passage à la FGA après avoir interrompu leurs études (MEQ, 2004), alors que la population étudiante inscrite à la FGA sans avoir interrompu ses études avant l'âge de 20 ans représentent environ 19% (en 2016–2017) (Institut de coopération pour l'éducation des adultes [ICEA], 2021). Quant à la population étudiante âgée de moins de 19 ans, 20% de ces personnes inscrites à la FGA l'étaient en préparation aux études supérieures, alors que les autres étaient réparties dans les autres services – dont le 1^{er} cycle du secondaire (26.9%) et le 2^e cycle du secondaire (24.2%) – pour «°[...] rattraper les retards accumulés en formation générale des jeunes°» (MEQ, 2004, p.14, p.25). En bref, la pluralité des cheminements scolaires caractérise la population étudiante de la FGA (Lapointe-Therrien et Richard, 2018).

La diversification croissante du parcours et de profils des populations étudiantes scolarisées au niveau collégial nécessite des adaptations de l'enseignement pour répondre à leurs besoins d'apprentissage diversifiés. Dans ce contexte, les populations étudiantes vulnérables à l'échec scolaire peuvent correspondre à la population ESH dans laquelle peuvent se trouver également des personnes adultes ou issues de la FGA.

Pratique d'enseignement inclusive ou universelle et individualisée

Pour favoriser l'apprentissage du plus grand nombre d'étudiants et d'étudiantes depuis la fin des années 1990, on encourage l'utilisation d'une pédagogie inclusive dite universelle, également nommée conception universelle de l'apprentissage ou CUA (B. Lagrenade, 2017; Desmarais, 2019). Celle-ci s'appuie sur des principes adaptés du design universel en architecture pour éliminer les obstacles à l'apprentissage (B. Lagrenade, 2017; Desmarais, 2019; Meyer *et al.*, 2014; Tobin et Behling, 2018). Dans cette optique, l'environnement pédagogique doit être aménagé par l'enseignant de manière à réduire les obstacles à l'apprentissage susceptibles d'être rencontrés par les populations étudiantes les plus vulnérables à l'échec scolaire (Desmarais, 2019; Landry *et al.*, 2005; Nguyen *et al.*, 2006). Les pratiques pédagogiques universelles ainsi déployées se destinent à l'ensemble des personnes étudiantes d'un groupe-classe, alors que les pratiques d'individualisation de l'enseignement correspondent aux choix effectués par l'enseignant ou l'enseignante pour répondre aux

besoins spécifiques des personnes étudiantes et favoriser leur réussite (Paré et Trépanier, 2015; Legendre, 2005).

Les pratiques pédagogiques inclusives offrent une cible plus étendue que celle des pratiques d'enseignement individualisées, même si elles peuvent être appliquées en concomitance ou se superposer.

Pratiques d'individualisation de l'enseignement

Le cadre théorique utilisé pour documenter les pratiques inclusives pouvant s'arrimer à celles de l'individualisation de l'enseignement est adapté de Nolet et McLaughlin (2005), Paré (2011) et de Paré et Trépanier (2015). Il se rattache également aux propositions du ministère de l'Éducation (MELS, 2014; MEES 2021).

Les pratiques d'individualisation de l'enseignement se présentent sur un continuum allant de la flexibilité ou de la différenciation pédagogique (DP) qui consiste à offrir une diversité de contenu, de processus, de structures ou de production, en passant par l'enseignement complémentaire offert en classe ou en supplément au temps de classe.

L'accommodation de l'enseignement correspond aux adaptations pédagogiques pouvant être proposées à une personne étudiante qui ne pourrait, sans ce soutien, effectuer avec succès une activité d'apprentissage ou d'évaluation. L'accommodation peut inclure des pratiques proposées par l'établissement d'enseignement en réponse aux prescriptions légales d'accommodements dits raisonnables destinés à éviter ou à pallier une situation discriminatoire en permettant à la personne d'exercer pleinement ses droits (CDPJ, 2023).

À l'extrême du continuum se trouve la modification de l'enseignement qui correspond à l'action de modifier les critères de réussite ou de personnaliser les objets d'apprentissage en réduisant le niveau d'exigence attendu (Nolet, 2006; Nolet et McLaughlin, 2005; Paré et Trépanier, 2015). Par conséquent, son application devrait être exceptionnelle (MEES, 2021) et devrait être évitée dans un parcours de formation menant à la diplomation.

Objet de l'article

En nous appuyant sur des résultats saillants d'une étude portant sur les pratiques pédagogiques inclusives ou individualisées autorapportées d'enseignants et d'enseignantes du collégial pour répondre aux besoins d'apprentissage de la population ESH¹, nous proposons d'interroger, sans prétendre à l'exhaustivité, les enjeux de formation de ces enseignants et enseignantes et ceux de leurs étudiants et étudiantes vulnérables à l'échec scolaire telles que les personnes inscrites en formation continue ou à temps partiel dans les cégeps pouvant également provenir de la FGA ou s'y inscrire.

Méthodologie et contexte de l'étude

Les données de l'étude sur lesquelles nous appuyons notre réflexion ont été recueillies en deux temps (trimestre d'hiver 2014 et entre les mois de décembre 2016 et février 2017) par un questionnaire en ligne auquel plus de 400 membres du personnel enseignant de cégeps provenant de 14 régions administratives sur 17 ont répondu. Le recrutement a été effectué selon la technique d'échantillonnage accidentel, appartenant à la méthode d'échantillonnage non probabiliste (Fortin et Gagnon, 2022). Par une recherche systématique ciblée des

1 Cette étude fait actuellement l'objet d'un autre article en préparation.

courriels institutionnels des enseignants et enseignantes visibles sur les sites Internet des 51 cégeps de la province de Québec (bottins, listes du personnel et pages Web des départements ou unités d'enseignement), 13 073 courriels ont ainsi été envoyés. Les réponses obtenues ont été colligées dans une base de données anonymisées et l'étude a fait l'objet de l'approbation éthique nécessaire.

Le questionnaire portait principalement sur la fréquence et les cibles d'utilisation de pratiques d'enseignement inclusives ou individualisées mises en place pour l'ensemble des étudiants et étudiantes, y incluant les plus vulnérables, sous la forme détaillée de la différenciation pédagogique (Fréquence: 5 items, $\alpha = .65$; Cible: 5 items, $\alpha = .72$), de l'enseignement complémentaire (en classe (Fréquence: 5 items, $\alpha = .69$; Cible: 5 items, $\alpha = .68$) et hors de la classe (Fréquence: 8 items, $\alpha = .81$; Cible: 8 items, $\alpha = .75$), de l'accommodation (y incluant les accommodements matériels et humains) (Fréquence: 4 items, $\alpha = .63$; Cible: 4 items, $\alpha = .64$) et de la modification de l'enseignement (Fréquence: 4 items, $\alpha = .69$; Cible: 4 items, $\alpha = .91$). Ainsi, pour la fréquence, un score a été attribué en fonction de l'application de la pratique (c.-à-d. l'item) à leur contexte d'enseignement : (0) si elle ne s'appliquait pas à leur contexte, (1) si elle ne s'appliquait jamais en classe, (2) si elle s'appliquait quelques fois ou rarement, (3) plusieurs fois par session, (4) si elle s'appliquait dans tous leurs cours. Pour la cible, les personnes enseignantes interrogées précisaient si l'item ne s'appliquait pas à leur contexte de classe (0), s'ils offraient cette pratique uniquement à la population ESH (1) ou aux étudiants et étudiantes qu'ils considéraient en difficulté (2), ou aux étudiants et étudiantes qui en faisaient la demande (3) ou à tout le groupe (4). Un score moyen a été calculé pour chacune des pratiques d'enseignement inclusives ou individualisées.

Portrait sociodémographique des personnes participantes

L'échantillon est constitué de 483 personnes, soit 321 femmes, 158 hommes et 4 personnes ayant omis de répondre ou n'ayant pas souhaité préciser leur genre. Les personnes répondantes se répartissent de manière relativement similaire en trois tranches d'âges, soit 154 (32%) ayant moins de 40 ans, 163 (33.8%) ayant entre 40 et 49 ans et 165 (34.2%) ayant plus de 50 ans. La grande majorité, 363 des personnes participantes (76.9%), occupait un poste permanent au moment de la collecte de données (temps partiel ou plein temps). Le personnel enseignant non permanent ou contractuel, y incluant les chargés et chargées de cours, représente 22.5% de l'échantillon ($n = 106$), alors que les techniciens et techniciennes en travaux pratiques représentent seulement 0.6% ($n = 3$).

Le personnel enseignant ayant participé à l'étude provient de 14 régions administratives québécoises sur 17 (tableau 1). La région de Montréal est surreprésentée avec près du quart des personnes participantes, proportion qui s'élargit à 47.3% pour la grande région de Montréal.

Tableau 1: Régions administratives d'enseignement des personnes participantes

Région administrative	<i>n</i>	%
Abitibi-Témiscamingue	20	4.2
Bas Saint-Laurent	29	6.1
Capitale Nationale	44	9.3
Centre-du-Québec	21	4.4
Chaudière-Appalaches	31	6.5
Côte-Nord	7	1.5
Estrie	37	7.8
Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	1	0.2
Lanaudière	62	13.1
Laurentides-Laval	15	3.2
Mauricie	22	4.6
Montréal	111	23.4
Saguenay-Lac-Saint-Jean	39	8.2
Total	475	100.0
Manquant	8	
Total	483	

Le niveau de scolarité terminé des personnes participantes de la presque totalité de l'échantillon (95.8%; $n = 461$) correspond à un diplôme d'études universitaires tous cycles confondus : 58% des personnes participantes ($n = 279$) détiennent un diplôme de 2^e cycle universitaire, alors qu'un nombre plus marginal détient un diplôme de 3^e cycle (5.8%; $n = 28$) ou un diplôme d'études collégiales (3.5% ; $n = 17$).

Au moment de l'étude, 61 personnes répondantes (12.7%) poursuivaient une formation universitaire dont 6 au 1^{er} cycle (1.2%), 44 au 2^e cycle (9.1%) et 7 au 3^e cycle (1.5%).

Suivant cette logique de formation professionnelle continue, 146 personnes (30.7%) ont indiqué avoir suivi une ou plusieurs formations complémentaires portant précisément sur l'enseignement à la population ESH au cours des cinq années précédant l'étude. Parmi ces personnes, la presque totalité, soit 134 enseignants (91.8%), indique avoir suivi des formations d'au plus une journée; 51 enseignants (34.9%) ont participé à des colloques ou des congrès et 9 (6.2%) indiquent avoir suivi une formation universitaire allant du programme court au doctorat. Parmi les (5) personnes indiquant avoir suivi une formation universitaire longue, 3 ont participé à d'autres formations/colloques et 3 personnes sur les 4 ayant fait un programme universitaire court ont réalisé d'autres formations/colloques.

Le tableau 2 qui suit illustre le nombre moyen d'années d'expérience d'enseignement des personnes interrogées. La moyenne d'expérience d'enseignement au niveau collégial des

personnes répondantes se situe à près de 13 ans (12.93 ans) par rapport à 15 ans (14.68) d'expérience en moyenne d'enseignement en général. De plus, le nombre d'années d'expérience en enseignement au collégial est proportionnellement plus grand chez les personnes de moins de 20 ans d'expérience.

En ce qui concerne le domaine d'enseignement, tel que l'illustre le tableau 3, la majorité des personnes participantes enseigne dans un seul domaine de formation (84.1%; $n = 401$) et près de la moitié des répondants et répondantes enseignent entre autres en formation technique (46.5%; $n = 262$). Par ailleurs, un peu plus de 2% des personnes répondantes précisent, dans une section ouverte du questionnaire, enseigner dans un programme d'AEC (Adultes; 0.8%; $n = 4$) ou en CP (mise à niveau et francisation; 1.3%; $n = 6$). Le questionnaire ayant omis de proposer ces choix de réponses en amont, il demeure possible que d'autres personnes participantes travaillent auprès des populations adultes ou en CP également, sans en avoir fait mention.

Tableau 2: Nombre d'années d'expérience en enseignement

Nombre d'années d'expérience	Expérience générale		Expérience au collégial	
	<i>n</i>	&	<i>n</i>	&
0-9 ans	149	31.4	178	37.4
10-19 ans	183	38.5	201	42.2
20 ans et plus	143	30.1	97	20.4
Total valide	475	100.0	476	100
Manquant	8		7	
Total	483		483	

Tableau 3: Domaines d'enseignement

Domaine d'enseignement	<i>n</i>	%
En formation générale (FG)	116	20.6
En formation préuniversitaire (PU)	171	30.4
En formation technique (FT)	262	46.5
AEC – Adultes	4	0.7
Cheminement particulier (CP)	6	1.1
Autres	4	0.7
Total	563	100.0
Manquant	6	
Total	569	

Résultats

Les pratiques d'enseignement inclusives ou individualisées autorapportées par les membres du personnel enseignants du collégial ayant répondu à notre questionnaire sont ici présentées. Le choix du test de Kruskal-Wallis, méthode statistique non paramétrique, a été retenu.

En effet, malgré la taille relativement grande de l'échantillon, les résultats des tests de normalité (Kolmogorov-Smirnov et Shapiro-Wilk) sur les variables de nature ordonnée de l'étude révèlent que les données ne suivent pas une distribution normale ($p < .001$). Cette violation de l'hypothèse de normalité, de la nature ordonnée des variables et de la taille de notre échantillon explique ainsi le choix du test de Kruskal-Wallis pour évaluer les différences entre les groupes indépendants de notre étude et assurer des résultats fiables et robustes.

Différenciation pédagogique

De façon générale, les personnes enseignantes (88.5%; $n = 418$) ayant rempli cette section planifient des activités permettant aux étudiants et étudiantes de travailler dans différents types de groupements, sur des contenus distincts au même moment (68%; $n = 285$), sur des activités ciblées (58.4%; $n = 244$) ou tenant compte des différences entre les personnes étudiantes pour leur permettre de réaliser des séries d'activités (63.4%; $n = 265$). À l'exception d'activités ciblées pouvant être utilisées autant avec tout le groupe-classe qu'avec certains étudiants ou étudiantes, toutes ces pratiques de différenciation pédagogique sont généralement proposées à l'ensemble du groupe.

De plus, 69 enseignants et enseignantes (40.4%) rapportent utiliser les pratiques de différenciation pédagogique permettant aux personnes étudiantes de choisir le format de présentation de leurs travaux, contre 174 (41.6%) qui révèlent ne jamais l'utiliser. De même, 150 personnes enseignantes (35.9%) ont recours aux pratiques permettant aux étudiants de choisir une activité d'apprentissage, mais 27 (6.5%) la restreignent à des personnes étudiantes précises.

Le score moyen calculé pour la fréquence d'utilisation des pratiques de différenciation pédagogique est de 1.9 ($s=0.7$), correspondant à «quelques fois ou rarement» et de 2.7 ($s=1.2$) pour la cible, indiquant qu'en moyenne les personnes enseignantes offrent ces pratiques de différenciation pédagogique aux personnes étudiantes qu'elles considèrent en difficulté ou à celles qui en font la demande (avec une tendance plus forte vers ces dernières). En effet, 75% des personnes enseignantes affirment utiliser les pratiques de différenciation pédagogique (allant de plusieurs fois à quelque fois ou rarement), 50% ciblent au plus les étudiants et étudiantes qui en font la demande.

Enseignement complémentaire

La section portant sur les pratiques d'enseignement complémentaire effectuées en classe a été remplie par 405 personnes participantes. Une grande majorité de personnes répondantes effectuent un enseignement complémentaire des contenus spécifiques (préalables, répétition, etc.) (96.8%, $n=392$), des stratégies de préparation et de passation d'évaluation (90.1%, $n=365$), des stratégies d'autoévaluation (84.4%, $n = 342$), des stratégies d'organisation du travail (82.7%, $n = 335$), des stratégies d'étude (80.2%, $n = 325$) et des stratégies de résolution de problèmes (74.8%, $n = 303$).

Par ailleurs, une majorité, quoiqu'en moindre importance, de personnes répondantes effectue un enseignement complémentaire de stratégies de prise de notes (63.2%, $n = 256$), de gestion du stress (63%, $n = 255$), de lecture ou de compréhension de texte (61.5%, $n = 249$), de stratégies d'écriture (58.3%, $n = 236$) ou de stratégies de gestion du temps (68.9%, $n = 279$). À l'exception des stratégies de gestion du stress qui sont restreintes à des personnes étudiantes spécifiques (49.9%, $n = 202$), au moins 60% des enseignants et enseignantes ciblent l'ensemble de la classe lorsqu'ils offrent de l'enseignement complémentaire.

Le score moyen calculé pour la fréquence d'utilisation des pratiques d'enseignement complémentaire en classe est de 2.09 ($s = 0.7$), correspondant à une application de ces pratiques entre «°quelques fois ou rarement°» et «°plusieurs fois°». Le score moyen de la cible est de 2.7 ($s = 1.1$), indiquant qu'en moyenne les personnes enseignantes offrent ces pratiques aux personnes étudiantes qu'elles considèrent en difficulté.

La section portant sur les pratiques d'enseignement complémentaire effectuées hors du temps de classe a été remplie par 378 personnes enseignantes. Outre un pourcentage oscillant entre 9% et 46% de pratiques qui ne s'appliquent pas à la situation des personnes interrogées, la cible d'utilisation des pratiques d'enseignement complémentaire se restreint à des élèves précis, avec un plus grand pourcentage de personnes enseignantes indiquant utiliser ces pratiques uniquement auprès des personnes étudiantes qui en font la demande.

Le score moyen pour la fréquence d'utilisation des pratiques d'enseignement complémentaire hors des heures de classe est de 1.84 ($s = 0.6$), correspondant à l'application de ce type de pratique entre «°quelques fois ou rarement°» et «°jamais°». Le score moyen pour la cible est de 2.26 ($s = 1$), indiquant que les personnes enseignantes offrent ces pratiques d'enseignement complémentaire en classe aux personnes étudiantes qu'elles considèrent en difficulté.

Les percentiles indiquent que 75% des personnes répondantes utilisent ce type de pratiques à fréquence maximale de 2.1, signifiant «°quelques fois ou rarement°» alors que 75% des personnes répondantes ciblent au plus les personnes étudiantes qui en font la demande. Il y a donc plus d'enseignants et d'enseignantes qui utilisent cette pratique de manière moins ciblée que les pratiques de différenciation pédagogique et que d'enseignement complémentaire en classe.

En résumé, 75% des personnes enseignantes utilisent quelquefois ou rarement ce type de pratique d'enseignement à l'extérieur des heures de classe, alors que 50% des personnes répondantes ciblent tout au plus les personnes étudiantes qui en font la demande. Il y a donc plus d'enseignants et d'enseignantes qui utilisent cette pratique de manière moins ciblée que les pratiques de différenciation pédagogique et que d'enseignement complémentaire en classe. Pendant les heures de classe et en dehors de celles-ci, c'est l'enseignement individuel qui se démarque comme pratique d'enseignement complémentaire privilégiée avec respectivement 84.2% et 87%.

Accommodation de l'enseignement

La section des pratiques d'accommodation a été remplie par 365 enseignants. À l'exception de l'offre d'un local particulier pour réaliser une activité d'apprentissage (44.1%, $n = 161$), une majorité de personnes enseignantes ont recours aux pratiques d'accommodation. En effet, 72.6% des personnes participantes ($n = 265$) propose un local pour réaliser une évaluation, mais de manière restreinte à des personnes étudiantes spécifiques (63%, $n = 230$);

67.4% des personnes enseignantes ($n = 246$) donnent plus de temps pour la réalisation d'une activité d'apprentissage, notamment à des personnes étudiantes précises (47.1%, $n = 172$); 84.7% ($n = 309$) donnent plus de temps pour réaliser une évaluation à des personnes étudiantes en particulier (72.3%, $n = 264$); 64.9% ($n = 237$) donnent leurs notes de cours à l'avance à l'ensemble de leurs étudiants et étudiantes (58.6%, $n = 214$); 65.5% ($n = 239$) donnent d'autre matériel de cours à l'avance à leur groupe (59.7%, $n = 218$); 85.2% ($n = 311$) lisent ou reformulent une consigne ou une question d'évaluation pour la classe (61.6%, $n = 225$); et 70.1% des personnes répondantes ($n = 256$) adaptent du matériel pour en faciliter l'utilisation par leurs étudiants et étudiantes (55.1%, $n = 201$).

Le score moyen pour la fréquence d'utilisation des pratiques d'accommodation est de 2.42 ($s = 0.9$), qui correspond à l'application de ce type de pratique «*quelques fois ou rarement*». Le score moyen pour la cible est de 2.17 ($s = 1.1$), indiquant que les personnes enseignantes offrent ces pratiques d'accommodation aux personnes étudiantes qu'ils considèrent en difficulté.

Les percentiles indiquent que 75% des personnes répondantes utilisent ce type de pratiques à fréquence maximale de 3, signifiant «*plusieurs fois*», et 75% des personnes répondantes ciblent au plus les personnes étudiantes qui en font la demande.

Refus d'accommodement

Sur les 71 enseignants et enseignantes (19.8% ; $n = 359$) qui ont indiqué avoir refusé un accommodement destiné à une personne étudiante, 61 en ont précisé la raison. Parmi les raisons invoquées se trouve l'incompatibilité de l'accommodation avec les éléments évalués, comme l'usage d'un dictionnaire lorsqu'une définition est demandée à l'examen, par exemple. Ce motif a été précisé par 13 enseignants et enseignantes sur 61.

Une douzaine d'enseignants et enseignantes ont également expliqué leur refus d'accommodement par la recherche de justice ou d'équité envers les autres personnes étudiantes du groupe-classe (9) ou le fait qu'un ordinateur représente une distraction (2) ou que l'accommodement est susceptible d'incommoder les autres personnes étudiantes du groupe-classe (1).

Une autre personne enseignante explique son refus, car l'accommodement était déraisonnable, sans expliciter davantage son propos. Sept autres personnes affirment avoir refusé des accommodements, car elles les jugeaient non aidants dans leurs cours ou parce qu'elles estimaient que la personne étudiante n'avait pas fourni suffisamment d'efforts dans leurs cours (6).

Certains enseignants et enseignantes expliquent leur refus d'accommodement en expliquant la proposition de moyens alternatifs de travail pour les personnes étudiantes concernées tels que donner du temps supplémentaire à l'ensemble du groupe pour les tests courts ou proposer d'autres moyens de travailler afin d'éviter l'usage de l'accommodement (3) ou encore, en invitant les personnes étudiantes à ne pas utiliser les accommodations lorsqu'elles jugent que celle-ci sont en mesure de réaliser ses apprentissages sans elles (5). Une autre personne répondante adapte l'évaluation pour les personnes ESH, tandis qu'une autre explique son refus d'accommodement par les limites de son propre handicap auditif. Tant pour les accommodations physiques qu'humaines, d'autres personnes enseignantes soulignent leur refus par cohérence avec les attentes du terrain professionnel, alors que d'autres invoqueront que cette tâche revient au service d'aide de leur collège. Enfin, une

personne enseignante indique refuser systématiquement le temps supplémentaire demandé pour les personnes ESH à cause des exigences de son programme, en précisant qu'il lui faut «souvent expliquer plusieurs fois aux ESH, ce qui prive les autres de [son] aide pendant le cours.»

Modification

Au plus 27% des 360 personnes répondantes ayant rempli cette section du questionnaire utilisent des pratiques de modification : retirer des questions d'examen ou d'évaluation (Mod1); réduire le nombre de lectures, de travaux ou d'évaluations à réaliser (Mod2); corriger moins sévèrement certains travaux ou évaluations, en tout ou en partie (Mod3); modifier des compétences, des contenus visés, ou des objets d'évaluation (Mod4). Parmi elles, entre 15% et 24% utilisent ces pratiques «quelques fois ou rarement» au cours de la session; entre 0.8% et 2.5% y ont recours plusieurs fois par session; entre 0.8% et 1.9% affirment en faire usage à tous les cours. De façon spécifique, 25.3% des personnes participantes retirent des questions d'examen ou d'évaluation (Mod1) et presque autant (25%) réduisent le nombre de lectures, de travaux ou d'évaluations à réaliser (Mod2); 27.5% corrigent moins sévèrement certains travaux ou évaluations (Mod3). Enfin, 18.9% d'entre elles révèlent modifier des compétences, des contenus visés, ou des objets d'évaluation. Ces pratiques de modification sont utilisées uniquement pour des personnes étudiantes spécifiques (c'est-à-dire, la population ESH, les personnes étudiantes en difficulté ou celles qui en font la demande) par 4.4% (Mod1), 5.8% (Mod2), 12.5% (Mod3) et 6.7% (Mod4) des personnes enseignantes. Enfin, entre 3% et 6% des personnes répondantes estiment que ces pratiques ne s'appliquent pas à leur domaine d'enseignement pour la fréquence et entre 40% et 49% pour la cible.

Liens entre la formation des enseignants et enseignantes et les pratiques autorapportées

Des différences significatives existent au niveau de la cible lorsque les personnes enseignantes utilisent la modification dans son enseignement, $H(5) = 12.289$, $p = .03$ avec des rangs moyens de 126 pour les personnes possédant un diplôme collégial, de 185 pour celles ayant un 1^{er} cycle universitaire, de 196 pour celles ayant un 2^e cycle universitaire, de 189 pour celles avec un 3^e cycle universitaire, de 162 pour celles avec un diplôme postdoctoral, et de 289 pour les personnes enseignantes ayant sélectionné la catégorie autre.

Ces différences se situent entre les personnes enseignantes détenant un DEC et celles détenant un diplôme universitaire de 1^{er} et de 2^e cycles.

La comparaison par paires entre les catégories du niveau de diplomation indique que les personnes enseignantes détenant au plus un diplôme collégial ciblent moins certaines personnes étudiantes que leurs collègues gradués du 1^{er} cycle ($p = .01$) et 2^e cycle ($p = .01$), car elles considèrent que cela ne s'applique pas dans leur contexte de classe.

Ainsi, les personnes enseignantes détenant un DEC tendent à ne pas faire usage de la modification ou à considérer que cela ne s'applique pas dans leur contexte de classe, alors que celles détenant un diplôme de 1^{er} cycle ou de 2^e cycle universitaire indiquent faire usage de la modification auprès de tout le groupe-classe ainsi qu'auprès des personnes étudiantes « qui en font la demande ». Enfin, les personnes enseignantes ayant un diplôme de 1^{er} cycle et celles ayant un 2^e cycle universitaire indiquent faire usage de la modification en ciblant tout le groupe-classe ainsi que les personnes étudiantes qui en font la demande.

Pratiques individualisées d'enseignement et domaine d'enseignement

Le test de Kruskal-Wallis a permis d'identifier des différences significatives entre l'usage des pratiques d'individualisation de l'enseignement et le domaine d'enseignement. Ces différences se situent entre les catégories du domaine d'enseignement pour la fréquence d'usage de pratiques différenciées, $H(12) = 23.476$, $p = .02$, avec des rangs moyens de 238 pour la FG, de 195 pour la formation PU, de 207 pour la FT, de 52 pour l'AEC / adultes, de 271 pour le CP, de 260 pour la FG et la formation PU, de 188 pour la formation PU et la FT de 187 pour FG, la formation PU et la FT, de 31 pour la FT et l'AEC, de 113 pour la formation PU, la FT et le CP, de 118 pour la formation PU et le CP, et de 271 pour la FG, la formation PU, la FT et l'AEC.

De manière générale, les personnes enseignantes qui exercent à la fois en FT et dans un programme menant à une AEC ont une fréquence d'usage de pratiques de DP plus basse que leurs collègues en FT ($p = .04$), en FG ($p = .02$) et leurs collègues qui travaillent à la fois en formation PU et FG ($p = .01$). De plus, on constate une différence significative dans la fréquence d'usage des pratiques de différenciation pédagogique plus élevée chez les personnes enseignantes en FG que chez celles de la formation PU ($p = .02$). Les personnes enseignantes en FG différencient également plus leur enseignement que celles qui travaillent à la fois en FT et formation PU ($p = .02$).

Ensuite, le test de Kruskal-Wallis indique des différences significatives entre les catégories du domaine d'enseignement pour la fréquence d'usage des pratiques d'enseignement complémentaire hors classe, $H(11) = 32.483$, $p < .001$ avec les rangs moyens de 204 pour la FG, de 200 pour formation PU, de 202 pour la FT, de 310 pour l'AEC / Adultes, de 59 pour le CP, de 259 pour la FG et la formation PU, de 202 pour la formation PU et la FT, de 254 pour la FG, la formation PU et la FT, de 62 pour la FT et l'AEC, de 122 pour la formation PU, la FT et le CP, de 194 pour formation PU et le CP, et de 359 pour la FG, la formation PU, la FT et l'AEC.

Selon les comparaisons par paires entre les catégories du domaine d'enseignement, les personnes enseignantes en FT tendent à utiliser les pratiques d'enseignement complémentaire hors classe moins fréquemment que celles en FG ($p = .002$), en formation PU ($p = .001$) ainsi que celles qui travaillent conjointement en formation PU et en FT ($p = .01$), et FG et en formation PU ($p = .01$). Aussi, les personnes enseignantes qui exercent à la fois en FG, en formation PU, en FT et pour l'AEC indiquent utiliser cette pratique d'enseignement complémentaire plusieurs fois par session, ce qui est supérieur à l'ensemble des autres domaines, mais significativement différent des personnes enseignantes en CP ($p = .03$), à l'AEC/adulte ($p = .04$), à la FT et à l'AEC ($p = .04$).

Par ailleurs, le test de Kruskal-Wallis n'a révélé aucune différence significative quant à la fréquence d'usage des pratiques différenciées et de l'expérience générale d'enseignement.

Concernant la cible, le test de Kruskal-Wallis indique qu'il y a des différences significatives pour les pratiques de différenciation pédagogique, $H(5) = 14.211$, $p = .01$ avec des rangs moyens de 148 pour les personnes enseignantes dont l'expérience se situe entre 0-4 ans, de 218 pour les personnes enseignantes dont l'expérience se situe entre 5-9 ans, de 212 pour les personnes enseignantes ayant entre 10-14 ans d'expérience, de 237 pour elles qui ont 15-19 ans d'expérience, de 206 pour celles qui ont 20-24 ans d'expérience et de 203 pour ceux qui ont 25 ans et plus d'expérience.

Les personnes enseignantes ayant moins de 5 ans d'expérience se distinguent significativement des autres catégories (0-4 ans - 25 ans et plus, $p = .02$; 0-4 ans - 20-24 ans, $p = .02$; 0-4 ans - 10-14 ans, $p = .01$; 0-4 ans - 5-9 ans, $p = .003$; 0-4 ans - 15-19 ans, $p < .001$), par leur plus grande tendance à cibler les personnes ESH ou les personnes étudiantes qui sont en difficulté, lorsqu'elles ont recours aux pratiques de différenciation pédagogique.

Le test de Kruskal-Wallis indique aussi l'existence de différences significatives pour les pratiques d'enseignement complémentaire en classe, $H(5) = 12.366$, $p = .03$ avec des rangs moyens de 147 pour ceux qui ont 0-4 ans, de 201 pour ceux qui ont 5-9 ans, de 206 pour ceux qui ont 10-14 ans, de 231 pour ceux qui ont 15-19 ans, de 202 pour ceux qui ont 20-24 ans, et de 203 pour ceux qui ont 25 ans et plus d'expérience.

La comparaison entre les catégories du nombre d'années d'expérience générale indique que plus de 50% des personnes enseignantes ayant de 0 à 4 ans d'expérience générale tendent à en faire usage uniquement auprès des personnes ESH et celles qu'elles estiment en difficulté, sans jamais l'appliquer auprès de l'ensemble de leur groupe, alors que les autres catégories (0-4 ans - 25 ans et plus, $p = .02$; 0-4 ans - 20-24 ans, $p = .02$; 0-4 ans - 10-14 ans, $p = .01$; 0-4 ans - 5-9 ans, $p = .003$; 0-4 ans - 15-19 ans, $p < .001$) vont davantage cibler les personnes étudiantes qui le demandent ou toutes les personnes étudiantes simultanément.

Formation sur la population ESH

Nous avons utilisé un test t pour des échantillons indépendants pour analyser les données portant sur la formation sur la population ESH. Il en résulte que les personnes répondantes ayant suivi au moins une formation sur la population ESH rapportent une plus grande fréquence d'usage des pratiques de différenciation pédagogique ($M = 2.1$) que leurs collègues n'ayant pas suivi de formation au cours des 5 dernières années ($M = 1.9$), $t(416) = 4.05$, $p < .001$, $d = .42$. Aussi, les personnes enseignantes formées rapportent également une plus grande fréquence d'usage des pratiques d'enseignement complémentaire hors classe ($M = 1.9$), comparativement à leurs homologues qui n'ont pas participé à une formation sur la population ESH ($M = 1.8$), $t(376) = 2.23$, $p = .03$, $d = .24$.

Un autre test t pour échantillons indépendants relève une différence significative chez les personnes ayant suivi une formation sur la population ESH ($M = 3.1$) qui ciblent mieux leur enseignement complémentaire que les personnes n'ayant pas suivi de formation sur la population ESH ($M = 2.5$), $t(316) = 4.56$, $p < .001$, $d = .45$. Le score moyen de la cible pour l'enseignement complémentaire hors classe des personnes formées ($M = 2.5$) est également significativement supérieur à la moyenne de la cible de celles qui n'ont pas été formées ($M = 2.1$), $t(376) = 3.13$, $p = .002$, $d = .34$. Enfin, une différence significative entre la moyenne de la cible pour les pratiques d'accommodation du groupe de personnes formées ($M = 2.4$) et du groupe de personnes non formées ($M = 2.1$) a été relevée, $t(277) = 2.48$, $p = .01$, $d = .26$.

Région administrative

Le test de Kruskal-Wallis a été utilisé pour vérifier la présence de différences significatives entre l'usage des pratiques d'individualisation de l'enseignement et la région administrative où travaillent le personnel enseignant participant. Des différences significatives ont ainsi été identifiées pour la fréquence d'utilisation des pratiques de différenciation pédagogique, $H(13) = 28.422$, $p = .008$ avec des rangs moyens de 221 pour l'Abitibi-Témiscamingue, de 225 pour le Bas-Saint-Laurent, de 177 pour la Capitale Nationale de 249 pour le Centre-du-

Québec, de 265 pour Chaudière-Appalaches, de 143 pour la Côte-Nord, de 241 pour l’Estrie, de 269 pour la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, de 205 pour Lanaudière, de 198 pour les Laurentides-Laval, de 208 pour la Mauricie, de 221 pour la Montérégie, de 174 pour Montréal, et de 249 pour le Saguenay-Lac-Saint-Jean.

Une comparaison entre les régions administratives indique que Montréal a une fréquence d’utilisation des pratiques de différenciation pédagogique significativement plus basse que les régions du Saguenay-Lac-Saint-Jean ($p = .001$), de l’Estrie ($p = .01$), de Chaudière-Appalaches ($p < .001$) et du Centre-du-Québec ($p = .02$). Le même constat est relevé pour la Capitale Nationale qui présente une fréquence significativement plus faible que l’Estrie ($p = .02$), Saguenay-Lac-Saint-Jean ($p = .01$), le Centre-du-Québec ($p = .04$) et de Chaudière-Appalaches ($p = .004$). De plus, le personnel enseignant de Lanaudière a une fréquence significativement plus basse des pratiques de différenciation pédagogique que celui de Chaudière-Appalaches ($p = .05$); et celui de la région de la Côte-Nord a une fréquence significativement plus basse que celui de Chaudière-Appalaches ($p = .04$).

Discussion

Concernant les limites de l’étude réalisée, la complexité du phénomène étudié rend difficile l’établissement de relations causales claires ou la détection de différences significatives menant à des données probantes. La diminution des réponses reçues d’une section à l’autre du questionnaire, la complexité du phénomène étudié et les enjeux politiques entourant la pédagogie inclusive au collégial peuvent avoir introduit un biais dans les résultats en plus de limiter notre capacité à tirer des conclusions définitives.

Cependant, les pratiques d’enseignement inclusives ou individualisées rapportées par les personnes enseignantes de cégeps soulèvent des questions sur la formation des populations étudiantes vulnérables à l’échec scolaire qui évoluent dans ce milieu, dont celles issues de la FGA. Certains résultats apportent également un éclairage sur des enjeux liés à la formation initiale ou continue du personnel enseignant des cégeps qui sont susceptibles de se repercuter sur la réussite de ces étudiants et étudiantes.

Enjeux de formation pour les populations étudiantes vulnérables à l’échec scolaire

La formation destinée aux adultes peut passer par la diplomation ou l’atteinte d’un objectif de formation (MEES, 2017), un peu moins de 10% des personnes étudiantes issues de la FGA se retrouvent dans un programme de FG ou de formation PU et plus des $\frac{2}{3}$ dans les programmes de FT (Lapointe-Therrien et Richard, 2018). Il semble toutefois que les personnes enseignantes des parcours techniques doubles, soit FT-AEC et FT-PU, sont celles qui différencient le moins leurs pratiques. Or, ce dernier constat est plutôt inquiétant, considérant que les parcours doubles et les admissions conditionnelles au cégep attirent davantage de populations étudiantes adultes (Gaudreault *et al.*, 2019). À cela s’ajoute qu’environ 20% des personnes étudiantes adultes évoluant dans une FT ont rencontré des difficultés scolaires dans leur parcours antérieur (Lapointe-Therrien et Richard, 2018). La faible application des dispositifs de différenciation pédagogique pour ces personnes étudiantes est alors susceptible de les désavantager doublement.

Dans le même ordre d’idées, le personnel enseignant moins expérimenté (c’est-à-dire d’une expérience de moins de cinq ans) se retrouve dans la catégorie qui différencie le moins l’enseignement. Ces personnes semblent également confondre l’issue d’un même

type de soutien en destinant l'offre d'un enseignement complémentaire hors de la classe uniquement aux personnes étudiantes qu'ils considèrent en difficulté, par rapport à une accommodation qui serait destinée spécifiquement à certaines de ces personnes étudiantes ou à d'autres personnes étudiantes qui ne manifestent pas ouvertement de difficultés et qui pourraient bénéficier de ce moment de révision ou d'approfondissement de la matière. Ces constats renforcent l'importance d'un accompagnement et d'un soutien au développement professionnel des personnes enseignantes novices du collégial par la formation continue de manière à dépasser la dimension vocationnelle de la profession enseignante (Périer, 2014). Les difficultés rencontrées par les personnes enseignantes en début de carrière sont d'ailleurs bien documentées et expliquent la nécessité de soutenir leur développement professionnel (Gouin, Trépanier, Kenny et Daigle, 2021) et de leur offrir un maximum d'opportunités de travail en commun entre collègues de disciplines identiques ou différentes (Périer, 2014).

Outre les expertises variables en éducation des personnes enseignantes du postsecondaire (Phillion *et al.*, 2016), dimension que nous n'avons pas étudiée au-delà du niveau de diplomation, il est clair que les exigences de qualification du personnel enseignant du postsecondaire se dessinent différemment de celles des niveaux scolaires antérieurs, parce que les critères d'embauche et de formation initiale des personnes postulantes en enseignement sont axés sur les compétences scientifiques ou professionnelles, plutôt que sur la certification en enseignement (Leduc *et al.*, 2014; Tobin et Behling, 2018). Si la formation initiale des enseignants et enseignantes n'exerce pas d'influence sur l'utilisation des pratiques d'enseignement inclusives ou individualisées, elle semble plutôt en influencer la cible, particulièrement en ce qui concerne la modification de l'enseignement pour les 15% à 24% des répondants qui l'utilisent.

La fréquence d'utilisation des pratiques d'enseignement individualisées ne semble pas liée à l'expérience générale d'enseignement des personnes enseignantes des cégeps, mais plutôt au fait d'avoir suivi au moins une journée de formation sur la population ESH depuis les 5 dernières années. Paré avait également émis un constat en ce sens, lorsque des personnes enseignantes avaient reçu une formation sur ces pratiques, au cours d'une période similaire (Paré, 2011). Le déploiement d'une variété de dispositifs de formation continue pour le personnel enseignant offre ainsi l'avantage de permettre de répondre à la fois aux besoins de formation et de soutien des personnes enseignantes du collégial pour «°intervenir adéquatement auprès des étudiants, en respectant leurs droits et en mettant à profit des approches pédagogiques appropriées°» (Ducharme et Montminy, 2015, p.38).

Il semble que le poids économique et démographique favorise une plus grande concentration de pluriethnicité et de défavorisation en territoire montréalais et les ressources à être déployées pour soutenir la réussite des étudiants et étudiantes dans ce contexte (MEES, 2017). Paradoxalement, il ressort notamment de nos résultats que les personnes enseignantes du collégial qui interviennent dans les grands centres urbains (c.-à-d. Montréal et Québec) sont celles qui différencient le moins leurs pratiques d'enseignement. Il s'agit ici d'un fait étonnant quand on considère qu'un cégep de Montréal et qu'un cégep de Québec sont mandatés pour agir à titre de centres collégiaux de soutien à l'intégration des personnes ESH pour l'Ouest et l'Est du Québec (<https://ccsi.quebec/>). En résumé, l'expérience d'enseignement et le fait de côtoyer un plus grand nombre de personnes étudiantes ayant des besoins diversifiés, comme c'est le cas en région urbaine, ne peuvent se substituer à la formation continue des enseignants et enseignantes. Sans

cette formation continue, on augmente le risque de perpétuer l'échec scolaire chez des populations étudiantes déjà vulnérables.

À l'instar d'autres études menées auprès des enseignants et enseignantes du postsecondaire, nos résultats renforcent l'importance de soutenir le développement professionnel continu des enseignants et enseignantes du postsecondaire sur les pratiques d'enseignement inclusives (p. ex. Dubé *et al.*, 2016; Phillion *et al.*, 2016, 2017; Wolforth et Roberts, 2010). Cette recommandation est d'autant plus importante que les motifs invoqués par plusieurs personnes enseignantes pour refuser les accommodements révèlent une réelle incompréhension quant à la nature d'un soutien pédagogique équitable à mettre en place pour les personnes étudiantes qui en font la demande, en considérant d'emblée toute forme d'accommodation comme un privilège. À cela s'ajoutent les 15% à 24% des personnes enseignantes du collégial faisant usage de pratiques liées à la modification de l'enseignement. Parmi ces personnes, celles qui détiennent une formation initiale de 1^{er} ou de 2^e cycle universitaire tendent à l'appliquer à tout leur groupe ou aux personnes étudiantes qui en font la demande. Encore une fois ici, la formation initiale des enseignants du collégial ne peut remplacer les cibles de la formation continue axée sur l'enseignement.

La confusion conceptuelle persistante entre les pratiques de modification de l'enseignement, les accommodations, la différenciation pédagogique et l'enseignement complémentaire peut expliquer en partie l'impression d'injustice pour les autres étudiants et étudiantes ou de nivèlement par le bas exprimée par certains enseignants et enseignantes. Le manque de connaissances du personnel enseignant sur les aspects légaux des accommodements (Wolforth et Roberts, 2010; Ducharme et Montminy, 2012a) peut expliquer en partie ces résultats. En outre, le fait de réduire ainsi les exigences à certaines personnes étudiantes précisément ciblées en difficulté, voire à tout un groupe classe, vient renforcer l'écart entre les niveaux de performance attendus des personnes étudiantes considérées les plus vulnérables à l'échec scolaire par rapport aux autres personnes étudiantes d'un même type de parcours. Même si l'obligation d'accommodement au sens de la loi ne correspond pas à l'obligation de la réussite des personnes étudiantes concernées (Ducharme et Montminy, 2012a, 2015), il n'en demeure pas moins que les méprises pouvant être exercées par certains enseignants et enseignantes concernant les pratiques à privilégier pour soutenir la réussite des populations étudiantes les plus vulnérables ne peuvent être sans effets importants sur le développement effectif des compétences de leurs étudiants et étudiantes.

Conclusion

Tout en considérant les limites de notre étude, les résultats présentés constituent un point de départ inédit pour documenter les pratiques d'enseignement destinées aux populations étudiantes vulnérables à l'échec scolaire et servir de base pour des études ultérieures visant une meilleure compréhension des enjeux de formation quant aux pratiques inclusives au collégial, voire au postsecondaire.

Bien que notre recherche sur les pratiques d'enseignement inclusives et individualisées ne portait pas spécifiquement sur les parcours de la population étudiante adulte ou en FGA, certains de nos résultats permettent d'apporter un éclairage sur les pratiques susceptibles de discriminer davantage ces étudiants et étudiantes et les autres personnes étudiantes vulnérables à l'échec scolaire. En outre, le contexte forcé d'enseignement à distance des dernières années de pandémie de COVID-19, combiné avec la pénurie

de personnel enseignant, nous permettent de supposer qu'un pourcentage encore plus élevé d'enseignantes et d'enseignants du collégial est susceptible aujourd'hui d'utiliser la modification de l'enseignement pensant, à tort, soutenir la réussite de leurs étudiantes et étudiants les plus vulnérables ou de confondre ces pratiques avec les accommodations, voire la différenciation pédagogique, sans comprendre les effets délétères pour ces populations étudiantes. C'est pourquoi la formation continue sur les caractéristiques distinctives des pratiques de différenciation, d'accommodation et de modification de l'enseignement se présente comme une avenue à privilégier, pouvant prendre diverses formes et s'actualiser par divers types de soutien ou d'accompagnement.

Références bibliographiques

- B. Lagrenade, C. (2017). *Représentations sociales des enseignants et pratiques pédagogiques en contexte d'inclusion des étudiants en situation de handicap non visible au collégial* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/20061/blagrenade_carole_2017_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Banque de données des statistiques officielles sur le Québec (2022, 5 juillet). *Effectif à l'enseignement collégial selon diverses variables, au trimestre d'automne, Québec de 2008-2009 à 2021-2022*. Gouvernement du Québec. Ministère de l'Enseignement supérieur. Performance, financement, interventions régionales et soutien à la gestion. Direction générale des politiques et de la performance. Direction des statistiques et de l'information de gestion. Portail informationnel, système Socrate. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERR7UO6I14-149345243424LMw:&p_id_raprt=3417#tri_organ=0&tri_lang=1&tri_niv_scol=1&tri_typ_freq=1&tri_typ_formt=1&tri_typ_diplm=1&tri_serv_ensgn=1&tri_fam_prog=1&tri_sectr_formt=0
- Bonnelli, H., Ferland-Raymond, A.-E. et Campeau, S. (2010). *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire. Une synthèse des recherches et de la consultation. Version abrégée*. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/31919/PortraitEtudHandBesoinsEmergentsEnsPostsec_RapportSyn.pdf
- Bourgeois, E. et Nizet, J. (2005). L'apprentissage adulte. Vers une nouvelle épistémologie. Dans É. Bourgeois et J. Nizet (dir.), *Apprentissage et formation des adultes* (p. 9-23). Presses universitaires de France.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPJ) (2023). *L'accommodement raisonnable*. <https://www.cdpedj.qc.ca/fr/vos-droits/qu-est-ce-que/laccommodement-raisonnable>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2019). *Les collèges après 50 ans : regard historique et perspectives*. Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/05/50-0510-AV-colleges-apres-50-ans.pdf>
- Desmarais, M.-É. (2019). *L'appropriation et la mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle en contexte universitaire québécois : mieux comprendre le passage d'un paradigme de normalisation à un paradigme de dénormalisation* [thèse de

- doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Dépôt-e. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/9368/1/eprint9368.pdf>
- Doray, P. et Simoneau, F. B. (2019). Les jalons pour une sociologie historique de l'éducation des adultes. Dans M. Doucet et M. Thériault (dir.), *L'adulte en formation pour devenir soi. Espaces, passages, débats et défis* (p. 7–30). Presses de l'Université du Québec.
- Dubé, F., Dufour, F., Chénier, C. et Meunier, H. (2016). L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux. *Éducation et Francophonie*, 44(1), 154–172. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1036177ar>
- Ducharme, D. et Montminy, K. (2012a). L'accommodement des étudiants en situation de handicap dans les collèges. Un avis de la commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. *Collège et Société*, 25(4), 9–15.
- Ducharme, D. et Montminy, K. (2012b). *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*. Québec, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. https://www.cdpcj.qc.ca/Publications/accommodement_handicap_collegial.pdf
- Ducharme, D. et Montminy, K. (2015). *Rapport de suivi. 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. https://www.cdpcj.qc.ca/storage/app/media/publications/accommodement_handicap_collegial_suivi.pdf
- Fédération des cégeps. (2022, 26 août). *Légère baisse de la population étudiante des cégeps*. Fédération des cégeps. <https://fedecgeps.ca/communiqués/2022/08/legere-baisse-population-etudiante-cegeps/#:~:text=Enfin%2C%20plus%20de%2019%20300,de%20ces%20C3%A9tudiantes%20et%20C3%A9tudiants>.
- Fortin, M.F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière Éducation.
- Gagné, Y. et Bussièrès, M. (2021). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises 2020–2021*. Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap. <https://www.aqicesh.ca/wp-content/uploads/2022/02/Statistiques-AQICESH-2020-2021.pdf>
- Gaudreault, M., Tremblay, M.-H., Gaudreault, M. M., Vachon, I. et Labrosse, J. (2019). *Les étudiants admis conditionnellement au cégep : plaidoyer pour un meilleur soutien. Regards croisés sur l'intégration et l'engagement des étudiants admis conditionnellement. Rapport de recherche*. ÉCOBES - Recherche et transfert, Cégep de Jonquière. https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/1_GaudreaultEtColl_PAREA_2015-017_Final.pdf
- Gosselin, S. (2021). *Formation ordinaire : Portrait de la formation collégiale*, Études et recherches, Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/02/50-2115-ER-Formation-collegiale-portrait.pdf>
- Gouin, J.A., Trépanier, N.S., Kenny, A. et Daigle, S. (2021). Le développement professionnel : sa nature, ses objectifs et ses clés de déploiement tout au long d'une carrière en milieu éducatif. Dans N. Gaudreau, N.S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 25–55). Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2023). *Étudier au cégep. À propos*. <https://www.quebec.ca/education/cegep/etudier/a-propos>

- Institut de coopération pour l'éducation des adultes. (2021, 15 février). *Contexte de l'éducation des adultes : des signes d'amélioration*. <https://icea.qc.ca/fr/actualites/contexte-de-l%C3%A9ducation-des-adultes-des-signes-d%E2%80%99am%C3%A9lioration>
- Landry, M., Nguyen, M. N., Fichten, C. S. et Barile, M. (2005). Quel rôle jouez-vous en tant que professeur pour la réussite académique des étudiants, incluant ceux ayant des handicaps ? *Article de Vulgarisation du Rapport PAREA*, 4. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/1045/786464_landry_nguyen_fichten_barile_handicaps_article_PAREA_2005.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lapointe-Therrien, I., Richard, É. (2018). *Étudiants adultes et études collégiales à la formation régulière. Recherche subventionnée par le Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques*. Saint-Augustin-de-Desmaures, Campus Notre-Dame-de-Foy. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3551823>
- Leduc, D., Ménard, L. et Le Coguiec, É. (2014). Formation initiale et modèles d'enseignement de nouveaux enseignants au collégial. *Revue Internationale de Pédagogie de l'enseignement Supérieur*, 30(3). <https://doi.org/10.4000/ripes.855>
- Meyer, A., Rose, D. H. et Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: theory & practice*. CAST. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3551823>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Le cheminement des élèves du secondaire à l'entrée à l'université*. Gouvernement du Québec, MEQ. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/49434>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Différenciation pédagogique. Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite*. Gouvernement du Québec, MEQ. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/differenciation-pedago.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec, MEES. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale. (2023, 1^{er} janvier). *Règlement sur le régime des études collégiales, Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*. RLRQ, c. C-29, r. 4, a. 18. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/c-29,%20r.%204#:~:text=Un%20coll%C3%A8ge%20peut%20admettre%20sous, chapitre%20I%2D13.3%2C%20r>
- Nguyen, M. N., Fichten, C. S., Barile, M. et Lévesque, J. A. (2006). Facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants handicapés. *Pédagogie Collégiale*, 19(4), 20-26.
- Nolet, V. (2006). Collecting and using assessment data for ensuring access to the general education curriculum. *Assessment for effective intervention*, 31(2), 3-22. <https://doi.org/10.1177/073724770603100202>
- Nolet, V. et McLaughlin, M. J. (2005). *Accessing the general curriculum: Including students with disabilities in standards-based reform* (2^e éd.). Corwin Press.
- Office des personnes handicapées du Québec (2009). *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité. Politique gouvernementale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées*. https://www.ophq.gouv.qc.ca/fileadmin/centre_documentaire/Documents_administratifs/Politique_a_part_entiere_Acc.pdf
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au*

- programme de formation générale* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Bibliothèque et Archives Canada. https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=TC-QMU-6293&op=pdf&app=Library&oclc_number=1032956144
- Paré, M. et Trépanier, N. (2015). L'individualisation de l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire. Mieux définir pour mieux intervenir. Dans N. Rousseau (dir.) *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 233–256). Presses de l'Université du Québec.
- Périer, P. (2014). *Professeurs débutants: Les épreuves de l'enseignement*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.peri.2014.01>
- Phillion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau, N., Laplante, L. et Mihalache, I. (2016). Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent? *Éducation et Francophonie*, XLIV, 217. <https://doi.org/10.7202/1036180ar>
- Phillion, R., Lanaris, C. et Bourassa, M. (2017). Les accommodements pour les étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur : ce que les professeurs en pensent. *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de La Scolarisation*, 77(1), 83–97. <https://doi.org/10.3917/nras.077.0083>
- Segon, M., Brisset, L., Le Roux, N. (2017). Des aménagements satisfaisants, mais insuffisants ? Les expériences contrariées de la compensation du handicap à l'université, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77, 117–129. <https://doi.org/10.3917/nras.077.0117>
- Tobin, T. et Behling, K. T. (2018). *Reach everyone, Teach everyone: Universal Design for Learning in higher education*. West Virginia University Press.
- Wolforth, J. et Roberts, E. (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 légitime de financement et de services? Résumé d'une étude*. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/SituationEtudTroubleApp_ResumeEt.pdf