

Les pratiques inclusives dans des établissements en enseignement supérieur de Montréal

De la théorie à la pratique



Rapport préparé pour le Pôle interordres de Montréal
Phase 1



Crédits

Rédaction

- Myriam Girouard-Gagné, Ph. D.
Professionnelle de recherche, CRISPESH
- Marine Dandois,
Doctorante, Université de Montréal

Révision

- Marilou Charron, M. A.
Chercheuse, CRISPESH
- Audrey Dupont, Ph. D.
Codirectrice scientifique, CRISPESH
- Josianne Robert, Ph. D.
Professeure agrégée, Université de Montréal

Résumé

La recherche s'inscrit dans un contexte de diversification croissante de la population étudiante au postsecondaire, marqué notamment par une hausse significative du nombre de personnes étudiantes en situation de handicap (PESH), y compris celles présentant des handicaps invisibles (p. ex. troubles d'apprentissage, santé mentale, autisme). Cette transformation soulève des défis importants pour les établissements d'enseignement supérieur, encore en quête de repères communs en matière d'inclusion et d'équité éducative. Dans un tel contexte, les pratiques pédagogiques traditionnelles – centrées sur la transmission des savoirs – apparaissent de plus en plus inadéquates face à l'hétérogénéité des profils étudiants, rendant nécessaire une évolution vers des approches inclusives, fondées sur la coconstruction, la flexibilité et la participation active.

L'objectif de cette recherche était d'analyser la documentation institutionnelle portant sur l'inclusion et la réponse aux besoins des PESH mise à la disposition du personnel enseignant d'établissements postsecondaires de l'île de Montréal. L'analyse, appuyée sur le cadre conceptuel de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) et les sept dimensions de la pédagogie inclusive à visée universelle, a porté sur 121 documents issus de neuf organisations (quatre cégeps, quatre universités et une organisation transversale). Ces documents ont été examinés à partir de quatre perspectives théoriques : formelle, axiologique, explicative et pratique.

Les résultats montrent que les cégeps abordent majoritairement l'inclusion sous l'angle des accommodements individuels et du diagnostic, adoptant une logique d'intégration plutôt que de transformation structurelle. Cette vision, bien qu'en conformité avec les obligations juridiques, tend à maintenir une approche médicale du handicap, où la reconnaissance d'une limitation fonctionnelle constitue la condition préalable à l'accès aux mesures de soutien. Elle limite ainsi la portée inclusive de l'intervention en la circonscrivant principalement aux PESH, au détriment d'autres formes d'hétérogénéité (p. ex. linguistique, socioéconomique, culturelle, etc.).

Les universités, de leur côté, manifestent une volonté croissante d'adopter une approche plus systémique et préventive, notamment en intégrant la CUA comme cadre éducatif général et en arrimant leurs pratiques aux valeurs de justice sociale et d'accessibilité universelle. Toutefois, dans les faits, leurs services de soutien demeurent eux aussi largement tributaires de la présentation d'une preuve de diagnostic, ce qui témoigne de la coexistence de deux logiques : une volonté institutionnelle d'élargir la portée des pratiques inclusives et, simultanément, la persistance de mécanismes administratifs qui reconduisent une approche médicalisée de l'accès aux mesures d'aide. Ces tensions internes reflètent la complexité du passage d'un modèle d'adaptation individuelle à une véritable transformation structurelle des environnements d'apprentissage.

En définitive, le rapport propose plusieurs recommandations susceptibles de favoriser une mise en œuvre plus cohérente de l'inclusion dans l'ensemble du réseau postsecondaire.

Tables des matières

Résumé.....	3
Tables des matières.....	4
Table de tableaux.....	6
Table des figures	7
1 Chapitre 1 Problématique.....	8
1.1 Population étudiante de plus en plus diversifiée	10
1.2 Mouvance vers des pratiques plus inclusives.....	10
1.3 Limites des approches pédagogiques traditionnelles	11
1.4 Objectif de recherche	11
2 Chapitre 2 Cadre conceptuel.....	12
2.1 Pratiques enseignantes	13
2.2 Pratiques inclusives	13
2.2.1 Conception universelle de l'apprentissage.....	13
2.2.2 Vers des pratiques à visée universelle.....	14
2.3 Opérationnalisation de la conception universelle de l'apprentissage à travers la pédagogie inclusive.	17
3 Chapitre 3 Choix méthodologiques	18
3.1 Cadre méthodologique : l'anasynthèse	19
3.2 Population, échantillon et recrutement	19
3.3 Collecte de données	20
3.4 Analyse des données	20
3.5 Éthique, évaluation des risques et plan d'atténuation	22
4 Chapitre 4 Résultats	23
4.1 Description du corpus de documents	24
4.2 Équité, diversité et inclusion.....	25
4.2.1 Équité.....	25
4.2.2 Diversité.....	26
4.2.3 Inclusion et intégration.....	27
4.2.4 Accessibilité	29
4.2.5 Constats	31
4.3 Conception universelle de l'apprentissage	32

4.3.1	Ancrage et définition	32
4.3.2	Visées véhiculées par l'éducation inclusive	35
4.3.3	Bénéfices potentiels pour la population étudiante	37
4.3.4	Bénéfices potentiels pour le personnel enseignant	38
4.3.5	Mise en œuvre des pratiques inclusives	39
4.4	Mesures d'accommodement	47
4.4.1	Définitions et ancrage	48
4.4.2	Obligation et cadre juridique des accommodements	49
4.4.3	Mise en œuvre des accommodements pour les personnes étudiantes en situation de handicap	51
4.4.4	Rôles et responsabilités	54
4.5	Facteurs explicatifs de la mise en œuvre des pratiques inclusives	58
4.5.1	Contexte social et scolaire	58
4.5.2	Initiatives de développement professionnel	60
5	Chapitre 5 Discussion	62
5.1	Plus qu'une question de définitions !	63
5.2	Inclusion, diagnostic et perception sociale du handicap	64
5.3	Des approches contrastées selon l'ordre d'enseignement	65
5.3.1	Un continuum entre intégration et inclusion	65
5.3.2	Cadres conceptuels mobilisés et dynamiques institutionnelles	66
5.3.3	Un développement plus rapide du côté universitaire	67
5.4	Besoins des personnes étudiantes en transition	67
5.5	Limites	69
5.5.1	Limites liées au corpus documentaire	69
5.5.2	Limites liées à la représentativité et à la participation des établissements	69
5.5.3	Variations intraétablissement et portée interprétative	70
5.5.4	Portée et contribution de l'analyse	70
6	Chapitre 6 Conclusion	71
	Suggestions pour faciliter les transitions interordres	73
	Références	75

Table de tableaux

Tableau 2.1 Lignes directrices de la CUA (CAST, 2011)	14
Tableau 2.2 Correspondance entre les dimensions de la pédagogie inclusive, les principes de la CUA et les composantes de l'acte d'enseigner.....	17
Tableau 3.1 Théories de l'anasynthèse et exemples.....	21
Tableau 4.1 Description des documents analysés.....	24
Tableau 4.2 Décompte de la documentation présentant des définitions formelles sur l'EDI.....	25
Tableau 4.3 Décompte de la documentation présentant des théories formelles sur la CUA	32
Tableau 4.4 Documents liés aux visées de l'éducation inclusive	35
Tableau 4.5 Documents liés aux bénéfices de l'éducation inclusive pour la population étudiante.....	37
Tableau 4.6 Documents liés aux bénéfices de l'éducation inclusive pour la population étudiante.....	38
Tableau 4.7 Documents liés à l'accessibilité et à l'empathie de la personne enseignante.....	39
Tableau 4.8 Documents liés à l'accessibilité du matériel pédagogique	40
Tableau 4.9 Documents liés à l'enseignement inclusif	42
Tableau 4.10 Documents liés à l'organisation inclusive des activités d'apprentissage	44
Tableau 4.11 Documents liés à l'évaluation inclusive.....	46
Tableau 4.12 Documents relatifs aux mesures d'accommode.....	48
Tableau 4.13 Documents liés à la mise en œuvre des accommodements	51
Tableau 4.14 Responsabilités des services de soutien aux PESH	54
Tableau 4.15 Responsabilités des PESH.....	55
Tableau 4.16 Responsabilités du personnel enseignant.....	57

Table des figures

Figure 2.1 Dimensions des pratiques inclusives	15
Figure 3.1 Représentation générale de l'anasynthèse (Legendre, 2005).....	19

I Chapitre I

Problématique

Mise en contexte

Actuellement, il n'existe pas de consensus quant aux pratiques inclusives à privilégier dans les établissements d'enseignement postsecondaire au Québec. Cette absence de repères communs, conjuguée à l'augmentation marquée du nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap, met en lumière la nécessité d'approfondir la compréhension des pratiques en place. Elle révèle aussi l'importance de combler le déficit d'information et de coordination entre les établissements collégiaux et universitaires, afin de mieux soutenir une population étudiante toujours plus diversifiée.

Au fil des dernières décennies, l'enseignement postsecondaire a connu de profondes mutations, tant sur le plan de l'accessibilité que des approches pédagogiques. Sa démocratisation, catalysée par des transformations sociales, économiques et politiques, a entraîné une diversification sans précédent des profils étudiants, posant ainsi de nouveaux défis aux institutions collégiales et universitaires (B La Grenade, 2017; Fédération des cégeps, 2015). Cette nouvelle réalité soulève des interrogations quant aux pratiques pédagogiques traditionnelles, qui peinent à répondre à des besoins aussi variés (Querrien et Caignon, 2023).

Dans ce contexte, il devient essentiel d'examiner à la fois les caractéristiques évolutives de la population étudiante et les stratégies mises en œuvre par les établissements pour promouvoir son inclusion. Ainsi, une révision des approches traditionnelles apparaît nécessaire afin de favoriser des apprentissages plus profonds et significatifs, en cohérence avec les visées d'une éducation véritablement inclusive.

I.1 Population étudiante de plus en plus diversifiée

L'accès élargi aux études supérieures a entraîné une massification de la population étudiante, transformant un système autrefois réservé à une élite en un espace d'apprentissage de masse (Rizvi, 2018; Romainville, 2006). Cette transition s'est accompagnée d'une diversification significative des profils étudiants (Paquin, 2020). Dans le contexte postsecondaire québécois, une augmentation marquée du nombre de personnes étudiantes en situation de handicap (PESH) est observée, en particulier chez celles présentant un handicap invisible — tels que des troubles d'apprentissage, des problèmes de santé mentale ou l'autisme (Pautel, 2017; Vaillancourt, 2017). À titre d'exemple, le nombre de PESH inscrites dans les cégeps est passé d'environ 1 300 en 2007 à plus de 22 300 en 2021-2022 (Carrier, 2022; Fédération des cégeps, 2015).

Cette transformation s'accompagne également d'une plus grande hétérogénéité dans les parcours et profils d'études. Elle concerne, entre autres, des personnes issues de milieux culturels, scolaires et linguistiques variés (Magnan et al., 2022; Potvin et al., 2021), des personnes qui cumulent responsabilités parentales et professionnelles (Gaide et Gégnier-Loilier, 2019), ou encore des personnes effectuant un retour aux études après une période sur le marché du travail (Martel, 2023). Par ailleurs, l'élargissement de l'accès aux études supérieures a ouvert les portes à de nombreuses personnes vivant avec des handicaps physiques, des troubles cognitifs ou des profils neurodivergents (Phillion et al., 2016).

Cette diversité accrue, tant sur le plan des expériences de vie que des besoins spécifiques, appelle à une révision en profondeur des pratiques pédagogiques afin de soutenir équitablement la réussite de l'ensemble de la population étudiante.

I.2 Mouvance vers des pratiques plus inclusives

Pour répondre à cette diversité, plusieurs établissements postsecondaires québécois ont adopté des politiques explicites en matière d'équité, de diversité et d'inclusion (EDI) (Cégep de l'Outaouais, 2022; Université du Québec à Trois-Rivières, 2022; Université Laval, 2023). D'autres ont intégré des objectifs EDI à leur planification stratégique (Université de Sherbrooke, 2022), ou ont mis en place des plans d'action spécifiques (Université McGill, 2020). Certains établissements ont aussi développé des formations et des outils destinés à soutenir le corps enseignant dans la mise en œuvre de pratiques pédagogiques inclusives (Université de Sherbrooke, s. d.).

À titre d'exemple, le plan d'action pour l'équité, la diversité, l'inclusion et l'appartenance de l'Université de Montréal (2024-2029) visait entre autres à « renforcer la capacité du personnel enseignant [...] à reconnaître [...] les pratiques de pédagogie inclusive » (Université de Montréal, 2024, p.18). Bien que ces initiatives ciblent souvent l'inclusion de sous-groupes populationnels identifiés comme vulnérables ou marginalisés, la complexification continue des profils étudiants impose de repenser l'enseignement dans son ensemble. Dans cette perspective, l'éducation inclusive, fondée sur la motivation, l'engagement et la réussite de toutes les personnes apprenantes, apparaît comme un levier incontournable pour y parvenir (Desmarais et al., 2020; Kennel et al., 2021; Loreman, 2017; Poirier, 2019).

1.3 Limites des approches pédagogiques traditionnelles

Dans cette mouvance, certains établissements postsecondaires ont remis en question les pratiques d'enseignement dites « traditionnelles » et ont encouragé une approche davantage centrée sur l'apprentissage et intégrant des méthodes pédagogiques actives pour mieux répondre aux transformations des milieux en enseignement supérieur (Lamarès et Poteaux, 2013). L'approche transmissive, axée principalement sur la transmission du savoir, semble de plus en plus inadaptée face à l'hétérogénéité des profils. À l'inverse, la coconstruction des connaissances, l'interactivité et la participation active des personnes étudiantes s'imposent désormais comme des conditions essentielles d'un apprentissage significatif (Rege-Colet et Lamarès, 2013).

Par ailleurs, adopter une diversité de stratégies pédagogiques serait plus efficace que mettre en place une approche uniforme, notamment en ce qui concerne la motivation et l'engagement (Basque et al., 2006; Halawah, 2011; Pratt, 1998; Tremblay-Wragg et al., 2018). En matière d'évaluation, les recherches montrent que les personnes étudiantes ont tendance à ajuster leurs stratégies d'apprentissage en fonction de leur perception des exigences évaluatives, construisant ainsi un « curriculum caché » qui semble influencer profondément leur engagement cognitif (Sambell et McDowell, 1998). Les évaluations qui valorisent uniquement la restitution de savoirs tendent à générer des apprentissages superficiels, alors que des évaluations intégrées à un contexte d'apprentissage signifiant favorisent une mobilisation en profondeur des compétences (Barbeau et al., 2021; Benaini, 2022). Autrement dit, si les évaluations sont perçues comme sollicitant des compétences de bas niveau cognitif, l'apprentissage risque de demeurer superficiel. En revanche, des contextes d'apprentissage structurés de manière cohérente, favorisant la régulation et l'autorégulation, contribuent à une plus grande persévérance académique tout en tenant compte de l'hétérogénéité des profils étudiants (Barbeau et al., 2021).

En somme, les transformations en cours dans les milieux en enseignement supérieur incitent les acteurs et actrices de l'éducation à repenser les pratiques pédagogiques et évaluatives afin d'adopter un paradigme centré sur la personne apprenante et une approche plus inclusive. Dans cette perspective, il est pertinent de s'interroger sur les pratiques inclusives actuellement préconisées par les établissements postsecondaires.

1.4 Objectif de recherche

Dans cette perspective, et en réponse à un besoin exprimé par le Pôle interordres de Montréal, cette recherche vise à documenter les pratiques de pédagogie inclusive actuellement préconisées dans les cégeps et les universités de l'île de Montréal. Le projet se déploie en deux phases. L'objectif de cette première phase, présentée dans ce rapport, est **d'analyser la documentation relative à l'inclusion et à la réponse aux besoins des personnes étudiantes en situation de handicap**, dans un contexte marqué par la diversification croissante de la population étudiante, et diffusée auprès du personnel enseignant des établissements d'enseignement supérieur de l'île de Montréal.

2 Chapitre 2

Cadre conceptuel

Pour mieux comprendre les fondements sur lesquels repose la présente démarche d'analyse, il importe de clarifier les concepts clés qui sous-tendent les pratiques pédagogiques inclusives en enseignement supérieur. Il sera d'abord question des écrits scientifiques relatifs aux pratiques enseignantes qui mettent en lumière les trois dimensions fondamentales de l'acte d'enseigner : l'enseignement, l'évaluation et l'encadrement. Les pratiques inclusives seront ensuite envisagées dans une perspective universelle, avec une attention particulière portée à la CUA, qui offre un cadre structurant pour répondre à l'hétérogénéité croissante de la population étudiante.

2.1 Pratiques enseignantes

Les pratiques enseignantes englobent l'ensemble des gestes posés par les personnes enseignantes dans l'exercice de leur profession, incluant les dimensions didactique, pédagogique, matérielle, temporelle, relationnelle et affective (Clanet et Talbot, 2012). Elles se déploient à travers les interactions éducatives, définies comme « les finalités et les processus éducationnels adoptés ainsi que leurs modalités d'opérationnalisation » (Maubant et al., 2005, p. 64), mais aussi dans les interventions individualisées, les attitudes et les stratégies relationnelles visant à soutenir un climat favorable à l'apprentissage.

Dans ce cadre, trois dimensions sont particulièrement étudiées : l'enseignement, l'évaluation et l'encadrement.

- L'enseignement permet l'apprentissage (Legendre, 2005) notamment à travers diverses activités pédagogiques, stratégies d'enseignement et outils de communication adaptés aux besoins du groupe (Dessus, 2008).
- L'évaluation couvre l'ensemble du processus évaluatif, allant de la planification à la communication des résultats, en passant par la collecte d'informations et la rétroaction (Bélair, 2007; Leroux, 2009).
- L'encadrement, quant à lui, dépasse le cadre strict de l'enseignement (Houssay-Holzschuch et al., 2022b), s'exprimant par des gestes de soutien tels que des encouragements et des comportements bienveillants (Houssay-Holzschuch et al., 2022a).

Ces trois dimensions sont profondément interreliées et constituent les piliers sur lesquels repose l'adoption de pratiques pédagogiques inclusives. En effet, l'évolution des pratiques enseignantes vers une meilleure prise en compte de la diversité nécessite un cadre structurant, tel que celui proposé par la CUA, afin d'adapter l'enseignement aux besoins d'une population étudiante de plus en plus variée.

2.2 Pratiques inclusives

2.2.1 Conception universelle de l'apprentissage

La CUA, largement adoptée aux États-Unis, constitue un cadre de référence essentiel pour la mise en œuvre d'une pédagogie inclusive dans divers ordres d'enseignement, notamment dans l'enseignement supérieur (Stentiford et Koutsouris, 2021). Développée par Rose et Meyer (2000, 2002) et promue par le *Center for Applied Special Technology* (CAST), la CUA repose sur des fondements en neuroscience et vise à éliminer les

obstacles à l'apprentissage en proposant des objectifs, des méthodes, du matériel et des évaluations flexibles (CAST, 2011).

En valorisant la diversité des personnes apprenantes et en favorisant des modalités d'apprentissage adaptables, la CUA vise à réduire le besoin de mesures d'individualisation tout en améliorant l'engagement et la motivation (Desmarais et al., 2020). Cette approche contribue au développement d'*expert learners* (Rose et al., 2018), des individus capables de faire des choix stratégiques pour atteindre leurs objectifs, de créer de nouveaux savoirs de manière autonome, et de maintenir une motivation intrinsèque. Pour opérationnaliser cette pédagogie inclusive, trois principes de flexibilité sont proposés, tels que présentés dans le tableau 2.1.

Le premier principe de la CUA, lié aux représentations, se concentre sur le « quoi », c'est-à-dire les méthodes utilisées pour présenter et recevoir les contenus d'apprentissage, en exploitant les réseaux de reconnaissance du cerveau qui traitent les informations sensorielles. Le deuxième principe, lié aux actions et expressions, se rapporte au « comment », en désignant les moyens par lesquels les tâches sont réalisées, en mobilisant les fonctions exécutives, cognitives et motrices. Enfin, le troisième principe, lié à l'engagement, touche au « pourquoi » en favorisant la motivation à travers l'utilisation appropriée de l'espace, un climat favorable à l'apprentissage, et l'intégration dans des communautés d'apprentissage.

Tableau 2.1 Lignes directrices de la CUA (CAST, 2011)

Principes	Orientations
Représentation (QUOI)	Le plan de la perception Les plans de la langue, des expressions mathématiques et des symboles Le plan de la compréhension
Action et expression (COMMENT)	Le plan des actions physiques Les plans de l'expression et de la communication Le plan des fonctions exécutives
Engagement (POURQUOI)	Pour éveiller l'intérêt Pour soutenir l'effort et la persévérance Le plan de l'autorégulation

Ces trois dimensions guident le développement de pratiques inclusives, en encourageant une planification pédagogique anticipative, centrée sur la variabilité des profils étudiants.

2.2.2 Vers des pratiques à visée universelle

Plusieurs écrits scientifiques ont intégré la CUA dans une typologie de pratiques dites à visée universelle (Heilporn et al., 2023; Lombardi et al., 2013, 2015), visant à offrir des conditions d'apprentissage flexibles et optimales pour toutes et tous. L'outil Inclusive Teaching Strategies Inventory (ITSI) a été conçu par Lombardi et ses collègues (Lombardi et al., 2011; Lombardi et Murray, 2011) en s'appuyant sur les travaux de Orr et Hammig (2009), mais en y excluant la dimension de l'accessibilité et l'empathie de la personne enseignante. Or, une recension récente souligne la pertinence de cette dimension pour soutenir le bien-être et la santé mentale des personnes étudiantes (Tardif et al., 2025). Pour cette raison, sept dimensions à considérer dans les pratiques pédagogiques à visée universelle sont présentées.

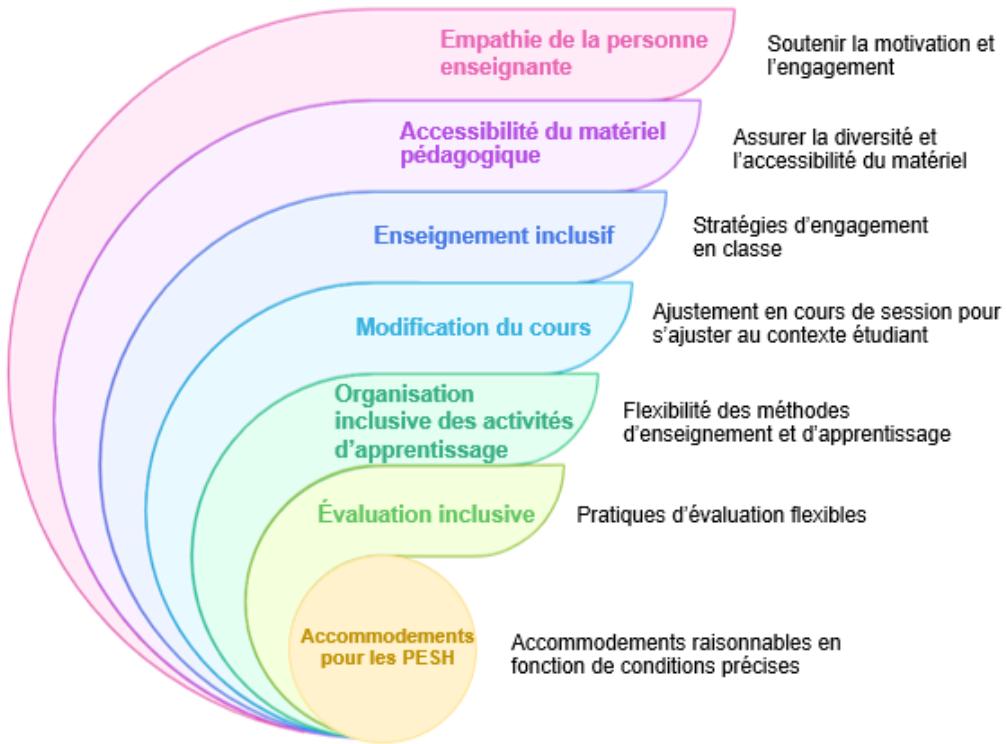


Figure 2.1 Dimensions des pratiques inclusives

2.2.2.1 Accessibilité et empathie de la personne enseignante

Cette thématique met l'accent sur le soutien de la motivation et de l'engagement des étudiantes et étudiants à travers des interactions affectives, telles que la connaissance des individus, des échanges personnalisés ou des gestes d'accompagnement. Nous considérons son inclusion pertinente, compte tenu de l'importance accordée par certaines recherches aux attitudes et postures des personnes enseignantes (Girouard-Gagné, 2023; Jones et al., 2021; Tremblay-Wragg et al., 2018). Cette dimension se distingue des accommodements, car elle concerne les pratiques adoptées de manière proactive, sans qu'une demande spécifique soit nécessaire, et indépendamment de la présence d'un handicap, s'inscrivant alors en adéquation avec une approche inclusive. Cette sensibilité de la personne enseignante peut être liée aux moyens d'engager les personnes étudiantes dans leurs apprentissages, soit le troisième principe de la CUA, en portant attention à leurs besoins, leurs intérêts, etc.

2.2.2.2 Accessibilité du matériel pédagogique

Cette catégorie regroupe des pratiques visant à diversifier les modes de représentation des contenus (textes, diapositives, vidéos, etc.) et à garantir l'accessibilité des ressources via des technologies adaptées aux besoins des personnes en situation de handicap. Elle inclut également la flexibilité dans les formats de remise des travaux. De ce fait, elle correspond aux premier et deuxième principes de la CUA visant à varier les moyens de représentation, ainsi que d'action et d'expression (CAST, 2011).

2.2.2.3 Enseignement inclusif

Cette dimension concerne les stratégies pédagogiques mises en œuvre dans un cadre traditionnel d'enseignement en classe, telles que des techniques pour solliciter la participation des étudiantes et étudiants, valider leur compréhension et effectuer des synthèses ponctuelles des contenus. Ce faisant, le troisième principe de la CUA lié aux façons de s'engager dans les apprentissages est sollicité (CAST, 2011).

2.2.2.4 Modifications au cours

Cette catégorie renvoie aux ajustements effectués pour répondre à des besoins spécifiques, avec ou sans condition particulière. Cela peut inclure des aménagements de la charge de travail, des possibilités de reprise d'examen ou encore des tâches supplémentaires pour améliorer les résultats. Ce type de modifications en réaction à des besoins qui émergent et qui n'étaient pas anticipés peut s'inscrire dans les trois principes de la CUA. Toutefois, cette catégorie s'inscrit davantage dans une perspective d'aménagement (Lamarche, 2022) ou d'adaptation (Leroux et Paré, 2016) auprès de certaines personnes étudiantes plutôt que de pratiques fondamentalement inclusives offertes à toutes.

2.2.2.5 Organisation inclusive des activités d'apprentissage

Ici, il s'agit de promouvoir la flexibilité dans les méthodes d'apprentissage, par exemple à travers le travail en petits groupes ou des approches de pédagogie active. Les initiatives favorisant l'expression des besoins des personnes étudiantes sont également incluses dans cette dimension. Dans cette perspective, le troisième principe de la CUA lié aux façons de s'engager dans les apprentissages est particulièrement sollicité (CAST, 2011).

2.2.2.6 Évaluations inclusives

Cette catégorie fait référence à des pratiques d'évaluation flexibles, qu'il s'agisse de délais accordés, de modalités d'examen ou de l'utilisation de méthodes non traditionnelles. L'évaluation s'inscrit facilement dans le deuxième principe de la CUA lié aux façons d'agir et de s'exprimer.

2.2.2.7 Accommodements pour les personnes étudiantes en situation de handicap

Cette dimension englobe les ajustements spécifiques accordés aux personnes étudiantes sur la base d'un diagnostic ou d'une condition particulière, généralement validée par l'établissement d'enseignement. Il s'agit d'une thématique qui s'éloigne des pratiques inclusives par le fait qu'elle ne s'adresse qu'à un sous-groupe de personnes identifiées. Ces aménagements peuvent s'inscrire dans les trois principes de la CUA, mais demeurent spécifiques aux personnes étudiantes faisant notamment appel au bureau de soutien aux PESH de leur établissement. Il s'agit d'adaptation à proprement parler (Leroux et Paré, 2016), soit généralement issue d'un plan d'intervention.

2.3 Opérationnalisation de la conception universelle de l'apprentissage à travers la pédagogie inclusive

En somme, les pratiques pédagogiques inclusives s'inscrivent dans un continuum allant de l'adaptation individuelle à l'inclusion universelle, en passant par des stratégies différencierées. Les sept dimensions de la pédagogie inclusive à visée universelle ne s'ajoutent pas aux principes de la CUA : elles les incarnent de façon concrète. Chaque dimension mobilise un ou plusieurs principes de la CUA (représentation, action/expression, engagement). Le tableau 2.2 en présente une synthèse et des exemples sans prétendre à l'exhaustivité.

Tableau 2.2 Correspondance entre les dimensions de la pédagogie inclusive, les principes de la CUA et les composantes de l'acte d'enseigner

Dimensions de la pédagogie inclusive à visée universelle	Principe(s) de la CUA mobilisé(s)	Exemples
1. Accessibilité et empathie de la personne enseignante	Engagement	Proposer des plages horaires de disponibilité pour répondre aux questions
	Action et expression	Proposer des rendez-vous en ligne ou en personne
2. Accessibilité du matériel pédagogique	Représentation Action et expression	Vidéos explicatives sous-titrées Choix dans les modalités de présentation des tâches
3. Enseignement inclusif	Représentation	Varier les façons de présenter la matière
4. Modifications au cours	Engagement	Proposition de lectures obligatoires et facultatives
5. Organisation inclusive des activités d'apprentissage	Engagement	Travaux collaboratifs en classe
6. Évaluations inclusives	Action et expression	Choix dans les modalités de présentation des tâches
	Engagement	Choix des travaux à faire évaluer de manière certificative
7. Accommodements pour les PESH	Représentation	Fournir des textes numérisés lisibles par une synthèse vocale
	Action et expression	Fournir un correcteur automatique pour des rédactions
	Engagement	Fournir un local plus silencieux pour réaliser une tâche

En résumé, les sept dimensions de la pédagogie inclusive s'inscrivent pleinement dans le cadre de la CUA, en traduisant ses principes en pratiques concrètes. Elles constituent des repères utiles pour soutenir un enseignement, une évaluation et un encadrement réellement inclusifs, capables de répondre à l'hétérogénéité des profils étudiants. Ce cadre conceptuel a orienté l'analyse de la documentation diffusée relative aux pratiques inclusives préconisées par les établissements postsecondaires de Montréal auprès de leur personnel enseignant, des étudiantes et étudiants ainsi que de la communauté. Le processus d'analyse est présenté dans la section suivante.

3 Chapitre 3

Choix méthodologiques

Ce chapitre présente les fondements méthodologiques ayant guidé la réalisation de cette étude (phase 1), dont l'objectif est d'analyser la documentation mise à la disposition du personnel enseignant dans des établissements postsecondaires concernant l'inclusion et les moyens mis en œuvre pour répondre à la diversité croissante de la population étudiante. Pour ce faire, nous avons mobilisé une approche fondée sur l'anasynthèse, un processus rigoureux de recension et d'analyse de documents (Messier et Dumais, 2016). Cette approche permet non seulement de faire émerger des savoirs issus de différentes sources documentaires, mais aussi de proposer des pistes d'action éclairées par les pratiques existantes.

3.1 Cadre méthodologique : l'anasynthèse

L'anasynthèse est une méthode de recherche qualitative fondée sur un processus itératif en sept étapes : 1) l'identification de l'ensemble de départ ; 2) l'analyse de l'ensemble de départ; 3) la synthèse de l'ensemble de départ; 4) l'élaboration d'un prototype; 5) la simulation du prototype; 6) la proposition d'un modèle; 7) les rétroactions (voir Figure 3.1).

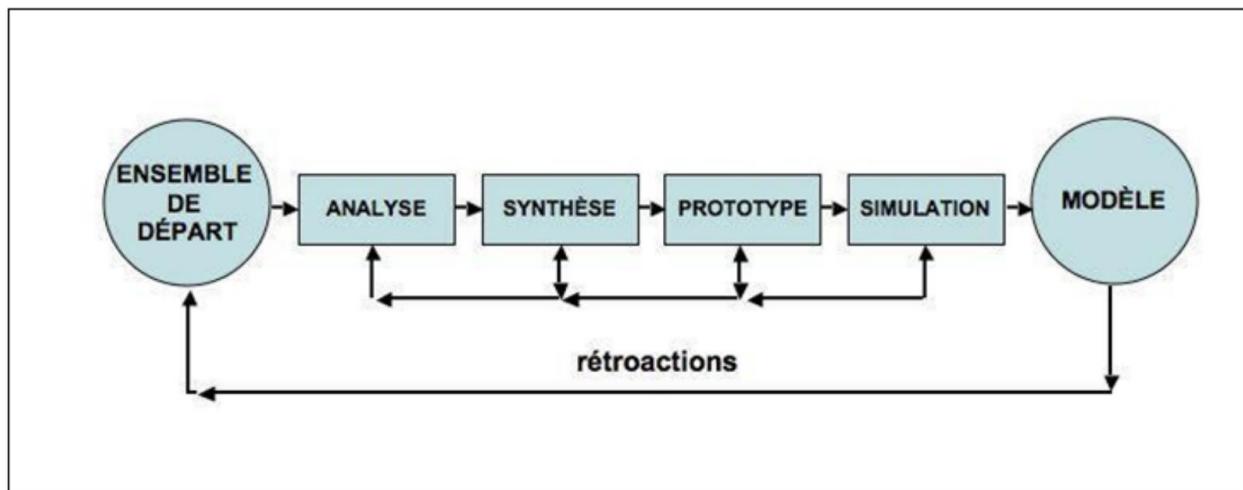


Figure 3.1 Représentation générale de l'anasynthèse (Legendre, 2005)

Cette méthode a été retenue pour sa capacité à conjuguer la diversité des sources documentaires avec une lecture conceptuelle rigoureuse, particulièrement pertinente dans des contextes éducatifs où les pratiques diffèrent d'un établissement à l'autre.

3.2 Population, échantillon et recrutement

En collaboration avec les membres du Pôle interordres de Montréal, un échantillon intentionnel d'établissements postsecondaires a été constitué. Les critères de sélection incluaient la langue d'enseignement (français et anglais) et la localisation géographique (île de Montréal), afin de refléter la

diversité institutionnelle du territoire. Le Pôle interordres de Montréal regroupe 12 cégeps publics et 7 universités sur l'île de Montréal.

Au total, huit établissements ont accepté de participer à la recherche : quatre collèges et quatre universités. À cela s'ajoute la documentation d'une neuvième organisation, dont le mandat transversal en enseignement supérieur justifie sa prise en compte dans l'analyse.

3.3 Collecte de données

Les établissements participants ont été invités à transmettre l'ensemble des documents pertinents en lien avec :

- la pédagogie inclusive ou universelle,
- les formations offertes au personnel enseignant,
- les politiques institutionnelles sur l'équité, la diversité et l'inclusion,
- les pratiques recommandées en matière d'enseignement ou d'évaluation inclusive.

Certains documents étaient publics (disponibles sur les sites web), d'autres étaient internes (provenant des intranets ou envoyés directement par les établissements)¹. L'ensemble de ces documents a constitué l'ensemble de départ, soit la première étape de l'analyse.

En matière d'EDI, seuls les documents généraux ou abordant les PESH ont été analysés. En d'autres termes, les documents spécifiques aux personnes autochtones, aux femmes ou tout autre groupe concerné par les mesures ne font pas partie du corpus.

3.4 Analyse des données

Pour l'analyse documentaire, les documents ont été importés dans le logiciel QDA Miner. Un premier regroupement a été réalisé en fonction de la provenance du document (classification selon l'établissement), puis les documents ont été classés selon leur nature et leur finalité (classification selon le type de document).

Par la suite, les documents ont été analysés individuellement en faisant ressortir des unités de sens (mot, phrase ou paragraphe portant une signification autonome en lien avec l'objet d'étude). Grâce à ce type d'analyse, il a été possible de structurer et de donner du sens aux données recueillies, notamment en mettant en évidence des convergences et des divergences dans le fonctionnement et les informations accessibles dans les différents établissements postsecondaires.

Chaque unité de sens a été classée selon les théories éducationnelles définies par Steiner Maccia (1966) et explicitées par Legendre (2001, 2005, cités dans Messier, 2014). Ces quatre théories – axiologiques, explicatives, formelles et praxiques – visent à structurer l'information en un ensemble cohérent permettant

¹ Certains documents étaient écrits en français, d'autres en anglais. Dans ce rapport, les extraits tirés de documents écrits en anglais ont été traduits en français. Toutefois, dans le but de conserver l'anonymat des données, il ne sera pas précisé qu'il s'agit de traductions.

d'identifier les idées clés, les concepts récurrents et les relations entre les différentes informations. Il est également important de souligner qu'une même unité de sens peut relever de plusieurs théories simultanément (Messier, 2014). Pour mieux comprendre les différentes théories, le tableau 3.1 explicite leur définition et propose des unités de sens associées à chacune d'elles.

Tableau 3.1 Théories de l'anasynthèse et exemples

Théories	Définition	Exemple
Axiologique	« finalités, principes, besoins et valeurs fondamentales » (Legendre, 2001, cité dans Messier, 2014, p. 95)	« L'éducation inclusive repose sur la reconnaissance de la diversité étudiante en ce qui concerne la façon d'approcher la réussite académique et la mise en œuvre d'un accès à l'éducation en toute égalité et sans discrimination. » (Uni4.17)
Formelle	« définition des faits, des concepts, des notions ou des conventions » (Legendre, 2001, cité dans Messier, 2014, p. 95)	« Accessibilité universelle : sensibiliser la communauté du Collège aux enjeux reliés au capitalisme et à l'inclusion des personnes de la diversité capacitaire avec ou sans diagnostic qui désigne la diversité des personnes sourdes, en situation de handicap, handicapées et neurodivergentes. » (Col 1.1)
Praxique	« méthodes validées expérimentalement et les façons de faire courantes qui mériteraient une investigation plus poussée » (Legendre, 2001, cité dans Messier, 2014, p. 95)	« Certains outils/moyens (ordinateurs, logiciels, aide-mémoires, outils de référence, calculatrices, etc.) sont admis pour toutes les personnes étudiantes. » (Uni 4.5)
Explicative	« explications concernant la nature et la dynamique des phénomènes éducationnels » (Legendre, 2001, cité dans Messier, 2014, p. 95)	« Le Collège souscrit au principe selon lequel l'inclusion des étudiantes et étudiants en situation de handicap est une responsabilité collective. » (Col 1.5)

Une attention particulière a été portée aux unités de sens praxiques, lesquelles ont été recodées selon les sept dimensions de la pédagogie inclusive à visée universelle (voir chapitre 2). Un codage inductif complémentaire a été appliqué à ces unités afin d'analyser comment chacune des dimensions de la pédagogie inclusive se traduit dans les documents.

L'anasynthèse a servi à organiser les données et à en approfondir la compréhension pendant l'analyse. Toutefois, pour rendre la présentation des résultats plus accessible, ceux-ci sont regroupés en fonction des concepts clés plutôt que selon la structure détaillée de l'anasynthèse. Ce choix vise à faciliter la lecture et à mieux faire ressortir les liens entre les résultats et les notions théoriques.

3.5 Éthique, évaluation des risques et plan d'atténuation

Considérant la nature non évaluative de la recherche, aucun jugement de performance n'a été porté sur les établissements participants. Pour assurer l'anonymat institutionnel, les cégeps et universités sont respectivement identifiés sous les numéros 1 à 4, et la neuvième organisation est mentionnée séparément comme organisation transversale.

Les documents analysés étant déjà publiés ou transmis avec autorisation, cette démarche s'inscrit dans le respect de l'éthique documentaire. Aucun risque pour les individus n'est associé à cette recherche.

4 Chapitre 4

Résultats

Le présent chapitre expose les résultats de l'analyse documentaire réalisée auprès des établissements d'enseignement postsecondaire de l'île de Montréal. Il met en évidence les principales tendances, convergences et divergences observées dans la manière dont les cégeps, les universités et l'organisation transversale conçoivent et opérationnalisent l'inclusion. Les résultats sont présentés selon les grands thèmes émergents de l'analyse, afin d'éclairer les approches, les valeurs et les cadres de référence qui orientent les pratiques inclusives dans ces milieux.

4.1 Description du corpus de documents

Au total, 121 documents issus de neuf établissements participants ont été analysés. Parmi eux, neuf documents proviennent de pages web indisponibles au téléchargement. De plus, 68 documents proviennent des quatre établissements universitaires, 29 proviennent des quatre établissements collégiaux et 24 de l'organisation transversale². Tous les documents universitaires et collégiaux sont disponibles pour consultation publique, alors que l'organisation transversale a partagé 11 documents accessibles uniquement via leur intranet. Les types de document sont variables, allant de pages internet à des formations en passant par des politiques et des rapports. Le tableau 4.1 décrit la répartition des documents analysés et les pages qui suivent explicitent les informations qui ont été répertoriées dans ces documents.

Tableau 4.1 Description des documents analysés

	Provenance universitaire (n=4)	Provenance collégiale (n=4)	Organisation transversale (n=1)
Accessibilité			
Public	68	29	13
Intranet	0	0	11
Type de document			
Regroupement de pages web	4	4	1
Rapport	9	3	0
Politique/Procédure	9	2	5
Plan d'action	13	7	0
Processus	1	0	1
Formation et sensibilisation du personnel enseignant	15	6	1
Documentation étudiante	4		
Conseil des services adaptés	0	0	3
Guide	4	0	4
Autres	10	7	5
Total (n=121)	68	29	24

² Il est à noter que ces documents sont ceux que les établissements d'enseignement et l'organisation transversale ont mis à la disposition de leur personnel enseignant. Ils ne correspondent pas toujours à des documents institutionnels produits par les établissements eux-mêmes ou par des personnes qui leur sont directement affiliées. Dans certains cas (par exemple certains rapports), il s'agit de ressources externes intégrées à l'offre documentaire. Cette nuance doit être gardée à l'esprit lors de l'interprétation de certains résultats.

Chacun des documents a été numéroté selon le type d'établissement et le nombre de documents fournis. Tous les documents sont nommés « Col » pour ceux provenant d'établissements collégiaux, « Uni » pour les universités et « OT » pour l'organisation transversale, suivi de leur numéro d'établissement (1 à 4 pour les établissements d'enseignement) puis du numéro de document fourni (variable selon les établissements). Par exemple, Uni2.4 est le code du quatrième document fourni par l'Université numéro deux, et OT20 est le code du 20^e document fourni par l'organisation transversale.

De l'ensemble, les institutions participantes définissent certains concepts dans leur documentation. Il en ressort trois grandes notions : l'équité, diversité, inclusion (EDI), la conception universelle de l'apprentissage (CUA) ainsi que les accommodements.

4.2 Équité, diversité et inclusion

De l'ensemble des organisations participantes, un collège, quatre universités, ainsi que l'organisation transversale proposent une définition de l'EDI dans leurs documents (Tableau 4.2). L'organisation transversale propose deux documents où l'EDI est définie, 15 documents proviennent d'universités et deux d'un collège. Dans cette documentation, des concepts comme la discrimination et l'accessibilité sont également définis, souvent pour répondre aux principes de l'EDI.

Tableau 4.2 Décompte de la documentation présentant des définitions formelles sur l'EDI

Concepts	Accès	Documents de l'organisation transversale	Documents de deux collèges	Documents de quatre universités
Équité, diversité, inclusion	Public	1	2	15
	Intranet	1	0	0

4.2.1 Équité

L'équité est une notion qui vise à reconnaître la justice derrière des traitements différenciés en fonction des caractéristiques individuelles et communes à certains groupes pour assurer des chances égales à toutes et tous (Durand et Chouinard, 2012). Bien que les documents analysés proposent des définitions variées, ils semblent converger vers cette finalité commune.

Au niveau collégial, le document qui propose une définition de l'équité la définit comme « la résultante de pratiques qui tiennent compte des différentes caractéristiques de la population étudiante dans la perspective d'offrir à toutes et tous des chances égales de réussite » (Col1.5). Cette définition, large et abstraite, relie les moyens – les pratiques différencierées – à la finalité – l'égalité des chances. Dans cette perspective, l'équité s'opérationnalise à travers une approche inclusive visant à favoriser la participation et la réussite scolaires de l'ensemble des personnes étudiantes.

Du côté universitaire, les définitions de l'équité apparaissent plus élaborées. De manière générale, elles y sont conçues comme un processus garantissant un accès similaire aux opportunités et aux bénéfices pour toutes et tous (Uni1.9; Uni2.9; Uni4.12). Toutefois, les termes employés varient d'un établissement à l'autre

: pour certaines universités, l'équité est assimilée à l'égalité (Uni4.13), alors que pour d'autres, elle renvoie plutôt à un « résultat équitable », l'égalité étant comprise comme un traitement identique (Uni2.9). L'Université 3 propose une distinction conceptuelle entre « égalité formelle » – le même traitement pour toutes et tous – et « égalité réelle » – l'égalité des résultats. Ce dernier concept s'apparente beaucoup à une opérationnalisation du concept d'équité (Uni3.16).

Qui plus est, les universités mettent également en avant le retrait d'obstacles et de biais historiques susceptibles de limiter l'accès aux opportunités et aux bénéfices (Uni1.9; Uni2.9; Uni4.12; Uni4.13). Plusieurs documents insistent sur la responsabilité collective à l'égard de ces inégalités structurelles, évoquant des « barrières institutionnalisées » (Uni1.9) ou un « système qui a longtemps désavantagé certaines personnes » (Uni4.13). L'équité suppose ainsi la reconnaissance d'inégalités passées et présentes (Uni3.15; Uni3.16), l'adaptation différenciée des ressources (Uni2.7; Uni2.9) et une redistribution visant à réduire ces écarts (Uni2.9; Uni4.13).

Enfin, la justice, souvent présentée comme synonyme d'équité, constitue une composante centrale de ces définitions (Uni2.9; Uni4.13). En somme, les universités reconnaissent que traiter toutes les personnes étudiantes de manière identique peut contribuer à reproduire les inégalités existantes. Elles préconisent plutôt une approche proactive consistant à éliminer les obstacles, préjugés et biais systémiques afin que toutes et tous puissent accéder aux programmes d'études et en tirer des bénéfices équivalents (Uni1.9; Uni4.12).

Pour terminer, les documents issus de l'organisation transversale rejoignent en grande partie la perspective universitaire. L'égalité des chances y est définie comme un « principe selon lequel tous les individus devraient disposer des mêmes occasions de développement socioprofessionnel » (OT7), l'équité étant comprise comme « un traitement juste, inclusif et respectueux de toutes les personnes » (OT7). Contrairement aux établissements collégiaux et universitaires, ces documents intègrent également des définitions issues de l'UNESCO (OT7) et du droit (OT15), ce qui permet de comparer les convergences et divergences entre les différentes conceptions.

4.2.2 Diversité

La diversité est une notion qui renvoie à la reconnaissance et à la valorisation des différences individuelles et collectives au sein d'un établissement (Fonds de recherche du Québec, 2024). Si les définitions explicites demeurent rares au collégial, les universités et l'organisation transversale proposent des conceptions relativement convergentes de cette celle-ci.

Au niveau collégial, aucun document analysé n'offre une définition détaillée de la diversité. Toutefois, elle semble implicite dans d'autres termes, comme celui de l'équité, qui exige de « tenir compte des différentes caractéristiques de la population étudiante » (Col1.5). Or, ces caractéristiques ne sont pas précisées, ce qui laisse place à plusieurs interprétations possibles et qui pourraient possiblement être erronées.

De leur côté, les universités proposent des définitions plus larges et systématiques de la diversité. Elles reconnaissent explicitement la sous-représentation et la marginalisation de certains groupes, tout en élargissant la diversité à la pluralité des expériences, des identités et des manières de concevoir le monde (Uni1.9; Uni2.9; Uni4.13). Par exemple, l'Université 4 inclut les caractéristiques liées :

aux conditions, aux modes d'expression et aux expériences de différents groupes définis par l'âge, le niveau d'éducation, l'orientation sexuelle, la situation ou les responsabilités

de parent, le statut d'immigration, le statut d'Autochtone, la religion, la situation de handicap, la langue, la "race", le lieu d'origine, l'origine ethnique, la culture, la situation socioéconomique et d'autres attributs. La diversité se rapporte également à l'identité de genre ou à l'expression de genre. » (Uni4.13).

L'organisation transversale reprend cette même définition, mais sans y inclure de précision sur le genre (OT7).

La notion d'intersectionnalité des caractéristiques n'est explicitement mentionnée que par deux documents (Uni1.9; Uni3.16), bien qu'elle soit implicite dans la reconnaissance de « la différence et de l'interconnexion » (Uni2.9) et la notion de « cumul » des marqueurs de diversité (Uni3.15).

De manière générale, ces définitions relativement larges illustrent également la diversité à travers les groupes en quête d'équité (Uni1.9; Uni4.13; Uni2.9). Cette précision est notamment apportée par l'Université 2 qui souligne que, bien que la diversité soit vaste, ce sont généralement ces groupes qui sont visés « dans les discussions à propos de l'équité sociale » (Uni2.9). Une autre université précise plus spécifiquement la définition des groupes sous-représentés comme étant « des groupes dont la représentation dans une communauté ne reflète pas la diversité démographique locale et nationale. » (Uni1.9). Par cette formulation, l'Université 1 reconnaît la présence de groupes historiquement marginalisés et toujours vulnérables, dont les besoins ont été longtemps négligés ou insuffisamment pris en compte dans le milieu de l'enseignement supérieur. Elle précise que « les groupes sous-représentés comprennent les BIPOC (Noirs, autochtones et personnes racisées), les femmes, les personnes handicapées (invisibles ou visibles), les membres des communautés LGBTQ+ (lesbiennes, gays, bisexuels, transgenres, queers/questionnaires et autres) et les groupes ethniques et religieux. » (Uni1.9).

Ces universités, tout comme l'organisation transversale, établissent un lien, tantôt explicite, tantôt implicite entre la diversité et l'inclusion. C'est notamment le cas de l'Université 4, qui souligne que « la reconnaissance et la valorisation de la diversité doivent s'accompagner d'efforts concertés pour assurer l'inclusion de diverses populations » (Uni4.13). Toutefois, ici encore, les définitions de l'inclusion demeurent plurielles et ne font pas consensus.

4.2.3 Inclusion et intégration

L'inclusion est un principe fondamental qui vise à créer un environnement dans lequel toutes les personnes, indépendamment de leurs différences, peuvent pleinement participer et s'épanouir (Desmarais et Flanagan, 2023). L'analyse de la documentation fait apparaître à la fois des convergences et des divergences dans sa définition selon les établissements.

Dans le document collégial consulté, qui porte spécifiquement sur les PESH, le cégep conçoit l'inclusion comme « une approche dont le but est de favoriser la participation scolaire » (Col1.5). Il précise que celle-ci se concrétise à travers deux perspectives, soit « viser une réduction de la situation de handicap (accessibilité universelle) ou pallier la situation de handicap (intégration) » (Col1.5). S'ensuit une définition de l'intégration centrée sur les mesures individuelles et les accommodements permettant d'atteindre la participation scolaire (Col1.5). L'inclusion y est donc envisagée à la fois comme une adaptation individuelle et un principe de transformation des structures éducatives afin de les rendre plus accessibles, mais uniquement pour les PESH.

À travers leurs documents, les universités considèrent l'inclusion plutôt comme un levier essentiel pour maximiser les effets positifs de la diversité et de l'équité. D'abord, cette notion d'inclusion est élargie à

l'ensemble des caractéristiques des personnes – autrement dit, à la diversité dans sa globalité (Uni1.9; Uni2.9; Uni4.13). Sa finalité n'est pas circonscrite à la sphère scolaire, mais englobe aussi un sentiment d'appartenance (Uni1.9; Uni2.9), de valorisation et de respect (Uni1.9; Uni2.9; Uni4.13). Un document de l'Université 4 résume bien cette vision en une phrase : « En bref, l'inclusion est le moyen d'exprimer le plein potentiel de la diversité » (Uni 4.13).

Ensuite, les universités insistent sur la nécessité de créer un environnement propice à cette finalité. Dans un de ses documents, l'Université 1 précise que l'inclusion « va au-delà de la simple tolérance et de l'acceptation » (Uni1.9). Pour l'Université 4, il s'agit de reconnaître la richesse que chaque personne étudiante apporte à la communauté universitaire en faisant « un effort conscient pour être accueillants, serviables et respectueux de tous » en plus de créer « un climat sécuritaire et positif au sein d'équipes » (4.13). De plus, « le potentiel et les contributions de chaque personne peuvent y être mis de l'avant » et où chaque personne peut se permettre d'être authentique, c'est-à-dire « qu'elle n'a pas besoin de cacher une partie de son identité » (Uni4.13), mais plus d'être « reconnu[e] dans son identité propre » (Uni3.15). L'Université 1 appuie également cette idée en affirmant qu'« il s'agit d'offrir un espace ouvert et flexible à chaque membre de la communauté pour qu'il se sente valorisé sans avoir à se changer pour s'adapter » (Uni1.9).

Ces documents témoignent d'une vision de l'inclusion qui ne se résume pas à des accommodements individuels pour s'ancrer dans une responsabilité collective (Uni1.9); elle renvoie à la reconnaissance et à la réduction des obstacles institutionnels (Uni2.9; Uni4.13) et à la promotion d'une culture organisationnelle centrée sur des « valeurs et des principes d'équité, de justice et de respect » (Uni4.13) ou d'une « culture d'inclusion » (Uni3.15). L'Université 4 souligne d'ailleurs que l'inclusion et l'intégration sont deux concepts distincts, qui se différencient notamment par l'attribution de la responsabilité du changement (Uni4.1).

De son côté, l'Université 3 emploie encore le terme d'« intégration » dans sa politique institutionnelle et dans son guide destiné au personnel enseignant, tant pour les aspects scolaires que pour la vie universitaire (Uni3.3; Uni3.17). Toutefois, un document plus récent précise qu'elle vise désormais l'inclusion des PESH (Uni3.19).

Ainsi, la véritable inclusion implique une transformation en profondeur des politiques, des pratiques et des mentalités institutionnelles afin de garantir que toutes et tous puissent réellement participer à la vie universitaire sans discrimination ni barrières artificielles. À cet égard, deux universités explicitent comment l'inclusion s'opérationnalise par le biais du sentiment d'appartenance.

L'inclusion est réalisée lorsque tous les membres d'une communauté sont intrinsèquement valorisés et accueillis et qu'ils éprouvent un sentiment d'appartenance significatif. (Uni1.9)

L'inclusion renvoie à la notion d'appartenance, au fait de se sentir le bienvenu, d'avoir un sentiment de citoyenneté et la capacité de s'engager et de réussir dans une institution, un programme ou un cadre donné. (Uni2.7)

L'inclusion, telle que définie dans les documents universitaires, se distingue nettement de la perspective d'intégration centrée sur des mesures individuelles. L'organisation transversale adopte une approche similaire, mettant l'accent sur la suppression des obstacles afin de garantir l'accès aux études et à la vie académique pour un plus grand nombre de personnes. Selon cette organisation, l'inclusion « exige qu'on recense et supprime les obstacles (physiques ou procéduraux, visibles ou invisibles, intentionnels ou non intentionnels) qui nuisent à la participation et à la contribution de chacune et de chacun » (OT7). Elle se différencie de l'intégration, entendue comme « un processus par lequel une personne ou un groupe s'insère dans le milieu, la société où il vit » (OT7).

Dans l'ensemble, les universités et l'organisation transversale appellent – plus ou moins explicitement – à la mise en œuvre de pratiques inclusives afin de créer un environnement valorisant la diversité. Comme le résume l'Université 4, « sans pratiques inclusives, la diversité ne peut pleinement déployer son potentiel » (Uni4.13).

La majorité des documents distinguent par ailleurs l'inclusion de l'accessibilité. Bien que ces deux notions soient étroitement liées, il appert que l'accessibilité demeure davantage ancrée dans le cadre du handicap.

4.2.4 Accessibilité

L'accessibilité est un principe clé pour favoriser la participation et l'inclusion des personnes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement postsecondaire (Folcher et Lompré, 2012). Toutefois, cette notion revêt plusieurs sens selon le domaine et le contexte d'application.

À cet égard, c'est l'organisation transversale qui en adopte la définition la plus large, l'accessibilité renvoyant à « un accès égal aux environnements physiques et numériques en offrant des lieux et des ressources sûrs, sains et adaptés à la diversité des personnes susceptibles d'en faire usage » (OT7). Comme pour l'inclusion, la raison d'être du terme repose sur la recherche d'une meilleure prise en compte de la diversité.

Du côté universitaire, deux établissements adoptent une perspective plus restreinte, centrée sur les situations de handicap ou la diversité des capacités. Par exemple, l'Université 2 définit l'accessibilité comme « la conception de produits, dispositifs, services ou environnements qui permettent à tous et toutes, indépendamment des capacités, de s'impliquer pleinement » (Uni2.2). Dans un autre document, elle précise que l'accessibilité se concrétise lorsque ces éléments sont « facilement utilisables par une personne handicapée » (Uni2.6).

L'Université 1 adopte aussi une vision similaire, définissant l'accessibilité comme « la conception et la mise en œuvre de systèmes, de politiques, de processus et d'environnements assurant aux personnes handicapées un accès égal à un espace donné » (Uni1.2). Elle ajoute que « le concept de conception accessible garantit à la fois l'accès direct (c'est-à-dire sans assistance) et l'accès indirect, ce qui signifie qu'il est compatible avec la technologie d'assistance d'une personne (c'est-à-dire un fauteuil roulant ou un lecteur d'écran d'ordinateur) » (Uni1.2). Cette précision met en évidence la nécessité d'adapter les environnements aux besoins variés des personnes en situation de handicap, sans pour autant remettre en question les structures existantes.

De son côté, l'Université 4 s'appuie sur la définition d'un organisme communautaire, présentant l'accessibilité universelle comme un « concept qui permet la participation et l'inclusion sociale des personnes ayant une limitation fonctionnelle », et qui « permet à toute personne, quelles que soient ses capacités, l'utilisation identique ou similaire, autonome et simultanée des services offerts à l'ensemble de la population » (Uni4.1).

L'Université 3, pour sa part, souligne qu'il relève de la responsabilité de l'institution de promouvoir l'accessibilité universelle tant dans ses services que dans ses espaces physiques (Uni3.3). Elle associe d'ailleurs l'université inclusive à son accessibilité pour les personnes en situation de handicap (Uni3.15). Sans en proposer une définition précise, elle évoque l'accessibilité physique de son campus et les accommodements visant à offrir un soutien adapté aux personnes en situation de handicap (Uni3.17).

Ces conceptualisations quasi identiques traduisent une vision de l'accessibilité principalement conçue pour favoriser la participation des personnes en situation de handicap, sans nécessairement s'étendre à une

transformation généralisée des environnements prenant en compte d'autres caractéristiques de la diversité. Néanmoins, l'Université 2 introduit une distinction importante en précisant qu'en contexte éducatif, l'accessibilité signifie que les personnes étudiantes avec ou sans handicap disposent des mêmes possibilités en matière d'acquisition de l'information, d'interactions et d'accès aux services – et ce, avec la même efficacité, la même intégration et la même facilité d'utilisation (Uni2.7).

Le Collège 1, pour sa part, définit l'accessibilité dans sa politique institutionnelle concernant les PESH en précisant qu'elle « vise à réduire le plus possible les facteurs environnementaux générant une situation de handicap. Elle implique que toute norme soit appliquée de façon à permettre à l'ensemble des étudiantes et étudiants de participer à la vie scolaire en misant sur leurs forces respectives » (Col1.5). Dans un second document, il indique que le premier pas vers l'accessibilité universelle consiste à sensibiliser la communauté aux « enjeux reliés au capitalisme et à l'inclusion des personnes de la diversité capacitaire avec ou sans diagnostic qui désigne la diversité des personnes sourdes, en situation de handicap, handicapées et neurodivergentes » (Col1.1). Autrement dit, le cégep articule à la fois une conception compensatoire et transformatrice, sans toutefois aller jusqu'à une définition pleinement généralisable de l'inclusion pour l'ensemble des populations étudiantes.

Dans l'ensemble, ces définitions institutionnelles montrent que l'accessibilité demeure principalement perçue comme une réponse aux besoins des personnes en situation de handicap, plutôt comme une approche globale profitant à l'ensemble de la communauté de l'enseignement supérieur dans sa diversité. Pour aller plus loin, il serait nécessaire d'adopter une perspective plus large de l'accessibilité universelle – une approche qui dépasse la seule réponse aux limitations fonctionnelles et s'intègre à une transformation structurelle des environnements d'apprentissage.

4.2.1.5 Termes connexes : discrimination et capitalisme

Les termes discrimination et capitalisme, bien que présents dans la documentation analysée, sont rarement définis de manière explicite, alors même qu'ils occupent une place centrale dans la conception et la mise en œuvre de politiques et de pratiques orientées vers l'équité, la diversité et l'inclusion (EDI).

La discrimination renvoie à tout traitement inégal ou défavorable envers une personne ou un groupe, fondé sur l'un des quatorze motifs prévus par la *Charte des droits et libertés de la personne* (1982) du Québec et ayant pour effet d'empêcher ou de compromettre l'exercice d'un droit ou d'une liberté. Elle peut être directe, lorsqu'un acte ou une décision cible explicitement une personne en raison d'une caractéristique protégée, ou indirecte, lorsque des règles ou pratiques apparemment neutres ont un effet disproportionné sur certains groupes.

Le capitalisme, pour sa part, constitue une forme particulière de discrimination fondée sur le handicap – réel, perçu ou attribué – ou sur les capacités physiques, sensorielles ou cognitives d'une personne. Il repose sur une hiérarchisation implicite des corps et des esprits, valorisant les normes de fonctionnement dites « typiques » ou « valides » au détriment de celles qui s'en écartent. Autrement dit, le capitalisme entretient l'idée que les corps et les esprits « normaux » seraient supérieurs, contribuant ainsi à invisibiliser les obstacles systémiques et à légitimer les pratiques d'exclusion, parfois même sous couvert de neutralité ou d'efficacité institutionnelle (Parent, 2019).

Pour sa part, la notion de discrimination est abordée dans les documents de l'organisation transversale et de trois des quatre universités, mais n'apparaît que dans un seul document collégial. Pour ce cégep, elle est définie de manière très large comme le « fait de refuser aux individus le traitement équitable qu'ils sont en

droit d'obtenir » (Col1.5). Les universités et l'organisation transversale s'appuient plus explicitement sur des ressources externes – notamment juridiques – pour en préciser le sens.

Parmi les ressources mises à la disposition de son personnel, l'organisation transversale a fourni un rapport externe qui rappelle que « la jurisprudence distingue trois formes de discrimination : directe, indirecte et systémique » (OT15), une typologie également reprise dans un document de l'Université 3 (Uni3.15). Parmi les documents mis à disposition du personnel enseignant ou du corps professoral, l'Université compte pour sa part un rapport définissant la discrimination comme le fait de « traiter une personne différemment en raison de ses caractéristiques personnelles et [de] l'empêcher d'exercer ses droits » (Uni4.17), et ce, quelle qu'en soit la forme. Le même rapport précise que la discrimination indirecte découle « de règles, de pratiques ou de politiques en apparence neutres, mais qui ont des effets préjudiciables sur des personnes ou des groupes à cause d'une ou de plusieurs des caractéristiques personnelles mentionnées » (Uni4.17), tandis que la discrimination systémique résulte de « certaines pratiques ou de comportements associés à la présence de stéréotypes, intentionnels ou non » (Uni4.17).

De manière similaire, l'Université 3 définit la discrimination systémique comme celle « produite par les normes, règlements et pratiques apparemment neutres des institutions elles-mêmes » (Uni3.15). Cette dernière lie la discrimination systémique vécue par les PESH au capacitisme. L'Université 2 mobilise explicitement ce concept dans ses documents (Uni2.2; Uni2.6), le décrivant comme un « système de croyances et de structures analogue à d'autres formes de discrimination systémiques, basé sur la fausse conception que les personnes ayant un handicap méritent moins de respect et de considération, sont moins capables de contribuer et participer, ou possèdent de manière inhérente une valeur plus faible pour la société que les autres » (Uni2.6).

Ainsi, la documentation produite par les universités et l'organisation transversale tend à puiser dans des ressources externes pour définir la discrimination, témoignant d'un effort de précision conceptuelle. Toutefois, ces définitions ne s'alignent pas toujours sur celles privilégiées par la loi, qui constituent pourtant un cadre commun de référence pour l'ensemble des institutions.

4.2.5 Constats

Deux constats principaux se dégagent de l'analyse des définitions et des usages des concepts d'équité, de diversité et d'inclusion (EDI). D'une part, si certains termes font l'objet d'un relatif consensus, la majorité demeure interprétée de manière variable – tant entre les établissements qu'au sein d'une même institution. Cette hétérogénéité illustre l'absence d'un cadre conceptuel commun dans les établissements postsecondaires montréalais, se traduisant par des approches documentaires allant de la simple description à une posture critique envers les modèles existants. D'autre part, la documentation collégiale apparaît relativement limitée sur ces questions, alors que la majorité des universités disposent désormais d'un plan d'action ou d'une politique d'EDI claire et structurée.

En l'absence d'un cadre partagé, il devient pertinent d'examiner la manière dont ces concepts se traduisent concrètement dans les pratiques institutionnelles et pédagogiques. En contexte éducatif, l'EDI se manifeste notamment à travers des approches pédagogiques favorisant l'accessibilité et l'inclusion. La section suivante portera ainsi sur la conception universelle de l'apprentissage (CUA), un cadre spécifique de mise en œuvre de pratiques inclusives.

4.3 Conception universelle de l'apprentissage

La CUA est un cadre souvent mobilisé pour aborder l'inclusion et l'accessibilité de l'éducation. Des documents recensés, dix proviennent de quatre établissements universitaires, quatre d'un établissement collégial et deux de l'organisation transversale.

Tableau 4.3 Décompte de la documentation présentant des théories formelles sur la CUA

Concept	Accès	Documents de l'organisation transversale	Documents d'un collège	Documents de quatre universités
Conception universelle	Public	1	4	10
	Intranet	1	0	0

4.3.1 Ancrage et définition

Tel que défini plus tôt, la CUA est un cadre qui vise à éliminer les obstacles à l'apprentissage en proposant des objectifs, des méthodes, du matériel et des évaluations flexibles (CAST, 2011).

L'organisation transversale ancre la CUA dans les fondements du design universel. Elle en rappelle l'origine dans le domaine de l'architecture, où il s'agissait de

construire des bâtiments qui tiennent compte dans leur conception même des besoins des personnes handicapées. On peut penser par exemple à l'installation de portes électriques, à l'utilisation de pictogrammes, ou à la construction de rampes à pente douce. Quoique ces aménagements sont réalisés pour les personnes handicapées, ils peuvent être utiles à un plus grand nombre (OT19).

Cette filiation avec le design universel est également évoquée au collégial, où la CUA est présentée comme « la conception de produits et d'environnements utilisables par tous, dans la mesure du possible, sans nécessiter d'adaptation ou de conception spécialisée » (Col2.2). Les universités adoptent une approche similaire, définissant la conception universelle comme la conception d'environnements et d'objets pouvant être utilisés par toutes et tous, quelles que soient leurs caractéristiques (âge, taille, capacités, sexe, etc.) (Uni1.2; Uni4.1).

La CUA apparaît ainsi comme une version de l'accessibilité universelle appliquée au contexte de la pédagogie et de l'apprentissage. Elle repose sur la reconnaissance de la variabilité des personnes apprenantes et sur la responsabilité des environnements éducatifs à s'y adapter (OT19).

Pour le Collège 2, la CUA est décrite comme un modèle servant de cadre au personnel enseignant lorsqu'il conçoit ou révise des « cours pour permettre l'accessibilité à tous les étudiants, y compris les étudiants handicapés, et pour minimiser le besoin d'accommodements et de modifications a posteriori » (Col2.2). Dans un autre document, ce même établissement précise que la CUA permet « d'améliorer et d'optimiser l'enseignement et l'apprentissage pour toutes et tous, sur la base de connaissances scientifiques sur la manière dont les êtres humains apprennent » (Col2.13). En bref, ce cégep détaille donc à la fois la définition, la finalité et les bénéfices de la CUA en la définissant comme une

approche pédagogique qui valorise la diversité [...] et une] conception proactive d'un programme d'études inclusif, éliminant ou réduisant ainsi les obstacles à la réussite scolaire [...] tout en] maintenant la rigueur académique (Col2.3).

Dans cette même logique, l'Université 1 définit la CUA comme un cadre éducatif qui guide la conception des objectifs, du matériel, des méthodes et des évaluations d'apprentissage tout en gardant à l'esprit la diversité des apprenants, de manière à offrir des possibilités d'éducation égales (Uni1.8; Uni1.2). L'Université 3, pour sa part, précise que la CUA s'inscrit dans une visée d'accessibilité pour la diversité des personnes étudiantes (Uni3.2). En résumé, ces définitions traduisent l'émergence d'un cadre commun qui prend en compte la diversité des profils d'apprentissage afin de favoriser une accessibilité et une inclusion accrues.

Enfin, certains établissements, sans définir explicitement la CUA, en reprennent les fondements en s'appuyant sur les travaux du CAST, soulignant ainsi la diffusion progressive de ce cadre de référence au sein du réseau postsecondaire.

4.3.1.1 *Dimensions de la CUA*

La CUA étant un cadre, elle est balisée par plusieurs principes clés établis par CAST (2011). Un document du collégial relève ses trois grands principes :

les principes de la CUA sont présentés verticalement : fournir de multiples moyens d'engagement (flexibilité dans la manière dont les étudiants s'engagent), fournir de multiples moyens de représentation (flexibilité dans la manière dont l'information est présentée), fournir des moyens d'action et d'expression (flexibilité dans la manière dont les étudiants répondent ou démontrent leurs connaissances ou leurs compétences) (Col2.3).

Ces grands principes s'appliquent dans toutes les dimensions de l'enseignement, notamment par « de multiples moyens de représentation, d'expression et d'engagement à tous les niveaux du cours, qu'il s'agisse de l'enseignement, des ressources ou de l'évaluation » (Col2.3). Cet établissement collégial encourage d'ailleurs « la réflexion de l'enseignant à l'égard de l'implantation du modèle pour lever les barrières qui peuvent nuire à l'apprentissage des étudiants afin de créer un environnement pédagogique qui répond aux besoins de tous » (Col2.6).

Dans ses documents, l'organisation transversale interprète quant à elle l'opérationnalisation de la CUA par neuf éléments (OT11) :

1. Utilisation équitable, soit que le cours ne désavantage aucun groupe d'étudiants.
2. Utilisation flexible, soit que le cours est conçu de façon à s'adapter à plusieurs types d'habiletés et à tenir compte des différences des étudiants.
3. Utilisation simple et intuitive, soit que les consignes sont faciles à comprendre et les outils sont faciles à utiliser.
4. Information facile à saisir, soit que l'information essentielle est communiquée efficacement, de manière à être compréhensible pour tous les étudiants, indépendamment de leurs habiletés sensorielles.
5. Tolérance à l'erreur, soit que les variations possibles dans les rythmes d'apprentissage et les habiletés des étudiants sont anticipées de sorte à minimiser les risques d'erreurs dues aux actions accidentnelles.
6. Économie d'efforts physiques, soit que le cours minimise le recours aux efforts physiques non essentiels aux objectifs pédagogiques.
7. Utilisation appropriée de l'espace, soit que l'espace est organisé de telle sorte que tout étudiant, peu importe sa taille, sa posture et sa mobilité, ait un espace dégagé.

8. Communauté d'apprentissage, soit que l'environnement favorise les interactions et la communication entre les étudiants et les professeurs.
9. Climat propice à l'apprentissage, soit que l'environnement est favorable à l'apprentissage et à l'inclusion de tous les étudiants.

L'Université 1 rapporte des éléments similaires pour opérationnaliser la CUA : « 1. utilisation équitable 2. souplesse d'utilisation 3. utilisation simple et intuitive 4. information perceptible 5. tolérance à l'erreur 6. faible effort physique 7. taille et espace appropriés à l'approche et à l'utilisation » (Uni1.2). D'autres documents mentionnent les différentes dimensions, mais en les liant spécifiquement aux bénéfices.

4.3.1.2 *Pédagogie universelle*

Alors que la CUA constitue un cadre spécifique de pratiques inclusives, certains établissements abordent ces pratiques sous l'angle d'une perspective universelle plus large, demeurant ainsi proches du concept de *design universel* appliqué à l'enseignement, sans pour autant s'inscrire dans un cadre formel de référence.

Par exemple, l'Université 1 présente la conception universelle de l'inclusion sociale (ou culturelle) comme un modèle qui « se concentre sur l'équité et l'égalité des interactions personnelles » (Uni1.2). Ce modèle repose sur l'importance d'interactions positives entre le personnel enseignant et les personnes étudiantes afin de produire des « résultats éducatifs positifs » (Uni1.2). D'autres établissements abordent des principes complémentaires, tels que ceux relatifs à l'accessibilité du contenu web (Uni2.7; Uni3.19) ou encore la conception universelle de l'inclusion sociale (Uni1.2), qui participent d'une même logique de réduction des obstacles à la participation.

L'Université 1 adopte une approche particulièrement articulée, définissant d'abord la pédagogie comme un « terme générique pouvant être décomposé en trois éléments clés : la conception du cours, l'environnement de la salle de classe et la prestation du cours » (Uni1.2). Elle souligne ensuite que la pédagogie inclusive vise à amener les enseignants à « réfléchir aux personnes qu'ils pourraient involontairement exclure par le biais de la conception du cours et de leur approche de l'enseignement » (Uni1.2). Cette pédagogie s'inscrit, selon l'établissement, dans un cadre de justice sociale qui promeut « une vision de la société équitable, où tous les membres sont physiquement et psychologiquement en sécurité » et qui favorise « la participation pleine et égale de tous les groupes à une société mutuellement façonnée pour répondre à leurs besoins » (Uni1.5).

Plus précisément, l'Université 1 définit la pédagogie inclusive comme « une approche pédagogique qui prend en compte les facteurs individuels, curriculaires et sociaux influençant la capacité d'un étudiant à apprendre efficacement », visant ainsi à « répondre aux besoins d'étudiants ayant des antécédents, des approches d'études et des capacités différents » (Uni1.2; Uni1.4). Elle conclut que « la mise en œuvre de stratégies pédagogiques inclusives permet aux enseignants de faciliter un apprentissage où tous les étudiants se sentent valorisés et capables de réussir » (Uni1.2; Uni1.4).

Ensuite, l'Université 4 propose une définition appuyée sur la littérature scientifique : la pédagogie inclusive est une

approche qui regroupe un ensemble de pratiques pédagogiques exemplaires (Beaudoin, 2013) dont la mise en place implique une adaptation à la diversité des apprenants et apprenantes (Bergeron et Prud'homme, 2018) sans abaisser le niveau d'exigence académique, dans le but de prévenir les obstacles arbitraires à la réussite de tous (Uni4.2).

Les Universités 1 et 4 soulignent également certaines mises en garde. L'Université 1 précise qu'il ne faut pas considérer cette approche comme « un processus étape par étape applicable à tout contexte d'enseignement ou comme une réponse automatique aux demandes d'accompagnement » (Uni1.2). L'Université 4 rappelle pour sa part que les mesures inclusives ne remplacent pas les accompagnements individualisés, mais doivent plutôt fonctionner en complémentarité (Uni4.17).

Au-delà de la pédagogie inclusive, certains établissements évoquent la notion d'éducation inclusive, qui élargit la réflexion à l'ensemble du système éducatif. L'Université 4, s'appuyant sur l'UNESCO, définit l'éducation inclusive comme un processus consistant « à chercher comment transformer les systèmes éducatifs et les autres cadres d'apprentissage pour les adapter à la diversité des apprenants » (Uni4.17). Cette approche repose sur l'idée que la diversité constitue une richesse plutôt qu'un problème et que l'enjeu de l'inclusion implique une transformation du fonctionnement institutionnel lui-même.

Le même document précise également que les mesures inclusives doivent être envisagées à l'échelle de l'environnement universitaire dans ses différentes dimensions – « organisationnelles (horaires, cheminement, etc.), physiques, technologiques et pédagogiques » – afin de « prévenir les situations de handicap en réduisant à la source les obstacles à l'apprentissage » (Uni4.17).

En définitive, la pédagogie universelle est appréhendée comme « une approche centrée sur la personne, dans toutes ses dimensions » (Uni4.17). Quel que soit le cadre mobilisé – CUA, pédagogie inclusive ou éducation inclusive – les établissements visent la mise en œuvre de pratiques reconnaissant la diversité et favorisant la participation de toutes et tous. Néanmoins, la documentation révèle que, dans le contexte du handicap, le système demeure largement centré sur une approche intégrative plutôt qu'inclusive. Comme le reconnaît l'Université 4, « [même] s'ils assurent une intégration ponctuelle, [les accompagnements] ne favorisent pas pour autant l'inclusion » (Uni4.17).

4.3.2 Visées véhiculées par l'éducation inclusive

Les visées de l'éducation inclusive sont abordées dans deux documents des collèges, neuf documents des universités et deux documents de l'organisation transversale. Ces derniers abordent les visées de l'éducation inclusive et en définissent les principaux buts de l'éducation inclusive, comme la réduction de l'individualisation, la mise en œuvre d'une éducation stimulante, la volonté de soutenir la réussite ainsi que de contribuer à la formation de citoyennes et citoyens de la société de demain.

Tableau 4.4 Documents liés aux visées de l'éducation inclusive

Concepts	Documents de l'organisation transversale	Documents des collèges	Documents des universités
Réduire l'individualisation	1	0	3
Mettre en œuvre une éducation stimulante	1	1	2
Soutenir la réussite	0	1	4
Former les citoyen·ne·s de demain	0	1	4

D'abord, la réduction de l'individualisation est véhiculée d'une part par l'organisation transversale. Dans un document publié en mars 2020, au tout début de la pandémie de COVID-19, l'organisation transversale

suggérait au personnel enseignant de donner plus de temps à toutes les personnes étudiantes pour réaliser les travaux, expliquant que dans le contexte, il ne s'agissait pas de « parler d'accommodements, mais plutôt d'être flexible » (OT10), et ce à l'égard de l'ensemble de la population étudiante. Trois documents universitaires abondent en ce sens, promouvant le déploiement de la CUA pour « réduire la demande et les besoins pour des accommodements » (Uni2.5), « réduire les besoins pour certains accommodements individualisés » (Uni1.2), ou assurer « la réduction des demandes individuelles » (Uni4.17). Dans un de ses documents, l'Université 4 explique que « le changement en faveur de l'éducation inclusive ne remet pas en question la nécessité d'offrir des accommodements individualisés [...] que] ceux-ci ont toujours leur place, mais en complémentarité avec des mesures inclusives qui doivent prévaloir » (Uni4.17).

Ensuite, la mise en œuvre d'une éducation stimulante est identifiée dans l'un des documents transmis par l'organisation transversale comme une des visées de l'inclusion, de sorte « que les écoles deviennent des endroits soutenants et stimulants pour le personnel aussi bien que pour les élèves » (OT15). Pour ce faire, l'Université 3 relève qu'il s'agit d'adopter « une démarche d'excellence inclusive qui reconnaît et valorise la richesse de notre diversité » (Uni3.1). Cette démarche permettrait alors d'améliorer la qualité de l'expérience étudiante (Col3.3; Uni1.2).

Le soutien à la réussite étudiante est aussi identifié comme une visée de l'éducation inclusive dans certains documents recensés. Le Collège 1 relève qu'il s'agit de « favoriser la réussite éducative de tous les étudiants et de toutes les étudiantes, quels que soient leur profil et leurs besoins » (Col1.3). Ce dernier point est également précisé par l'Université 4, qui affirme « qu'aucun profil étudiant ne doit constituer un obstacle à la réussite, qu'il s'agisse d'étudiants autochtones, de première génération, ayant un parcours non traditionnel, d'étudiants-parents, d'étudiants étrangers ou issus de l'immigration récente, ou encore d'étudiants faisant partie de la diversité sexuelle et d'identité de genre » (Uni4.1). Pour les universités, il s'agit ainsi de « développer les connaissances et les habiletés sur l'EDI pour changer la pédagogie et les impacts dans les classes » (Uni2.1) d'intégrer « les bonnes pratiques relatives [...] à la pédagogie inclusive et antidiscriminatoire » (Uni3.1) ou de « créer un environnement éducatif accessible et équitable qui favorise la réussite de chacune et chacun » (Uni4.17).

Finalement, plusieurs documents identifient la volonté de former des citoyennes et des citoyens de demain comme visée de l'éducation inclusive. Par exemple, l'Université 4 indique l'importance de soutenir l'accès aux études universitaires pour les PESH afin qu'elles soient, comme « toutes les autres étudiantes, tous les autres étudiants de l'Université, habilités à jouer un rôle citoyen actif au sein de la société » (Uni4.18), affirmant ainsi sa volonté de contribuer au « développement du plein potentiel des personnes et de la société » (Uni4.17). Une approche inclusive de l'éducation au postsecondaire viserait ainsi à influencer de manière positive « les grands défis de la société », de sorte à répondre « de manière responsable et créative aux besoins d'un monde en transformation » (Uni3.1). Pour l'Université 1, l'inclusion est une « responsabilité partagée parmi tous les membres de la communauté » (Uni1.9), d'abord à l'université, puis dans la société.

Finalement, la préoccupation liée à la création d'un climat et d'un environnement sécuritaire émerge dans quelques documents. L'Université 4 relève que, « plus concrètement, l'inclusion porte sur la création d'un climat sécuritaire et positif au sein d'équipes » (Uni4.1) alors que l'Université 1 souligne la responsabilité d'assurer « un campus sécuritaire, accessible, diversifié, inclusif et respectueux » (Uni1.7). Le Collège 3 indique qu'il s'agit de « cultiver un environnement sécuritaire, soutenant et respectueux qui reconnaît et répond aux réalités diverses des personnes étudiantes » (Col3.2).

4.3.3 Bénéfices potentiels pour la population étudiante

Les bénéfices de l'éducation inclusive pour la population étudiante sont abordés dans sept documents collégiaux, neuf documents universitaires, mais dans aucun document de l'organisation transversale. Les textes recensés identifient principalement comme bénéfices la satisfaction générale, les apprentissages et la réussite, ainsi que le contrôle et l'engagement dans les études. De plus, la collaboration, la créativité et la pensée critique sont aussi abordées dans une moindre mesure.

Tableau 4.5 Documents liés aux bénéfices de l'éducation inclusive pour la population étudiante

Concepts	Documents de l'organisation transversale	Documents des collèges	Documents des universités
Satisfaction générale	0	4	5
Réussite	0	6	7
Engagement	0	3	4
Collaboration	0	1	2
Créativité	0	0	1
Pensée critique	0	0	1

La satisfaction générale est, selon les documents, favorisée par le sentiment d'appartenance qui se développe dans un environnement accueillant et inclusif (Uni4.17 ; Uni2.8 ; Uni2.7). Les universités nomment différents éléments qui semblent contribuer au sentiment d'appartenance : prendre en compte « un large éventail de préférences individuelles » (Uni2.7), « s'adapter à priori à la diversité des élèves dans leur ensemble » (Col2.5), créer un « environnement social et pédagogique d'emblée accessible, grâce à des mesures inclusives qui font en sorte que le cadre dans lequel se fait l'apprentissage profite à toutes et à tous » (Uni4.17), s'assurer que toutes les personnes étudiantes « se sentent incluses dans l'environnement d'apprentissage » (Uni2.8) et « réduire le stress » (Uni4.4).

De plus, selon les documents consultés, la mise en œuvre d'une pédagogie inclusive chez la population étudiante aurait des retombées positives sur l'apprentissage et la réussite. Pour y parvenir, les Universités 1 et 4 mentionnent que différentes conditions doivent être mises en place ; par exemple, minimiser « l'incidence d'obstacles superflus et discriminants dans l'accès à l'éducation » (Uni4.17), encourager « l'apprentissage dans différentes perspectives » (Uni1.2) et soutenir « toutes les personnes étudiantes dans leur succès académique » (Uni1.2). Pour le Collège 3, une pédagogie inclusive qui valorise l'erreur pour apprendre permet aux personnes apprenantes « de progresser à travers les cours à des rythmes différents selon leurs besoins spécifiques » (Col3.3). En somme, cette position s'inscrit dans une perspective intentionnelle de réduction des barrières systémiques à la réussite et une proactivité lorsque possible, afin de « créer une expérience d'apprentissage équitable pour toutes les personnes étudiantes » (Uni2.8).

Un autre point abordé dans certains documents est la participation et l'engagement actif des personnes étudiantes qui seraient favorisés par une pédagogie inclusive. En effet, plusieurs documents recensés soulignent la pertinence d'adopter une pédagogie inclusive pour soutenir la motivation (Col2.6 ; Uni4.4 ; Uni1.2) et la participation (Uni2.7 ; Col3.3 ; Uni1.2). Certains établissements ajoutent que cela permet aux personnes étudiantes de « prendre contrôle de leurs apprentissages » (Uni1.8), de « développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation » (Col2.7) et de « maintenir l'attention en cours » (Uni4.4).

Finalement, quelques documents relèvent que la collaboration entre les personnes étudiantes serait favorisée par la pédagogie inclusive (Col2.2, Uni1.2 ; Uni4.4), de même que la créativité et la pensée critique (Uni1.2).

4.3.4 Bénéfices potentiels pour le personnel enseignant

Les bénéfices de l'éducation inclusive pour le personnel enseignant sont abordés dans quatre documents des collèges, cinq des universités et dans aucun de l'organisation transversale. Les textes recensés identifient principalement le développement professionnel et l'amélioration des compétences enseignantes comme bénéfice. De plus, les relations positives avec les personnes étudiantes, la diminution de l'individualisation et le climat de classe agréable sont aussi abordés dans une moindre mesure.

Tableau 4.6 Documents liés aux bénéfices de l'éducation inclusive pour la population étudiante

Concepts	Documents de l'organisation transversale	Documents des collèges	Documents des universités
Développement professionnel	0	3	3
Relations positives avec les personnes étudiantes	0	0	2
Climat de classe	0	1	1
Diminution de l'individualisation	0	0	1

Le principal apport, relevé par les documents recueillis, de la mise en œuvre d'une pédagogie inclusive pour le personnel enseignant est le développement professionnel, qui peut être soutenu par le soutien au personnel enseignant des établissements (Uni2.5) et les collègues (Col2.1). En effet, la pédagogie inclusive permettrait « d'aborder [l'] enseignement avec une vision plus large, celle de l'inclusion, sans abaisser le niveau académique » (Col2.3), et « d'améliorer le design de cours, les stratégies d'enseignement et d'évaluation » (Uni2.7) de sorte à « améliorer les compétences professionnelles des personnes enseignantes » (Col2.3).

De plus, deux documents abordent la relation enseignant-étudiant comme bénéfice pour les personnes enseignantes, relevant que la pédagogie inclusive « favorise des rapports sociaux riches, divers et multiples auxquels contribue la relation enseignante-étudiante » (Uni4.17). Elle permettrait aussi « aux enseignants de se connecter et de s'engager avec divers étudiants, créant ainsi un environnement d'apprentissage plus dynamique et interactif » (Uni1.2).

Cette dernière citation apporte aussi l'effet déclaré relativement à l'établissement d'un climat de classe positif qui est aussi relevé par le Collège 3, qui mentionne que la pédagogie universelle favorise une certaine flexibilité qui soutient l'apprentissage des personnes apprenantes de sorte à améliorer le climat de classe (Col3.3).

Finalement, identifiée dans les visées de la pédagogie inclusive, l'Université 1 considère également la réduction des accommodements comme un bénéfice pour les personnes enseignantes. L'adoption de cette pédagogie diminuerait le recours aux accommodements individualisés (Uni1.8), et par la même occasion la charge de travail liée à la personnalisation.

4.3.5 Mise en œuvre des pratiques inclusives

Les manières de mettre en œuvre des pratiques inclusives dans les établissements collégiaux et universitaires montréalais sont multiples et variées. Les organisations ayant contribué à cette recherche documentaire véhiculent certaines modalités issues des sept dimensions de la pédagogie inclusive.

4.3.5.1 Accessibilité et empathie de la personne enseignante

Cette dimension met l'accent sur le soutien de la motivation et de l'engagement des personnes étudiantes à travers des interactions affectives, telles que la connaissance des individus, les échanges personnalisés ou les gestes d'accompagnement.

Les deux collèges ont fourni trois documents abordant cette dimension, tandis que neuf documents ont été recensés pour les trois universités. L'organisation transversale a, quant à elle, contribué à cette dimension avec trois documents. L'analyse inductive des extraits liés à l'accessibilité et à l'empathie de la personne enseignante a permis d'identifier trois sous-catégories de pratiques.

Tableau 4.7 Documents liés à l'accessibilité et à l'empathie de la personne enseignante

Concepts	Documents de l'organisation transversale	Documents des deux collèges	Documents des quatre universités
Savoir-être ou posture enseignante	2	2	8
Disponibilité	1	1	2
Écoute	0	1	4

D'abord, la question de la posture enseignante dans une perspective inclusive est abordée dans plusieurs documents. Ces derniers insistent sur l'importance d'un savoir-être et d'une approche relationnelle centrée sur la reconnaissance de la diversité. Il est ainsi recommandé d'« assumer la variabilité des apprenants », de « reconnaître les barrières à l'apprentissage » et de « focaliser sur le changement du contexte et non de la personne étudiante » (Uni1.2). Cette posture inclusive est décrite comme un véritable « savoir-être » à développer (Uni4.17).

Ensuite, pour la rendre explicite, certains documents suggèrent d'« inclure une déclaration sur l'accessibilité et la diversité dans le plan de cours » ou encore d'« utiliser un langage inclusif » (Uni1.8; Uni2.7). D'autres proposent des gestes concrets favorisant un climat d'apprentissage bienveillant : utiliser l'humour, partager des expériences personnelles, accueillir les personnes étudiantes, tenter d'apprendre leur nom ou créer des occasions d'interactions significatives (Uni4.2; Uni4.4). Au collégial, la flexibilité est également encouragée, par exemple dans la gestion d'imprévus ou de retards exceptionnels (Col2.3).

Cependant, certains documents institutionnels rappellent les limites de cette flexibilité. L'Université 3 stipule explicitement qu'« en aucun cas l'enseignant(e) ne doit accorder un accommodement à un(e) étudiant(e) qui en ferait la demande, ni prendre des arrangements concernant les évaluations » (Uni3.6). Cette précision met en lumière une tension récurrente : la frontière parfois floue entre flexibilité pédagogique et accommodement formel, souvent difficile à tracer pour le corps professoral peu familier avec ces notions.

Un autre élément central évoqué dans les documents est la disponibilité de la personne enseignante, considérée comme un indicateur de posture inclusive. Cette disponibilité peut se manifester, par exemple,

par une présentation dans le plan de cours accompagnée d'une invitation explicite à communiquer, précisant les moments propices pour le faire (Col2.11; OT10; Uni4.4), ou encore par la présence de la personne enseignante avant ou après les cours (Uni4.4). Elle peut aussi être renforcée par la diversification des moyens de communication, afin de faciliter le contact et d'optimiser l'accessibilité (OT10; Uni2.7).

Enfin, cette empathie et cette disponibilité reposent sur une réelle capacité d'écoute. Plusieurs établissements mettent de l'avant l'importance de reconnaître l'identité des personnes apprenantes et d'en considérer les implications dans l'organisation et le développement du cours (Col3.3). Cela suppose de prendre le temps de s'intéresser aux personnes étudiantes, à leurs parcours et à leurs intérêts (Uni1.8). Or, une manière concrète d'exprimer cet engagement consiste à l'indiquer dans le plan de cours, par une phrase affirmant l'adhésion à des valeurs d'équité, de diversité et d'inclusion, et d'une volonté à assurer des conditions d'apprentissage accessibles et équitables (Uni1.3; Uni1.9; Uni2.7).

4.3.5.2 Accessibilité du matériel pédagogique

Cette catégorie regroupe des pratiques visant à diversifier les modes de représentation des contenus (textes, diapositives, vidéos, etc.) et à garantir l'accessibilité des ressources via des technologies adaptées aux besoins des PESH. De ce fait, elle correspond principalement au premier principe de la CUA visant à varier les moyens de représentation (CAST, 2011).

Les documents abordant cette dimension ont été fournis par deux collèges avec dix documents, ainsi que par trois universités avec treize documents. L'organisation transversale a, quant à elle, contribué à cette dimension avec neuf documents. L'analyse inductive des 148 extraits identifiés comme visant l'accessibilité du matériel pédagogique a permis d'identifier sept sous-catégories de pratiques. Il s'agit de l'accès au matériel avant et après le cours, de l'accessibilité des documents, de l'accès au local, de l'accès aux outils technologiques, de la variété des moyens de représentation ainsi que de l'ergonomie et la structure du cours.

Tableau 4.8 Documents liés à l'accessibilité du matériel pédagogique

Concepts	Documents de l'organisation transversale	Documents des deux collèges	Documents des trois universités
Accès au matériel avant le cours	2	5	6
Accès à du matériel complémentaire après le cours	1	2	2
Accessibilité des documents	6	4	10
Accès au local	1	0	2
Accès aux outils technologiques	0	1	2
Variété de moyens de représentation	6	7	7
Ergonomie et structure du cours	2	1	4

L'accès au matériel pédagogique avant, pendant et après le cours est l'un des aspects les plus fréquemment associés aux pratiques d'enseignement inclusives dans la documentation consultée.

D'abord, l'accès anticipé au matériel du cours est mentionné dans 13 documents issus de trois universités, d'un collège et de l'organisation transversale. Cette pratique est présentée comme un moyen concret de favoriser l'accessibilité au contenu d'apprentissage. Les établissements recommandent de déposer le

matériel à l'avance afin de permettre aux personnes étudiantes de se préparer aux notions abordées. De surcroît, l'Université 2 et le Collège 2 soulignent la valeur ajoutée de cette pratique, qui peut contribuer à réduire le nombre d'accommodements individuels pour certaines personnes étudiantes, notamment celles reconnues par les services de soutien aux PESH (Uni2.10; Col2.2).

Ensuite, l'accès à du matériel complémentaire après le cours est identifié dans 20 documents provenant d'une université, d'un collège et de l'organisation transversale. Cette mesure est décrite comme une façon d'élargir l'accessibilité aux contenus. Les pratiques proposées incluent, entre autres, la publication de notes de cours prises par des pairs (Col2.6; Col2.3; OT10) ou encore la mise à disposition d'enregistrements de cours et de capsules complémentaires (Uni2.7).

L'accessibilité générale des documents est également abordée dans cinq documents produits par trois universités, un collège et l'organisation transversale. Ceux-ci formulent plusieurs recommandations, notamment :

- une mise en page et une mise en forme adaptées des documents écrits (Uni4.1; OT13);
- une conception inclusive des diapositives de présentation (Col2.11; Uni4.1; Uni4.6);
- le sous-titrage systématique des vidéos (Col2.11; Col2.9; Uni4.2; Col2.3; Uni1.2);
- la vérification de l'accessibilité des documents numériques avant diffusion (OT10; Uni2.7; Uni4.1; Col2.11; Uni4.2; Col2.3);
- la description verbale des images et tableaux utilisés en classe (Uni2.7; Uni4.2).

Dans le même ordre d'idées, plusieurs documents évoquent l'accessibilité physique des lieux d'enseignement et l'accessibilité technologique. Deux universités et l'organisation transversale insistent sur la nécessité de vérifier l'accessibilité des locaux (Uni1.9), d'en optimiser l'aménagement ergonomique (OT14) et de fournir des indications claires quant à leur emplacement sur le campus, tout en recommandant l'usage d'un microphone et le maintien du contact visuel avec les personnes étudiantes (Uni2.7). En ce qui concerne les outils numériques, le Collège 2 suggère de permettre l'utilisation des technologies à toutes et tous, indépendamment des besoins particuliers (Col2.6), tandis que l'Université 2 recommande une utilisation raisonnée et intentionnelle des technologies afin de soutenir la motivation et l'engagement des personnes étudiantes (Uni2.7; Uni2.12).

Par ailleurs, l'accessibilité des contenus par la diversification des moyens de représentation – correspondant au premier principe de la CUA – est abordée dans vingt documents provenant de deux cégeps, de trois universités et de l'organisation transversale. Les pratiques recommandées incluent notamment :

- l'utilisation de moyens sollicitant plusieurs sens (OT10);
- l'intégration d'images, de vidéos, de graphiques, de cartes conceptuelles ou de sites web (OT10; OT11; OT12; Uni4.17; Uni4.2; Uni4.4; OT23; OT24; Col3.3; Uni2.12; Uni1.2);
- la diffusion de capsules vidéo explicatives (OT10; Uni4.4; Col2.7; Uni2.12);
- la fourniture de versions numériques des documents papier (Uni4.2; Uni4.4; Uni4.17; Col2.13; Col2.11);
- l'exploitation des outils disponibles dans l'environnement numérique d'apprentissage (p. ex. Moodle; Col2.11).

Enfin, plusieurs documents abordent les enjeux liés à la structure et à l'ergonomie des cours, qu'ils soient donnés en présence ou en ligne. Sept documents issus d'un cégep, de deux universités et de l'organisation transversale recommandent de :

- rendre explicites les attentes du cours (Uni4.17; OT23);
- morceler les tâches et les consignes pour en faciliter la compréhension (OT24; OT23);
- structurer clairement l'environnement numérique d'apprentissage (Uni4.4; Uni2.7; Col3.3; Uni4.2);
- fournir des ordres du jour ou des tables des matières détaillés pour soutenir la progression (Uni2.7; Uni4.17; OT23).

Dans cette même perspective d'accessibilité, l'Université 3 a par ailleurs diffusé, en contexte pandémique, un ensemble de recommandations spécifiques à la formation en ligne, visant à soutenir le personnel enseignant dans l'adaptation du matériel, des séances et des évaluations selon les principes d'inclusion et d'accessibilité (Uni3.23).

4.3.5.3 *Enseignement inclusif*

Cette dimension concerne les stratégies pédagogiques mises en œuvre dans un cadre traditionnel d'enseignement en classe en vue de solliciter la participation des personnes étudiantes, valider leur compréhension et effectuer des synthèses ponctuelles des contenus. Ce faisant, le troisième principe de la CUA lié aux façons de s'engager dans les apprentissages est sollicité (CAST, 2011).

La structuration inclusive de l'enseignement constitue un autre levier fréquemment évoqué dans la documentation analysée. Les documents abordant cette dimension ont été fournis par deux collèges et trois universités. L'organisation transversale a, quant à elle, contribué à cette dimension avec cinq documents.

Tableau 4.9 Documents liés à l'enseignement inclusif

Concepts	Documents de l'organisation transversale	Documents des deux collèges	Documents des trois universités
Pauses	0	0	4
Enseignement non traditionnel	1	1	2
Approche culturelle	0	1	0
Activation des connaissances antérieures	0	0	4
Clarté et transparence	4	2	7
Reformulation	1	1	2

D'abord, l'importance de prévoir des pauses régulières est identifiée dans quatre documents issus des universités 2 et 4. Ces établissements recommandent de « découper le contenu à enseigner en plus petits segments » (Uni4.2; Uni4.4) et « d'accorder des pauses pour le cerveau toutes les 20 minutes » (Uni4.4). L'intégration de pauses permettrait ainsi d'offrir un rythme d'apprentissage plus inclusif, en favorisant l'intégration progressive des contenus, la prise de notes à un rythme personnel, ou encore l'autorégulation des personnes étudiantes à travers des moments d'échange, de mouvement ou d'écoute musicale (Uni2.7; Uni2.13).

Ensuite, la mobilisation de pratiques d'enseignement non traditionnelles est évoquée dans quatre documents provenant des Universités 2 et 4, du Collège 2 et de l'organisation transversale. Ces pratiques visent à diversifier les modes d'enseignement et à stimuler la participation active. Le Collège 2 propose, par exemple, de situer les apprentissages dans leur globalité, en partant du complexe vers le simple, plutôt que l'inverse. De leur côté, les Universités 2 et 4 suggèrent de rendre les présentations interactives en posant régulièrement des questions de compréhension (Uni2.7; Uni4.4), tandis que l'organisation transversale préconise de soutenir les explications par des supports visuels variés tels que des images, graphiques et vidéos (OT11).

Un élément distinctif, relevé uniquement par le Collège 3, est l'intégration d'éléments culturels dans l'enseignement, notamment en « utilisant les histoires racontées pour introduire de nouveaux concepts afin de s'inscrire dans diverses traditions culturelles » (Col3.3).

L'activation des connaissances antérieures apparaît également comme une stratégie inclusive importante, abordée dans quatre documents provenant de deux universités. Les établissements insistent sur la nécessité de faire émerger les savoirs préalables des personnes étudiantes et de créer des liens explicites avec les nouveaux apprentissages (Uni4.4; Uni4.2; Uni2.7; Uni2.12).

La clarté, la cohérence et la transparence de l'enseignement constituent un autre pilier central des approches inclusives. Treize documents issus de l'organisation transversale, de trois universités et de deux cégeps mettent en avant l'importance de rendre les consignes, objectifs et attentes explicites. On y recommande, par exemple, de « rendre claires les attentes du cours » (Uni2.7), les « objectifs pédagogiques » (Uni1.3), de « donner une consigne à la fois » et de privilégier des formulations simples (OT24). D'autres documents encouragent également à « faire ressortir les caractéristiques essentielles, les fils conducteurs et les liens entre les notions » (Uni4.2).

Ensuite, des outils concrets sont proposés pour renforcer cette clarté, tels que les listes de vérification (Uni4.2) ou les plans de cours détaillés, explicitant les travaux, échéances, modalités d'évaluation et comportements attendus (Uni1.3). L'essentiel, selon ces documents, est d'assurer un alignement pédagogique cohérent entre les objectifs, les activités d'apprentissage et les évaluations, tout en rendant cet alignement visible pour les personnes étudiantes (Col3.3). Pour ce faire, il est suggéré d'adopter une structure de cours simple et intuitive et d'offrir des exemples, tutoriels ou ressources illustrant clairement les attentes (Col2.13; Col3.3; OT23; OT24; Uni4.4).

Enfin, la reformulation est mise de l'avant comme stratégie pour renforcer la compréhension des contenus. Quatre documents issus de l'organisation transversale, du Collège 2 et de l'Université 2 soulignent l'importance de verbaliser les contenus illustrés dans les supports visuels, notamment pour soutenir les personnes ayant un handicap visuel ou des connaissances préalables incomplètes. L'utilisation d'un vocabulaire familier, la répétition des consignes ou la reformulation des questions posées en classe sont autant de pratiques recommandées pour assurer la compréhension de toutes et tous.

4.3.5.4 Modifications au cours

Cette catégorie, qui renvoie aux ajustements effectués pour répondre à des besoins spécifiques, avec ou sans condition particulière, n'a pas été abordée dans les documents recensés. Les éléments qui auraient pu s'inscrire dans cette catégorie ont plutôt été regroupés dans la dimension des accommodements pour les PESH. En effet, il semble que la documentation recensée préconise davantage une planification des accommodements que des aménagements spontanés, ce que laisse entendre cette dimension.

4.3.5.5 *Organisation inclusive des activités d'apprentissage*

L'organisation inclusive des activités d'apprentissage réfère à la flexibilité dans les méthodes d'apprentissage, par exemple à travers le travail en petits groupes ou des approches de pédagogie active. Les initiatives favorisant l'expression des besoins des personnes étudiantes sont également incluses dans cette dimension. Dans cette perspective, le troisième principe de la CUA lié aux façons de s'engager dans les apprentissages est particulièrement sollicité (CAST, 2011).

Les documents abordant cette dimension ont été fournis par deux collèges, ainsi que par trois universités. L'organisation transversale a, quant à elle, contribué à cette dimension avec deux documents. L'analyse inductive des extraits liés à l'organisation des activités inclusives d'apprentissage a permis d'identifier six sous-catégories de pratiques : l'authenticité, l'autorégulation, l'offre de choix, la collaboration, l'étayage et la variété des méthodes.

Tableau 4.10 Documents liés à l'organisation inclusive des activités d'apprentissage

Concepts	Documents de l'organisation transversale	Documents des deux collèges	Documents des trois universités
Authenticité	0	2	1
Autorégulation	0	2	2
Offre de choix	0	2	2
Collaboration	2	4	5
Étayage	0	3	2
Variété des méthodes	1	2	5

L'authenticité des tâches d'apprentissage ressort comme un levier important pour soutenir l'engagement et la persévérance des personnes étudiantes en donnant un sens concret à leurs apprentissages. Cette dimension est mise de l'avant dans des documents provenant de deux collèges et d'une université. Le Collège 2 propose que « par le biais de mises en situation authentiques et d'expériences dynamiques intégrées à l'enseignement, l'enseignant maximise la pertinence, la valeur pédagogique et l'authenticité » (Col2.6). Quant à lui, le Collège 3 recommande d'intégrer des activités authentiques qui valorisent les identités ethnoculturelles (Col3.3), tandis que l'Université 4 insiste sur la pertinence de ces activités pour exemplifier les concepts et les rendre plus concrets (Uni4.2).

Les pratiques favorisant l'autorégulation des apprentissages sont également identifiées comme inclusives, puisqu'elles visent à former des personnes apprenantes autonomes et autodéterminées. Il est ainsi suggéré « d'offrir une variété d'outils à la fin de chaque classe pour s'autoréguler » (Col2.13), de créer des occasions pour que les personnes apprenantes puissent « démontrer leur capacité d'autoévaluation et de réflexion » (Col2.6) et d'« intégrer des activités d'autoévaluation formative » (Uni4.2).

Plusieurs documents, tant collégiaux qu'universitaires, recommandent également d'offrir des possibilités aux personnes étudiantes durant leur parcours d'apprentissage. Il peut s'agir de « maximiser les choix individuels dans l'évaluation, les textes étudiés et les activités en classe » (Col2.6), de « proposer un choix pour l'apprentissage de certaines notions – par exemple entre l'écoute d'une vidéo ou la lecture d'un texte » (Uni4.2; Uni4.4) ou encore d'offrir différentes modalités pour démontrer les apprentissages (Col3.3). Cette flexibilité permet de mieux s'adapter aux préférences, aux capacités et aux contextes de chaque personne.

L'organisation d'activités collaboratives est abordée dans onze documents. Ces pratiques visent à renforcer la participation active, la coopération et le sentiment d'appartenance. Les documents encouragent la créativité pédagogique, notamment en alternant les types d'activités pour stimuler les interactions (Uni2.7; Col2.13). L'utilisation de moyens de communication collaboratifs est également mise en avant : TEAMS, Google Docs (Uni4.2), forums de discussion (OT14) ou encore activités intégrées à l'environnement numérique d'apprentissage (Col2.11). Ces outils favorisent la création de communautés d'apprentissage (OT14) et de réseaux d'entraide (Col2.6). Le Collège 3 et l'Université 4 soulignent quant à eux l'importance de planifier des modalités variées d'apprentissage collaboratif et coopératif – par exemple des débats, discussions, classes inversées ou activités d'enseignement entre pairs (Col3.3; Uni4.2; Uni4.4). L'Université 4 propose même une liste détaillée de pratiques à cet effet :

- Après un bloc magistral, laisser un peu de temps pour que les étudiants-es comparent leurs notes de cours en équipe de trois ou quatre.
- Demander aux étudiantes-s de rendre accessibles les meilleures versions des notes de cours sur Moodle au bénéfice de tous et toutes.
- Offrir des moments de révision avec un pair ou en groupe.
- Encourager l'utilisation d'outils collaboratifs, tels que Teams, Google Docs.
- Intégration d'activités en équipe : échange en sous-groupes sur le thème proposé et comparaison des réponses aux exercices préalables au cours.
- Discussion en plénière.
- Faire rédiger un répertoire collaboratif de questions potentielles d'examen par les étudiants-es (p. ex. à l'aide de la plateforme « PeerWise »).

L'étayage, ou l'accompagnement des personnes étudiantes dans leurs apprentissages, est également identifié comme une pratique inclusive clé, particulièrement dans les documents collégiaux. Le Collège 2 définit ce concept comme « un processus de coconstruction dynamique dans lequel l'accompagnant soutient l'apprenant dans sa zone de développement proximal, de manière appropriée, afin qu'il augmente ses compétences dans une situation donnée, dans une perspective d'autonomie » (Col2.6). Ce même document suggère de soutenir la progression par des listes de vérification, des évaluations formatives et une segmentation des étapes de travail (Col2.6). Le Collège 3 et l'Université 4 insistent quant à eux sur la nécessité d'une rétroaction régulière et continue (Uni4.2; Col3.3) et de la mise à disposition d'outils de soutien à la structuration cognitive, tels que des aide-mémoires, des cartes mentales ou des organisateurs graphiques (Uni4.4). Un autre dispositif recommandé consiste à réserver une plage horaire dans le déroulement du cours pour revenir sur les notions jugées plus difficiles par les personnes étudiantes (Uni4.4).

Enfin, plusieurs documents insistent sur l'importance de diversifier les méthodes d'apprentissage afin de rejoindre un plus grand nombre de personnes étudiantes. L'Université 1 souligne que « varier les activités d'apprentissage dans le cours permet d'engager autant de personnes apprenantes que possible », car « certaines vont s'engager à différents niveaux et de différentes façons selon le type d'activité » (Uni1.2). L'Université 2 précise que, puisque « les personnes étudiantes communiquent de manières variées, offrir des options multiples pour poser des questions ou faire des commentaires assure l'accessibilité » (Uni2.7). Les documents recommandent ainsi d'« être créatif à propos d'activités d'apprentissage alternatives » (Uni2.7), de varier les méthodes de réaction et d'interaction (Col2.6; Uni1.1), d'« utiliser des méthodes de pédagogie active » (Uni4.2) et de « présenter la matière dans des formats variés » (Uni4.4). De manière plus globale, les établissements encouragent à prévoir diverses activités d'apprentissage reliées aux objectifs et tenant compte de la multiplicité des besoins et des styles d'apprentissage (Uni4.2; Uni4.4; Col3.3), tout en valorisant une approche centrée sur les compétences plutôt que sur les difficultés (OT14).

4.3.5.6 *Évaluation inclusive*

Cette catégorie fait référence aux pratiques d'évaluation flexibles, qu'il s'agisse des délais accordés, des modalités d'examen ou de l'utilisation de méthodes non traditionnelles. L'évaluation s'inscrit dans le deuxième principe de la CUA lié aux façons d'agir et de s'exprimer.

Deux collèges ont fourni huit documents qui abordent cette dimension et trois universités, treize. L'organisation transversale a, quant à elle, contribué à cette dimension avec quatre documents. L'analyse inductive des extraits liés à l'évaluation inclusive a permis d'identifier six sous-catégories de pratiques : l'accessibilité, l'autoévaluation, la flexibilité générale, les essais formatifs, la transparence et la variété.

Tableau 4.11 Documents liés à l'évaluation inclusive

Concepts	Documents de l'organisation transversale	Documents des deux collèges	Documents des trois universités
Accessibilité	1	3	6
Autoévaluation	0	3	4
Flexibilité générale	3	0	3
Choix des productions	2	6	8
Choix seul ou équipe	0	0	3
Temps universel	2	3	6
Essais formatifs	2	3	6
Transparence	2	2	9
Variété	1	3	4

Les enjeux liés à l'accessibilité des documents se manifestent également dans le domaine de l'évaluation. Plusieurs documents (Uni4.5; Uni1.2; Uni4.17; Col3.2; Col2.6; Uni4.4) insistent sur la nécessité d'offrir des documents d'évaluation lisibles pour un logiciel de synthèse vocale et que l'accès à une variété d'outils, de stratégies et de technologies » soit offert à toutes et tous. Dans cette même logique, la mise à disposition de copies papier d'examens (Uni4.5) ou la possibilité de réaliser les tests en ligne sur Moodle (Col2.11) sont présentées comme des moyens concrets de soutenir une évaluation plus inclusive.

L'autoévaluation est également relevée dans plusieurs documents comme une pratique d'évaluation inclusive. Elle permet aux personnes étudiantes de suivre leurs progrès (Uni2.8; Col2.6) et de « démontrer leur capacité d'autoévaluation et de réflexion » (Col2.6). Un document du Collège 2 souligne par ailleurs que l'autoévaluation offre des occasions de pratique et de rétroaction avant l'évaluation sommative (Col2.8). Pour favoriser ce processus, l'usage de grilles descriptives est recommandé, afin de rendre plus transparents les critères d'évaluation et de soutenir l'autorégulation (Col2.8; Col3.1; Uni4.3; Col2.6).

Ensuite, la flexibilité constitue un principe central dans la mise en œuvre de pratiques évaluatives inclusives. Certains documents l'abordent de manière générale, alors que d'autres en proposent une déclinaison plus détaillée. L'organisation transversale évoque la nécessité de mettre en place des « évaluations flexibles » (OT10) et de « cibler les compétences plutôt que les difficultés des étudiants, en offrant de la flexibilité dans le processus d'évaluation d'apprentissage » (OT14). Cette flexibilité peut se traduire par la possibilité de poser des questions pendant les évaluations (Uni4.5), l'organisation de cours flexibles (Uni1.9) ou encore la possibilité de revenir en arrière dans les examens en ligne (Uni4.5; OT11).

Un autre aspect fréquemment évoqué concerne la gestion du temps. À l'échelle institutionnelle, l'Université 4 recommande d'« effectuer un effort de concertation auprès des collègues pour étaler la remise des travaux dans le temps » (Uni4.5). Certaines pratiques suggèrent également d'offrir des évaluations sans limite de temps (OT10) ou des délais universels applicables à l'ensemble du groupe, comme « une semaine supplémentaire pour la remise d'un travail final prévue dans la planification du cours » (Uni4.5). Plusieurs documents mentionnent aussi l'idée d'exams non chronométrés (Uni4.3; Uni4.5; OT10; Col3.2) ou réalisés selon un temps universel, c'est-à-dire prévus pour être terminés dans une durée inférieure au temps alloué (Uni2.7; Col2.5; Uni4.4; Uni4.5; Uni4.2; Col2.6; Uni4.1; Uni4.3; OT10; Col3.2). Par exemple, donner trois heures à toutes les personnes étudiantes pour un examen prévu pour être terminé en deux heures.

La flexibilité peut également se manifester dans les modalités de travail. Trois documents (Uni1.2; Uni4.3; Uni4.5) mentionnent la possibilité d'offrir le choix entre un travail individuel ou en équipe. D'autres proposent de diversifier les formats de production pour les travaux évalués : enregistrement vidéo d'une présentation orale, création d'une carte conceptuelle ou toute autre modalité permettant de démontrer les apprentissages autrement lorsque l'écriture n'est pas l'objet de l'évaluation (Col2.5; Col2.6; Col2.11; Col2.13; Col3.1; Col3.2; Uni1.2; Uni1.8; Uni2.7; Uni4.1; Uni4.2; Uni4.3; Uni4.4; Uni4.5; OT10; OT24).

Les documents recensés valorisent également l'adoption d'une variété de modalités d'évaluation. L'Université 2 précise qu'« offrir différentes façons d'évaluer permet aux personnes étudiantes de démontrer leurs apprentissages de façons variées » (Uni2.7). Lorsqu'il n'est pas possible de donner un choix pour chaque évaluation, la planification de modes d'évaluation variés au fil du trimestre demeure une pratique inclusive (Uni1.2; Col2.11; Uni2.8; Col2.6; OT10; Col3.1).

Les établissements soulignent en outre l'importance de multiplier les occasions de pratique et de rétroaction (Uni2.8; Uni1.2; Uni4.4; Uni2.7; OT10; Col3.3; Col2.6; Col2.8). Les stratégies proposées incluent la mise à disposition de guides de correction (Col2.6), de questions d'examen fictives (Uni1.2; OT11; Uni4.5), la présentation d'exemples de travaux réussis (Uni4.4), la segmentation des travaux pour permettre une rétroaction avant la remise finale (Uni4.4; Col2.6; Uni4.3; Uni4.5) ou encore la possibilité d'écartier la plus faible note du trimestre (Uni4.3).

La transparence des évaluations est également considérée comme une dimension essentielle de la pédagogie inclusive. Elle repose sur la compréhension des critères d'évaluation et la clarté des attentes (Uni4.17; OT10; Uni4.3; Uni4.2; Uni4.5; Col2.6; Uni2.8; Uni1.3; Uni1.2; Uni2.7; Col3.3). Des pratiques telles que la communication préalable des grilles critériées, la formulation de consignes explicites et le partage d'exemples de travaux exemplaires sont préconisées pour favoriser cette compréhension et réduire l'incertitude associée aux évaluations.

4.4 Mesures d'accommodement

Les pratiques d'enseignement et d'évaluation inclusives présentées jusqu'ici s'inscrivent dans une logique de transformation universelle des environnements d'apprentissage, cherchant à anticiper la diversité et à réduire, à la source, les obstacles rencontrés par les personnes étudiantes. Toutefois, ces pratiques ne suffisent pas toujours à répondre aux besoins particuliers de certaines personnes en situation de handicap.

Sur le plan scientifique, les accommodements s'inscrivent généralement dans une approche d'intégration, c'est-à-dire qu'ils sont mis en place sur une base individuelle afin de compenser un désavantage ou de lever

un obstacle spécifique (Beauregard et Trépanier, 2010). Toutefois, ils peuvent participer ainsi à un continuum de pratiques, allant des approches universelles à des mesures plus individualisées, pour soutenir certains groupes pour lesquels les mesures universelles demeurent insuffisantes.

Parmi la documentation consultée, les accommodements ont été abordés par l'organisation transversale dans huit documents distincts, par trois établissements collégiaux dans quatre documents et par quatre établissements universitaires dans douze documents.

Tableau 4.12 Documents relatifs aux mesures d'accommodement

Concepts	Accès	Documents de l'organisation transversale	Documents des trois collèges	Documents des quatre universités
	Public	1	4	12
Accommodement	Intranet	7	0	0

4.4.1 Définitions et ancrage

La définition des accommodements destinés aux PESH demeure relativement similaire d'un établissement à l'autre, et ce, peu importe l'ordre d'enseignement.

Concrètement, les accommodements renvoient à des « mesures » (OT16; Uni1.2; Uni3.3; Col1.5; Col1.6), des « adaptations » (Uni1.2), des « ajustements » (Col1.5; Uni4.18) ou encore des « aménagements » (Col1.5; Uni3.5) jugés raisonnables, c'est-à-dire « ne représentant pas de contrainte excessive » (OT16; Uni3.3; Uni4.18). Ces aménagements doivent néanmoins respecter les exigences, les particularités et les finalités propres aux cours et aux programmes d'enseignement. Ainsi, ils visent à corriger les effets discriminatoires potentiels de certaines normes, politiques ou règlements susceptibles de désavantager une personne étudiante en raison de sa situation de handicap (Uni4.17; Uni4.18).

Leur finalité consiste donc à tenir compte du handicap afin de réduire ou d'éliminer, soit une situation de discrimination (OT16), des obstacles à la participation (Uni1.2) ou à l'apprentissage (Col1.5). Ils permettent ainsi à la personne en situation de handicap de « s'acquitter totalement de ses obligations, notamment académiques » (Uni4.18), de « compenser un handicap en lien avec un diagnostic posé » (Uni3.5) ou encore « d'offrir une opportunité égale d'apprendre et de réussir » (Col3.4).

Le choix de la mesure ou de l'adaptation repose sur une analyse individualisée des limitations et des besoins, parfois consignée dans un plan d'intervention (OT16; Uni1.2), mais également sur les standards académiques ou les objectifs pédagogiques des cours et programmes (Uni1.2; Uni1.6; Col1.5; Uni3.17). Les mesures peuvent ainsi être de nature physique, technologique, pédagogique ou organisationnelle (Col1.5). Dans le cas des technologies, cela peut se traduire autant par l'accès à un appareil que par l'utilisation d'un logiciel spécifique intégré à cet appareil (Col2.3).

L'Université 3 distingue par ailleurs l'accommodement de l'aménagement, précisant que « l'aménagement précède l'accommodement, car il peut être appliqué de façon plus universelle, pour aider toute personne, comme la rampe d'accès ou la mise en ligne de notes de cours pour tous » (Uni3.17). L'Université 4 souligne quant à elle que « les accommodements individualisés se révèlent donc utiles, au sens où ils permettent à l'étudiante ou à l'étudiant de faire, en toute égalité et sans discrimination, la démonstration des apprentissages qu'elle ou il a réalisés, relativement à ceux requis par le cours » (Uni4.17).

Ainsi, selon les définitions mobilisées par les établissements postsecondaires, l'accompagnement est défini de manière relativement consensuelle comme une mesure visant à corriger une situation de discrimination ou à garantir l'exercice équitable des droits. Toutefois, les approches institutionnelles demeurent largement centrées sur les PESH. Par exemple, le Collège 1 définit l'accompagnement comme « le processus qui permet de réduire les obstacles à l'apprentissage rencontrés par une étudiante ou un étudiant en situation de handicap » (Col1.5).

En somme, plusieurs documents abordent l'accompagnement presque exclusivement sous l'angle de la réussite scolaire – comme un moyen de soutenir la réussite –, sans reconnaître pleinement son rôle dans la participation sociale, l'inclusion communautaire ou le bien-être étudiant. L'Université 3 mentionne toutefois la non-discrimination à l'admission (Uni3.3).

Nonobstant la place d'une approche réellement inclusive de l'éducation véhiculée dans les sections précédentes, les buts visés par les accompagnements individualisés occupent encore une place non négligeable dans la documentation des établissements lorsqu'ils abordent le concept d'inclusion et ont une visée claire de non-discrimination encadrée par des textes juridiques.

4.4.2 Obligation et cadre juridique des accompagnements

Les obligations des établissements d'enseignement en matière d'accompagnements découlent de différents instruments juridiques – chartes, lois, règlements et jurisprudence. Certains établissements collégiaux et universitaires y font d'ailleurs référence explicitement dans leurs politiques internes.

Le Collège 1 s'appuie sur plusieurs documents législatifs, dont la *Charte des droits et libertés de la personne* (L.R.Q., C-12), la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées* (L.R.Q., E-20.1), la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* (C-29), le *Règlement sur le régime des études collégiales* (C-29, r. 4) ainsi que la *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels* (L.R.Q., A-2.1) (Col1.5). L'Université 2 rappelle que « la Charte des droits et libertés de la personne du Québec fait écho à la Charte canadienne en accordant une protection constitutionnelle contre la discrimination fondée sur “un handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap” » (Uni2.7). De même, l'Université 4 mobilise la Charte québécoise comme « principal instrument qui encadre juridiquement l'accès des étudiantes et des étudiants en situation de handicap (ESH) au milieu universitaire québécois » (Uni4.17). L'Université 3 rattache également le « devoir d'accompagnement » au droit fondamental à l'égalité garanti par les Chartes québécoise et canadienne (Uni3.12; Uni3.26), citant explicitement l'article 10 et les fondements historiques du principe (Uni3.17). Elle précise aussi que toute information liée au diagnostic est protégée par la *Loi sur l'accès à l'information et la protection de la vie privée* (Uni3.17).

L'Organisation transversale rappelle, dans ses propres documents, que les chartes des droits reconnaissent aux personnes en situation de handicap « le droit d'être traitées de façon égale, ce qui implique de tenir compte de leurs limitations particulières » (OT14). Elle souligne également que les motifs d'accompagnement ne se limitent pas au handicap, mais peuvent s'étendre à d'autres formes de discrimination reconnues par la loi.

Les définitions du handicap ont également évolué au fil du temps. Ainsi, bien que l'Université 3 emploie l'expression « étudiantes et étudiants en situation de handicap » (Uni3.5), elle associe cette catégorie à des déficiences ou troubles spécifiques (p. ex. déficience visuelle, troubles d'apprentissage) (Uni3.5; Uni3.17). Les personnes présentant une incapacité temporaire n'y sont toutefois pas incluses (Uni3.17).

C'est donc au nom du droit à l'égalité que s'établit la notion d'« obligation d'accommodement raisonnable ». Comme le rappelle l'organisation transversale, un accommodement peut être refusé s'il entraîne une contrainte excessive pour l'institution (OT15). L'évaluation de cette contrainte doit se faire « selon les circonstances particulières de chacune des situations » (OT15), bien que les critères précis soient rarement détaillés dans les documents institutionnels. L'organisation transversale offre, dans un document interne accessible uniquement via l'intranet, une explication vulgarisée : « Le niveau de preuve exigé aux fins de la démonstration de la contrainte excessive est élevé [...] » (OT15). Concrètement, des « gestes concrets d'accommodement » doivent avoir été posés, ou l'établissement doit démontrer que « ses tentatives sont vaines et que toute autre solution [...] lui imposerait un fardeau excessif » (OT15). Autrement dit, l'établissement doit prouver que toutes les mesures possibles et raisonnables ont été envisagées et que les seules restantes sont déraisonnables (OT15; Uni3.17; Uni3.26). En ce sens, il s'agit d'une obligation de moyens, et non de résultats (OT14).

Peu de documents institutionnels exposent toutefois cette exigence de démonstration, qui constitue pourtant un élément central du cadre juridique. Ceux qui le font s'adressent majoritairement au personnel administratif ou enseignant, plutôt qu'aux personnes étudiantes. L'Université 3 emploie d'ailleurs le terme de « responsabilité partagée » (Uni3.12; Uni3.22; Uni3.27), insistant sur la dimension collaborative du processus d'accommodement.

Certains critères permettant de déterminer si un accommodement est raisonnable sont néanmoins précisés. L'organisation transversale identifie trois grands ensembles de critères relatifs à la contrainte excessive :

- l'organisation des services (durée, disponibilité des ressources humaines, flexibilité des horaires, adaptabilité des lieux et des installations, nombre de personnes visées) ;
- les ressources financières et matérielles ;
- la sécurité et les droits d'autrui (OT15).

Dans le même sens, le Collège 1 définit la contrainte excessive comme « une mesure d'accommodement déraisonnable entraînant un fardeau sur le plan de la finance, de la sécurité, du droit d'autrui, des impératifs pédagogiques ou portant atteinte aux dispositions des conventions collectives » (Col1.5). L'Université 1 applique ces principes au contexte éducatif, précisant que les facteurs à considérer incluent « les limites fonctionnelles de l'étudiant, les normes d'enseignement et les objectifs du cours, de même que les contraintes en matière de temps et de ressources incombant aux parties responsables de coordonner les mesures d'adaptation » (Uni1.6). Elle souligne également que les accommodements ne doivent pas « empêcher l'université d'évaluer les résultats d'apprentissage essentiels du cours ou du programme » et doivent respecter « les normes académiques et les politiques d'intégrité académique » (Uni1.2). Ainsi, l'Université 1 souligne que « les accommodements n'ont pas pour but de donner un avantage, ni de modifier le matériel de cours ou les objectifs d'apprentissage » (Uni1.2).

Les documents de l'organisation transversale et de l'Université 3 convergent sur ce point : les mesures d'accommodement ne peuvent avoir pour effet de transformer les compétences évaluées ou d'établir des normes « à rabais » qui pourraient compromettre les standards académiques (OT14; OT19; Uni3.3; Uni3.5; Uni3.26). Bien au contraire, l'accommodement ne vise pas à favoriser une personne sur la base de ses résultats, mais à corriger une inégalité : « Une mesure d'accommodement n'est pas mise en place pour une personne en fonction de ses résultats scolaires, mais bien pour faire cesser une situation discriminatoire et lui donner les mêmes chances de réussite qu'une autre personne. » (OT16)

En somme, la définition et l'encadrement des accommodements apparaissent relativement clairs sur le plan juridique, mais ces balises sont rarement mises en évidence dans la documentation institutionnelle. Sur ce point, l'organisation transversale demeure d'ailleurs la principale source de référence ici, bien que ses documents soient souvent disponibles uniquement via des plateformes internes non accessibles au grand public.

4.4.3 Mise en œuvre des accommodements pour les personnes étudiantes en situation de handicap

Les deux collèges ont fourni quatre documents qui abordent les accommodements et les quatre universités en ont fourni vingt-six. L'organisation transversale a, quant à elle, contribué à cette dimension avec trois documents. L'analyse inductive des extraits liés aux accommodements a permis d'identifier deux sous-catégories de pratiques, soit celles liées au service de soutien et aux mesures d'accommodelement.

Tableau 4.13 Documents liés à la mise en œuvre des accommodements

Concepts	Documents de l'organisation transversale	Documents des deux collèges	Documents des quatre universités
Service de soutien aux PESH	2	3	10
Mesures d'accommodelement	2	4	16

Les documents provenant des deux ordres d'enseignement, de même que ceux de l'organisation transversale, identifient les services de soutien aux PESH comme des acteurs centraux de la mise en œuvre des accommodements. Ces services constituent la pierre angulaire du processus d'accompagnement, jouant à la fois un rôle d'expertise, de coordination et de médiation entre les personnes étudiantes, le personnel enseignant et l'administration. Certains services spécifiques sont mentionnés, tels que la conversion des documents pour les rendre lisibles par des logiciels de synthèse vocale (OT5), la production de lettres d'accommodelement destinées à informer le personnel enseignant (Uni1.2; Uni1.6), ou encore le soutien offert pour garantir des conditions d'apprentissage adaptées aux besoins particuliers (Uni2.7). Plusieurs documents soulignent également la nécessité d'une collaboration étroite entre les services adaptés et le personnel enseignant (Uni4.7; Uni3.3), tandis que l'Université 1 insiste sur le rôle d'arbitrage du service de soutien en cas de désaccord entre la personne étudiante et le corps professoral (Uni1.6).

Si le service de soutien aux PESH représente une ressource essentielle, son accessibilité demeure souvent conditionnelle à la présentation d'une preuve formelle attestant d'une limitation fonctionnelle. Au collégial, deux établissements exigent un document produit par une personne professionnelle autorisée à exercer au Québec (Col2.3; Col3.4). Deux autres adoptent une approche plus souple en acceptant, outre un document médical, un plan d'intervention antérieur (Col4.1; Col1.1) ou un bilan orthopédagogique (Col4.1; Col1.1). Parmi eux, le Collège 4 se distingue par une ouverture élargie, acceptant « tout autre document permettant de comprendre les limitations et besoins » (Col4.1). Toutefois, les personnes ne disposant pas de la documentation exigée peuvent parfois obtenir des services, mais sans garantie d'accès (Col1.1; Col2.3).

À l'université, cette ouverture est beaucoup plus rare. Les établissements requièrent généralement une attestation médicale de diagnostic (Uni3.3; Uni3.17; Uni3.19; Uni4.1; Uni2.7; Uni1.2) ou une mention de limitations fonctionnelles permanentes (Uni3.19). Les Universités 3 et 4 limitent l'accès à leurs services aux

personnes présentant une condition ou limitation permanente, tandis que les Universités 1 et 2 ouvrent leurs services aux personnes présentant des limitations temporaires (Uni1.2; Uni2.7). Pour celles ne disposant pas encore d'un diagnostic, certains établissements — tant collégiaux qu'universitaires — mentionnent la possibilité d'obtenir un accompagnement pour accéder à une évaluation professionnelle (Uni3.19; Col1.1; Col4.3). Ainsi, à l'exception des Collèges 1 et 4, l'accès aux services de soutien et aux accommodements demeure généralement conditionné à la présentation d'une attestation médicale.

Certaines universités précisent que les accommodements peuvent être temporaires, leur validité étant limitée à un seul semestre (Uni2.10). D'autres rappellent que « les étudiant(e)s ayant besoin d'accommodements à long terme en raison d'un handicap ont le droit de demander un accommodement raisonnable pour pouvoir effectuer les tâches d'évaluation des cours auxquels ils ou elles sont inscrit(e)s » (Uni2.3). La détermination des accommodements est décrite de manière variable : elle peut être conjointe entre la personne étudiante et le service adapté (Uni3.3), ou établie par le conseiller ou la conseillère responsable à partir des limitations documentées (Uni3.17). Enfin, l'Université 2 attire l'attention sur les obstacles administratifs et bureaucratiques que rencontrent les PESH dans l'accès aux mesures d'accommodement, invitant les établissements à simplifier leurs processus (Uni2.6).

Les documents des différentes organisations présentent également une diversité de mesures d'accommodement pouvant être accordées. L'organisation transversale (OT10; OT14) propose une liste détaillée incluant :

- des formats accessibles (audio, numérique, agrandi ou braille) pour les documents de cours et examens ;
- un service d'interprétariat en langue des signes québécoise (LSQ) ;
- le soutien d'un transcripteur ;
- l'utilisation d'un microphone ;
- l'accès à des locaux distincts ou calmes ;
- du temps additionnel (33 % à 50 %) ;
- des bouchons à oreilles, un casque antibruit ou des écouteurs avec musique ;
- l'accès à un ordinateur et à des aides technologiques ;
- la limitation à un seul examen par jour ;
- l'évitement des examens à choix multiples ou des formats d'examen multiples ;
- un horaire modifié dans la même journée ;
- l'accès à un lecteur, à un scribe ou à un aide-mémoire ;
- la possibilité de reporter un examen ;
- l'utilisation d'une calculatrice ;
- et le recours à un preneur de notes.

Les documents de l'organisation transversale précisent aussi que des mesures alternatives peuvent être privilégiées lorsque certaines contraintes rendent l'accommodement difficile à mettre en œuvre, invitant ainsi à une planification pédagogique plus inclusive. L'Organisation transversale insiste sur la collaboration et la communication continue entre la PESH et le personnel enseignant – fondée sur la confiance, la flexibilité et la rétroaction régulière – comme conditions essentielles à la réussite des mesures (OT10).

L'Université 3 propose également plusieurs exemples d'accommodements, touchant à la fois l'environnement physique (transport adapté) et l'accessibilité des évaluations (temps supplémentaire, locaux isolés, outils

technologiques). Une page à l'attention du corps professoral présente une liste détaillée de mesures, telles que :

- le temps supplémentaire pour les travaux et examens ;
- la tenue des examens dans un local isolé ;
- l'autorisation du port de coquilles antibruit ou d'écouteurs avec musique ;
- l'agrandissement des feuilles d'examen ;
- la conversion des examens à développement en format Word ;
- l'utilisation d'outils de lecture ou de correction (Uni3.6).

Des listes semblables sont reprises dans d'autres documents universitaires (Uni3.12; Uni3.22; Uni3.26), précisant les logiciels, les modalités d'horaire, de lieu et d'accompagnement. Environ la moitié des établissements analysés présentent d'ailleurs sur leur site web des exemples détaillés d'accompagnements à l'intention des personnes étudiantes (Uni1.2; Uni2.7; Col4.3; Col2.3).

Enfin, d'autres ressources sont également disponibles pour le personnel enseignant. L'Université 3, notamment, propose des documents explicatifs sur les formats de fichiers accessibles (Uni3.8), des procédures détaillant les étapes d'obtention d'un accompagnement (Uni3.19) et un schéma du cheminement d'une demande d'accompagnement à un examen, précisant les responsabilités de chaque partie prenante (Uni3.11). Elle offre aussi une formation sur le processus de demande d'accompagnement, destinée aux personnes étudiantes (Uni3.9).

Les mesures d'adaptation identifiées dans les documents concernent principalement les examens, l'interprétation en LSQ, la transcription et la prise de notes professionnelle, les documents en formats accessibles, l'aide sanitaire et la conversion de manuels de cours (Uni1.6). Dans un exemple précis, un accompagnement jugé raisonnable peut consister à modifier la pondération d'un examen oral pour un étudiant présentant un bégaiement, afin d'éviter une discrimination liée à la forme d'évaluation (Uni4.17). Une nuance importante est toutefois apportée concernant le temps supplémentaire, qui ne s'applique, selon l'Université 2, qu'aux évaluations d'une durée inférieure à 48 heures (Uni 2.7) (ex. examen du barreau qui peut être réparti sur deux jours).

Les défis liés à la mise en œuvre des accompagnements sont également soulignés. L'Université 3 rapporte que les personnes ayant un handicap invisible rencontrent davantage de difficultés à faire appliquer les mesures qui leur sont octroyées (Uni3.21). De plus, la prise en compte du handicap en contexte de stage demeure limitée, malgré l'existence d'un guide précisant les responsabilités des parties avant, pendant et après le stage (Uni3.21; Uni3.25).

Enfin, certaines initiatives ciblent le soutien administratif offert aux PESH. Un document du Collège 4 (Col4.5), par exemple, propose la tenue d'activités de formation – telles qu'une séance d'initiation à l'utilisation du module *Services spécialisés* d'Omnivox – pour faciliter la navigation dans les processus liés aux accompagnements. Ce type d'initiative rejoue les préoccupations soulevées par l'Université 2 quant à la complexité des démarches administratives (Uni2.6). Par ailleurs, l'Université 3 est la seule à mentionner explicitement la disponibilité d'accompagnements pour les personnes étudiantes internationale (Uni3.5; Uni3.19), ainsi que l'accès à des services adaptés pour la recherche documentaire (Uni3.23).

Ces constats montrent que, si la mise en œuvre des accompagnements s'appuie sur une diversité de mesures et d'initiatives visant à répondre aux besoins spécifiques des PESH, elle repose aussi sur une architecture organisationnelle complexe mobilisant plusieurs acteurs. Derrière chaque mesure d'adaptation se déploie en

effet un réseau de responsabilités partagées entre les services de soutien, le personnel enseignant, l'administration et les personnes étudiantes elles-mêmes.

Or, la documentation analysée laisse entrevoir que cette répartition des rôles n'est pas toujours clairement définie ni uniformément appliquée d'un établissement à l'autre.

4.4.4 Rôles et responsabilités

Bien qu'une approche et une éducation inclusives soient généralement valorisées dans les discours institutionnels, la documentation analysée montre que les responsabilités concrètes attribuées aux différents acteurs de la communauté éducative – qu'il s'agisse du personnel enseignant, des services de soutien, de l'administration ou des personnes étudiantes elles-mêmes – se concentrent principalement sur la mise en œuvre des accommodements individuels plutôt que sur la transformation des pratiques pédagogiques dans une perspective inclusive. Cette focalisation traduit une conception encore compensatoire et procédurale de l'inclusion, où l'adaptation est déclenchée à partir d'un besoin individuel reconnu plutôt qu'intégrée de manière universelle aux environnements d'apprentissage.

Ainsi, les documents institutionnels examinent avant tout qui fait quoi dans le processus d'accommodement : comment les responsabilités sont partagées, articulées et parfois redondantes entre les services de soutien, les personnes étudiantes et enseignantes ? L'analyse qui suit vise à mettre en lumière ces répartitions et à montrer comment elles influencent la portée réelle des pratiques inclusives au sein des établissements postsecondaires.

4.4.4.1 Services de soutien de l'établissement d'enseignement

En réponse à la diversification croissante de la population étudiante et à la reconnaissance juridique des droits des personnes en situation de handicap, les établissements d'enseignement postsecondaire ont progressivement institué des services de soutien aux étudiants (ou services adaptés) chargés d'encadrer et de coordonner les demandes d'accommodements. Ces services agissent comme intermédiaires entre les personnes étudiantes, le personnel enseignant et les autres acteurs institutionnels, dans le but d'assurer une mise en œuvre cohérente, fluide et conforme aux cadres légaux et politiques.

La documentation analysée indique que ces services assument une diversité de responsabilités, lesquelles varient selon le type d'établissement. Le tableau 4.14 illustre ces différences et mentionnent le nombre d'établissements dans lesquels l'information a été relevée

Tableau 4.14 Responsabilités des services de soutien aux PESH.

Responsabilité	Collèges	Universités
Aider les PESH à accéder aux ressources du campus et à l'externe	1	2
Conseiller les PESH sur la manière d'aborder leur situation avec les personnes enseignantes	0	1
Attribuer des accommodements selon la condition, le rapport du professionnel ou les besoins	4	4
Transmettre la lettre d'accommodement aux personnes enseignantes	1	2
Faire le suivi des accommodements en classe	0	1

Être une ressource de conseil et/ou sensibilisation pour la communauté et notamment les personnes enseignantes	1	4
Être un lien entre la communauté étudiante et les instances du gouvernement pour la mise en place de certains services et assurer une veille pour améliorer les services de manière continue	0	1

Si les universités semblent avoir une structure plus formalisée et centralisée des rôles, les cégeps présentent une répartition parfois moins explicite ou plus limitée des responsabilités. Par exemple, le suivi de l'application des accommodements en classe est mentionné dans la documentation universitaire, mais pas dans la documentation consultée du collégial, où cette responsabilité semble davantage laissée à la discréction du personnel enseignant ou des personnes étudiantes elles-mêmes.

Par ailleurs, certaines universités attribuent explicitement aux services de soutien un rôle de sensibilisation et de formation auprès de la communauté éducative, ce qui dépasse la simple gestion administrative des accommodements. Cela traduit une volonté d'ancrer leur action dans une perspective plus large de culture inclusive, même si cette orientation demeure inégale d'un établissement à l'autre.

En somme, les responsabilités confiées aux services de soutien sont multiples — allant de la gestion individuelle des dossiers à la veille institutionnelle —, mais elles révèlent aussi des écarts dans la conception du rôle de ces services : d'un rôle réactif, centré sur la compensation individuelle, à un rôle plus proactif, orienté vers la transformation des pratiques et des environnements d'apprentissage.

4.4.4.2 Personnes étudiantes en situation de handicap

Les documents consultés insistent particulièrement sur la responsabilité des PESH dans le processus d'accommode. Le tableau 4.15 met en évidence que ces responsabilités, souvent considérables, varient d'un établissement à l'autre et peuvent, dans certains cas, se substituer à celles que d'autres institutions attribuent aux services de soutien.

Tableau 4.15 Responsabilités des PESH

Responsabilité	Collèges	Universités	Organisation transversale
S'inscrire auprès des services adaptés, fournir la documentation médicale et informer de ses besoins et limitations	4	4	1
Assurer un suivi auprès des parties impliquées pour faire appliquer les accommodements ou pour les revalider	0	2	0
Accepter des solutions imparfaites	0	1	0
Transmettre la lettre d'accommode à aux personnes enseignantes	2	1	0
Demander les accommodements pour les examens et vérifier que le tout est juste	0	3	0

Ainsi, il est attendu des PESH qu'elles assument une part importante des démarches nécessaires à la reconnaissance et à la mise en œuvre de leurs accommodements : s'identifier auprès du service dédié, fournir la documentation médicale exigée, expliciter leurs besoins et, dans plusieurs cas, assurer le suivi de

l'application des mesures auprès du corps enseignant ou de l'administration. Une université précise même que les PESH doivent accepter des solutions imparfaites, ce qui illustre une asymétrie persistante dans le partage des responsabilités : la charge de l'adaptation repose encore largement sur la personne en situation de handicap plutôt que sur le système éducatif. Cette approche s'inscrit donc davantage dans une logique d'intégration – où la personne étudiante doit s'ajuster à un cadre préexistant – que dans une véritable démarche d'inclusion visant la transformation des environnements d'apprentissage.

Cette responsabilisation accrue des PESH, souvent présentée comme une valorisation de leur autonomie, s'accompagne toutefois d'un transfert implicite de la responsabilité institutionnelle. En effet, elle présume que les personnes étudiantes disposent des compétences communicationnelles, du sentiment d'efficacité personnelle et du capital institutionnel nécessaires pour naviguer entre les services, les personnes enseignantes et les contraintes administratives. Ce modèle, davantage intégratif qu'inclusif, tend ainsi à reproduire certaines inégalités d'accès, en particulier pour les personnes vivant avec des handicaps invisibles ou des difficultés socioéconomiques.

Dans plusieurs établissements, il incombe donc aux PESH non seulement de se déclarer et de justifier leur situation, mais aussi de veiller elles-mêmes à l'application effective de leurs mesures d'accompagnement tout au long de leur parcours académique, voire de reprendre entièrement ces démarches lors d'un changement d'établissement. Cette réalité met en lumière le caractère encore individualisé et transactionnel de ce que les documents institutionnels nomment « inclusion », laquelle repose souvent sur la capacité d'adaptation des individus plutôt que sur une transformation systémique et durable des environnements éducatifs.

4.4.4.3 *Personnel enseignant*

Les documents analysés montrent que les responsabilités du personnel enseignant en matière d'accompagnements pour les PESH diffèrent sensiblement d'un établissement à l'autre, révélant des disparités structurelles et des défis organisationnels quant à leur application.

D'abord, plusieurs établissements reconnaissent que la gestion des accompagnements s'ajoute à une charge de travail déjà importante pour le personnel enseignant. Comme le souligne l'Université 4, « si les mesures inclusives font partie de la solution, elles exigent aussi une réelle mutualisation des efforts, et non un simple délestage sur les épaules des enseignantes et des enseignants, dont la charge est déjà lourde » (Uni4.17). Cette observation renvoie à une tension récurrente entre les exigences institutionnelles et les ressources réelles allouées au personnel enseignant pour soutenir l'inclusion.

Par ailleurs, certains documents mettent en évidence l'absence de balises formelles dans les conventions collectives du réseau collégial concernant les responsabilités spécifiques envers les PESH. L'organisation transversale rappelle en ce sens que « la convention collective actuelle ne précise pas le rôle et les responsabilités des enseignantes et des enseignants à l'endroit de cette population étudiante » (OT19), contrairement à ce qui est prévu dans le secteur primaire et secondaire. Cette absence de reconnaissance contribue à une certaine indétermination du rôle professionnel en matière d'inclusion et d'accompagnements.

L'Organisation transversale ajoute que, malgré la présence d'étudiantes et étudiants en situation de handicap, la mission première de l'enseignant demeure inchangée : « c'est l'enseignant qui donne les cours. C'est lui qui, entre autres, élaboré ses méthodes pédagogiques, prépare ses prestations, ses examens, encadre ses étudiants, corrige les travaux et les notes. Cela n'a pas à changer parce que nous sommes face à une étudiante ou un étudiant en situation de handicap » (OT19). Cette posture met en évidence une vision

encore centrée sur la normalité du cadre d'enseignement, où l'adaptation relève de l'exception plutôt que de la norme.

L'Université 4 souligne par ailleurs que la liberté académique est parfois invoquée de manière inappropriée pour refuser certaines demandes d'accommodements :

On peut y ajouter des invocations abusives de la liberté académique, qui sert parfois de prétexte à un refus catégorique de toute demande d'accommodements individualisés. On doit aussi mentionner la récurrence d'attitudes inacceptables et de formulations plus que troublantes ("étudiants normaux", "fardeaux", etc.) qui rappellent des formes de discrimination autrefois réservées à d'autres groupes sociaux, mais aussi la sombre histoire du capacitisme et de l'eugénisme dans nos sociétés. (Uni4.17)

Face à ces constats, cette même université appelle à une sensibilisation accrue du corps enseignant et à une clarification des attentes institutionnelles quant à son rôle dans la mise en œuvre des accommodements (Uni4.17). L'Université 3 partage également une préoccupation similaire et confie alors aux départements et facultés la responsabilité d'informer leur personnel du contenu des politiques institutionnelles relatives aux PESH et de collaborer activement à l'application des mesures convenues (Uni3.3).

L'Université 3 présente d'ailleurs un diagramme de processus (*flowchart*) détaillant les interactions entre les différents acteurs – services de soutien, personnel enseignant, administration et personnes étudiantes – et soulignant la responsabilité conjointe de chacune des parties en vue d'une mise en œuvre réussie des accommodements (Uni3.12).

Enfin, les responsabilités spécifiques du personnel enseignant recensées dans la documentation sont résumées au tableau 4.16.

Tableau 4.16 Responsabilités du personnel enseignant

Responsabilité	Collèges	Universités	Organisation transversale
Mettre en œuvre en œuvre des accommodements ou proposer d'alternatives	0	3	1
Transmettre au responsable du cours ou programme les informations pertinentes	0	1	0
Vérifier, modifier et valider les formulaires de demande d'accommodements pour les examens	0	3	0
Collaborer	0	3	0
Être disponible pendant les examens des PESH	0	1	0

Ainsi, si les responsabilités de chaque partie sont évoquées dans les documents, celles-ci peuvent varier d'un établissement à l'autre ou être mentionnées dans plusieurs documents de manière différente pour certaines institutions.

4.5 Facteurs explicatifs de la mise en œuvre des pratiques inclusives

Les facteurs explicatifs (théories explicatives) renvoient aux éléments qui ont contribué à comprendre la nature et l'orientation des pratiques inclusives ou intégratives préconisées par les établissements d'enseignement postsecondaire. L'analyse des documents révèle que la mise en œuvre de ces pratiques est fortement influencée par deux dimensions interdépendantes : (1) le contexte social et scolaire qui inclut les attitudes et les représentations des acteurs éducatifs et (2) les dispositifs de développement professionnel mis en place pour soutenir l'évolution des pratiques.

Dans l'ensemble, les universités apparaissent plus prolifiques à cet égard – avec vingt-sept documents présentant des éléments explicatifs, contre neuf pour les collèges et deux pour l'organisation transversale – ce qui témoigne d'un intérêt institutionnel croissant pour la compréhension et la gestion systémique de l'inclusion.

4.5.1 Contexte social et scolaire

Plusieurs documents soulignent l'importance du contexte social et scolaire entourant l'inclusion des personnes en situation de handicap et, plus largement, des personnes issues de la diversité. D'abord, un nombre significatif d'établissements affirment que l'éducation inclusive constitue une responsabilité collective (Col1.5 ; Uni1.7 ; Uni4.17 ; Uni1.9 ; Uni3.1), reposant sur une vision commune d'un climat institutionnel inclusif (Uni3.15). Cette perspective s'étend au-delà de la seule sphère pédagogique : selon l'Organisation transversale, « l'approche inclusive qui est privilégiée pour le système éducatif est aussi celle vers laquelle la société québécoise souhaite tendre » (OT15). Dans les milieux postsecondaires, cette conception se traduit par une volonté d'inclusion à l'échelle de l'institution entière – touchant à la fois la vie étudiante, les pratiques d'embauche et les dispositifs de gouvernance (Uni1.7 ; Uni2.5 ; Uni4.11). Certaines universités prévoient même des mécanismes de participation des groupes sous-représentés à la transformation institutionnelle, soulignant que le changement de culture ne peut se produire sans leur implication directe (Uni1.9 ; Uni3.1 ; Uni4.1).

D'autres établissements adoptent une posture plus nuancée : le Collège 4, par exemple, évoque la nécessité d'adapter ses pratiques « au profil changeant de la population étudiante [...] sans faire de compromis sur la qualité et le niveau de la formation » (Col4.5). Ces nuances traduisent la tension entre l'exigence de réussite pour toutes et tous et la préservation des standards académiques.

Dans cette optique, plusieurs universités mettent en œuvre des initiatives de sensibilisation et de formation transversales, telles que :

- « Mettre en place des outils et des ateliers de sensibilisation pour l'ensemble de la communauté en vue de déconstruire les stéréotypes et de promouvoir l'inclusion. » (Uni3.1)
- « Créer un mécanisme de collaboration entre les services pédagogiques de l'Université et des membres de la communauté étudiante appartenant aux groupes désignés. » (Uni3.1)
- Articuler les dossiers visant la réussite étudiante entre les services destinés aux personnes étudiantes et ceux du centre destiné à la formation des personnes enseignantes (Uni3.13)

- « Réalisation d'un bilan de la réussite des étudiants et étudiantes actuellement identifiés comme étant en situation de handicap selon les facultés, les cycles d'études et la nature du handicap et bonification, quand des données approfondies sur cette population seront disponibles » (Uni3.20)
- « Sensibilisation de l'ensemble des intervenants et intervenantes des services et des facultés à la réalité des étudiants et étudiantes qui ont des besoins particuliers » (Uni3.20)

Ces initiatives témoignent d'un virage vers une culture organisationnelle plus inclusive, cohérente avec les principes d'équité et d'accessibilité universelle. À cet égard, l'Université 3 exprime sa volonté d'intégrer la CUA dans une approche globale d'inclusion, bien que sa documentation demeure majoritairement centrée sur les accommodements individuels (Uni3.13).

Ainsi, plusieurs documents institutionnels expriment explicitement la volonté d'identifier et de lever les barrières à l'inclusion (Col3.5 ; Uni3.1 ; Uni4.1). Cette orientation traduit un mouvement vers une approche plus réflexive et systémique de l'inclusion. Une université insiste d'ailleurs sur la nécessité de remettre en question la culture institutionnelle elle-même, en reconnaissant que certaines pratiques peuvent, souvent de manière inconsciente, reproduire des dynamiques de pouvoir inégalitaires (Uni3.15). Cette remise en question marque une prise de conscience institutionnelle du rôle que jouent les normes, les structures et les traditions dans la perpétuation de l'exclusion.

Cependant, certains documents de cette même université adoptent une perspective plus ciblée, où les approches pédagogiques inclusives sont envisagées avant tout comme des moyens de soutien pour les personnes présentant des facteurs de vulnérabilité (Uni3.15). Cette posture témoigne d'une tension entre deux visions : l'une, plus universelle, cherchant à transformer les environnements d'apprentissage pour toutes et tous, et l'autre, davantage compensatoire, centrée sur des groupes particuliers.

Du côté collégial, un établissement indique vouloir rompre avec le modèle médical du handicap au profit du modèle social, qui met l'accent sur la responsabilité collective d'éliminer les obstacles environnementaux et organisationnels plutôt que sur la correction des déficiences individuelles (Col2.3). Les établissements d'enseignement supérieur sont invités à repenser l'organisation de leurs services et à créer des environnements « aptes, d'emblée, à accueillir cette diversité » (Col1.5).

Dans cette perspective, plusieurs documents évoquent également l'augmentation soutenue de la population étudiante nécessitant des accommodements. L'organisation transversale rapporte qu'entre « la session d'automne 2006 et 2008, « la clientèle en situation de handicap a connu une augmentation de 238 % dans les collèges privés » (OT15). Plus largement, le même document note qu'« on assiste depuis une dizaine d'années à une hausse importante des clientèles en situation de handicap, et plus particulièrement de certaines clientèles dites "émergentes" : troubles d'apprentissage, troubles de santé mentale et troubles déficitaires de l'attention » (OT15). Cette tendance est également observée dans l'ensemble des universités, où la croissance de cette population amène la nécessité de réduire à la fois la demande et le besoin d'accommodements individualisés en misant sur des pratiques pédagogiques plus inclusives et sur une conception proactive de l'accessibilité (Uni2.5).

Toutefois, comme le souligne l'Université 4, cette évolution n'est pas sans défis. Dans un contexte d'augmentation rapide des demandes, les accommodements individualisés deviennent de plus en plus difficiles à maintenir, tant sur le plan administratif que pédagogique :

Les services individualisés requièrent des ressources multiples. Or, en contexte d'augmentation des demandes, le recours exclusif ou privilégié aux accommodements

individualisés accapare les ressources, qu'il s'agisse de la disponibilité enseignante ou des fonds alloués aux services plus réguliers de soutien à la réussite. (Uni4.17)

L'Université 4 précise que les principes d'adaptation de l'environnement reposent sur une approche mixte, articulant deux voies complémentaires : d'une part, « une offre de mesures inclusives qui aménagent de manière durable un environnement éducatif en le rendant d'emblée accessible à l'ensemble des étudiantes et des étudiants » et, d'autre part, « une offre d'accompagnements individualisés, qui aide un individu à pallier un obstacle particulier à un moment précis » (Uni4.17).

Toutefois, l'Université 4 reconnaît que, « bien que ces voies soient complémentaires, à ce jour, la voie des accompagnements individualisés a été beaucoup plus développée que celle des mesures inclusives » (Uni4.17). Elle plaide donc pour une approche mixte, combinant des mesures inclusives durables, qui rendent l'environnement d'emblée accessible, et des accompagnements individualisés, destinés à répondre à des besoins ponctuels. Cette complémentarité, encore inégalement déployée, illustre le passage progressif d'une logique d'intégration individualisée vers une logique d'inclusion institutionnelle.

Dans un contexte marqué par la diversification de la population étudiante et la multiplication des besoins, les limites de cette approche individualisée, lorsqu'elle est appliquée isolément, deviennent manifestes : elles se révèlent à la fois sur le plan de l'efficacité et de la faisabilité, mais aussi sur le plan philosophique et politique, en raison de la conception du handicap qu'elles véhiculent. L'approche centrée sur les accompagnements individuels tend en effet à reproduire une logique d'intégration, dans laquelle la personne doit s'adapter à un système préexistant, plutôt qu'à incarner une véritable logique d'inclusion, fondée sur la transformation des environnements d'apprentissage.

Il convient néanmoins de souligner que l'éducation inclusive ne saurait se substituer entièrement à l'approche individuelle, puisque « les tribunaux reconnaissent une obligation d'accompagnement aux établissements d'enseignement » (OT15). Ainsi, si les documents universitaires abordent plus fréquemment un contexte social propice à l'adoption d'une approche inclusive que ceux des cégeps, la coexistence des approches individuelles et mixtes apparaît comme une caractéristique commune aux deux ordres d'enseignement.

4.5.2 Initiatives de développement professionnel

Les établissements d'enseignement supérieur déplacent une diversité d'initiatives visant à soutenir le personnel enseignant dans ses efforts pour favoriser l'inclusion des PESH. Ces initiatives prennent la forme de formations, de ressources numériques, de guides pratiques et de programmes de développement professionnel, mais leur organisation et leur portée demeurent hétérogènes d'un établissement à l'autre.

Il semble que plusieurs ressources sont mises à la disposition du corps professoral afin de favoriser l'intégration des principes de la CUA, notamment à travers les services d'accessibilité ou de soutien pédagogique (Uni1.1; Uni2.7). L'Université 3 souligne d'ailleurs l'importance de la formation du personnel enseignant pour la mise en œuvre tant des accompagnements que des pratiques inclusives (Uni3.21) et offre à cet effet une formation spécifique sur les demandes d'accompagnement (Uni3.19).

Les documents analysés mettent également en lumière une offre croissante de formations continues destinées à soutenir le personnel enseignant dans la mise en œuvre de pratiques inclusives. À cet effet, les Universités 2 et 4 offrent à cet effet une gamme étendue de formations thématiques sur la conception de cours accessibles, la réduction des biais d'évaluation, la communication inclusive, la santé mentale étudiante et la pédagogie sensible aux enjeux d'EDI (Uni2.9 ; Uni4.11).

Certaines initiatives adoptent également une approche participative et collaborative, visant à encourager la participation active du personnel enseignant dans une perspective de développement professionnel continu. Elles prennent la forme d'ateliers, d'autoformations, de cercles de lecture ou encore de communautés de pratique organisées tout au long de l'année (Uni4.1; Col4.5; Uni2.7; Uni1.4; Uni4.12; Uni4.17). Ces espaces favorisent le partage d'expériences, la coconstruction de solutions et le développement d'une culture d'apprentissage professionnel continu.

Cependant, malgré la richesse et la diversité de ces initiatives, leur systématisation demeure un défi majeur. Les formations sont souvent offertes de manière ponctuelle ou à l'initiative de certaines unités locales, sans coordination stratégique ni évaluation structurée de leur impact sur les pratiques pédagogiques réelles. Cette variabilité témoigne d'un engagement institutionnel croissant, mais encore fragmenté, envers le développement professionnel du personnel enseignant en matière d'inclusion et d'accessibilité.

5 Chapitre 5

Discussion

Dans un contexte où la diversification de la population étudiante au postsecondaire est en constante progression, les établissements collégiaux et universitaires sont appelés à adapter leurs pratiques pour mieux répondre aux besoins d'une variété grandissante de profils. Cette réalité est particulièrement saillante pour les PESH ou les personnes étudiantes présentant des besoins particuliers. Ce chapitre propose une lecture critique des résultats obtenus dans le cadre de cette recherche en les articulant aux enjeux interordres, soit entre le collégial et l'université, en ce qui concerne les pratiques inclusives. À la lumière de la problématique, du cadre conceptuel et des données analysées, plusieurs constats peuvent être formulés pour comprendre les tensions, convergences et opportunités dans le soutien des élèves à besoins particuliers au sein des deux ordres d'enseignement.

5.1 Plus qu'une question de définitions !

L'analyse des définitions d'équité, de diversité, d'inclusion, de mesures d'accommodement et de pédagogie inclusive issues des documents recensés révèle une hétérogénéité importante dans la manière dont ces notions sont comprises et mobilisées au sein des établissements postsecondaires de l'île de Montréal. Si certains établissements proposent des définitions institutionnelles ancrées dans des cadres normatifs précis (p. ex. les chartes ou les politiques EDI), d'autres s'appuient davantage sur des interprétations opérationnelles liées à leurs pratiques internes. Cette pluralité terminologique et définitionnelle, bien qu'elle témoigne d'une adaptation contextuelle, rend difficile l'émergence d'une compréhension partagée et, par conséquent, la mise en œuvre cohérente d'actions réellement inclusives.

Cette absence de consensus pourrait s'expliquer par la diversité des missions, des publics et des cultures organisationnelles propres aux cégeps et aux universités. Toutefois, elle soulève un enjeu majeur : sans référentiel commun, les efforts déployés pour promouvoir l'inclusion risquent de demeurer fragmentés et réactifs, plutôt que structurés autour d'une vision intégrée et systémique. En effet, la coexistence de définitions relevant tantôt du modèle médical, tantôt du modèle social du handicap, ou encore d'approches cognitives, pédagogiques ou organisationnelles de l'inclusion, reflète des conceptions parfois divergentes du rôle et des responsabilités institutionnelles et, parallèlement, de celles du corps professoral (Brodeur et al., 2017; Desmarais, 2019; Dupont et al., 2025).

Dans cette perspective, l'élaboration d'un cadre commun pourrait aider à assurer une cohérence terminologique, conceptuelle et opérationnelle. Un tel cadre ne viserait pas à uniformiser les pratiques, mais plutôt à établir des balises partagées permettant de situer les initiatives locales dans un continuum commun de l'inclusion. Il pourrait, par exemple, s'appuyer sur une articulation claire entre les principes de la CUA, les approches systémiques de l'équité et les valeurs institutionnelles déjà présentes dans les politiques EDI ou encore sur le modèle du processus de production du handicap (Fougeyrollas et al., 2015). Ce cadre favoriserait non seulement la comparabilité des initiatives entre établissements, mais aussi le développement d'une culture inclusive commune, fondée sur une compréhension partagée de ce que signifie « inclure » dans l'enseignement supérieur québécois (Trépanier et Grullon, 2023).

En somme, la pluralité des définitions observées, bien qu'enrichissante sur le plan de la réflexion, met en lumière la nécessité d'une convergence sémantique et conceptuelle pour soutenir l'action concertée. L'établissement d'un langage commun constituerait un levier stratégique pour renforcer la collaboration interordres, orienter la formation du personnel enseignant et assurer une cohérence durable entre les politiques, les pratiques et les valeurs éducatives liées à l'inclusion.

5.2 Inclusion, diagnostic et perception sociale du handicap

Malgré les avancées notables en matière d'équité, de diversité et d'inclusion, la conception médicale du handicap demeure largement ancrée dans les pratiques et les politiques des établissements d'enseignement postsecondaire dont la documentation a été analysée – un constat qui rejoint d'ailleurs d'autres travaux sur le sujet (Anjard, 2022; B La Grenade, 2017; Léséleuc et Boisvert, 2017). Cette approche, qui envisagerait le handicap avant tout comme une déficience individuelle nécessitant une prise en charge spécialisée, continuerait d'influencer la manière dont sont définis et appliqués les accommodements pour les PESH, ainsi que la portée des initiatives de pédagogie inclusive (Rousseau, 2020). Bien qu'elle soit conforme aux exigences juridiques, cette conception pourrait, en pratique, contribuer à renforcer la stigmatisation et à restreindre l'accès à du soutien pédagogique à d'autres formes d'hétérogénéité – qu'il s'agisse de personnes issues de milieux linguistiques ou socioéconomiques variés, ou encore de celles qui ne disposent pas d'un diagnostic officiel – notamment en raison des croyances et des attitudes face à la diversité (AuCoin et Vienneau, 2010; B La Grenade, 2017; Dupont et al., 2025; Rousseau, 2020).

Au collégial, cette vision se traduirait souvent par une approche centrée sur la réponse à des besoins individuels, où l'accès à des accommodements dépend de la reconnaissance d'une limitation fonctionnelle attestée par une preuve médicale ou, à défaut, par une documentation scolaire (p. ex. plan d'intervention antérieur, rapport orthopédagogique). Une telle exigence transférerait la responsabilité sur la personne étudiante, qui se doit alors de justifier ses besoins et démontrer la légitimité de ses demandes, plutôt que sur l'institution, qui pourrait anticiper, prévenir et réduire les obstacles systémiques. Dans plusieurs documents analysés, l'inclusion semble être envisagée comme une série d'ajustements ponctuels destinés à des individus spécifiques, plutôt que comme un processus structurel visant à rendre l'environnement d'apprentissage accessible à toutes et à tous. En ce sens, bien que le terme *inclusion* soit mobilisé, la philosophie d'intervention qui s'en dégage relève davantage d'une logique d'intégration que d'une réelle transformation inclusive.

Dans les universités, le constat apparaît similaire. Bien que la notion de discrimination systémique y soit davantage intégrée, la reconnaissance des obstacles liés au handicap s'inscrirait encore dans une logique à la fois médicalisée et bureaucratique, où l'accès aux mesures de soutien dépendrait de diagnostics officiels et de procédures administratives complexes. D'ailleurs, d'autres études arrivent à la même conclusion (Léséleuc et Boisvert, 2017; Phillion et al., 2024). De la sorte, cette approche risque de perpétuer l'idée selon laquelle l'accessibilité constitue un privilège accordé à celles et ceux qui la réclament, plutôt qu'un droit fondamental découlant d'une conception inclusive des environnements physiques et pédagogiques. Dans les documents analysés, certaines universités se démarquent néanmoins en adoptant une perspective inspirée de la CUA et des principes d'équité systémique, où l'inclusion est envisagée comme une responsabilité collective et institutionnelle plutôt qu'une réponse ponctuelle à des situations individuelles. Toutefois, un écart persisterait entre le discours institutionnel promouvant des environnements inclusifs et leur mise en œuvre effective (Brodeur et al., 2017; Rousseau, 2020).

Du côté de l'Organisation transversale, la vision de l'équité et de l'inclusion semblerait plus englobante. Elle reconnaît que la persistance de la conception médicale du handicap constitue un frein à l'adoption du modèle social – tel que défini dans le Modèle de développement humain – Processus de production du handicap (MDH-PPH). Selon ce modèle, les obstacles sont d'abord produits par l'environnement, et non par la condition individuelle. Autrement dit, le problème ne résiderait pas dans la personne étudiante vivant avec un besoin, qu'il soit diagnostiqué ou non, mais dans un système éducatif qui ne tiendrait pas suffisamment

compte de la diversité des profils d'apprenants dès la conception de ses structures, de ses pratiques et de ses politiques (Brodeur et al., 2017 ; Desmarais, 2019 ; Rousseau, 2020).

Cependant, cette organisation transversale n'a ni le mandat ni les leviers institutionnels nécessaires pour imposer l'adoption de ce modèle dans les établissements d'enseignement. Son rôle se limite principalement à la diffusion d'orientations, d'outils et de cadres de référence, ainsi qu'à la promotion d'une vision commune de l'inclusion à l'échelle du réseau. En ce sens, bien qu'elle joue un rôle structurant dans la sensibilisation et la cohérence des discours, sa capacité d'action demeure tributaire de l'adhésion volontaire des établissements et de leur mise en œuvre concrète des principes qu'elle promeut.

En somme, la persistance d'une vision médicalisée du handicap limite encore les possibilités d'inclusion réelle, en maintenant une logique d'adaptation individuelle plutôt qu'une transformation structurelle (Brodeur et al., 2017; Desmarais, 2019; Rousseau, 2020). Cette perspective met également en évidence la prépondérance d'une approche cognitive de l'inclusion – centrée quasi exclusivement sur les mécanismes d'apprentissage et les processus métacognitifs – au détriment des dimensions motivationnelles, affectives et sociales qui soutiennent pourtant l'engagement et la réussite. Or, plusieurs travaux montrent que l'intégration de la motivation, de l'autodétermination et du sentiment d'appartenance dans les approches inclusives constituerait un levier essentiel pour soutenir la persévérance et le bien-être étudiant (Desmarais, 2019; Lavoie, 2021; Tardif et al., 2025).

Ainsi, pour favoriser un changement durable, les établissements d'enseignement gagneraient à adopter une approche proactive et systémique, intégrant dès la conception des pratiques pédagogiques et organisationnelles inclusives, tout en réduisant les barrières structurelles qui freinent la pleine participation de l'ensemble des personnes étudiantes. Ce déplacement du regard – du diagnostic vers la reconnaissance de la diversité comme richesse – traduirait un véritable changement de paradigme : il ne s'agirait plus d'enseigner **malgré** la différence, mais bien **avec et pour** la diversité. C'est dans ce glissement que se jouerait, en définitive, l'enjeu central d'une éducation véritablement inclusive.

5.3 Des approches contrastées selon l'ordre d'enseignement

Les constats évoqués précédemment se prolongent dans une série de différences structurelles observées entre les établissements collégiaux et universitaires en matière de pratiques inclusives. Ces différences, bien que parfois subtiles, créent des effets tangibles sur le parcours et l'expérience des personnes étudiantes, notamment lors des transitions interordres.

5.3.1 Un continuum entre intégration et inclusion

Dans l'ensemble, les cégeps tendent à adopter une vision de l'inclusion centrée principalement sur les PESH. Cette approche repose sur les accommodements individuels considérés comme levier principal d'action, le diagnostic – ou le besoin reconnu – constituant souvent le point de départ de l'intervention pédagogique. L'inclusion y est ainsi assimilée à une forme d'intégration personnalisée, davantage qu'à une transformation structurelle des environnements d'apprentissage. Par ailleurs, peu d'établissements collégiaux disposent d'un plan d'action institutionnel en EDI, ce qui pourrait limiter la portée systémique de leurs démarches et, du même coup, renforcer l'idée d'une inclusion opérée au cas par cas.

Cette approche individualisée se heurte à plusieurs défis. D'une part, la proportion de personnes étudiantes présentant des besoins particuliers, notamment celles vivant avec des troubles d'apprentissage ou un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), a fortement augmenté ces dernières années (Ministère de l'Enseignement supérieur, 2023, cité dans Fédération des cégeps, 2023). Cette croissance exerce une pression croissante sur le personnel enseignant, souvent décrit comme « à bout de souffle » et en quête de soutien (Raymond, 2012). D'autre part, la nécessité d'obtenir un diagnostic formel pour accéder aux accommodements constitue un obstacle majeur, particulièrement pour les personnes étudiantes issues de l'immigration ou de la diversité ethnoculturelle, qui peuvent rencontrer diverses barrières : stigmatisation des troubles d'apprentissage ou de santé mentale dans leur culture d'origine (Zaidman et Kozanitis, 2024), barrières linguistiques, méconnaissance du système de santé du pays d'accueil ou encore discrimination de la part du personnel professionnel de la santé (Dyches et al., 2004; Klingner et al., 2009, cité dans Rivard et al., 2019).

Il faut également rappeler que nombre de PESH entreprennent leurs études postsecondaires sans diagnostic formel (Abreu-Ellis, 2007; Alabdulwahab, 2016; Lewis, 2016b, 2016a). Pour plusieurs, ce sont les difficultés rencontrées en cours de formation qui déclenchent une démarche d'évaluation diagnostique (Alabdulwahab, 2016) – un processus qui peut s'échelonner sur plusieurs mois, voire plusieurs années, et qui peut être coûteux. Conséquemment, ces personnes n'ont souvent pas accès aux mesures d'accommodement pendant toute la durée de cette démarche. À cela s'ajoutent les PESH qui choisissent de ne pas divulguer leur condition, par crainte d'être stigmatisées ou discriminées (Grimes et al., 2017; Lindsay et al., 2018), et qui, en l'absence de diagnostic déclaré, demeurent sans soutien officiel.

Parallèlement, des interrogations émanent du corps professoral quant à la pertinence des accommodements individualisés, perçus comme difficilement transférables au marché du travail, où des mesures similaires ne sont pas toujours disponibles (Belleau, 2012; Phillion et al., 2024). Il convient cependant de rappeler que les accommodements en enseignement supérieur n'ont pas pour finalité de préparer à l'emploi, mais bien de prévenir la discrimination et d'assurer un accès équitable à la formation. Leur fonction est de compenser les obstacles systémiques propres au milieu éducatif, et non d'anticiper ceux du monde professionnel. De plus, l'argument voulant que les adaptations offertes durant les études ne soient pas reproduites dans le monde du travail pourrait tout aussi bien s'appliquer aux principes de la CUA ou à d'autres pratiques pédagogiques inclusives. Ces dernières visent, elles aussi, à diversifier les modes d'accès, de participation et d'évaluation, sans garantir que ces conditions d'accessibilité se prolongeront au-delà du cadre académique.

Enfin, les services d'aide et d'accommodement dans les cégeps ont souvent été mis en place dans l'urgence d'agir, sans réelle évaluation de leur efficacité, ce qui contribue à un manque de données empiriques sur les pratiques les plus porteuses pour la réussite et l'équité (Larose, 2025; Raymond, 2012).

5.3.2 Cadres conceptuels mobilisés et dynamiques institutionnelles

Sur le plan conceptuel, les établissements collégiaux mobilisent peu de cadres théoriques formels et font plus rarement référence à la CUA de manière explicite. Les valeurs d'accessibilité, d'équité, de justice et de sécurité sont généralement présentes, mais elles se traduisent surtout par des adaptations réactives, guidées par les obligations juridiques et administratives liées à la reconnaissance du handicap. Lorsqu'ils évoquent la CUA, les cégeps le font souvent dans une logique d'aménagement adaptatif, encore centrée sur les contraintes individuelles plutôt que sur une approche universelle de l'enseignement.

Les universités participantes, quant à elles, déploient la CUA comme un cadre éducatif global, visant la conception d'environnements d'apprentissage inclusifs fondés sur les principes de justice sociale et d'accessibilité universelle. Elles abordent la diversité sous un angle plus complexe – intégrant les notions d'intersectionnalité et de représentation des groupes sous-représentés – et la considèrent comme un levier de transformation pédagogique. Les valeurs d'inclusion active, d'équité et de participation y sont mobilisées pour repenser les pratiques d'enseignement, d'évaluation et d'organisation institutionnelle.

D'ailleurs, depuis la collecte documentaire, certaines universités ont bonifié leurs dispositifs en se dotant d'une politique institutionnelle en EDI ou encore en ajoutant de nouvelles ressources de soutien au personnel enseignant. Ces avancées témoignent d'un mouvement de consolidation des pratiques inclusives dans le réseau universitaire.

Cependant, il n'en demeure pas moins que la logique dominante dans les universités reste, elle aussi, largement intégrative. Autrement dit, les efforts d'inclusion continuent de s'inscrire dans une dynamique d'adaptation des structures existantes plutôt que dans une véritable transformation systémique des environnements d'apprentissage. Cette posture se manifeste notamment par la place centrale encore accordée au diagnostic, qui demeure la principale porte d'entrée pour accéder aux mesures de soutien et d'accommodement. En dépit des discours institutionnels valorisant une approche universelle, l'accès aux ressources continue souvent de reposer sur la preuve d'une limitation fonctionnelle attestée, reconduisant ainsi une logique de reconnaissance individuelle du besoin plutôt qu'une reconnaissance collective de la diversité. Ce paradoxe illustre la tension entre le discours inclusif et les mécanismes administratifs qui le soutiennent : tant que le diagnostic restera le critère légitime d'accès à l'aide, l'inclusion risque de demeurer conditionnelle et partielle, freinant le passage d'un modèle intégratif vers un modèle véritablement inclusif.

5.3.3 Un développement plus rapide du côté universitaire

Dans l'ensemble, la documentation examinée laisse entrevoir une évolution plus rapide des pratiques inclusives dans le réseau universitaire que dans le réseau collégial. Les universités semblent amorcer un virage plus systémique, structurant leurs initiatives autour de politiques, de plans d'action et de cadres conceptuels explicites, alors que les cégeps demeurent, pour la plupart, dans une logique d'intervention réactive et fragmentée. Cette tendance, bien que progressive, témoigne d'un mouvement collectif vers une conception plus universelle de l'enseignement supérieur, où l'inclusion est appelée à devenir un principe structurant plutôt qu'une série d'adaptations ponctuelles.

Cette différence de posture entre les ordres d'enseignement s'explique par plusieurs facteurs : le degré de centralisation des services, la disponibilité des ressources humaines et financières, mais aussi les normes pédagogiques et les cultures institutionnelles propres à chaque milieu. Elle rappelle l'importance d'un accompagnement soutenu des établissements dans l'opérationnalisation concrète des principes de la CUA – dans la planification, l'enseignement et l'évaluation – afin d'en favoriser une mise en œuvre cohérente et durable.

5.4 Besoins des personnes étudiantes en transition

Ces différences entre les approches collégiales et universitaires engendrent des enjeux transitoires significatifs pour la population étudiante, particulièrement pour les personnes présentant des besoins

particuliers (Dubuc et al., 2023). La transition vers les études postsecondaires est souvent qualifiée de « choc de la transition » (Dubuc et al., 2023). Si le passage au collégial semble généralement représenter une période plus exigeante et déstabilisante que celle menant à l'université, cette dernière n'en demeure pas moins marquée par des défis persistants en matière d'adaptation, d'autonomie et de sentiment d'appartenance (Dubuc et al., 2023).

Les différences observées dans les pratiques et les structures d'encadrement entre les deux ordres d'enseignement accentuent ces défis et font émerger des besoins communs chez les personnes étudiantes. Selon Rousseau et al. (2024, 2025), dix catégories de besoins de soutien aux transitions sont partagées par l'ensemble des apprenants, qu'ils proviennent de la formation générale des adultes, de la formation professionnelle, du collégial ou de l'université. Ces catégories de besoins sont les suivantes :

- Apprendre à se connaître pour mieux se projeter ;
- Démystifier le futur contexte d'études ;
- Être informé.e sur les études et le travail ;
- Se préparer à la vie adulte ;
- Gérer le stress et l'anxiété ;
- Avoir les ressources financières ;
- Établir des liens significatifs ;
- S'approprier le métier d'étudiant.e. ;
- Concilier études-travail-vie personnelle ;
- Bénéficier de soutien scolaire et de mesures.

Ces catégories de besoins de soutien illustrent bien que la réussite éducative ne repose pas uniquement sur les apprentissages académiques, mais aussi sur la capacité d'adaptation psychosociale et sur le sentiment de sécurité que les milieux d'enseignement parviennent à offrir.

Pour y répondre, les établissements et le personnel enseignant peuvent jouer un rôle déterminant dans l'accompagnement des transitions, tant du secondaire vers le collégial que du collégial vers l'université. Ces passages représentent des moments charnières du parcours de vie et nécessitent des ajustements pédagogiques, organisationnels et relationnels soutenus. Parmi les mesures institutionnelles jugées les plus efficaces, Rousseau et al. (2024, 2025) identifient notamment le soutien psychosocial, les ateliers de développement personnel, les programmes de mentorat et les journées d'accueil et d'intégration. Du côté des pratiques enseignantes, la flexibilité pédagogique – par exemple l'ajustement du rythme de progression, des horaires ou des modalités d'évaluation – et la qualité de la relation éducative, caractérisée par l'écoute, la bienveillance et l'encouragement, sont reconnues comme des leviers essentiels pour faciliter les transitions.

Dans cette optique, une approche inclusive et bienveillante s'impose comme un principe structurant. Elle permet de mieux répondre aux besoins variés des personnes étudiantes, tout en atténuant les effets de rupture liés au changement d'ordre d'enseignement. Par ailleurs, la littérature souligne l'importance d'une communication claire, accessible et systématique des services offerts, ainsi que d'un accompagnement intensif en début de parcours, moments clés où se joue souvent la réussite de l'intégration au nouvel environnement d'études (Rousseau et al., 2024, 2025).

5.5 Limites

Malgré la richesse des constats dégagés, certaines limites doivent être prises en compte dans l'interprétation des résultats et la portée des analyses présentées.

5.5.1 Limites liées au corpus documentaire

D'abord, la datation des documents analysés constitue une contrainte importante. Le corpus regroupe des textes produits entre les années 1990 et 2024, période au cours de laquelle les conceptions du handicap, de l'équité, de la diversité et de l'inclusion ont considérablement évolué. Ainsi, certaines définitions ou orientations institutionnelles relevées peuvent ne plus refléter les pratiques actuelles ni les perspectives les plus récentes en matière d'inclusion. Par exemple, dans certains cas, alors que les documents en matière d'équité, de diversité et d'inclusion (EDI) avaient récemment été mis à jour, ceux portant sur les approches à privilégier auprès des PESH remontaient à près d'une dizaine d'années. Il était donc parfois difficile de situer les documents les uns par rapport aux autres et d'en apprécier la pertinence actuelle, compte tenu des cadres distincts mobilisés pour expliquer les pratiques. Ce décalage temporel invite à interpréter les résultats présentés comme une progression des politiques et des discours institutionnels plutôt que comme un reflet strict de la situation actuelle.

Par ailleurs, la nature même des documents consultés comporte certaines limites méthodologiques. Plusieurs pages web et ressources en ligne ne présentaient pas de date de publication, ou encore ne permettaient pas de déterminer si le contenu avait été modifié ou actualisé au fil des années. De plus, une proportion des documents recensés n'a pas été produite directement par les établissements d'enseignement, mais plutôt par des organismes tiers – tels que des associations professionnelles, des regroupements communautaires, des centres de recherche ou encore d'autres établissements de la province – et simplement relayée ou mise à disposition sur les plateformes institutionnelles. Si ces ressources témoignent de la volonté des établissements d'offrir au personnel enseignant des outils variés pour comprendre l'inclusion et les pratiques inclusives, leur coexistence sur les sites institutionnels rend parfois difficile pour une personne enseignante de déterminer quel document prévaut sur un autre ou lequel reflète le plus fidèlement la position officielle de l'établissement.

5.5.2 Limites liées à la représentativité et à la participation des établissements

Ensuite, le nombre limité d'établissements représentés dans l'échantillon restreint la portée généralisable des conclusions. Quatre cégeps sur douze et quatre universités sur sept de l'île de Montréal ont pu être inclus dans l'analyse. Il est donc possible que si d'autres établissements avaient été intégrés, le portrait dégagé aurait différé – certains pouvant se situer à un stade plus avancé dans la mise en œuvre des pratiques inclusives, d'autres adoptant encore des approches plus traditionnelles ou centrées sur les accommodements individuels. Les résultats doivent ainsi être interprétés comme un échantillon indicatif et illustratif, permettant de dégager des tendances et des contrastes, plutôt qu'un reflet exhaustif de la situation à l'échelle du réseau postsecondaire montréalais.

De plus, malgré les efforts déployés pour constituer un corpus aussi complet que possible, la participation des établissements à la collecte documentaire a été inégale. Cette disparité pourrait refléter des différences dans la structuration interne des ressources liées à l'inclusion : certains établissements semblent disposer de répertoires centralisés, régulièrement mis à jour, alors que d'autres s'appuient sur des pratiques plus

informelles de diffusion de contenu. Cette hétérogénéité dans l'accès, la mise à jour et l'organisation de la documentation pourrait donc avoir influencé la représentativité du corpus analysé. Par ailleurs, plusieurs établissements disposent de plateformes internes (intranets, espaces numériques réservés au personnel) ou mettent en œuvre des initiatives locales – projets pilotes, formations, pratiques enseignantes émergentes – qui n'ont pas nécessairement fait l'objet d'une diffusion publique. Par conséquent, certains éléments significatifs liés à la mise en œuvre concrète de l'inclusion pourraient ne pas avoir été recensés, ce qui limite partiellement la complétude du corpus documentaire.

5.5.3 Variations intraétablissement et portée interprétative

Les analyses ont également mis en évidence une grande hétérogénéité intraétablissement dans la mise en œuvre des pratiques inclusives, notamment dans le réseau universitaire. Les variations observées d'une faculté à l'autre ou d'un département à l'autre montrent que l'inclusion demeure tributaire des cultures locales, du leadership pédagogique et des ressources disponibles. Cette diversité, bien qu'elle témoigne d'une adaptation contextuelle, complique la comparaison entre établissements et limite la possibilité de dégager des tendances transversales fortes.

Enfin, certaines zones d'ombre subsistent quant à la mise en œuvre concrète des principes d'équité, de diversité et d'inclusion dans les pratiques quotidiennes. La documentation analysée repose principalement sur des cadres normatifs, des politiques ou des ressources officielles, et non sur des observations de pratiques réelles. Par conséquent, les résultats reflètent davantage les discours institutionnels que les pratiques effectives, ce qui constitue une limite inhérente aux analyses documentaires – d'où toute l'importance de la phase 2 de cette étude.

5.5.4 Portée et contribution de l'analyse

Malgré ces limites, les résultats offrent un éclairage précieux sur la diversité des approches inclusives au sein du réseau postsecondaire montréalais. Ils permettent de mieux comprendre les tensions persistantes entre les logiques d'intégration et d'inclusion et soulignent la nécessité de poursuivre les recherches empiriques pour documenter plus finement la mise en œuvre des pratiques inclusives dans les différents contextes institutionnels.

6 Chapitre 6

Conclusion

Les résultats de cette recherche mettent en lumière une réalité incontournable : la diversification croissante de la population étudiante dans les établissements postsecondaires de Montréal appelle à une transformation en profondeur des pratiques pédagogiques et institutionnelles. L'analyse documentaire menée auprès de neuf organisations (quatre cégeps, quatre universités et une organisation transversale) révèle des écarts importants dans les manières de concevoir et de mettre en œuvre l'inclusion, tant au regard des définitions que des dispositifs de soutien.

Dans la documentation collégiale, l'inclusion est encore largement envisagée à travers une logique d'accompagments individualisés, souvent conditionnée par la présence d'un diagnostic. Cette approche, bien qu'en conformité avec les exigences légales, tend à maintenir une vision médicale du handicap et à restreindre l'accès à des mesures de soutien pour d'autres formes d'hétérogénéité (liées, par exemple, à la langue, au statut socioéconomique ou à des parcours atypiques). À l'inverse, les universités semblent amorcer un virage plus systémique, misant sur la transformation des environnements d'apprentissage et sur des pratiques pédagogiques universelles inspirées de la CUA. Elles reconnaissent la diversité comme un levier d'enrichissement collectif et cherchent à réduire les obstacles structurels, plutôt qu'à répondre uniquement à des besoins individuels. Toutefois, l'organisation des services semble toujours être réalisée en fonction de la présence d'un diagnostic.

Cette dichotomie entre les ordres d'enseignement engendre des tensions interordres notables, particulièrement lors des transitions du collégial vers l'université. Par exemple, lorsqu'un cégep a institutionnalisé certaines mesures inclusives — comme l'octroi systématique de temps supplémentaire adopté par l'ensemble du corps professoral d'un département — les personnes étudiantes peuvent se heurter, à leur arrivée à l'université, à des changements de paradigme implicites. Ce qui était auparavant une pratique collective et normalisée devient alors une responsabilité individuelle, soumise à des démarches formelles ou à des critères administratifs plus stricts. Cette discontinuité dans la reconnaissance des mesures de soutien risque de provoquer de l'incompréhension, un sentiment d'iniquité ou de démotivation, voire un désengagement académique, notamment chez les personnes étudiantes ayant évolué dans des environnements collégiaux déjà inclusifs et qui n'avaient pas à formuler explicitement de demandes d'accompagnement.

Les résultats indiquent également que, malgré la présence d'initiatives prometteuses, les pratiques inclusives demeurent inégalement déployées selon les établissements et les ordres d'enseignement. Certaines dimensions de la pédagogie inclusive — telles que l'accessibilité du matériel pédagogique, l'organisation des activités d'apprentissage ou encore l'évaluation inclusive — apparaissent relativement bien représentées dans la documentation. D'autres aspects, en revanche, comme les modifications spontanées en cours de session ou la reconnaissance de l'empathie enseignante comme levier pédagogique à part entière, restent plus marginaux ou faiblement documentés.

Par ailleurs, bien qu'une volonté soit manifeste — notamment dans les universités — d'adopter une approche plus globale et préventive fondée sur la réduction des obstacles structurels, la centralité des accompagnements individuels demeure très présente, tant dans les cégeps que dans les universités. Cette tension entre la reconnaissance institutionnelle des pratiques universelles et la persistance d'un modèle axé sur les mesures compensatoires illustre la difficulté de passer d'une logique d'adaptation réactive à une transformation réellement systémique des milieux d'apprentissage.

Dans ce contexte, il devient essentiel d'institutionnaliser une culture commune de l'inclusion, sans pour autant uniformiser les approches. Une telle démarche requiert la mise en place d'espaces de dialogue interordres, la mutualisation des ressources, la clarification des attentes envers les personnes étudiantes et

la formation conjointe du personnel enseignant aux pratiques inclusives. Plus largement, elle suppose de reconnaître que l'inclusion ne peut reposer uniquement sur la bonne volonté des individus, mais qu'elle doit s'appuyer sur des politiques cohérentes, des environnements accessibles et une vision partagée de la réussite éducative.

En somme, enseigner *avec et pour la diversité* implique un changement de paradigme : passer d'une logique d'adaptation ponctuelle à une transformation structurelle des milieux d'apprentissage. C'est à cette condition que les établissements postsecondaires pourront réellement répondre aux besoins de toutes et de tous, et contribuer à une société plus équitable et inclusive.

Suggestions pour faciliter les transitions interordres

À la lumière des résultats obtenus, différentes pistes de solutions interordres émergent pour favoriser des transitions plus harmonieuses et un renforcement des pratiques inclusives dans l'ensemble du réseau postsecondaire.

1. Harmoniser les définitions et les référentiels de l'inclusion

Les divergences dans la compréhension des notions d'équité, de diversité et d'inclusion nuisent à la cohérence des services et à la continuité du soutien entre les ordres d'enseignement. Il serait pertinent de développer un glossaire commun interordre, fondé sur les principes de la CUA, destiné aux équipes enseignantes, aux services de soutien et aux directions. L'intégration d'orientations EDI partagées dans les politiques institutionnelles et les plans stratégiques, inspirées des balises de l'OCDE, permettrait de renforcer cette cohérence.

2. Renforcer les passerelles de soutien étudiant

Une approche concertée entre les ordres d'enseignement et les organismes communautaires permettrait de mieux recenser, évaluer et bonifier les ressources existantes. La mise en place de services accessibles sans rendez-vous et de protocoles de transfert de soutien (p. ex. plans d'intervention synthétisés, lettres de transition confidentielles, mise à profit d'autres ressources que les personnes conseillères en services adaptés), surtout pour l'accueil des nouvelles personnes étudiantes, favoriserait la continuité des mesures. À plus long terme, la création d'un guichet unique interordres (ou du moins d'un formulaire unique) pour les personnes étudiantes ayant bénéficié d'accommodements au collégial pourrait également assurer une prise en charge fluide et équitable.

3. Offrir des formations conjointes aux pratiques inclusives universelles

Le développement de formations interordres portant sur la CUA, l'évaluation inclusive et la différenciation pédagogique pourrait favoriser la compréhension commune des principes de l'enseignement inclusif. Des communautés de pratique interordres pour le personnel enseignant pourraient également être instaurées pour favoriser le partage d'expertise et la pérennité des changements. Présentement, ce sont principalement les personnes conseillères qui se font la courroie de transmission de ces informations ; c'est pourtant le corps professoral qui doit mettre en œuvre ces pratiques.

4. Clarifier les changements de paradigme pour les personnes étudiantes en situation de handicap

Les personnes étudiantes doivent être mieux préparées aux différences structurelles entre les ordres d'enseignement. Des guides de transition et des séances d'information illustrant les changements dans les mesures de soutien, les attentes pédagogiques et les rôles respectifs des acteurs contribueraient à réduire l'incertitude et à soutenir la continuité éducative.

5. Sensibiliser les personnes étudiantes en situation de handicap et l'ensemble de la population étudiante à la pédagogie à visée universelle

Dans le même ordre d'idées, il serait important de renforcer la compréhension des personnes étudiantes à l'égard de la philosophie inclusive et de ses finalités. La CUA et la pédagogie inclusive ne visent pas à multiplier les mesures individuelles, mais à concevoir d'emblée des environnements flexibles et accessibles pour tous. Des activités de sensibilisation ou des modules d'introduction à l'apprentissage inclusif pourraient être intégrés dans les parcours d'accueil pour notamment éviter que les PESH aient l'impression de perdre au change.

6. Assurer une accessibilité numérique interordres

L'accessibilité numérique demeure inégalement développée entre les établissements. Il serait recommandé de concevoir des plateformes interordres offrant des contenus accessibles (capsules, grilles, modèles d'évaluation) et d'adopter des standards communs d'accessibilité numérique, incluant des critères de conception universelle et des formats inclusifs.

7. Outiller les personnes étudiantes pour développer leur autonomie

La transition vers l'université implique une évolution des postures d'apprentissage. Des ateliers d'autoévaluation des besoins, des formations sur les stratégies d'apprentissage inclusives et l'intégration de modules sur la gestion autonome du parcours étudiant contribueraient à soutenir cette autonomie dans un cadre inclusif.

Références

- Abreu-Ellis, C. R. (2007). *Learning disabilities and success in post-secondary education: How students make sense of their experiences at a Canadian university* [thèse de doctorat, Bowling Green State University]. OhiLINK Electronic Theses and Dissertations Center. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=bgsu1172706091
- Alabdulwahab, R. (2016). *Postsecondary education for international undergraduate students with learning disabilities in the United States* [thèse de doctorat, University of Northern Colorado]. UNC Open. <https://digscholarship.unco.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1381&context=dissertations>
- Anjard, J.-Y. (2022). *Aménagements pédagogiques pour les étudiants en situation de handicap dans une université française : des discours, des pratiques, des situations : une contribution pour une pédagogie inclusive à l'université* [thèse de doctorat, Université de Bordeaux]. HAL theses. <https://theses.hal.science/tel-03989887v1/document>
- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation : proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire, pistes pour apprendre tous ensemble*. Presses de l'Université du Québec.
- B La Grenade, 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. <http://hdl.handle.net/1866/20061>
- Barbeau, N., Frenette, E. et Hébert, M.-H. (2021). Et si les stratégies d'apprentissage des étudiants et leurs perceptions envers l'évaluation des apprentissages avaient un lien avec l'ajustement académique dans un contexte de persévérence aux études universitaires ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 37(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.2807>
- Basque, J., Nault, T., Saint-Pierre, M., Brunet, L., Toussaint, P., Lajoie, J., Pudelko, B. et Ross, D. (2006). *Un modèle de formation universitaire intégrant le mentorat, la communauté de pratique et la modélisation des connaissances*. Monastir, Tunisie. https://r-libre.teluq.ca/2320/1/AIPU%202006_Basque%20et%20al._texte_vf.pdf
- Beaudoin, J.-P. (2013). *Introduction aux pratiques d'enseignement inclusives*. Centre de pédagogie universitaire, Service d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage, Université d'Ottawa. <https://www.uottawa.ca/about-us/sites/g/files/bhrskd336/files/2022-08/accessible-guide-inclusion-fr-2013-10-30.pdf>
- Beauregard, F. et Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de services pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31-56). Presses de l'Université du Québec.
- Bélair, L. M. (2007). Défis et obstacles dans l'évaluation des compétences professionnelles. Dans L. M. Belair, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 181-191). Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Belleau, J. (2012, mars). Les élèves du renouveau pédagogique au collège : Constats et enseignements pour une transition vers l'université. *Magazine électronique du CAPRES*. <https://archivesoresquebec.ca/id/eprint/29/>

Benaini, N. (2022). Rénover l'évaluation, un vrai angle d'attaque pour innover dans la pédagogie universitaire. *Revue Marocaine de l'Evaluation et de la Recherche Educative*, (2022 : Numéro spécial), 169-183. <https://doi.org/10.48423/IMIST.PRSR/rmere-v0i0.32932>

Bergeron, G. et Prud'homme, L. (2018). Processus de changement vers des pratiques plus inclusives : étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 72-104. <https://doi.org/10.7202/1054158ar>

Brodeur, M., Lefebvre, M. et Otero, D. (2017). *Éducation inclusive : une responsabilité collective, une occasion socioéducative pour l'UQAM*.

Carrier, L. (2022, 17 décembre). Élèves en situation de handicap : des cégeps plus accessibles que jamais. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2022-12-17/eleves-en-situation-de-handicap/des-cegeps-plus-accessibles-que-jamais.php>

CAST. (2011). *What is UDL?* UDL Resource. <https://www.udlresource.com/udl.html>

Cégep de l'Outaouais. (2022). Politique en matière d'équité, de diversité et d'inclusion du cégep de l'Outaouais. https://cegepoutaouais.qc.ca/wp-content/uploads/2023/01/DRH-P9_Politique-EDI-Version-finale.pdf

Charte des droits et libertés de la personne, RLRQ, c C-12 (1982). <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/c-12>

Clanet, J. et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4-18. <https://doi.org/10.7202/1012560ar>

Desmarais, M.-É. (2019, décembre). *L'appropriation et la mise en oeuvre 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 Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/15069/>

Desmarais, M.-É. et Flanagan, T. (2023). La pédagogie universelle : la recherche au service de la pratique. *Éducation et francophonie*, 51(1). <https://doi.org/10.7202/1100068ar>

Desmarais, M.-É., Rousseau, N. et Stanké, B. (2020). La mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle : une étude de cas en contexte universitaire québécois. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 43(4), 918-952. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4293>

Dessus, P. (2008). Qu'est-ce que l'enseignement ? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité. *Revue Française De Psychanalyse*, 139-158. <https://doi.org/10.4000/rfp.2098>

Dubuc, M., Lagacé-Leblanc, J. et Massé, L. (2023). La transition vers les études postsecondaires : point de vue d'étudiante·s collégien·ne·s et universitaires ayant un TDAH. *Revue des sciences de l'éducation*, 49(3). <https://doi.org/10.7202/1114355ar>

Dupont, A., Gaudreault, M., Tardif, S., Charron, M., Dupuis, G., Archambault, J. et Côté, M.-P. (2025). *Comment les personnes enseignantes du collégial comprennent-elles l'inclusion et le handicap et se représentent-elles leurs rôles et responsabilités à l'égard des PESH ? Un portrait de leurs représentations sociales (Rapport PAREA 12137)*. CRISPESH. https://crispesh.ca/app/uploads/RapportFinal_Representations_sociales.pdf

Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à l'évaluation des résultats*. Éditions MD.

Dyches, T. T., Wilder, L. K., Sudweeks, R. R., Obiakor, F. E. et Algozzine, B. (2004). Multicultural issues in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 211-222. <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000022611.80478.73>

Fédération des cégeps. (2015). *Rapport annuel 2015-2016*. <https://fedecegeps.ca/wp-content/uploads/2019/06/federation-des-cegeps-rapport-annuel-2015-2016.pdf>

Fédération des cégeps. (2023). *Les cégeps : un levier incontournable pour le développement économique, social, culturel et durable du Québec*. https://www.finances.gouv.qc.ca/ministere/outils_services/consultations_publiques/consultations_ebudgetaires/2024-2025/memoires/memoire_federation_cegeps.pdf

Folcher, V. et Lompré, N. (2012). Accessibilité pour et dans l'usage : concevoir des situations d'activité adaptées à tous et à chacun. *Le travail humain*, 75(1), 89-120. <https://doi.org/10.3917/th.751.0089>

Fougeyrollas, P., Boucher, N., Fiset, D., Grenier, Y., Noreau, L., Philibert, M., Gascon, H., Morales, E. et Charrier, F. (2015). Handicap, environnement, participation sociale et droits humains : du concept d'accès à sa mesure. *Développement Humain, Handicap et Changement Social/Human Development, Disability, and Social Change*, 5-28. <https://doi.org/10.7202/1086792ar>

Gaide, A. et Gégnier-Loilier, A. (2019). Les étudiants-parents: contextes d'arrivée des enfants et déroulement des études. *Regards Croisés Sur Les Expériences Étudiantes.*, 32-52. https://www.academia.edu/download/62462842/Regards_croises_-2_-Les_etudiants-parents_GAIDE_REGNIER-LOILIER20200324-71364-2pmge7.pdf

Girouard-Gagné, M. (2023). *Mise en œuvre de pratiques évaluatives inclusives en soutien à l'apprentissage : étude de cas multiples participative dans quatre facultés universitaires* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/33484>

Grimes, S., Scevak, J., Southgate, E. et Buchanan, R. (2017). Non-disclosing students with disabilities or learning challenges: characteristics and size of a hidden population. *The Australian Educational Researcher*, 44(4), 425-441. <https://doi.org/10.1007/s13384-017-0242-y>

Halawah, I. (2011). Factors influencing college students' motivation to learn from students' perspective. *Education*, 132(2), 379. <https://www.semanticscholar.org/paper/faf6852fc5fe40d9b0d86264a5408900317bdbd1>

Heilporn, G., Larose, S., Beaulieu, C., Janosz, M., Cellard, C., Bureau, J. S. et Côté, S. (2023). Pratiques pédagogiques inclusives en enseignement postsecondaire, en contexte pandémique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 39(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.4661>

Houssay-Holzschuch, M., Le Goix, R. et Noûs, C. (2022a). Encadrer des thèses : d'abord, ne pas nuire. (1) État d'un champ de recherche. *EchoGéo*, 59. <https://doi.org/10.4000/echogeo.22889>

Houssay-Holzschuch, M., Le Goix, R. et Noûs, C. (2022b). Encadrer des thèses : d'abord, ne pas nuire. (2) Diriger c'est enseigner. *EchoGéo*, 60. <https://doi.org/10.4000/echogeo.23589>

Jones, E., Priestley, M., Brewster, L., Wilbraham, S. J., Hughes, G. et Spanner, L. (2021). Student wellbeing and assessment in higher education: The balancing act. *Assess. Eval. High. Educ.*, 46(3), 438-450. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1782344>

Kennel, S., Guillot, S., Caublot, M. et Rohmer, O. (2021). La pédagogie inclusive : représentations et pratiques des enseignants à l'université. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 2(89-90), 23-45. <https://doi.org/10.3917/nresi.090.0023>

Lamarche, M.-A. (2022). *Appropriation de pratiques évaluatives au premier cycle du secondaire : trois cas d'enseignantes œuvrant auprès d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/28222/Lamarche_Marie-Aimee_2022_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Lamarès, J. et Poteaux, N. (2013). Chapitre 1. Comment répondre aux défis actuels de l'enseignement supérieur ? Dans D. Berthiaume et N. Rege-Colet (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (p. 9-24). P.I.E-Peter Lang S.A., Editions Scientifiques Internationales.

Larose, S. (2025, 10 juin). *Les accommodements scolaires : qu'ossa donne ? [communication orale]*. Communication présentée au 44e colloque de l'AQPC. <https://aqpc.app.swapcard.com/event/colloque-2025/planning/UGxhbm5pbmdfMjU4MjlwMQ==>

Lavoie, I. (2021). *Pédagogie inclusive. Impact sur l'influence des étudiants en situation de handicap au collégial* - phase 2. Collège Mérici. [https://www.acpq.net/static/uploaded/Files/documents/recherches/Pedagogie-inclusive-et-engagement-cognitif-\(RF\).pdf](https://www.acpq.net/static/uploaded/Files/documents/recherches/Pedagogie-inclusive-et-engagement-cognitif-(RF).pdf)

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.

Leroux, J. L. (2009). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/947/NR62810.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Leroux, M. et Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière éducation.

Léséleuc, É. de et Boisvert, Y. (2017). Le handicap à l'université : institutionnalisation, dilemmes et enjeux : vers une recherche franco-qubécoise. Présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77(1), 5-10. <https://doi.org/10.3917/nras.077.0005>

Lewis, L. F. (2016a). Exploring the experience of self-diagnosis of autism spectrum disorder in adults. *Archives of Psychiatric Nursing*, 30(5), 575-580. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2016.03.009>

Lewis, L. F. (2016b). Realizing a diagnosis of autism spectrum disorder as an adult. *International Journal of Mental Health Nursing*, 25(4), 346-354. <https://doi.org/10.1111/imb.12200>

Lindsay, S., Cagliostro, E. et Carafa, G. (2018). A systematic review of barriers and facilitators of disability disclosure and accommodations for youth in post-secondary education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-31. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1430352>

- Lombardi, A. et Murray, C. (2011). Measuring university faculty attitudes toward disability: Willingness to accommodate and adopt Universal design principles. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 34(1), 43-56. <https://doi.org/10.3233/JVR-2010-0533>
- Lombardi, A., Murray, C. et Dallas, B. (2013). University faculty attitudes toward disability and inclusive instruction: Comparing two institutions. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 221-232.
- Lombardi, A., Murray, C. et Gerdes, H. (2011). College faculty and inclusive instruction: Self-reported attitudes and actions pertaining to universal design. *Journal of Diversity in Higher Education*, 4(4), 250-261. <https://doi.org/10.1037/a0024961>
- Lombardi, A., Vukovic, B. et Sala-Bars, I. (2015). International comparisons of inclusive instruction among college faculty in Spain, Canada, and the United States. *Journal of postsecondary education and disability*, 28(4), 447-460. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1093535>
- Loreman, T. (2017). Pedagogy for inclusive education. Dans *Oxford research encyclopedia of education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.148>
- Maccia, E. S. (1966). *Educational theorizing and curriculum change*. Ohio State University. <https://eric.ed.gov/?id=ED018308>
- Magnan, M.-O., De Oliveira Soares, R., Russo, K., Levasseur, C. et Dessureault, J. (2022). « Est-ce que je suis assez bonne pour être ici ? » : anxiété langagière et discrimination linguistique en contexte scolaire québécois. *Canadian Journal of Education Revue Canadienne De l'éducation*, 45(1), 128-155. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i1.5023>
- Martel, J. (2023, décembre). *Étude sur les pratiques éducatives en éducation des adultes à la formation continue collégiale* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://umontreal.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/bc71b396-4c65-4f65-8e53-a55973aa7e61/content>
- Maubant, P., Routhier, S., Oliveira-Araújo, A., Lenoir, Y., Lisée, V. et Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement au primaire : le recours à la vidéoscopie. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 14, 61-75. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2005.1209>
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6822/1/D2770.pdf>
- Messier, G. et Dumais, C. (2016). L'anasynthèse comme cadre méthodologique pour la recherche théorique : deux exemples d'application en éducation. *Recherches Qualitatives*, 35(1), 56-75. <https://doi.org/10.7202/1084496ar>
- Orr, A. C. et Hammig, S. B. (2009). Inclusive postsecondary strategies for teaching students with learning disabilities: A review of the literature. *Learning Disability Quarterly*, 32(3), 181-196. <https://doi.org/10.2307/27740367>
- Paquin, D. (2020). Innovation dans l'enseignement supérieur : des modèles aux pratiques, quels principes retenir ? *Enjeux et société : approches transdisciplinaires*, 7(2), 10-41. <https://doi.org/10.7202/1073359ar>

Parent, L. (2019). Intervention – 8 novembre 2016 : villes inclusives : reconnaître le capacisme pour développer des villes plus inclusives. *Développement Humain, Handicap et Changement Social / Human Development, Disability, and Social Change*, 25(1), 17-22. <https://doi.org/10.7202/1085765ar>

Pautel, C. (2017). Les étudiants en situation de handicap dans le réseau de l'Université du Québec : un état de la situation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77(1), 11-35. <https://doi.org/10.3917/nras.077.0011>

Philion, 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*, 44(1), 215-237. <https://doi.org/10.7202/1036180ar>

Philion, R., Schnobb, J., St-Pierre, I., Grenier, J., Bergeron-Leclerc, C., Le Tellier, A., St-Jacques, C. et Bouisset, S. (2024). L'insertion professionnelle des personnes en situation de handicap issues de l'enseignement postsecondaire : une étude de la portée. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 40(2). <https://doi.org/10.4000/130x1>

Poirier, S. (2019, juin). *La mise en place d'une communauté de pratique pour favoriser le développement d'une approche pédagogique inclusive*. Communication présentée au Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02284045/>

Potvin, M., Magnan, M.-O., Larochelle-Audet, J. et Ratel, J.-L. (2021). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation: théorie et pratique* (2^e édition). Fides éducation. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/39049>

Pratt, D. D. (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Krieger Publishing Co. <https://eric.ed.gov/?id=ED461013>

Querrien, D. et Caignon, P. (2023). La pédagogie universelle dans l'enseignement postsecondaire : un état de la question. *Éducation et francophonie*, 51(1). <https://doi.org/10.7202/1100077ar>

Raymond, O. (2012). Panorama d'un projet interordres : les nouvelles populations étudiantes en situation de handicap. *Pédagogie collégiale*, 25(4), 16-19. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/21863>

Rege-Colet, N. et Lamarès, J. (2013). Chapitre 2. Comment enseigner à des étudiants adultes ? Dans D. Berthiaume et N. Rege-Colet (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (p. 25-38). P.I.E-Peter Lang S.A., Editions Scientifiques Internationales.

Rivard, M., Millau, M., Magnan, C., Mello, C. et Boulé, M. (2019). Snakes and ladders: Barriers and facilitators experienced by immigrant families when accessing an autism spectrum disorder diagnosis. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 31(4), 519-539. <https://doi.org/10.1007/s10882-018-9653-6>

Rizvi, F. (2018). Realizing the benefits of massification. *International Higher Education*, 94, 18-19. <https://doi.org/10.6017/ihe.2018.0.10562>

Romainville, M. (2006). Introduction. Dans M. Romainville et N. Rege Colet (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (p. 7-13). De Boeck Supérieur.

Rose, D. H. et Meyer, A. (2000). Universal design for learning. *Journal of Special Education Technology*, 15(4), 47-51. <https://doi.org/10.1177/016264340001500407>

- Rose, D. H. et Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development. <https://eric.ed.gov/?id=ED466086>
- Rose, D. H., Robinson, K. H., Hall, T. E., Coyne, P., Jackson, R. M., Stahl, W. M. et Wilcauskas, S. L. (2018). Accurate and Informative for All: Universal Design for Learning (UDL) and the Future of Assessment. Dans S. N. Elliott, R. J. Kettler, P. A. Beddow et A. Kurz (dir.), *Handbook of Accessible Instruction and Testing Practices: Issues, Innovations, and Applications* (p. 167-180). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-71126-3_11
- Rousseau, N. (2020). Le Modèle dynamique de changement en soutien à l'accompagnement: vers des pratiques plus inclusives. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 28(1), 5-19. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.526>
- Rousseau, N., Duranleau, C., Baril, D. et St-Vincent, L.-A. (2024). *Transitions réussies entre les voies de formation sous la perspective des jeunes de la Mauricie. Quels besoins de soutien aux transitions?* Rapport remis à l'Université du Québec dans le cadre du projet Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres. Université du Québec à Trois-Rivières. <https://reseau.uquebec.ca/system/files/documents/rapport-final-transitions-reussies-sous-la-perspective-des-jeunes-mauricie-2024.pdf>
- Rousseau, N., Labelle, K., St-Vincent, L.-A., Duraleau, C. et Baril, D. (2025). Guide Cap sur ma transition! Des mesures et des pratiques qui soutiennent les transitions vers la formation générale des adultes, la formation professionnelle, le collégial et l'université. Université du Québec. <https://docutheque.uquebec.ca/id/eprint/551/>
- Sambell, K. et McDowell, L. (1998). The construction of the hidden curriculum: Messages and meanings in the assessment of student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(4), 391-402. <https://doi.org/10.1080/0260293980230406>
- Stentiford, L. et Koutsouris, G. (2021). What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2245-2261. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716322>
- Tardif, C., Girouard-Gagné, M. et Lane, J. (2025). Étude de portée sur les pratiques à visée universelle soutenant le bien-être et la santé mentale des personnes étudiantes au postsecondaire. *Revue hybride de l'éducation*, 9(4). <https://doi.org/10.1522/rhe.v9i4.1889>
- Tremblay-Wragg, É., Raby, C. et Ménard, L. (2018). En quoi la diversité des stratégies pédagogiques participe-t-elle à la motivation à apprendre des étudiants ? Étude d'un cas particulier. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.1288>
- Trépanier, N. et Grullon, M. (2023). Pédagogie inclusive au collégial : Réflexion sur des enjeux de formation. *La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 35(1), 105-124. <https://doi.org/10.56105/cjsae.v35i01.5730>
- Université de Montréal. (2020). Pour l'équité et l'inclusion Plan d'action 2020-2023. https://www.umontreal.ca/public/www/images/diversite/documents/UdeM_PlanDAction_EDI_final.pdf
- Université de Sherbrooke. (2022). Plan stratégique 2022-2025. https://www.usherbrooke.ca/planification-strategique/fileadmin/sites/planification-strategique/PDF_PS_2022-2025/udes_plan_strategique_22_25_FR.pdf

Université de Sherbrooke. (s. d.). *Trousse EDI*. Université de Sherbrooke.
<https://www.usherbrooke.ca/edi/outils>

Université du Québec à Trois-Rivières. (2022). Politique sur l'équité, la diversité et l'inclusion.
<https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/vrsg/Reglementation/208.pdf>

Université Laval. (2023, 19 avril). Politique institutionnelle en matière d'équité, de diversité et d'inclusion à l'Université Laval.
https://www.ulaval.ca/sites/default/files/EDI/Politique_institutionnelle EDI CA 19 avril 2023.pdf

Université McGill. (2020). Plan stratégique en matière d'équité, de diversité et d'inclusion 2020-2025 de l'université McGill.
https://www.mcgill.ca/equity/files/equity/plan_strategique_en_matiere_dequite_de_diversite_et_dinclusion_2020-2025_de_luniversite_mcgill.pdf

Vaillancourt, M. (2017). L'accueil des étudiants en situation de handicap invisible à l'Université du Québec à Montréal : enjeux et défis. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77(1), 37-54.
<https://doi.org/10.3917/nras.077.0037>

Zaidman, A.-M. et Kozanitis, A. (2024). *Soutien aux transitions interordres de personnes des populations de la diversité sexuelle et de genre et ethnoculturelle*. Université du Québec.
<https://docutheque.quebec.ca/id/eprint/546/>