

LA PÉDAGOGIE INCLUSIVE EN RÉPONSE AUX BESOINS DES ÉTUDIANTS... ET DES PROFESSEURS



ANNE-MARIE DUVAL
Conseillère pédagogique
Cégep de Sainte-Foy

Lorsqu'il est question de répondre aux besoins diversifiés des étudiants et de favoriser la réussite du plus grand nombre, le milieu collégial fait écho à un certain consensus social sur la nécessité de permettre l'égalité des chances. Cette volonté d'inclusion repose sur des valeurs humanistes, essentielles pour vivre ensemble, pour donner un sens à nos actions collectives et pour réaliser la mission éducative de nos collèges. Acteurs clés de cette mission, les professeurs accueillent des classes hétérogènes formées d'étudiants anxieux, autistes, dyslexiques, allophones, autochtones, doués, effectuant un retour aux études, ayant des troubles de santé mentale ou étant simplement démotivés. Désirant soutenir adéquatement tous ces étudiants, les professeurs vivent parfois un sentiment d'impuissance ou d'épuisement envers cette tâche qui peut leur paraître titanesque. La confusion qui règne souvent entre inclusion et intégration, de même que la méconnaissance des questions d'accommodements, des conditions d'admission au collégial ou de l'atteinte des niveaux d'exigence n'arrangent rien. Cela contribue à démobiliser les professeurs ou teinte leurs choix pédagogiques qui, dans ce contexte, ne s'avèrent pas toujours réalistes. Il s'agit pourtant là d'éléments incontournables qui délimitent leur champ d'action pédagogique.

Dans cet article, après un survol des concepts en jeu, la perspective pédagogique permettant de préciser le rôle du professeur, complémentaire à celui des autres intervenants dans nos collèges, sera présentée. Les leviers qui sont les siens, s'inscrivant dans une pédagogie inclusive, seront mis en valeur pour lui permettre de répondre à la fois aux besoins de ses étudiants et à ceux de sa réalité professionnelle.

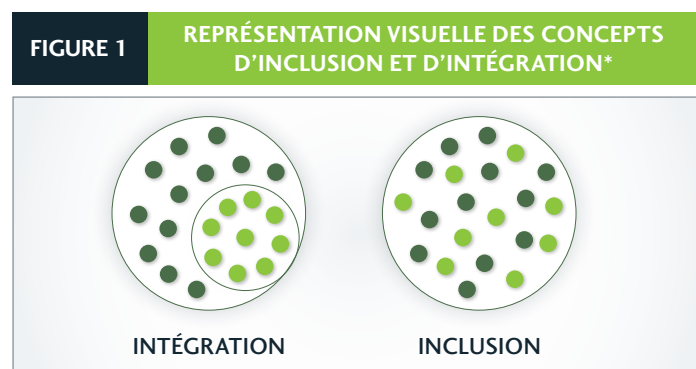
» L'INTÉGRATION ET L'INCLUSION : DE QUOI PARLE-T-ON AU JUSTE ?

La distinction entre *intégration* et *inclusion* – de même que l'incertitude quant aux réalités qu'elles recouvrent – prête à équivoque et n'est pas étrangère à l'évolution des différentes approches qui ont ponctué l'arrivée progressive des étudiants en situation de handicap dans le monde scolaire des 50 dernières années. Le flou conceptuel entre les deux fait souvent écran à la compréhension du rôle que peut jouer le professeur à l'égard de l'inclusion dans son contexte d'enseignement pour soutenir tous les étudiants dans leurs apprentissages.

L'**intégration** cherche à offrir, *en dehors* du contexte commun d'apprentissage, un appui aux étudiants ayant des besoins particuliers afin qu'ils puissent suivre le cours régulier et atteindre les exigences de ce cours¹. Il s'agit des mesures d'accommodements individuelles, spécifiques à chaque personne (déterminées par des professionnels du collège), ainsi que des mesures d'aide hors classe en soutien à l'enseignement (centre d'aide, mesures de réussite programme, etc.).

Pour sa part, l'**inclusion** vise à créer des conditions permettant de répondre à un grand nombre de besoins particuliers en lien avec les apprentissages *à l'intérieur* du contexte scolaire commun à tous. Plutôt que de « 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, p. 7). L'inclusion privilégie donc des réponses de nature

collective au sein d'un groupe afin de répondre aux besoins individuels (Conseil supérieur de l'éducation, 2017). C'est là que se situe essentiellement la portée d'action du professeur : par des stratégies simples, mais adéquates, il peut favoriser les apprentissages chez tous ses étudiants, quelles que soient leurs difficultés. La **figure 1** illustre les deux modalités de soutien présentes dans nos collèges.



* Source : Bruxelles-Intégration, 2017

¹ Les définitions présentées ici s'appuient à la fois sur une synthèse de définitions que l'on retrouve dans la littérature (principalement chez Rousseau (2015), Vienneau (2002), Conseil supérieur de l'Éducation (2017), etc.), mais aussi sur des choix qui tiennent compte de la réalité du milieu collégial et de la pratique. L'inclusion aux études supérieures constitue un champ de recherche relativement nouveau qui a été moins explicitement exploité jusqu'à présent. De plus, une majorité d'écrits sur la question de l'inclusion touchent plutôt les niveaux primaires et secondaires dans un contexte de scolarisation obligatoire. L'adaptation des concepts s'avère donc nécessaire.



► LES OBLIGATIONS LÉGALES DES COLLÈGES À L'ÉGARD DES ACCOMMODEMENTS

Les différents discours sociaux actuels autour du concept général d'accommodement (religieux, liés aux genres, etc.) n'influencent pas toujours positivement la perception des accommodements en contexte scolaire ni la compréhension de la perspective pédagogique sur l'inclusion. Alors que le professeur croit que ce sont les mesures d'intégration, comme les accommodements, qui doivent guider ses actions, le champ des possibles pédagogiques liés à l'inclusion est occulté, associé à tort aux mesures adaptatives telles les minutes supplémentaires accordées à un étudiant pour réaliser un examen.

Malgré certaines perceptions négatives, les accommodements s'inscrivent dans un cadre légal prescriptif, et les collèges sont tenus d'accommoder les étudiants qui ont reçu un diagnostic médical et dont les besoins persistants et marqués nécessitent des mesures particulières. Toutefois, ces accommodements ne touchent pas à proprement dit la zone d'action du professeur :

« [Leur rôle] concernant la gestion des accommodements est limité à leur application; leur attribution, quant à elle, est dévolue aux professionnels (psychologues, orthopédagogues, etc.). [...] 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. » (La Grenade et Trépanier, 2017, p. 5)

► LES CRITÈRES D'ADMISSION ET LES RESPONSABILITÉS COLLECTIVES À L'ÉGARD DE L'INCLUSION

Devant les défis auxquels font face les professeurs qui doivent enseigner à des étudiants parfois en grand besoin, il peut être normal de chercher à remettre en question le processus d'admission : Sur quelles bases ont-ils été admis ? Est-ce qu'on cherche à combler des besoins institutionnels en termes de recrutement ? Il faut ici rappeler que tous les étudiants sont admis sur la base de leur dossier scolaire selon les mêmes règles d'admission gérées par les Services régionaux d'admission (à Montréal, à Québec ainsi qu'au Saguenay-Lac-Saint-Jean) en conformité avec le *Règlement sur le régime des études collégiales* (RREC), les exigences ministérielles et les prérequis du collègue². Le diagnostic médical ou les besoins particuliers des étudiants ne font pas partie des éléments qui sont joints à la demande d'admission. Il est donc de la responsabilité des établissements d'accueillir les étudiants admis et de leur offrir

la formation à laquelle ils ont droit et suivant la mission des collèges. Malgré le caractère parfois exigeant de ce contexte pour le professeur, nous devons prendre acte des forces et des difficultés des étudiants dans les choix pédagogiques en situation d'inclusion.

L'inclusion privilégie donc des réponses de nature collective au sein d'un groupe afin de répondre aux besoins individuels.

► LES DEVIS MINISTÉRIELS ET LE NIVEAU D'EXIGENCE ATTENDU CHEZ TOUS LES ÉTUDIANTS

Le cadre ministériel, quant à lui, structure la formation des étudiants ainsi que le travail des professeurs :

« Le programme d'études est une publication officielle du Ministère à caractère normatif. Il présente les cibles et les exigences essentielles d'une formation et, plus précisément, l'ensemble structuré des buts de la formation, des objectifs et des standards. » (MEQ, 2002, p. 9)

Les devis ministériels, tout comme les plans-cadres définis dans les établissements, guident donc le professeur dans son évaluation du niveau de maîtrise de la compétence par un étudiant. Les accommodements, qui touchent principalement les habiletés transversales (lecture, révision linguistique, prise de note, organisation du temps d'examen, etc.), plutôt que les compétences disciplinaires, ne changent en rien le niveau d'exigence attendu au terme des apprentissages (Phillion et collab., 2016). Par exemple, rares sont les compétences visées qui comprennent des balises temporelles de réalisation ou qui prescrivent des contextes d'apprentissage de la compétence (sans preneur de notes, entre autres). L'inclusion vise un meilleur accès aux apprentissages; elle ne garantit pas la réussite des individus ni n'implique de réduire le degré d'exigence des cours. Ainsi, le Conseil supérieur de l'éducation rappelle que l'inclusion :

« est non seulement compatible avec un système scolaire performant, mais qu'elle permet *de tirer tout le monde vers le haut* en favorisant le développement du plein potentiel de chacun, au-delà du seuil de réussite scolaire » (2017, p. 123).

² Pour les détails sur les conditions d'admission, voir [sraqc.qc.ca/admission/conditions-admission.aspx].



Il ne s'agit donc pas d'aplanir les difficultés pour modifier les exigences, mais plutôt de réfléchir en amont aux moyens de soutenir l'atteinte de celles-ci. Planifier ses activités d'enseignement, d'apprentissage et même d'évaluation en s'arrimant étroitement aux balises prévues dans les devis ministériels permettra au professeur d'éviter les possibles dérives de la «réussite à tout prix» ou de la diplomation «à rabais» qui fait craindre à certains une dévalorisation de la formation.

LA CONFUSION DES RÔLES AU REGARD DE L'INCLUSION

Ainsi, entre les devis ministériels qui définissent les cibles d'apprentissage, les exigences légales de la question des accommodements et le contexte d'admission, quelle marge de manœuvre reste-t-il au professeur? Quel est donc son rôle? En réponse à ces questions, la [figure 2](#) schématise où se situe le champ d'action du professeur.

Pour le professeur, le défi est de bien investir sa zone d'action pédagogique lorsqu'il est question d'inclusion, de comprendre son rôle et de bien connaître les outils pédagogiques qui sont les siens.

Il existe un discours que l'on entend de temps à autre chez les professeurs à savoir qu'il faut désormais être un spécialiste des différents troubles d'apprentissage pour relever adéquatement les défis posés par l'inclusion. Cette lecture de la situation sous-entendrait que les outils pédagogiques du professeur

sont inadéquats pour répondre aux besoins particuliers des étudiants ou encore qu'ils n'en sont pas la clé. Les professeurs doivent-ils vraiment se former en intervention psychosociale pour enseigner à des classes composées de profils si diversifiés? Ce n'est pas le cas. Les approches psychosociales et pédagogiques coexistent dans nos collèges et sont complémentaires. La nature et le contexte d'intervention diffèrent, et chacun, par l'approche qui lui est propre, apporte une contribution unique et essentielle.

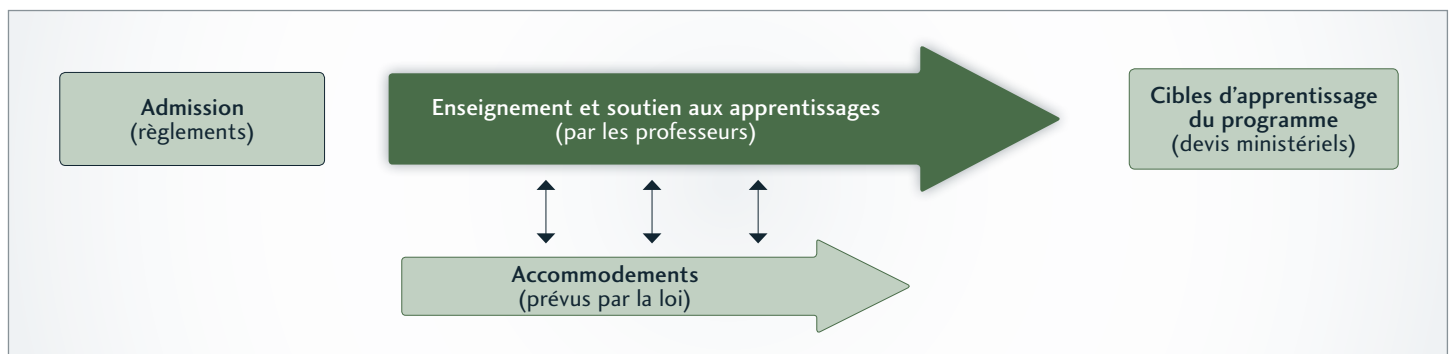
Les intervenants en relation d'aide dans les collèges (aide pédagogique individuel, psychologue, conseiller en services adaptés, éducateur spécialisé, conseiller en orientation, etc.) exploitent des approches psychosociales pour soutenir les collégiens dans leur métier d'étudiant en tenant compte de tous les volets du développement de la personne. Ces interventions s'effectuent principalement hors classe dans un contexte de rencontre individuelle. Ce type de soutien exige une connaissance fine des troubles d'apprentissage, une compréhension des diagnostics associés et une expertise en relation d'aide.

Mais alors, les professeurs ne devraient-ils pas diriger leurs étudiants vers du soutien hors classe afin que certaines problématiques y soient résolues et que ces derniers puissent par la suite réintégrer la classe, plus fonctionnels et «à niveau»? Cette façon de voir les choses revient à nier le rôle significatif que peut jouer le professeur dans la réponse pédagogique aux besoins particuliers des étudiants, au moment où les apprentissages se font et que les difficultés surgissent.

Les actions du professeur visent à soutenir les étudiants dans leurs apprentissages afin qu'ils développent les compétences prévues qu'il devra évaluer en fonction du niveau d'exigence attendu. Pour y parvenir, il peut déployer dans sa classe une variété de stratégies pédagogiques favorisant l'inclusion et

FIGURE 2

CHAMP D'ACTION DU PROFESSEUR PAR RAPPORT AUX CADRES RÉGLEMENTAIRES ET LÉGAUX QUI RÉGISSENT LES ÉTUDES COLLÉGIALES





tenant compte, entre autres, de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) (CRISPESH, 2019). L'idée est de privilégier des « réponses collectives qui permettent de répondre aux besoins individuels » (CSE, p. 123).

La confusion des rôles – intervenir en fonction de paramètres psychosociaux ou pédagogiques – risque d'entraîner plusieurs dérives : une perception de surcharge de travail chez les professeurs, un épuisement, des enjeux éthiques³, sans compter les risques d'erreur d'intervention ou les questions syndicales de respect des expertises⁴. Il importe alors de valoriser le fait que les professeurs sont les experts de la classe et de la réussite pédagogique (dans une perspective d'inclusion), et que leurs collègues intervenants travaillent autrement, avec d'autres moyens et dans d'autres contextes pour soutenir les étudiants (dans une perspective d'intégration).

Dans un collège, la collaboration entre tous est essentielle et elle sera facilitée par la compréhension mutuelle des rôles de chacun. Le **tableau 1** résume les différences entre les approches psychosociales et les approches pédagogiques qui concernent l'accompagnement des étudiants.

Pour le professeur, le défi est plutôt de bien investir sa zone d'action pédagogique lorsqu'il est question d'inclusion, de comprendre son rôle et de bien connaître les outils pédagogiques qui sont les siens. D'abord expert disciplinaire, le professeur du collégial devient un praticien de la pédagogie au quotidien. Au fil de son développement professionnel et de ses expériences auprès des étudiants, il est appelé à enrichir ses outils, à mieux les nommer, à mieux les comprendre. La perspective pédagogique sur l'inclusion amène le professeur à constater et à explorer toutes les possibilités d'action qu'il a entre les mains.

TABLEAU 1

APERÇU DES APPROCHES PÉDAGOGIQUES ET PSYCHOSOCIALES EN SOUTIEN AUX ÉTUDIANTS

APPROCHES PÉDAGOGIQUES	APPROCHES D'INTERVENTION PSYCHOSOCIALES
PROFESSEUR (classe + hors classe)	CO, PSYCHO, API, CSA, TES, etc. ⁵ (hors classe)
Modèle social/ Inclusion	Modèle médical/ Intégration
Relation pédagogique : intervention auprès d'un groupe (principalement)	Relation d'aide : intervention individuelle
Outils pédagogiques privilégiés dans le contexte d'enseignement (stratégies d'apprentissage, pédagogiques, etc.)	Outils propres à la relation d'aide
Soutien au développement et à l'évaluation des compétences disciplinaires	Soutien au métier d'étudiant
Réponse aux besoins liés aux apprentissages scolaires	Suivi individuel sur tous les aspects de la personne

LA ZONE D'ACTION DU PROFESSEUR : PLUS VASTE QU'ELLE N'Y PARAÎT

Afin de relever les défis que pose l'inclusion d'étudiants aux besoins et aux profils variés, le professeur dispose d'un grand nombre de leviers pédagogiques qui, s'ils sont bien exploités, peuvent avoir un effet positif sur la qualité des apprentissages et sur la relation pédagogique. Les divers leviers qui couvrent les principaux aspects du champ de pratique du professeur sont regroupés en six volets pédagogiques (voir **tableau 2**).

³ Comment évaluer un étudiant avec qui l'on a entrepris des interventions qui s'apparentent à une relation d'aide? Comment mettre ses limites avec des étudiants aux problématiques multiples qui sollicitent toute notre énergie?

⁴ Certains ordres professionnels ont des actes réservés.

⁵ Conseiller d'orientation (CO), psychologue, psychothérapeute (PSYCHO), aide pédagogique individuel (API), conseiller en services adaptés (CSA), technicien en éducation spécialisée (TES), etc.



TABLEAU 2

CHAMP D'ACTION DU PROFESSEUR RELATIVEMENT À L'INCLUSION EN SIX VOLETS PÉDAGOGIQUES

1	<p>PLANIFICATION DES OBJETS D'APPRENTISSAGE Devis, contenus, habiletés, compétences, savoirs, savoir-faire, savoir-être, etc.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Déterminer le bon niveau taxonomique des activités pédagogiques au regard des compétences et de la nature des savoirs à faire apprendre • Prendre en compte la progression des apprentissages dans une séquence d'activités pédagogiques
	<p>Des exigences bien définies et intégrées progressivement favorisent le sentiment de compétence, l'attention et l'engagement cognitif dans la tâche.</p>
	<p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Niveau d'exigence attendu à la fin du cours bien ciblé et annoncé aux étudiants • Scénario d'apprentissage construit en cohérence avec la nature des savoirs à faire apprendre • Évaluations formatives planifiées pour graduer les apprentissages
2	<p>ENSEIGNEMENT DE STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE Actions utilisées par les étudiants pour effectuer les apprentissages visés</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Outiller les étudiants pour qu'ils puissent effectuer les apprentissages visés de façon autonome • Privilégier les stratégies cognitives qui correspondent au type de savoir à apprendre et qui suscitent le questionnement réflexif • Intégrer des stratégies d'apprentissage à toutes les activités pédagogiques (elles sont efficaces quand elles sont « en situation »)
	<p>Les stratégies d'apprentissage facilitent l'attention, la mémoire et la rétention d'information, les capacités d'abstraction, le sentiment de compétence, l'autonomie et améliorent la qualité des apprentissages.</p>
	<p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schémas de concepts ou tableaux pour soutenir l'organisation de l'information • Techniques de rappel pour favoriser la mémorisation • Stratégies de lecture et d'autocorrection • Stratégies de prise de notes • Autoréflexion sur ses propres stratégies d'apprentissage
3	<p>DÉTERMINATION DE STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES Méthodes d'enseignement mises en place par le professeur pour soutenir les apprentissages visés</p>
	<p>Privilégier des stratégies pédagogiques variées (selon la nature des connaissances à développer, les particularités disciplinaires et la progression des apprentissages), où l'étudiant est actif cognitivement, où le professeur accompagne étroitement les apprentissages et varie ses modes de présentation</p>
	<p>Des stratégies pédagogiques variées permettent de répondre à des besoins variés (différents rythmes d'apprentissage, rétroaction et flexibilité). Quand elles sont judicieusement en lien avec la nature des connaissances à faire apprendre, elles favorisent les apprentissages durables. Des stratégies appropriées stimulent l'engagement cognitif des étudiants, facilitent l'attention, soutiennent le sentiment de compétence et sécurisent les apprenants.</p>
	<p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Classe inversée • Approche par projet • Étude de cas • Cercle de lecture • Débat • Enseignement explicite et modélisation • Cours magistral intégrant des pauses cognitives qui sollicitent activement les étudiants (synthèse, solution à trouver, etc.)



TABLEAU 2

CHAMP D'ACTION DU PROFESSEUR RELATIVEMENT À L'INCLUSION EN SIX VOLETS PÉDAGOGIQUES (suite)

4	<p align="center">CONCEPTION ET MISE EN ŒUVRE DES MODALITÉS D'ÉVALUATION Séquence des évaluations, consignes, gestion des modalités</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Déterminer un scénario d'évaluations formatives et sommatives qui suit la progression des apprentissages • Présenter des consignes claires qui correspondent à la nature des compétences à développer et qui précisent la tâche à réaliser de même que les critères • Proposer, à l'occasion, des choix dans les modalités d'évaluation 	<p>Exemples:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Évaluation formative qui suscite l'autoréflexion de l'étudiant • Rédaction de consignes qui prévoient les règles d'encadrement • Variété des formats d'évaluation (jeu de rôles, portfolio, projet intégrateur, etc.) • Grilles critériées présentées à l'avance (et même, utilisées en évaluation formative) • Scénario d'évaluation sur l'ensemble de la session
5	<p align="center">ENCADREMENT DES APPRENTISSAGES Enseignement d'habiletés transversales et méthodologiques, accompagnement au métier d'étudiant, soutien direct aux étudiants en classe et hors classe, relation pédagogique</p>
6	<p align="center">PRESTATION DE COURS Mise en œuvre et animation des activités pédagogiques planifiées, gestion de classe et des comportements</p>

Des consignes claires et des évaluations dont le niveau est gradué au cours de la session permettent de guider l'étudiant, de le sécuriser, de soutenir sa motivation, son sentiment de compétence, sa concentration, et de grandement contribuer au final à la qualité des apprentissages.

L'encadrement permet à l'étudiant de se repérer, de cerner ses difficultés, ses cibles d'apprentissage, de planifier son travail. Sans encadrement clair, l'étudiant en situation de besoin est laissé à lui-même, et les attentes implicites du professeur n'atteignent pas toujours leur cible.

Une prestation bien structurée permet aux étudiants d'effectuer les apprentissages essentiels pendant le cours, facilite la rétention d'information et la qualité des apprentissages. Un climat de classe non propice aux apprentissages peut nuire à la concentration, à la capacité d'organisation, au sentiment de sécurité, et génère parfois de l'anxiété.



Généralement, ce sont les stratégies d'enseignement et celles d'évaluation qui viennent le plus rapidement à l'esprit lorsqu'il est question des outils pédagogiques des professeurs. Ces volets sont bien évidemment centraux pour réfléchir à l'inclusion, mais on oublie trop souvent que l'appropriation adéquate des devis ministériels et la planification du niveau d'exigence des compétences à maîtriser (premier volet), par exemple, ont leur importance dans la planification de cours et peuvent avoir un effet sur l'inclusion. Évaluer une compétence d'un faible degré de complexité (mémoriser, connaître, nommer des faits, des dates, des lieux, par exemple), comme s'il s'agissait d'une compétence de haut degré de complexité (effectuer des choix en fonction de la valeur des preuves, poser des jugements, évaluer, comparer, par exemple), peut faire en sorte que l'étudiant soit en difficulté au regard du niveau d'exigence ou mal préparé à une évaluation (Carrefour pédagogique, 2019). De la même manière, un étudiant pourrait se sentir démotivé et moins attentif si le défi associé aux activités d'apprentissage qu'on lui propose n'est pas suffisamment exigeant en fonction de ce qui est prévu au devis. Un travail de concertation entre les professeurs d'une discipline ou d'un programme peut s'avérer nécessaire pour clarifier ces exigences dont la communication explicite aux étudiants est essentielle en contexte d'inclusion.

Il en va de même pour toutes les stratégies d'apprentissage, de gestion de classe, d'encadrement de l'étudiant : elles constituent autant de leviers à explorer pour répondre aux besoins particuliers qui surviennent en contexte d'inclusion. Notons qu'on peut situer les lignes directrices proposées par la CUA pour favoriser l'inclusion (offrir plusieurs moyens d'action et d'expression, de représentation et d'engagement) à l'intérieur des différents volets pédagogiques présentés dans le tableau, principalement dans les volets sur l'évaluation et ceux sur les stratégies d'enseignement ou d'apprentissage.

Pour qu'un professeur interpellé par la réflexion sur l'inclusion ait envie de s'y engager et de modifier ses pratiques, il importe qu'il puisse du même coup trouver une réponse à ses propres besoins au quotidien.

Ces volets pédagogiques ne constituent ni des recettes ni des stratégies infaillibles applicables à tous les contextes (surtout dans certaines situations d'évaluation). Ils permettent de placer le professeur devant un éventail de choix qu'il peut adapter aux impératifs de son enseignement (cohorte, dynamique de

groupe, nature des compétences, contexte de laboratoire, de stage, profil de classe plus anxieux, désorganisé, etc.). C'est à lui d'exercer son jugement professionnel sur les moyens à privilégier selon la situation.

S'inscrire dans une approche inclusive « parce qu'il le faut », pour le bien des étudiants, n'a de sens que si l'on tient compte également de la réalité exigeante du rôle de professeur. La façon dont le discours sur l'inclusion est parfois porté peut susciter de la résistance ou un sentiment de culpabilité qui n'est bon ni pour les professeurs ni pour leurs étudiants. Si, comme professeur, j'éprouve un certain malaise ou encore un sentiment d'impuissance devant les défis qui se trouvent dans ma classe, suis-je donc en train de nuire, de refuser l'inclusion, d'être injuste envers mes étudiants ou de vraiment jouer le rôle qui est attendu de moi dans le cadre de mon travail? Pour contrer cette pression, il est possible de proposer une autre lecture : celle de la réponse aux besoins des professeurs – trop souvent oubliés – en vue de faciliter la réponse aux besoins des apprenants.

■ QUAND LES BESOINS DES PROFESSEURS FONT ÉCHOS À CEUX DES ÉTUDIANTS

Pour qu'un professeur interpellé par la réflexion sur l'inclusion ait envie de s'y engager et de modifier ses pratiques, il importe qu'il puisse du même coup trouver une réponse à ses propres besoins au quotidien. Pour éprouver de la satisfaction à enseigner, le professeur a, entre autres, généralement besoin que :

- le climat de sa classe soit adéquat ;
- les étudiants participent aux activités et démontrent de la motivation ;
- les activités pédagogiques prévues permettent aux étudiants de développer leurs compétences ;
- les étudiants soient autonomes et responsables ;
- la tâche qui est la sienne soit réaliste et équilibrée.

Le professeur qui enseigne exerce une vigilance constante devant ce qui se déroule dans classe. Il détecte des situations particulières qu'il doit gérer pour apporter, en continu, des ajustements : étudiants qui chuchotent, qui regardent ailleurs, qui dérangent, qui arrivent aux examens en n'ayant pas étudié les bonnes notions ou en n'ayant pas noté la bonne date, qui ne savent pas comment étudier, qui posent continuellement des questions, qui s'isolent, qui expriment des besoins psychologiques dépassant ses compétences, etc. Qu'il s'agisse de



troubles d'apprentissage diagnostiqués ou non, de handicaps, d'anxiété, de problèmes de santé mentale ou de situations personnelles qui influencent momentanément les capacités d'apprentissage de l'étudiant, ces situations entraînent des impacts qui se traduisent par des attitudes ou des comportements communs à un très grand nombre d'étudiants dans une classe (Université Laval, 2019). On pourrait regrouper ainsi les besoins particuliers les plus fréquents chez les étudiants relativement à l'apprentissage et à la réussite scolaire. Il y aurait des besoins en lien avec :

- les capacités d'attention;
- les capacités d'organisation et de planification;
- la mémorisation;
- les compétences langagières et l'abstraction;
- l'intégration sociale et la gestion du comportement;
- la motivation.

Lorsqu'il détecte ces besoins, associés ou non à des diagnostics précis, le professeur intervient à l'aide de stratégies pertinentes pour réguler la situation et permettre aux apprentissages de se réaliser. Peu importe le problème à l'origine, il travaille avec les mêmes outils pédagogiques pour résoudre la situation liée à l'inattention ou à la désorganisation qui touche un grand nombre d'étudiants dans la classe. Cette façon de faire exige cependant chez le professeur de bonnes habiletés à décoder les comportements des étudiants pour cerner les problèmes, à déployer des stratégies de gestion de classe permettant de répondre rapidement aux besoins, à ajuster sa planification en fonction des difficultés observées, etc.

Afin de trouver des solutions à ces défis, serait-il possible de déterminer des stratégies pédagogiques qui tiennent compte à la fois des besoins du professeur qui doit composer avec la situation et de ceux de ses étudiants? Cette façon de faire ne permettrait-elle pas de développer le sentiment de confiance et de compétence du professeur, de le décharger d'une certaine pression, de le recentrer sur son rôle et de susciter sa curiosité à enrichir sa pratique pédagogique?

Pour y parvenir, il est possible de regarder les défis associés à l'inclusion dans une perspective de résolution de problème collée au contexte pédagogique du professeur. À partir d'un moment clé de son cours, le professeur identifie un besoin qu'il détecte fréquemment chez ses étudiants dans ce contexte ou un besoin qu'il ressent lui-même à l'égard de cette situation d'enseignement. Le plus souvent, les deux se font échos. Devant la diversité des besoins potentiellement présents dans la classe,

il importe de définir ce qui semble prédominant ou prioritaire en vue de résoudre la situation pour ensuite réfléchir aux solutions dans une perspective de pédagogie dite *inclusive*.

La perspective pédagogique sur l'inclusion amène le professeur à constater et à explorer toutes les possibilités d'action qu'il a entre les mains.

► LA PÉDAGOGIE INCLUSIVE COMME LEVIER DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES POUR LA CLASSE

La pédagogie inclusive se différencie des pratiques habituelles d'enseignement non pas par l'usage de stratégies pédagogiques nécessairement si différentes ou nouvelles, mais par l'identification d'un besoin très précis circonscrit dans le temps et lié à un contexte d'enseignement précis auquel il sera possible d'appliquer une variété de solutions ou d'outils, qu'ils soient pris isolément, combinés, de petite ou de plus grande envergure selon la volonté du professeur ou les impératifs de la situation. En ce qui concerne l'inclusion, c'est moins la quantité que la pertinence des moyens qui est visée. La [figure 3](#) présente un exemple de résolution de problème qui tient compte simultanément d'un besoin des étudiants comme celui du professeur et qui exploite un vaste éventail de possibilités pédagogiques pour soutenir l'inclusion⁶.

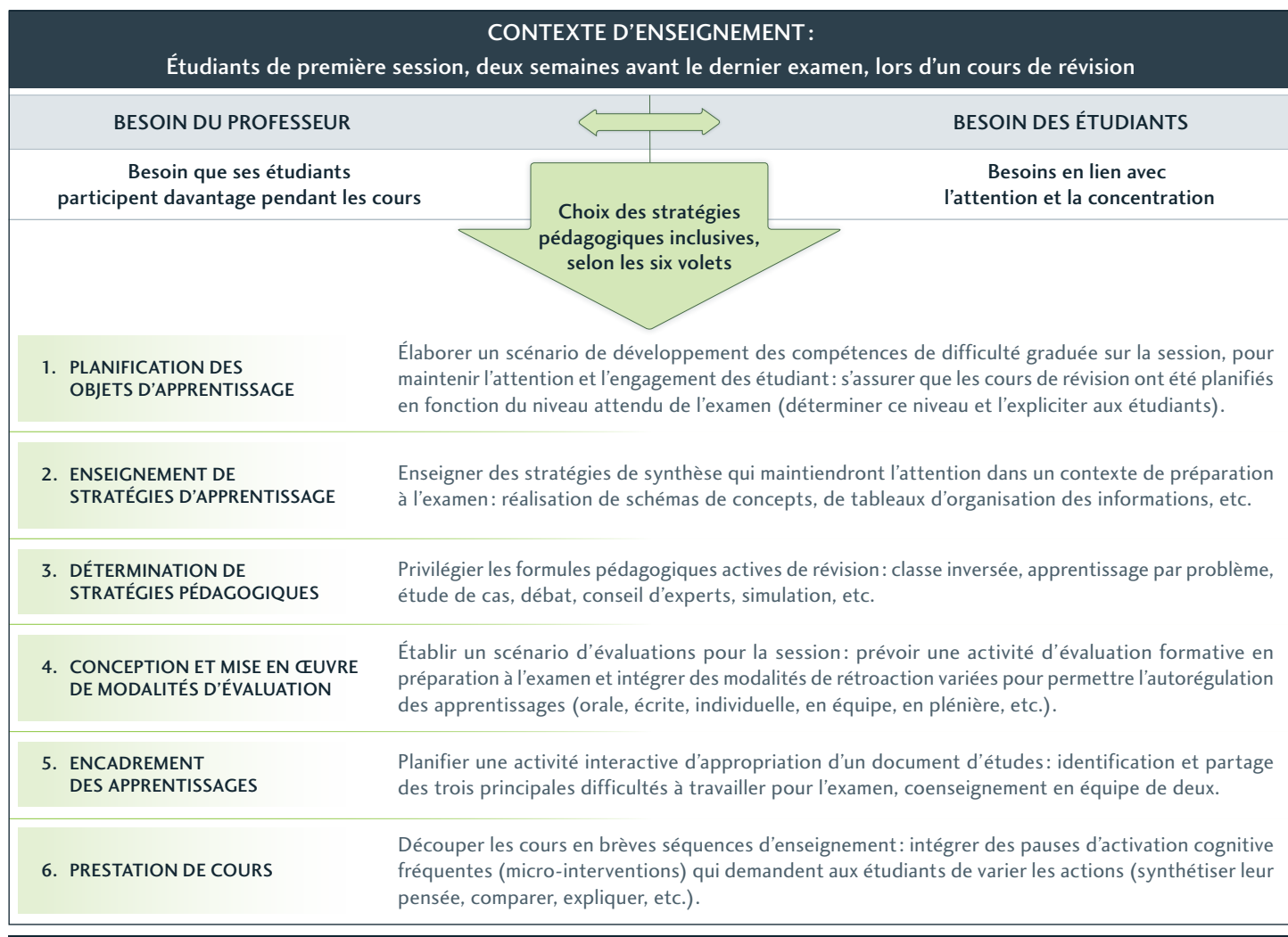
Il ne s'agit pas nécessairement de mettre en œuvre l'ensemble des stratégies proposées dans notre exemple pour une seule situation, ce qui pourrait entraîner une certaine lourdeur. Le but est plutôt d'enrichir et de guider la recherche de solutions sur la totalité des volets pédagogiques possibles, avant d'arrêter son choix sur une ou deux stratégies. En raison des préférences personnelles des professeurs, des habitudes liées à la culture des programmes ou de contextes d'enseignement particuliers, certains volets, moins exploités, pourraient offrir des options fort intéressantes aux problèmes qui semblent sans issues. Les stratégies pédagogiques déterminées par le professeur dans cet exemple lui permettent d'investir sa zone d'expertise pédagogique une stratégie à la fois, de mettre à contribution

⁶ Dans cette situation, on pourrait aussi trouver d'autres besoins du professeur ou d'autres besoins des étudiants de développer leurs stratégies d'études ou de mémorisation. Il est rare qu'un seul besoin soit présent dans une situation donnée. Par contre, sélectionner ce qui paraît prioritaire permet d'atteindre plus efficacement les objectifs poursuivis. Par ailleurs, certaines des solutions ne peuvent être mises en application immédiatement; elles impliquent parfois une réflexion en vue de la planification de la session suivante, pour parer au problème avant qu'il ne survienne.



FIGURE 3

EXEMPLE DE RÉOLUTION DE PROBLÈME DANS UNE PERSPECTIVE DE PÉDAGOGIE INCLUSIVE



son expérience et celle de ses collègues, tout en suscitant un sentiment de compétence et de satisfaction à enseigner. Le processus d'idéation en équipe de professeurs peut, bien sûr, constituer une profitable occasion d'enrichissement collectif et de partage de pratiques dans une perspective d'inclusion et de soutien de tous les étudiants dans leurs apprentissages.

CONCLUSION

Pour le professeur, faire une place à sa réalité d'enseignement apparaît donc comme un incontournable s'il désire mieux accompagner ses étudiants ayant des besoins diversifiés. Par

ailleurs comprendre quelle réalité recouvre l'inclusion lui permettra de situer son rôle par rapport aux autres professionnels spécialisés qui soutiennent aussi les étudiants, et de situer ses questionnements fondamentaux au regard des exigences de l'enseignement ainsi que des cadres qui régissent la mission des collèges. Mieux connaître ces balises facilitera la mise en lumière d'une zone d'action qui lui est propre et qui offre des possibilités pédagogiques à sa portée, stimulantes, faciles à intégrer dans sa pratique quotidienne. Qui plus est, cette perspective pédagogique sur l'inclusion encourage le partage collectif et brise l'isolement vis-à-vis des défis souvent importants, quoique essentiels et stimulants, vécus en classe par le professeur. ◀



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ACADÉMIE DE GRENOBLE. «Carte neuropsychologique du cerveau» [ac-grenoble.fr/ash/file/Formation/TSLA-Ateliers/7_Carte_neuropsychologique_du_cerveau.pdf].

BRUXELLES-INTÉGRATION, «Intégration ou Inclusion?», 2017 [bruxelles-integration.be/index.php?a=qui_sommes_nous].

CARREFOUR PÉDAGOGIQUE. «Les 6 habiletés de la taxonomie de Bloom», (s.d.) [reptic-crla.collanauud.qc.ca/carrefour/bloom].

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE). «Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire», Gouvernement du Québec, 2017 [cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0500.pdf].

CRISPESH. «Les applications pédagogiques de la conception universelle des apprentissages», 2019 [pcua.ca].

DUCHARME, D. et K. MONTMINY. *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial. Avis de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse*, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2012.

GRENIER, M. «Inclusion in Physical Education: From the Medical Model to Social Constructionism», *Quest*, vol. 59, n° 3, 2008, p. 298-310.

LA GRENADE, C. B. et H. TRÉPANIÉRIER. «Le rôle des professeurs dans l'inclusion des étudiants en situation de handicap au collégial», *Pédagogie collégiale*, vol. 30, n° 2, 2017, p. 4-11 [aqpc.qc.ca/revue/article/role-des-professeurs-dans-inclusion-des-etudiants-en-situation-handicap-au-collegial].

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ). «Élaboration des programmes d'études techniques», Gouvernement du Québec, 2002 [inforoutefpt.org/ministere_docs/adminInfo/guideProgramme/cadre_general_technique_FT.pdf].

PHILION R. et collab. *Guide de référence sur les mesures d'accommodement pouvant être offertes aux étudiants en situation de handicap en contexte universitaire*, Université du Québec en Outaouais, 2016 [uqo.ca/docs/9763].

ROUSSEAU, N. *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire: méta-analyse et méta-synthèse*, programme d'actions concertées, Québec, Fonds de recherche société et culture, 2015.

UNIVERSITÉ LAVAL. «Difficultés fréquentes en cours d'apprentissage», 2019 [aide.ulaval.ca/apprentissage-et-reussite/textes-et-outils/difficultes-frequentes-en-cours-d-apprentissage].

VIENNEAU, R. «Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives», *Éducation et francophonie*, vol. XXX, n° 2, 2002, p. 257-286.

Depuis 2011, Anne-Marie DUVAL est conseillère pédagogique au Cégep de Sainte-Foy, après y avoir enseigné pendant 17 ans. Elle a, dans les dernières années, travaillé à la coordination des travaux sur la pédagogie inclusive dans son collège et est devenue formatrice sur le sujet auprès des professeurs, des professionnels ainsi que des cadres du réseau collégial. Elle s'intéresse particulièrement aux stratégies qui favorisent la mobilisation des acteurs dans les projets pédagogiques institutionnels.

amduval@cegep-ste-foy.qc.ca

EXPERTS EN
LA MATIÈRE
ET TUTEURS
RECHERCHÉS!



Participez au développement du matériel pédagogique ou à sa révision
cegepadistance.ca/collaboration
1 800 665-6400 ou 514 864-6464 poste 4782

Encadrez les étudiants
cegepadistance.ca/tutorat
1 800 665-6400 ou 514 864-6464

Experts en la matière et tuteurs anglophones également recherchés
cegepadistance.ca/opportunities

PARTENAIRE AVEC VOUS