

# LE RÔLE DES PROFESSEURS DANS L'INCLUSION DES ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP AU COLLÉGIAL

Depuis 2006, les divers établissements d'enseignement postsecondaires québécois ont connu un accroissement majeur du nombre d'étudiants en situation de handicap (Bergeron et collab., 2013). Ces étudiants sont caractérisés par une déficience qui provoque une incapacité importante et irréversible dans leur parcours d'études. On peut penser à une personne atteinte de cécité partielle ou totale, ou à un individu présentant un trouble de santé mentale, un trouble d'apprentissage comme la dyslexie, la dysphasie ou d'autres troubles neurologiques qui entraînent des difficultés scolaires. Afin d'être inclus de plein droit dans leur milieu d'études, ces étudiants peuvent, sous certaines conditions, bénéficier d'accommodements en classe ou au moment des évaluations.

À l'heure actuelle, l'offre privilégiée pour ces étudiants repose essentiellement sur les accommodements octroyés en fonction d'un diagnostic médical ou professionnel. Pourtant, la pratique a démontré que les accommodements ne suffisent pas toujours. S'ils ne tiennent pas compte des caractéristiques spécifiques d'un étudiant, ils peuvent être mal adaptés au parcours scolaire individuel. En plus, s'ils ne peuvent être modulés au contexte particulier de la classe, ils deviennent lourds à gérer pour le professeur ou créent des iniquités entre les étudiants (Hong, Haefner et Slekar, 2011). Par ailleurs, certains collégiens en grande difficulté, qui n'ont jamais reçu le diagnostic leur permettant de se prévaloir de mesures adaptées, peinent à réaliser les apprentissages : ils arrivent tout juste à évoluer au fil de leur parcours en se tenant à la limite de la note de passage. D'autres étudiants refusent l'étiquette *handicap*, préférant vivre des difficultés d'apprentissage plutôt que de recourir aux accommodements auxquels ils auraient droit (Kranke et collab., 2013). Par exemple, des étudiants de certains programmes techniques contingentés craignent le jugement de leurs pairs ou de leurs professeurs s'ils réclament des mesures adaptées ; ils s'inquiètent de ne pouvoir trouver une place en stage ou même de se faire bloquer l'accès au marché du travail.

Quelle responsabilité les professeurs de collège doivent-ils assumer dans le processus d'inclusion<sup>1</sup> des étudiants en situation de handicap, qu'ils soient diagnostiqués ou non ? L'inclusion est un concept polysémique qui renvoie à la fois au processus, aux actions entreprises pour activer ce processus, aux valeurs qui le sous-tendent et aux états que l'on cherche à atteindre. Dans cet article, nous défendons l'idée que les

professeurs ont un rôle important à jouer dans la réussite de ces étudiants : celui-ci est de nature pédagogique et il s'inscrit dans une collaboration multidisciplinaire impliquant également les conseillers pédagogiques et les professionnels chargés d'intervenir et d'encadrer les étudiants en situation de handicap.

*L'inclusion scolaire vise à offrir au plus grand nombre de personnes une chance égale d'accéder à une éducation de qualité, quelles que soient leurs caractéristiques, qu'elles se trouvent en situation de handicap ou non.*

## ► L'INCLUSION COMME IDÉOLOGIE

Le gouvernement du Québec (2014) nous présente ainsi la personne handicapée :

« toute personne ayant une déficience entraînant une incapacité significative et persistante et qui est sujette à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement d'activités courantes ».

Dans une société donnée est inclus celui ou celle qui peut exercer les droits et les devoirs qui lui incombent normalement. À l'opposé, l'individu exclu est celui qui ne peut exercer ces pouvoirs, celui dont l'identité même se construit sur l'image de la marginalité. Aux pouvoirs de consommer, de travailler et de voter, Lebrun (2009) ajoute l'intégration sociale : faire partie d'un réseau, d'un groupe significatif sur le plan social. Cette intégration ne doit pas se limiter à la conformité de la personne aux normes culturelles du milieu d'accueil, sinon le processus mène à une forme d'acculturation, voire d'exclusion. L'inclusion s'avère donc une idéologie qui reconnaît la diversité comme partie constitutive de la collectivité et qui implique que la personne incluse apporte également un peu d'elle-même dans cette société.

Or, l'école est un microcosme dans lequel s'exercent les mêmes forces que dans la société (Eserbold, 2009). L'inclusion des personnes en situation de handicap dans un milieu scolaire est un défi de taille qui dépend du contexte socioéconomique et politique de l'environnement où il est relevé (Ainscow et Sandill, 2010). Aborder la question de l'inclusion en milieu scolaire implique donc d'identifier les groupes qui en sont partiellement ou totalement exclus, d'examiner les moyens qui peuvent être mis en œuvre pour que s'activent les processus

<sup>1</sup> Dans ce présent texte, nous avons choisi d'utiliser indistinctement les termes *inclusion* et *intégration*.



**CAROLE B LA GRENADE**  
Professeure-ressource  
Collège Montmorency



**NATHALIE TRÉPANIÉ**  
Professeure titulaire  
Université de Montréal

d'inclusion puis de définir la situation que l'on doit atteindre pour sortir ces groupes de la marginalité, tout en conservant la cohésion du milieu dans lequel ils sont admis (Hansen, 2012). Plus précisément, l'inclusion *scolaire* vise à offrir au plus grand nombre de personnes une chance égale d'accéder à une éducation de qualité, quelles que soient leurs caractéristiques, qu'elles se trouvent en situation de handicap ou non (Towle, 2015).

Dès 1948, dans l'article 26-1 de la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, l'Organisation des Nations unies (ONU) évoque le droit de toute personne à l'éducation ainsi qu'à l'accès à l'enseignement supérieur. La Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins spéciaux, tenue sous l'égide de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 1994), à Salamanque en Espagne, définit l'inclusion par opposition à toutes formes d'exclusion : celles fondées sur l'appartenance sociale ou l'appartenance à un groupe culturel, religieux ou ethnique minoritaire ; celles fondées sur le sexe, la conformité physique ou intellectuelle, etc. Par ailleurs, dans l'article 24-5 de la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* de l'ONU (2008), on peut lire que les États signataires, dont fait partie le Canada, doivent s'assurer que les personnes en situation de handicap aient accès « sans discrimination et sur la base de l'égalité avec les autres » (p. 18) aux études supérieures et à l'enseignement technique, et que des aménagements raisonnables soient apportés pour faciliter leur accès et leurs déplacements.

*Même si la société valorise idéologiquement l'inclusion et qu'elle la favorise par des lois d'accès à l'égalité, le tout ne peut prendre effet en milieu scolaire que si le professeur est prêt à respecter le droit à la différence jusque dans sa pratique.*

Dans les établissements collégiaux québécois, qu'ils soient privés ou publics, l'intégration des étudiants en situation de handicap est régie par différentes lois, dont la Charte des droits et des libertés de la personne, qui a préséance sur toutes les autres lois (Ducharme et Montminy, 2012). L'article 10 du document assure à la personne en situation de handicap le droit de se prévaloir d'accommodements raisonnables, et interdit toute discrimination ou tout harcèlement à son égard. Par ailleurs, les critères d'évaluation des apprentissages fondés sur des qualités ou des aptitudes doivent avoir un lien direct avec les standards et compétences du programme d'études ; de plus, les conditions d'admission, si conditions il y a, doivent devenir les plus inclusives possible (Ducharme et Montminy, 2012). Le modèle du développement humain – processus

de production du handicap (Fougeyrollas et collab. 1998), retenu par l'Office des personnes handicapées du Québec, tient compte des facteurs personnels et environnementaux<sup>2</sup> qui faciliteront ou freineront toute personne en situation de handicap. L'interaction de ces deux facteurs permettra à cette personne de tenir le rôle qui lui est dévolu dans la société ou, à l'opposé, l'empêchera de tenir ce rôle, donc la placera en situation de handicap.

Nous voyons que le respect des accommodements repose sur des fondements légaux qui ne peuvent être contournés. Cela étant dit, même si la société valorise idéologiquement l'inclusion et qu'elle la favorise par des lois d'accès à l'égalité, le tout ne peut prendre effet en milieu scolaire que si le professeur est prêt à respecter le droit à la différence jusque dans sa pratique (Thomazet, 2008) : il ne s'agit pas d'apprendre des trucs, des notions, des théories, mais bien de faire siennes les valeurs de l'inclusion. Le seul fait d'envisager l'ensemble d'un groupe dans sa diversité nous écarte de l'approche normative à laquelle les professeurs sont majoritairement habitués, tant dans leur formation que dans leur pratique. Il faut retenir qu'une personne en situation de handicap n'est pas diminuée socialement à cause de sa déficience, mais qu'elle peut se trouver exclue à un moment de sa vie en particulier. Autrement dit, en admettant que ses caractéristiques distinctives ne sont hors normes que dans certaines circonstances bien précises, l'individu n'est pas stigmatisé par sa condition, et la situation de handicap n'est pas considérée comme permanente.

Dans une logique d'inclusion de la personne en situation de handicap, le milieu social – en l'occurrence l'école – doit collaborer afin d'aplanir tout obstacle à sa participation pleine et entière aux activités qui la concernent. Par ailleurs, dans une perspective inclusive, les étudiants qui ont été jusqu'alors étiquetés comme ayant des besoins particuliers doivent être désormais considérés comme des membres à part entière du groupe auquel ils contribuent par leurs particularités (Hick, Kershmer et Farrell, 2009). Ce n'est donc pas tant dans la gestion des accommodements que les professeurs peuvent agir, mais en intervenant directement sur l'environnement éducatif dans leurs propres classes.

<sup>2</sup> Il s'agit ici d'« une dimension sociale ou physique qui détermine l'organisation et le contexte d'une société » (Fougeyrollas, 1998, p. 38).



## ► L'INCLUSION COMME PRATIQUE

Nous avons défini l'inclusion comme un concept polysémique qui touche à la fois le processus, les états vers lesquels il mène ainsi que les moyens utilisés pour les atteindre. Le processus est aussi tributaire du contexte sociopolitique et économique dans lequel il est activé (Ainscow et Sanhill, 2010). Le rôle des professeurs concernant la gestion des accommodements est limité à leur application; leur attribution, quant à elle, est dévolue aux professionnels (psychologues, orthopédagogues, etc.) Néanmoins, le rôle des professeurs dans le processus d'inclusion n'est pas seulement souhaitable, il est aussi déterminant, parce qu'ils sont les intervenants de première ligne: en plus de mettre en œuvre les accommodements nécessaires, ils doivent assurer l'équilibre entre les étudiants qui en bénéficient, ceux qui n'ont aucune difficulté scolaire et, surtout, ceux qui sont en difficulté, mais qui ne recourent à aucune aide.

À l'heure actuelle, la pratique des professeurs varie d'une personne à l'autre, d'un collège à l'autre; la tâche ne semble pas aisée. Dans leurs revendications concernant les étudiants en situation de handicap, les professeurs de collège déplorent le manque d'information sur les diagnostics qui autorisent le recours aux accommodements et sur leur mécanisme d'attribution. Ils désirent qu'on leur permette d'établir ce qui peut être considéré comme un accommodement raisonnable et ce qui, selon eux, interfère avec les exigences des programmes, tant sur le plan des objectifs que sur celui des compétences. Le problème est que, selon la Loi sur la protection des renseignements personnels, le diagnostic ne peut être transmis que si la personne concernée donne son accord. En règle générale, les étudiants qui bénéficient d'accommodements ne voient pas d'inconvénients à ce que l'on informe leurs professeurs de leur situation, mais certains peuvent s'y opposer. Par ailleurs, certains professeurs souhaiteraient avoir le droit de refuser un accommodement s'ils pensent que celui-ci apparait contrevenir aux objectifs du cours. Toutefois, il serait difficile pour eux de prendre une telle décision, parce qu'ils ne sont pas formés pour évaluer la situation de l'étudiant concernant les troubles d'apprentissage<sup>3</sup>.

Une des avenues les plus propices pour favoriser l'inclusion est la conception universelle appliquée à l'éducation (CUE). Ici, le terme *universel* n'a pas un sens globalisant, il est plutôt synonyme de *passerpartout*: une façon d'enseigner qui peut satisfaire toutes les façons d'apprendre (Pliner et Johnson, 2004). L'idée vient d'un concept en architecture et en design (conception universelle des lieux ou des objets<sup>4</sup>) visant à créer un environnement physique accessible pour tous, quel que soit le degré de mobilité (Silver, Bourke et Strehorn, 1998).

La CUE se décline en plusieurs modèles (McGuire, 2011), dont le plus connu au Québec est la conception universelle de l'apprentissage (CUA)<sup>5</sup>. Cette approche centrée sur l'apprenant repose sur des découvertes provenant de plusieurs domaines de recherche liés à l'apprentissage (éducation, psychologie, sciences cognitives, etc.) (Rose et Gravel, 2010). Selon Tremblay, Turcotte et Lebeau (2016), elle s'énonce en trois principes.

1. Présenter l'information de différentes manières, en repérant d'abord les obstacles qui peuvent limiter l'accès des étudiants aux connaissances et en déterminant ensuite des moyens variés pour réduire ces barrières.
2. Après avoir considéré les différentes possibilités d'évaluation, proposer aux étudiants plusieurs modes d'action et d'expression leur permettant de démontrer chacun les apprentissages qu'ils ont réalisés.
3. Faire appel à diverses stratégies pédagogiques afin de susciter et de maintenir l'engagement et l'intérêt conduisant au plaisir d'apprendre chez tous.

*En plus de mettre en œuvre les accommodements nécessaires, les professeurs doivent assurer l'équilibre entre les étudiants qui en bénéficient, ceux qui n'ont aucune difficulté scolaire et, surtout, ceux qui sont en difficulté, mais qui ne recourent à aucune aide.*

Ainsi, concevoir une pédagogie de manière universelle exige une grande flexibilité de la part des professeurs qui devront emprunter des chemins variés afin de répondre aux besoins individuels d'une diversité d'étudiants (Bergeron et collab., 2011). Voici quelques exemples de stratégies s'inscrivant dans cette approche:

- Accorder à tous plus de temps que prévu en vue de compléter une évaluation;
- Proposer des manuels de cours qui se trouvent également sous forme numérisée;
- Utiliser des vidéos sous-titrées;
- Mettre en ligne les divers diaporamas présentés en classe avant le cours.

<sup>3</sup> Données recueillies par Carole B La Grenade dans une étude sur les représentations sociales des professeurs à l'égard de l'inclusion des étudiants en situation de handicap au collégial, à paraître en 2017.

<sup>4</sup> Pour en savoir davantage sur la conception universelle des lieux ou des objets, visitez le site [ncsu.edu/ncsu/design/cud/about\_us/usronmace.htm].

<sup>5</sup> Pour plus de détails, vous pouvez consulter le site Web [pcua.ca].



Peu importe le modèle de la CUE choisi, toutes les approches favorisent le recours aux technologies de l'information et de la communication (TIC), étant donné les grandes possibilités qu'elles offrent quant à la création et à la diffusion de matériel pédagogique polyvalent, que ce soit lors de la préparation aux cours, en salle de classe et même au moment des évaluations (Edyburn, 2010).

Lorsqu'ils choisissent des stratégies pédagogiques inclusives, les professeurs s'impliquent directement dans le processus d'intégration des étudiants en situation de handicap, mais aussi de tous ceux qui présentent des caractéristiques atypiques<sup>6</sup>. De même, la diversification des enseignements et des modes d'évaluation, commune aux différents modèles de la CUE, a pour conséquence directe de réduire considérablement le recours aux accommodements individuels (Silver, Bourke et Strehorn, 1998 ; Hall, 2007 ; Shinn et Orfiest, 2012).

En somme, plutôt que d'inciter le milieu collégial à considérer les étudiants en situation de handicap comme des marginaux, l'orientation inclusive invite les professeurs à les percevoir comme liés au groupe (Grenier, 2008), c'est-à-dire à ignorer la déficience pour se coller sur les caractéristiques des personnes qui traduisent aussi bien leurs forces que leurs faiblesses.

### ► VERS UN MODÈLE DE SERVICES MULTIDISCIPLINAIRES

Les chercheuses Beauregard et Trépanier (2010) présentent l'intégration scolaire des élèves du primaire ou du secondaire en situation de handicap ou en difficulté scolaire comme un continuum (voir figure 1). Un des deux pôles implique les modes d'intégration en milieu ordinaire qui nécessitent la reconnaissance formelle de la déficience par un diagnostic médical et des accommodements individualisés permettant au mieux de maintenir un élève dans sa classe, sinon dans une classe spéciale dans une école de quartier, toujours dans la mesure où le milieu a les ressources pour l'accueillir. L'autre pôle implique que tous les élèves, quels qu'ils soient, sont scolarisés dans leur milieu *naturel* et que leur école est aménagée pour pallier toute difficulté à même son espace. Entre ces deux pôles existent différents ordres de solutions. Le moteur du processus demeure le bien-être de l'élève de même que la volonté sociale du milieu de l'éducation à lutter contre toutes formes d'exclusion, de ségrégation et d'ostracisme.

Si on comprend bien où commence le processus d'inclusion, il n'est pas clair jusqu'où il doit mener, en particulier au post-secondaire, alors que les programmes qualifient les étudiants pour le marché du travail ou les études universitaires, et que tous les finissants du secondaire ne sont pas nécessairement

admis au collégial. En reprenant la proposition de Beauregard et Trépanier pour l'adapter au collégial, nous pouvons poser l'hypothèse stipulant que le point de départ du continuum au postsecondaire serait le modèle de services déjà en vigueur (les accommodements donnés sur la base d'un diagnostic médical ou professionnel), et que le point d'arrivée résiderait en un modèle de services multidisciplinaires impliquant, entre autres, le professeur, lequel utilise des stratégies pédagogiques favorisant l'inclusion dans sa classe (voir figure 2).

*Le rôle du professeur doit se définir dans le cadre du concept d'inclusion et être avant tout orienté vers la collaboration interprofessionnelle et la diversification des stratégies pédagogiques.*

Ainsi, dans un modèle de services orienté vers l'intégration, comme proposé par Trépanier et collab. (2015), une équipe multidisciplinaire composée de spécialistes en interventions psychosociales, orthopédagogiques et pédagogiques pourrait inclure des professeurs, dans le cadre d'un plan d'intervention<sup>7</sup> (B La Grenade et collab., 2013). Par ailleurs, l'équipe ne serait plus formée seulement de spécialistes voués à l'intervention et à l'encadrement des étudiants en situation de handicap, mais également de spécialistes tels des conseillers pédagogiques, des conseillers technologiques, des psychopédagogues ou des professeurs-ressources (voir l'encadré à la fin de l'article), dont la tâche consisterait à appuyer le professeur dans son travail de première ligne, en classe. Cette collaboration pourrait prendre la forme d'un appui technologique direct pour l'élaboration de stratégies inclusives nécessitant l'usage de logiciels spéciaux ou de dispositifs technologiques particuliers. Elle pourrait soutenir la création de communautés de pratique et favoriser la dispense de formations ciblées sur l'inclusion scolaire et la CUE. Enfin, l'équipe constituerait un lien permanent entre les professeurs et les professionnels intervenant auprès des étudiants. De ce fait, une plus grande collaboration entre les professeurs, les conseillers pédagogiques et les spécialistes permettrait, à notre avis, l'amélioration de l'offre de services aux étudiants, tout en respectant les exigences curriculaires.

<sup>6</sup> Dans la thèse de doctorat que mène Carole B La Grenade sur le lien entre les représentations sociales des professeurs à l'égard de l'inclusion des étudiants en situation de handicap et les pratiques pédagogiques (à paraître), les données indiquent que les répondants (au nombre de 186, répartis dans 8 collèges) sont, dans l'ensemble, plutôt favorables à des stratégies pédagogiques inspirées du modèle de la CUE.

<sup>7</sup> « Le [plan d'intervention] consiste en une planification d'actions coordonnées qui sont établies au sein d'une démarche de concertation. Il s'inscrit dans un processus dynamique d'aide à l'élève, prend appui sur une vision systémique [...] de la situation et est mis en œuvre selon une approche de recherche de solutions. » (MELS, 2004)



FIGURE 1 LE CONTINUUM DE L'INTÉGRATION SCOLAIRE DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE

- 
- Reconnaissance de la déficience par un diagnostic médical
  - Accommodements individualisés permettant au mieux de maintenir l'élève dans sa classe, sinon dans une classe spéciale
- Élèves, avec déficience ou pas, scolarisés dans leur milieu *naturel*
  - École aménagée pour pallier toute difficulté à même son espace

FIGURE 2 LE CONTINUUM DE L'INTÉGRATION SCOLAIRE DES ÉTUDIANTS AU POSTSECONDAIRE

- 
- Reconnaissance de la déficience par un diagnostic médical
  - Accommodements individualisés permettant au mieux de maintenir l'étudiant dans sa classe
- Étudiants, avec déficience ou pas, scolarisés dans leur milieu *naturel*
  - Services multidisciplinaires impliquant des spécialistes, des conseillers pédagogiques et des professeurs, lesquels utilisent des stratégies pédagogiques favorisant l'inclusion dans leur classe, selon les principes de la CUE

## CONCLUSION

Dans les lignes qui précèdent, nous avons vu que le rôle du professeur doit se définir dans le cadre du concept d'inclusion et être avant tout orienté vers la collaboration interprofessionnelle et la diversification des stratégies pédagogiques.

Ainsi, nous avons proposé que le rôle des professeurs dans le processus d'inclusion se joue sur le plan pédagogique. À certains égards, c'est le professeur qui assume la responsabilité la plus importante dans ce processus, parce qu'il intervient en première ligne et qu'il doit jongler avec la diversité de ses groupes eu égard aux objectifs d'apprentissage. Le continuum de l'intégration scolaire appliqué aux étudiants en situation de handicap au collégial suggère que la manifestation la plus aboutie de l'inclusion serait une réponse multidisciplinaire, impliquant la mise en œuvre, par les professeurs, de pratiques correspondant à l'un des modèles de la CUE. Les interventions des professeurs auprès des étudiants en situation de handicap devraient être d'abord et avant tout pédagogiques, que ce soit dans l'évaluation globale des aménagements proposés par les équipes d'intervention ou dans l'encadrement des étudiants en situation de handicap, en classe ou à l'extérieur de la classe.

En présentant l'inclusion sur un continuum, nous admettons que certains professeurs s'en tiendront au rôle qui leur est dévolu dans le modèle de services actuel, alors que d'autres

choisiront de travailler de pair avec les équipes d'intervention, allant jusqu'à diversifier et même à modifier leurs stratégies pédagogiques pour répondre aux divers besoins des étudiants en situation de handicap, avec diagnostic ou non. En d'autres termes, les stratégies pédagogiques adoptées sont liées au degré d'adhésion des professeurs à l'idéologie qui sous-tend l'inclusion scolaire. Cependant, comme Bonvin (2013), nous croyons que des accommodements individuels seront toujours nécessaires pour éviter de transposer entièrement le poids de l'inclusion sur le professeur responsable de sa classe.

En dernière analyse, nous dirons que ces changements ne dépendent pas uniquement de la bonne volonté des professeurs ni des équipes de soutien en place. Par conséquent, nous sommes d'avis que l'investissement financier consenti aux termes des dernières négociations de la convention collective en vue d'appuyer les professeurs dans leur travail auprès des étudiants en situation de handicap serve non seulement à la formation et aux ressources matérielles, mais aussi à l'octroi de temps nécessaire pour intégrer des équipes multidisciplinaires, pour réfléchir aux stratégies inclusives et les mettre progressivement en place afin d'opérer le virage souhaité vers l'inclusion scolaire. ◆



### QU'EST-CE QU'UN PROFESSEUR-RESSOURCE<sup>8</sup> ?

Au collégial, un professeur-ressource est un pédagogue dégagé partiellement ou complètement de ses tâches d'enseignement afin qu'il se consacre au soutien de ses pairs professeurs dans l'adaptation du modèle de la conception universelle appliquée à l'éducation (CUE) et dans la mise en œuvre des accommodements pédagogiques dont certains de leurs étudiants avec un diagnostic de handicap peuvent bénéficier.

Dans un contexte de services multidisciplinaires impliquant des spécialistes, l'orthopédagogue assure une intervention et un suivi directement auprès des étudiants en situation de handicap en leur fournissant des outils susceptibles de faciliter leurs apprentissages et d'améliorer le transfert de leurs connaissances. Le professeur-ressource, quant à lui, intervient plutôt auprès des professeurs pour leur présenter les services offerts à ces étudiants et pour les soutenir dans la réponse aux besoins de ceux qui rencontrent des difficultés scolaires dans leurs classes. Le mandat du professeur-ressource est donc d'accompagner ses pairs dans la recherche de solutions, en plus de travailler en concertation avec les acteurs des services de soutien du collège destinés aux étudiants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Ceci permet alors de rendre la communication plus fluide et plus transparente entre les professeurs et les conseillers en services adaptés qui proposent les accommodements aux étudiants avec un diagnostic. Le professeur-ressource, en faisant aussi la promotion de la CUE, se trouve donc à servir indirectement les besoins des étudiants en situation de handicap, et ses interventions exerceront une influence sur la réussite scolaire non seulement de ces derniers, mais également sur celle de tous les jeunes qui ne reçoivent pas d'accommodements officiels.

Le grand défi du professeur-ressource est de bien saisir le cadre d'enseignement du pédagogue impliqué dans la démarche de soutien. Il lui faut, en plus d'appréhender les aspects structurels du programme, comprendre les stratégies d'enseignement et d'apprentissage privilégiées par le professeur (apprentissage par problèmes, approches par projets, etc.), de même que les méthodes pédagogiques mises en place (démarches privilégiées pour activer les connaissances antérieures, pour rendre les étudiants actifs, pour exploiter les interactions, pour soutenir la construction des connaissances, pour développer la capacité réflexive, etc.). Dans cet ordre d'idées, le professeur-ressource

doit trouver le juste équilibre entre le style d'enseignement d'un collègue et ce que ce dernier veut ou peut réaménager dans sa classe pour favoriser l'inclusion scolaire, en tenant compte des besoins du groupe dans son ensemble et de ceux des étudiants en difficulté.

Le professeur-ressource peut répondre individuellement aux questions des membres du corps professoral qui le consultent. Il peut également rencontrer les départements pour se faire connaître et transmettre l'information générale sur les difficultés et les troubles les plus couramment rencontrés dans la pratique; organiser et animer, en collaboration avec le service du développement pédagogique, des formations sur les défis pédagogiques que posent les étudiants en situation de handicap et sur les approches pédagogiques inclusives telles que la CUE; servir de lien entre les professionnels du service d'aide à l'apprentissage et les professeurs; et, enfin, apporter un appui personnel au professeur dans sa classe, dans des situations particulières et ponctuelles.

Par sa formation et son expertise, le professeur-ressource s'avère l'une des personnes les mieux placées pour soutenir les pratiques de pédagogie inclusive dans son collège. Outre sa formation disciplinaire, il possède généralement une expertise spécifique lui permettant de bien connaître les difficultés d'apprentissage auxquelles peuvent faire face les étudiants du collégial. Sur tout, c'est le fait de partager la culture organisationnelle du milieu d'enseignement avec ses pairs professeurs qui lui confère un statut d'accompagnateur côte à côte, idéal pour faire progresser la qualité des dynamiques d'inclusion.

La reconnaissance du statut du professeur-ressource parmi les professionnels des services d'aide s'avère essentielle au regard de sa sensibilité aux réalités du domaine de l'éducation et de sa formation minimale dans ce domaine. L'actualisation de services multidisciplinaires destinés à soutenir la réussite des étudiants en situation de handicap au collégial ne devient possible que si le modèle du professeur-ressource se positionne distinctement des autres professionnels sollicités dans l'organisation des services de soutien aux étudiants en situation de handicap, voire dans celle des services de soutien destinés à la réussite de tous les étudiants.

<sup>8</sup> Pour d'autres informations sur le professeur-ressource, voir aussi l'article «L'enseignant-ressource: un prof qui parle aux profs», de Julie Beaumont et Carole Lavallée, paru dans *Pédagogie collégiale* à l'été 2012, vol. 25, n° 4 [aqpc.qc.ca/revue/article/enseignant-ressource-un-prof-qui-parle-aux-profs].



## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AINSCOW, M. et A. SANDILL. «Developing Inclusive Education Systems: The Role of Organisational Cultures and Leadership», *International Journal of Inclusive Education*, vol. 14, n° 4, 2010, p. 401-416.
- B LA GRENADE, C. et collab. *Développer l'autonomie de l'étudiant grâce au plan d'intervention: Une démarche accessible à tous*, communication présentée au 38<sup>e</sup> Congrès annuel de l'Association québécoise pour les troubles d'apprentissage (AQETA), 2013.
- BEAUREGARD, F. et N. S. TRÉPANIÉ. «Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion?» dans TRÉPANIÉ, N. S. et M. PARÉ (dir.). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*, Québec, Presse de l'Université du Québec, 2010, p. 34-56.
- BERGERON, G. et collab. *Cadre de référence et pratiques d'usage de la conseillère et du conseiller aux étudiants en situation de handicap en enseignement supérieur*, Montréal, AQICESH, 2013.
- BERGERON, L. et collab. «La pédagogie universelle: au cœur de la planification de l'inclusion scolaire», *Éducation et francophonie*, vol. 39, n° 2, 2011.
- BONVIN, P. et collab. «Inclusion scolaire: de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces», *ALTER, European Journal of Disability Research*, 2013.
- DUCHARME, D. et K. MONTMINY. *L'Accommodement des étudiants et des étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*, Québec, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, Direction de la recherche, de l'éducation-coopération et des communications, 2012.
- EDYBURN, D. L. «Would You Recognize Universal Design for Learning if You Saw it? Ten Propositions for New Directions for the Second Decade of UDL», *Learning Disability Quarterly*, vol. 33, hiver 2010, p. 33-41.
- ESERBOLD, S. «Inclusion», *Recherche et formation*, Université de Lyon, vol. 61, 2009 [rechercheformation.revues.org/522].
- FOUGEYROLLAS, P. *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2010.
- FOUGEYROLLAS, P. et collab. *Classification québécoise: Processus de production du handicap*, RIPPH, Québec, 1998.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC. *Charte des droits et libertés de la personne*, 2016 [legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/C-12].
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC. *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*, 2016 [legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/E-20.1].
- GRENIER, M. «Inclusion in Physical Education: From the Medical Model to Social Constructionism», *Quest*, vol. 59, n° 3, 2008, p. 298-310.
- HALL, B. G. *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. 2007.
- HANSEN, J. H. «Limits to Inclusion», *International Journal of Inclusive Education*, vol. 16, n° 1, 2012, p. 89-98.
- HICK, P., R. KERSHMER et P. T. FARRELL. *Psychology for Inclusive Education: New Directions in Theory and Practice*, Londres, Taylor & Francis, 2009.
- HONG, B. et collab. «Faculty Attitudes and Knowledge Toward Promoting Self-Determination and Self-Directed Learning for College Students With or Without Disabilities», *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 23, n° 2, 2011, p. 175-185.
- KRANKE, D. et collab. «College Student Disclosure of Non-Apparent Disabilities to Receive Classroom Accommodations», *Journal of Postsecondary Education and Disability*, vol. 26, n° 1, 2013, p. 35-51.
- LEBRUN, N. *Cohésion et inclusion sociale: les concepts*, Think Tank européen pour la solidarité, 2009.
- MC GUIRE, J. «Inclusive College Teaching: Universal Design for Instruction and Diverse Learners», *Journal of Accessibility and Design for all*, vol. 1, n° 1, 2011, p. 38-44.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Le plan d'intervention... au service de l'élève – Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*, Bibliothèque nationale du Québec, Québec, 2004 [education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/le-plan-d-intervention-au-service-de-la-reussite-de-leleve-cadre-de-reference-pour-le-letudiant/pubLang/0/].
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC. *À part entière: pour un véritable exercice du droit à l'égalité. Politique gouvernementale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées*, 2009 [ophq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Politique\_a\_part\_entiere\_Acc.pdf].
- ORGANISATION DES NATIONS UNIES. *Déclaration universelle des droits de l'homme*, 1948 [un.org/fr/documents/udhr/].
- ORGANISATION DES NATIONS UNIES. *Convention relative aux droits des personnes handicapées*, 2008 [un.org/french/disabilities/default.asp?id=1413].
- PLINER, S. M. et J. R. JOHNSON. «Historical, Theoretical, and Foundational Principles of Universal Instructional Design in Higher Education», *Equity and Excellence in Education*, vol. 37, 2004, p. 105-113.
- ROSE, D. H. et J. GRAVEL. «Universal Design for Learning», dans PETERSON, P., E. BAKER et B. MCGRAW (dir.). *International Encyclopedia of Education*, Oxford, Elsevier, 2010, p. 119-124.
- SHINN, E. et N. S. ORFIEST. «Cognitive Diversity and the Design of Classroom Tests for All Learners», *Journal of Postsecondary Education and Disability*, vol. 25, n° 3, 2012, p. 227-245.
- SILVER, P., A. BOURKE et K. C. STREHORN. «Universal Instructional Design in Higher Education: An Approach for Inclusion», *Equity and Excellence in Education*, vol. 31, n° 2, 1998, p. 47-51.
- THOMAZET, S. «De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences», *Le Français d'aujourd'hui*, vol. 52, n° 1, 2006, p. 19-27.
- TOWLE, H. *Invalidité et inclusion dans l'éducation canadienne*, Centre canadien de politiques alternatives, 2015 [policyalternatives.ca/publications/reports/invalidite-et-inclusion-dans-l-education-canadienne].
- TREMBLAY, S., P. TURCOTTE et F. LEBEAU. *Les applications pédagogiques de la conception universelle de l'apprentissage*, 2016 [pcua.ca/les-3-principes/vue-d-ensemble].
- TRÉPANIÉ, N. et collab. *Mise en œuvre d'un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant pour répondre aux besoins des étudiants du collégial en situation de handicap*, programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaire, ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la technologie du Québec, 2015.
- UNESCO. *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*, 1994 [unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf].



Carole B LA GRENADE, doctorante en psychopédagogie à l'Université de Montréal, travaille comme professeure-ressource en inclusion au Service d'aide à l'apprentissage du Collège Montmorency après avoir enseigné pendant 30 ans au Département de français de cet établissement. Elle mène actuellement une recherche sur les représentations sociales des professeurs concernant l'inclusion des étudiants en situation de handicap. Les conclusions de cette recherche devraient paraître à l'été 2017.

carole.lagrenade@cmontmorency.qc.ca

Nathalie TRÉPANIÉ est professeure titulaire au Département de psychopédagogie et d'andragogie à l'Université de Montréal. Elle s'intéresse plus particulièrement à l'offre de services aux élèves et étudiants en difficulté en contexte d'inclusion scolaire. Dans le cadre du Programme sur la persévérance et la réussite scolaires, elle a dirigé récemment une recherche sur la mise en œuvre d'une équipe de soutien aux professeurs pour répondre aux besoins des étudiants en situation de handicap au collégial.

n.trepanier@umontreal.ca

reerplus.com

# UN REER+ POUR EN FAIRE PLUS

GRÂCE À LA RETENUE SUR LE SALAIRE,  
ÉPARGNER EST PLUS FACILE ET PLUS AVANTAGEUX

À chaque paie, vous cotisez un montant fixe à votre REER :

- vous fixez vous-même le montant de la retenue ;
- vous pouvez modifier ou cesser la retenue en tout temps ;
- pas de paie, pas de retenue ;
- vous pouvez bénéficier des économies d'impôt à chaque paie !

Vous pouvez également choisir de contribuer à votre REER par prélèvement bancaire automatique : c'est une solution d'épargne efficace et flexible !

Veillez lire le prospectus avant d'acheter des actions du Fonds de solidarité FTQ. On peut se procurer un exemplaire du prospectus sur son site Web, auprès des responsables locaux ou aux bureaux du Fonds de solidarité FTQ. Les actions du Fonds de solidarité FTQ ne sont pas garanties, leur valeur fluctue et leur rendement passé n'est pas indicatif de leur rendement dans l'avenir.



FAIRE  
TOURNER  
L'ÉCONOMIE  
D'IMPÔT.

**FONDS**  
de solidarité FTQ

1 800 567-FONDS (3663)

   FondsFTQ