

Les enseignants face au défi de l'inclusion des étudiantes et étudiants en situation de handicap non visible



Carole B La Grenade,

*Enseignante-ressource au Service d'aide à l'apprentissage du Collège Montmorency (Laval, Québec)
Doctorante en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.*

Projets de recherche

Les établissements postsecondaires québécois connaissent une extraordinaire augmentation d'étudiants en situation de handicap non visible¹ (ÉÉSHNV) à l'instar des établissements d'Amérique du Nord, de certains pays d'Europe, de l'Australie et de la Nouvelle-Zélande. La plupart des recherches menées au cours des dernières années ont porté sur les besoins de ces étudiants, sur les modèles de services qui leur sont offerts, mais peu ont vraiment sondé la compréhension des enseignants de ce changement que leur imposent la société, le législateur et leur direction d'établissement. À la source de ce nouveau paradigme, il y a la redéfinition de la notion même de handicap et de son corolaire dans le monde de l'éducation, le passage d'un espace d'apprentissage normatif, à un espace inclusif.

Les défis que posent les ÉÉSHNV aux enseignants s'expliquent, entre autres, par les lacunes du modèle de services fondé sur les accommodements consentis sur la base d'un diagnostic médical, parce que ceux-ci ne sont pas toujours suffisants. Puis, les difficultés rencontrées par les enseignants sont inhérentes aux enseignants eux-mêmes : en effet, il est démontré que la grande majorité d'entre eux restent d'abord et avant tout des spécialistes de contenu, qui enseignent comme on leur a enseigné et qui sont peu ou pas formés aux interventions pédagogiques auprès d'étudiants en situation de handicap (Davies, P.L., Schelly, C.L., Spooner, C.L., 2013). Notre recherche s'attache à circonscrire les représentations des enseignants et à proposer une amorce d'explication dans le but de mieux répondre à leurs besoins en matière d'inclusion.

Afin de saisir le processus de changement (l'objet) qui nous intéresse, nous avons choisi de l'examiner à la lumière de la théorie des représentations sociales, en utilisant le modèle structural. Ce choix est pertinent puisque les conditions de formation d'une représentation sociale sont réunies ici : il s'agit d'une situation relativement nouvelle qui interpelle l'ensemble des enseignants ; la situation est discutée à plusieurs niveaux, elle suscite des échanges d'opinion, stigmatise des stéréotypes ; les enjeux sont idéologiques (Abric, 2003). En effet, le concept

¹ C'est-à-dire, des étudiants présentant un trouble d'apprentissage, un trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité, un trouble d'ordre neurologique ou un trouble de santé mentale.

d'inclusion et le modèle social du handicap impliquent à la fois un engagement idéologique, pédagogique et pratique de la part de tous les acteurs du milieu collégial, à tous les niveaux d'intervention.

Nous adoptons la définition de l'UNESCO selon laquelle l'inclusion est un processus qui doit amener le milieu à tenir compte de la diversité des apprenants. Lorsqu'il y a inclusion totale, la déficience est perçue comme une situation circonstancielle : une personne est en situation de handicap si le milieu dans lequel elle évolue la place dans cette situation (Shakespeare et Watson, 1997 ; Fougeyrollas, 2002 ; Hackman, 2008) et si elle ne sait pas comment utiliser ses ressources pour prendre sa place malgré sa déficience (Paré, Fourgeyrollas et Chartier, 2013). Sur le plan organisationnel, le milieu collégial se prête déjà bien à l'inclusion totale, puisqu'il n'existe pas de classe spéciale ni de possibilité de modification du cursus. Cependant, le modèle de services en cours dans les établissements d'enseignement collégial est partagé entre celui qui est fondé sur les accommodements consentis sur la base d'un diagnostic médical et un modèle plus social où l'enseignant joue un rôle déterminant dans le processus d'inclusion².

Une des approches développées ces dernières années pour réaliser l'inclusion tout en contournant les écueils de l'approche par accommodements est la conception universelle appliquée à l'éducation. Celle-ci repose sur des principes de flexibilité, d'équité, de tolérance et d'accessibilité; elle favorise la communication participative des apprenants entre eux et avec leurs enseignants. Des trois modèles les plus courants, nous avons choisi la conception universelle pour l'enseignement (CUE)³ (Scott, McGuire et Shaw, 2001, 2003) qui se présente comme une synthèse efficace des autres approches.

Notre recherche combine à la fois deux projets : un projet PAREA ⁴et une thèse de doctorat, la deuxième incluant le premier. Le projet PAREA s'intitule *Les enseignants du collégial sont-ils inclusifs?* Ses objectifs sont strictement descriptifs : d'abord, évaluer le degré d'accord des enseignants avec les propositions du modèle de la CUE, lequel étant présenté comme une opérationnalisation de stratégies pédagogiques inclusives au postsecondaire dans les articles que nous avons consultés (entre autres, Scott, McGuire et Shaw, 2003; Hall, 2007; Cook, Rumrill & Tankersky, 2008; Chaturvedi, 2010; Barile, Nguyen, Havel et Fichten, 2012); ensuite, déterminer

² Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie du Québec (2013)

³ Universal Design for Instruction.

⁴ Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

s'il existe des liens entre certaines données sociodémographiques de la population sondée telles que l'âge, le sexe, le milieu et l'accord ou l'utilisation des propositions du modèle de la CUE.

La recherche doctorale s'attache à répondre à la question suivante : *comment les représentations sociales que les enseignants du collégial conçoivent de l'inclusion des étudiants en situation de handicap non visible les amènent-elles à adopter ou à rejeter des stratégies réputées inclusives dans leurs pratiques?* Aux deux objectifs précités du projet PAREA, s'ajoutent les deux objectifs suivants : 1 — dégager la structure des représentations sociales que les enseignants du collégial conçoivent des étudiants en situation de handicap non visible ; 2— établir s'il existe des liens entre les représentations sociales et l'ouverture à l'égard des principes de la CUE.

Nous posons l'hypothèse que les enseignants qui conçoivent des représentations sociales positives de l'inclusion des ÉÉSHNV ont des pratiques pédagogiques inclusives; par contre, les enseignants qui seraient plus enclins à se construire des représentations sociales négatives de ces étudiants rejettent les pratiques inclusives.

Nous prévoyons présenter une analyse préliminaire de nos résultats au printemps 2016.

Références

- Abric, J. C. (2003).** De l'importance des représentations sociales dans les problèmes de l'exclusion sociale. *Hors collection*, 11-19.
- Barile, M.; Nguyen, M.N.; Havel, A.; Fichten, C.S. (2012).** «L'accessibilité universelle en pédagogie : des avantages pour toutes et pour tous !». *Pédagogie collégiale*, 5 (4), été 2012 : 20-21.
- Booth, T. et Ainscow, M., (2002). *Index for inclusion*. Mark Vaughan, éditeur. Center for Studies on Inclusive Education (CSIE). Londres.
- Chaturvedi, A. (2010).** *Universal Design for Instruction for Students with Disabilities at the Postsecondary Level*. ProQuest LLC. Ph.D. Dissertation, University of Arkansas.
- Cook, L., Rumrill, P. D., & Tankersley, M. (2009).** Priorities and Understanding of Faculty Members regarding College Students with Disabilities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(1), 84-96.
- Davies, P.L., Schelly, C.L., Spooner, C.L. (2013).** « Measuring the Effectiveness of Universal Design for Learning in Postsecondary Education ». *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26 (3) : 195-220.
- Fougeyrollas, P., (2002).** «L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap : Enjeux sociopolitiques et contribution québécoise.» Réflexions sur la pratique. *Pistes*, vo,4, nop.2. p. repéré à <http://www.pistes.ugam.ca/v4n2/articles/v4n2a12.htm>
- Hackman, H.W. (2008).** «Broadening the Pathway to Academic Success: The Critical Intersections of Social Justice Education, Critical Multicultural Education and Universal Instructional Design.» In J.L. Higbee et E. Goff (Éds). *Pedagogy and Student Services for Institutional Transformation: Implementing Universal Design in Higher Education* (p. 25-48). Minneapolis: Center for Research on Developmental Education and Urban Literacy, College of Education and Human Development, University of Minnesota.
- Hall, B. G. (2007).** *Implementing Universal Design for Instruction (UDI) principles to maximize learning for students with disabilities at the Jack F. Owens campus of Delaware Technical & Community College*. Ed.D. 3291724, University of Delaware.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie du Québec, (2013)** *Modèle d'organisation des services aux étudiantes et étudiants ayant un trouble d'apprentissage, un trouble mental ou un trouble de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité*. Québec : Gouvernement du Québec. Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie du Québec.
- Paré, C., Fougeyrollas, P. et Chartier, F. (2013).** «Développement affectif et construction des représentations des différences». *Le Journal des Psychologues*, no. 304 (février 2013), 14-18.

Rose, D. H., Harbour, W. S., Johnston, C. S., Daley, S. G., & Abarbanell, L. (2006). Universal Design for Learning in Postsecondary Education: Reflections on Principles and their Application. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(2), 135-151.

ose, D.H., Gravel, J. (2010). « Universal Design for Learning ». Dans P.Peterson, E. Baker. B. McGraw (dir.) *International encyclopedia of education* (p. 119-124). Oxford:Elsevier.

Scott, S.S.; McGuire, J.M.; Shaw, S.F. (2001). *Principles of Universal Design for Instruction*. Storrs, CT: University of Connecticut, Center on Postsecondary Education and Disability.

Scott, S.S, McGuire, J.M., Shaw, S.F. (2003). «Universal Design for Instruction. A New Paradigm for Adult Instruction in Postsecondary Education». *Remedial ans Special Education*, 24(6). p.369-377.Repéré sur ProQuest Education Journals, 1er avril 2012.

Shakespeare, T., Watson, N., (1997). «Defending the Social Model». *Disability & Society* 12(2). P.293-300.

Silver, P., Bourke, A., Strehorn, K.C. (1998). «Universal Instructional Design in Higher Education : An Approach fo Inclusion. *Equity & Excellence in Education*, 31(2): 47-51.

UNESCO, (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Repéré à : <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849f.pdf>