

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Mise en oeuvre d'un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant pour répondre aux besoins des étudiants du collégial en situation de handicap

Chercheuse principale

Nathalie Trépanier, Université de Montréal

Chercheuses de collègue

Mildred Dorismond, Cégep du Vieux Montréal
Carole B La Grenade, Collège Montmorency
Sophie Tremblay, Cégep du Vieux Montréal

Collaboratrices en milieu de pratique

Julie Beaumont, Cégep du Vieux Montréal
Sylvie De Saedeleer, Cégep du Vieux Montréal
Carole Lavallée, Cégep du Vieux Montréal
Odette Raymond, Cégep du Vieux Montréal

Collaboratrices-chercheuses

France Beauregard, Université de Sherbrooke
Sylvie Cartier, Université de Montréal
Mireille Dubois, Cégep du Vieux Montréal
Mélanie Paré, Université de Montréal

Professionnelles de recherche

Sylvie De Saedeleer, Cégep du Vieux Montréal
Odette Raymond, Cégep du Vieux Montréal
Lia Roy, Université de Montréal

Établissement gestionnaire de la subvention

Université de Montréal

Numéro du projet de recherche

2012-RP-147375

Titre de l'Action concertée

Persévérance et réussite scolaires

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)

ANNEXES AU RAPPORT DE RECHERCHE

Annexe 1 : Figures et tableaux

Liste des figures

Figure 1. Modèle de la situation de handicap pédagogique (adapté de Trépanier, 1999)

Figure 2. Cadre théorique des pratiques d'individualisation de l'enseignement (adapté de Paré, 2011)

Figure 3. Illustration de la démarche de soutien mise en place

Liste des tableaux

Tableau 1. Pratiques d'individualisation des enseignants du collégial, en lien avec les interventions des enseignantes-ressources du projet

Tableau 2. Motifs des demandes de soutien réalisées auprès des E-R

Tableau 3. Actions d'intervention posées par les enseignantes-ressources

Tableaux 4 a-g. Principales situations de handicap pédagogiques rapportées (vécues)

Tableau 5. Pratiques d'individualisation d'enseignants du collégial - questionnaire en ligne (3 collègues)

Tableau 6. Principales données tirées des entrevues réalisées auprès des (11) (enseignants)

Tableau 7. Principales données tirées des entrevues réalisées auprès de (5) parents d'étudiants en situation de handicap

Tableau 8. Principales données tirées des entrevues réalisées auprès des (3) étudiants en situation de handicap

Tableau 9. Tableau synthèse des mandats des enseignantes-ressources

Tableau 10. Déroulement d'une intervention typique de l'enseignant-ressource

Annexe 2 : Références bibliographiques

Figure 1. Modèle de la situation de handicap pédagogique (adapté de Trépanier, 1999) - fusion des modèles proposés par Legendre (1988, 1993), Fougeyrollas et al., (1998), Rocque et al. (1999) et d'une synthèse sur l'analyse de risque en écotoxicologie réalisée par Trépanier (1999).

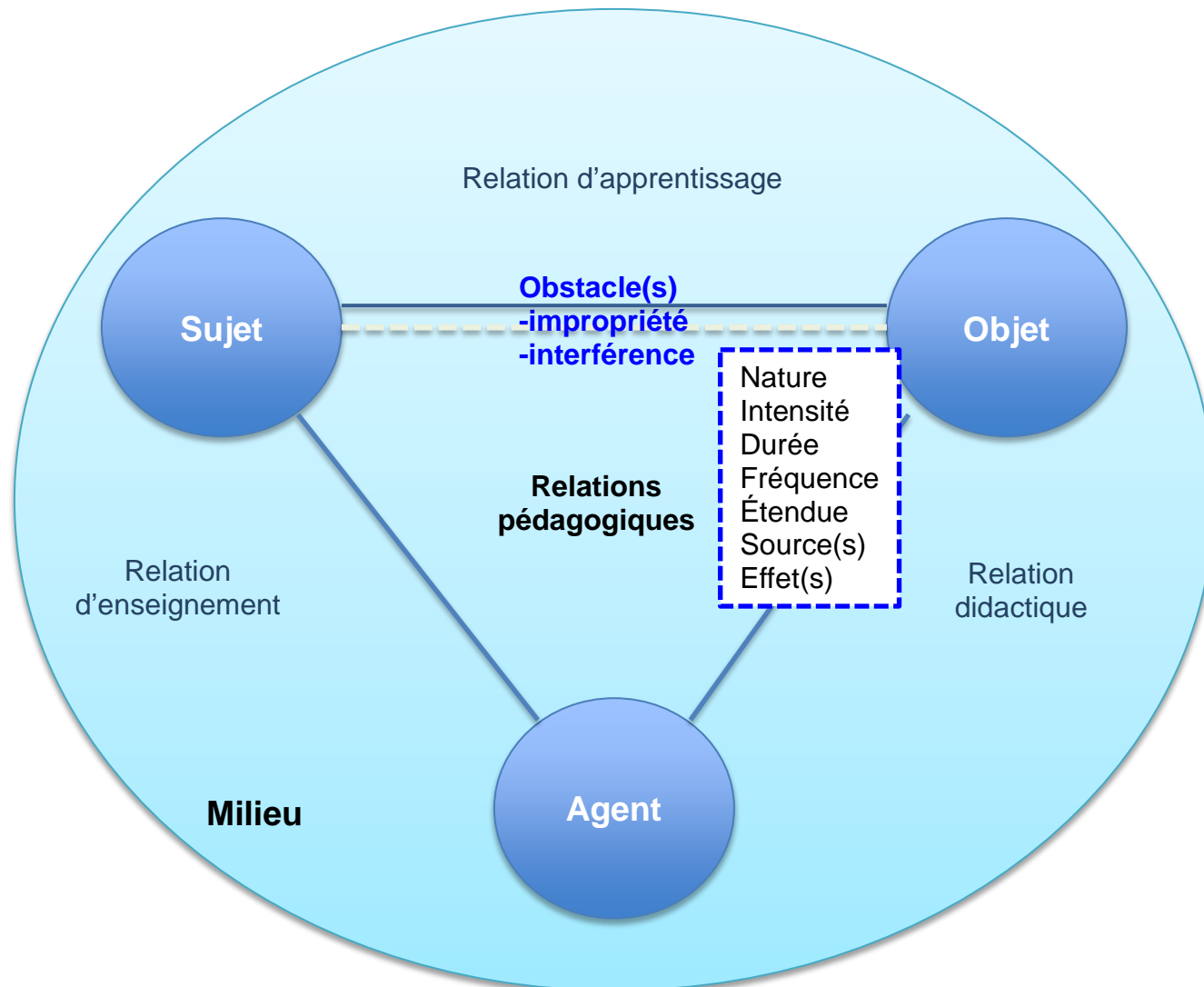


Figure 2. Cadre théorique des pratiques d'individualisation de l'enseignement (adapté de Paré, 2011)

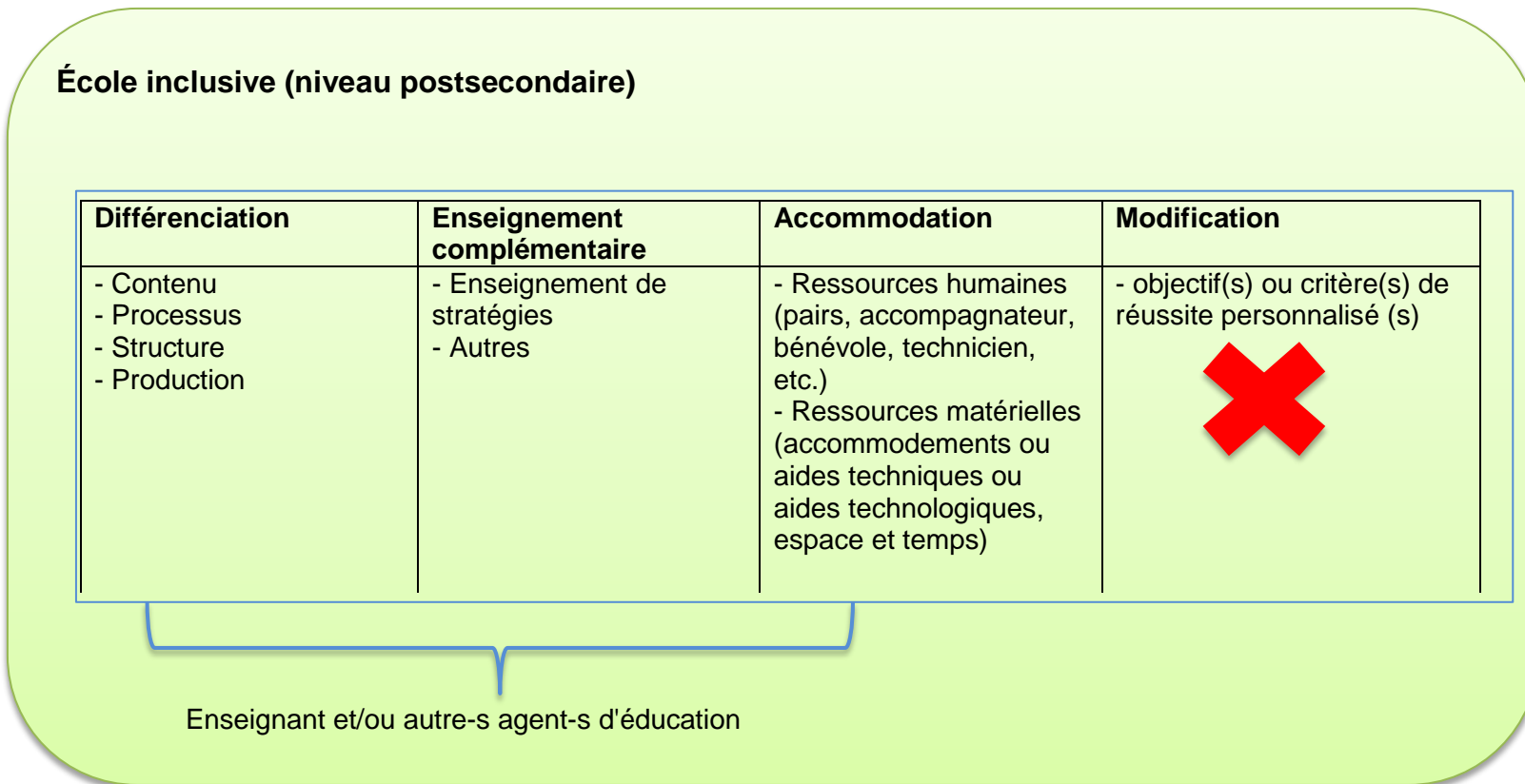


Figure 3. Illustration de la place de l'enseignante-ressource dans la démarche de soutien mise en place
(adapté du Processus général de mise en œuvre du modèle d'enseignant-ressource ou d'orthopédagogue-consultant, Trépanier, 2014)

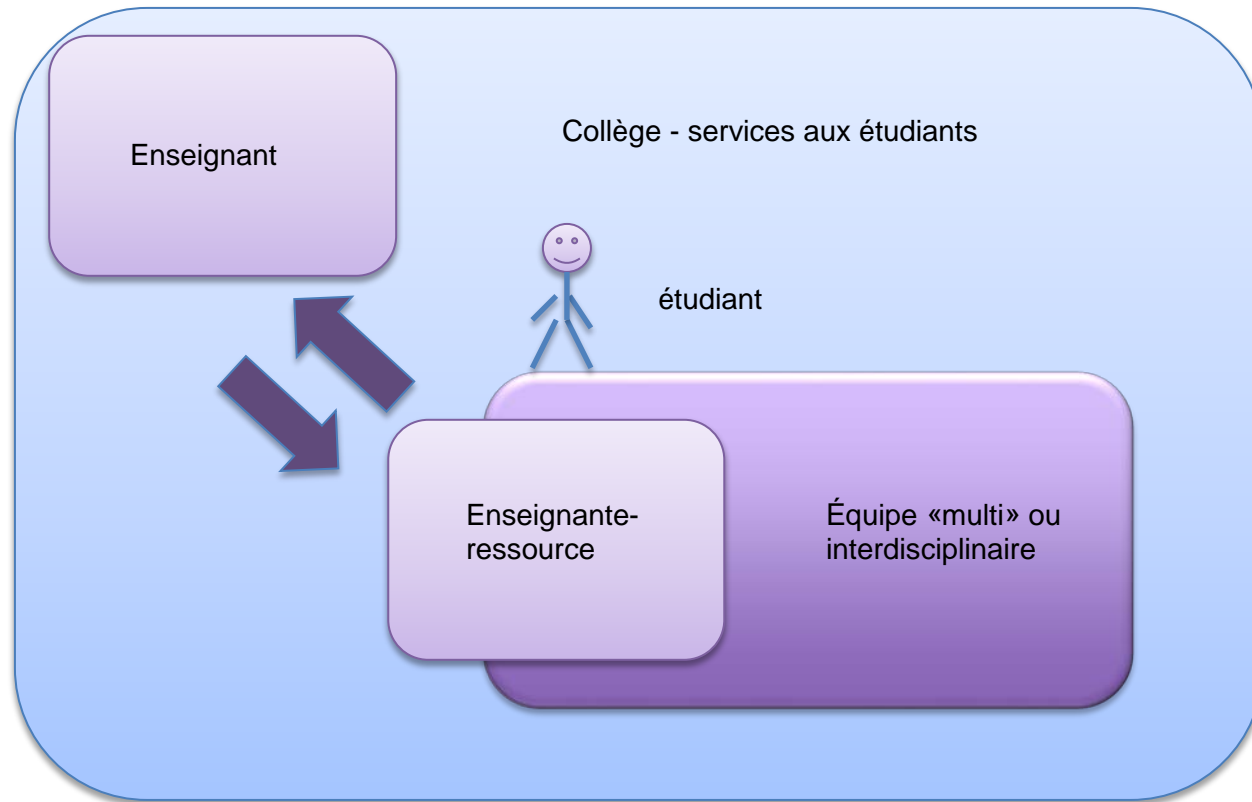


Tableau 1. Pratiques d'individualisation des enseignants du collégial, en lien avec les interventions des enseignantes-ressources du projet

Différenciation	Enseignement complémentaire	Accommodation	Modification (programme adapté - objectifs personnalisés)
<p>Structure (diversification des méthodes d'enseignement) :</p> <p>Utilisation des technologies en classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - utilisation de l'ordinateur par l'enseignant - utilisation de l'ordinateur par les étudiants - utilisation du PowerPoint - capsules de cours en ligne - wiki - moodle <p>Processus (variété de matériel ou modalités d'évaluation)</p> <ul style="list-style-type: none"> - examen à choix multiples - fournir une feuille d'études - utilisation des technologies 	<ul style="list-style-type: none"> - Encadrement plus soutenu à l'équipe ou à l'étudiant en situation de handicap pour répartir les tâches ou s'assurer de leur compréhension - Préparation d'examen en communauté d'apprentissage 	<p>Proposée par le service (ou l'enseignante-ressource)</p> <ul style="list-style-type: none"> - plus de temps pour la réalisation de travaux ou d'exercices; - plus de temps pour les examens; plus de temps pour les évaluations en laboratoire - permettre à l'étudiant de prendre des courtes pauses (de sortir de la classe) - procédure à suivre lors du stage (arriver 30 minutes plus tôt, consulter le codex de ses tâches, ne jamais intervenir avant de demander l'accord du superviseur) - utilisation d'un ordinateur pour la réalisation de travaux, d'exercices ou d'évaluations; - accès à un ordinateur adapté et à des programmes de lectures d'écran - accès à un logiciel de correction 	

- dictionnaire électronique
- preneur de notes;
- envoi des documents étudiés en classe à l'avance; donner le plus d'informations possible sur les activités du cours à l'avance;
- préciser les balises du cours;
- accompagnement en classe ou en laboratoire;
- dire à haute voix ce qui est écrit au tableau;
- accompagnateur qui note les réponses dictées par l'étudiant;
- interprète (langue des signes);
- pointage d'erreurs
- utilisation de ses notes pour faire les examens

Proposée par l'enseignant

- indices fournis dans l'examen;
- permettre une feuille d'étude lors de l'évaluation
- possibilité de réaliser un enregistrement vidéo au lieu de faire une présentation orale devant tout le groupe-classe

- surveillance en continu de l'examen (écran d'ordinateur) lorsque l'examen se déroule au local du service d'aide;
- correction vocale;

Proposée par l'enseignant

- omissions à certains tests, diminuer des exigences pour l'évaluation finale

- utilisation d'un appareil audio pour écouter les consignes-questions

- adaptation de l'environnement de la classe pour les déplacements et travaux d'équipe

Demandée par l'étudiant

- surveillance du temps supplémentaire d'examen par l'enseignant (pour pouvoir lui poser des questions)

- temps supplémentaire pour rédiger; temps additionnel pour réaliser ses travaux;

- plus de temps en tutorat individuel avec l'enseignant

- que les enseignants de ses cours rencontrent l'orthopédagogue (qui le suit)

- refuse de travailler en équipe

Tableau 2. Motifs des demandes de soutien réalisées auprès des E-R

ÉSH : étudiant(e)(s) en situation de handicap

SH : en situation de handicap

H : handicap ou handicapé au sens de la Loi (ayant un diagnostic)

TSA : Trouble du spectre de l'autisme

GdT : Syndrome de Gilles de la Tourette

DEMANDES RÉALISÉES DIRECTEMENT PAR L'ENSEIGNANT
<p>Demandes d'information générale :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Information sur le service d'aide aux étudiants (procédures), sur le rôle de l'E-R • Information sur la procédure à suivre lorsqu'un étudiant a droit à des accommodements
<p>Étudiant pour qui l'enseignant n'a reçu aucune demande d'accommodements :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Étudiant manifeste des signes de détresse psychologique (idées suicidaires manifestées par un poème au verso d'un examen), étudiante qui semble vivre une grande détresse • Étudiant dyslexique qui manifeste des comp. dépressif; • Étudiant manifeste des difficultés, dyslexie? • Demander aux intervenants-pivots de faire leurs retours d'appel pour (rassurer) les enseignants relativement à un étudiant (les informer que le suivi de l'étudiant est pris en charge) • Soutien pour adapter les évaluations impliquant des réponses écrites après l'écoute d'un discours • Étudiant qui a des difficultés manifestes de langage et de communication (trouble primaire du langage avec ou sans TSA? langue étrangère? trouble d'audition centrale ?), non suivi par les services aux étudiants et pour lequel le prof ne sait quoi faire pour l'aider dans son cours • Étudiant qui rencontre des difficultés à respecter les échéanciers • Étudiant qui semble distrait, qui dérange et ne travaille pas en classe • Étudiant qui fait une crise en lien avec un travail d'équipe, qui frappe un autre étudiant (étudiant qui refuse de dévoiler son diagnostic) • Étudiant ne veut pas travailler en équipe • Étudiant aux comportements dérangeants, réactions étranges et fortes (agressives) ou «obsessifs»-rigides en classe (TSA?)? <ul style="list-style-type: none"> • Étudiant qui sort avec fracas d'un cours
<p>Étudiant pour qui l'enseignant a reçu une demande d'accommodements :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inquiétudes de plusieurs profs concernant un étudiant H (déf. motrice) au regard de la réalisation des cours de son domaine et quant à son futur (demande d'information, de précisions sur l'employabilité future et l'accompagnante naturelle) • Inquiétude sur une activité prochaine impliquant un étudiant H (GdT) suite à une mauvaise expérience passée

- Accueil d'étudiants TSA diagnostiqués, demande de soutien préventif en référence à une mauvaise expérience antérieure avec étudiant TSA non diagnostiqué
- Questionnement/Craintes sur les capacités de l'étudiant à réussir un projet dans le cadre d'un stage; sur le nombre d'erreurs à un examen
- Comment aider un étudiant qui présente un trouble de langage?
- Étudiant qui a divulgué son diagnostic (schizophrénie) à plusieurs enseignants; comment intervenir quand un étudiant se berce ou se parle dans la classe
- Difficulté avec un étudiant SH diagnostiqué (déf. visuelle) - problème semble en être un de motivation

Autres comportements spécifiques d'étudiants bénéficiant d'accommodements :

- Étudiant qui ne se présente pas aux évaluations
- Étudiant qui n'arrive pas à travailler en équipe
- Étudiant qui manifeste des comportements d'adaptation difficile avec ses pairs et avec l'enseignant; étudiant qui ne reconnaît pas qu'il dérange

Accommodements :

- Accommodement suffisant? L'étudiant a des difficultés à s'exprimer (aucun accommodement en lien avec cet aspect de ses difficultés)
- Questionnement sur la nature des accommodements accordés (ou non)
- Questionnement sur les accommodements aux examens; questionnement et opinion (négative) sur les accommodements et les étudiants SH au collégial
- Comprendre l'accommodement demandé (par exemple, une explication, c'est de s'assurer à l'oral de la compréhension de la consigne par l'étudiant; en tout temps, l'enseignant qui le désire, peut aller voir l'étudiant qui fait son examen dans le local du service d'aide)
- Refus d'accommodement en situation de travail (ordinateur avec correcteur intégré),
- Refus d'accommodement (temps additionnel pour examen) pcq l'enseignant juge que l'étudiant est trop bon
- Étudiant a fait sa demande d'accommodation en retard
- Difficulté à pouvoir octroyer l'accommodement lié à un examen compte tenu de la disponibilité des équipements

PAR LE SERVICE D'AIDE ET UN AUTRE PROFESSIONNEL QUI SUIV L'ÉTUDIANT

- Refus d'accommoder un étudiant dyslexique-dysorthographique (pointage des erreurs et utilisation de l'ordinateur); refus d'accommodement à un étudiant pour ses examens
- Problème concernant une partie de l'évaluation d'un étudiant dont le handicap l'empêche d'atteindre une des compétences d'un cours (terminal) dans lequel il est inscrit

PAR UN AUTRE PROFESSIONNEL QUI SUIV L'ÉTUDIANT

- Accommodements à prévoir dans un cours de langue obligatoire (dyslexie importante)

- Enseignante qui ne semble pas intervenir lorsque des étudiants rient d'un étudiant SH (TSA) - propos rapporté par une étudiante du groupe auprès de son orthopédagogue
- Enseignante qui rencontre des problèmes avec un étudiant qui présente des caractéristiques de TSA sans diagnostic
- Gestion de classe impliquant 2 étudiants SH
- Refus d'accommodement pour un étudiant SH par un prof (par ex., passer un examen dans un local du service d'aide)
- Difficulté à accorder du temps supplémentaire en laboratoire et en période d'évaluation
- Refus d'accommodement (laisser sortir l'étudiant au local du service d'aide pour réaliser un examen) (/crainte de l'étudiant de faire une crise de panique en classe)

PAR LA DIRECTION DE SERVICE, UN DÉPARTEMENT OU LE SERVICE D'AIDE EN GÉNÉRAL

- Valider les changements d'accommodation en fonction d'un cours (5 étudiants sur 20)
- Questionnement sur un accommodement (temps additionnel) accordé à certains étudiants
- Gestion des accommodements
- Étudiant TSA sans diagnostic - évaluer l'étudiant distinctement de son équipe pour éviter de faire baisser la note de l'équipe
- Étudiant au comportement impulsif et désorganisé en atelier
- Étudiant diagnostiqué dyslexique, dyspraxique, dysphasique. S'exprime sans filtre, est mythomane et échoue ses cours

Participation d'un étudiant SH à un voyage d'études

- Discussion d'un «cas» d'étudiant - pour valider, voir l'ensemble du suivi de son dossier
- Demande de rencontrer un étudiant non inscrit dans les services d'aide et qui a de grandes difficultés à communiquer
- Étudiant veut abandonner un cours (ses cours) suite à une situation de crise (il est sorti avec fracas d'un cours)

CONTACT INITIÉ PAR L'ENSEIGNANTE-RESSOURCE

- À titre préventif concernant un étudiant SH (courriel, en personne)
- Demande d'information sur la dysphasie, l'étudiant présente un problème d'élocution

CONTACT INITIÉ PAR L'ÉTUDIANT SH

- Vérifier les perceptions d'un prof à l'égard d'un refus d'accommodement de la part de l'enseignant (par exemple, ne pas permettre à l'étudiant de réaliser un examen dans un local du service d'aide, ne pas permettre l'utilisation de l'ordinateur)
- Étudiant se dit victime de comportements discriminatoires de la part d'un enseignant : vérification des affirmations - engager une accompagnatrice pour le cours en question avec l'accord de l'enseignant pour répondre aux difficultés pour l'enseignant de rendre son cours accessible à un étudiant (aveugle)
- Refus d'accommodement lors de minitest, l'enseignant dit qu'il se fout des solutions alternatives
- Appui donné à deux étudiants SH et prévention

Tableau 3. Actions d'intervention posées par les enseignantes-ressources

E-R : enseignante-ressource

H : handicap ou handicapé au sens de la Loi (ayant un diagnostic)

ÉSH : étudiant en situation de handicap

Interventions individuelles	Interventions en sous-groupes	Échanges entre professionnels
<p>Auprès de l'étudiant</p> <ul style="list-style-type: none"> • rencontre-s, mise au point, répondre aux questions, poser des questions (par ex. quand l'étudiant affirme avoir un diagnostic et que rien n'est enregistré au SAA) • faire un travail sur soi (avec autres professionnels) • responsable du plan d'intervention • aider à s'organiser dans ses travaux, aide à la dissertation • réfère l'étudiant à la coordination du département 	<p>Auprès d'étudiants</p> <ul style="list-style-type: none"> • rencontre avec les étudiants qui travaillent en équipe avec l'étudiant SH sans parler du diagnostic, mais plutôt des modalités d'un travail d'équipe effectif 	<ul style="list-style-type: none"> • précisions d'information sur un étudiant • E-R vers professionnel; prise de relai par un professionnel (par ex. par l'orthopédagogue) selon la difficulté, le problème rencontré et interventions à réaliser; ou relai d'un professionnel vers l'E-R • envoi de courriel au-x profs pour encourager à consulter, pour communiquer les mesures d'accommodements, pour solliciter une rencontre, pour s'informer d'un suivi d'application des accommodements • rencontre avec parents • discussion sur les accommodements, sur les difficultés liées à l'application (de mesures) d'accommodements
<p>Auprès de l'enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • donner des informations sur les procédures à suivre, sur l'accommodement proposé, le traitement équitable (au sens des lois), de façon implicite, ou explicite, verbalement et par courriel • actions / accommodations; donner des pistes d'intervention; entente sur les stratégies 	<p>Auprès d'enseignants</p> <ul style="list-style-type: none"> • formation-sensibilisation-échanges sur difficultés et pistes de solutions par rapport à un type d'ÉSH • rencontre des enseignants d'un département pour parler de la situation des ésh dans leur programme • formations-ateliers sur des sujets touchant les ÉSH, par ex. anxiété en période d'examen • réponse aux questions, 	<ul style="list-style-type: none"> • discussion sur la capacité d'organisation d'un étudiant [sur les difficultés rencontrées par un étudiant] • discussion sur la confidentialité des dossiers lorsqu'un étudiant refuse de divulguer ses limitations aux enseignants • (l'ER fait partie du groupe de professionnels, et des réunions des orthopédagogues, pour les

<p>à privilégier</p> <ul style="list-style-type: none"> • suivis formel ET informel-prises de décisions selon la suite des évènements • convocation à la réunion de plan d'intervention • recommandations d'observations en classe (de l'étudiant et de ses coéquipiers, questionner ces derniers sur la répartition de leur travail, etc.) • soutien auprès de l'enseignant pour rencontrer l'intervenant-pivot de l'étudiant H • référence à d'autre(s) professionnel(s) pour la suite ou participation à certaines rencontres avec l'étudiant • oriente l'enseignant vers d'autres professionnels qui peuvent répondre à des questions précises sur l'étudiant ou orienter l'étudiant • observation en classe • réfère à un autre professionnel qui suit l'étudiant et poursuivra avec l'étudiant • rencontre avec l'enseignant pour préparer l'accueil d'un étudiant • rencontre l'enseignant pour avoir son évaluation de l'étudiant • rencontre avec l'enseignant pour expliquer la situation de l'étudiant et échanger sur les perceptions-motivations et actions • (après étude du dossier et discussion avec 	<p>accommodements pour les ÉSH</p> <ul style="list-style-type: none"> • création d'un blogue «professeure-ressource» 	<p>discussions sur les dossiers d'étudiants)</p> <ul style="list-style-type: none"> • rapport d'incident à la direction de services (lors de refus persistant d'accommodement)
---	---	---

orthopédagogue et avec son enseignante) proposition de changer l'étudiant de groupe-classe		
---	--	--

Tableaux 4 a-g. Principales situations de handicap pédagogiques rapportées (vécues)

Note au lecteur (complément d'information concernant la Figure 1 et les tableaux qui suivent) :

Pour résumer simplement, le modèle de la situation pédagogique de Legendre (1983, 1988, 1993) illustre les composantes Sujet (élève), Objet (apprentissage ou compétence ciblée), Milieu (contexte où se déroule la situation et qui se compose de ses ressources humaines et matérielles - et temporelles) et Agent (enseignant) en interaction qui caractérise toutes situations pédagogiques (relations didactique et d'enseignement). Dans ce modèle, un Sujet, peut donc s'approprier un objet dans une relation d'apprentissage, lorsque les composantes en interrelations sont harmonisées à ses caractéristiques.

Dans le modèle de la situation de handicap pédagogique, les éléments qui caractérisent le succès des relations pédagogiques et, par conséquent, de la réussite de l'apprentissage du Sujet, sont également pris en compte, sauf que l'accent d'analyse s'effectue ici à partir d'un obstacle qui empêche la réalisation de l'apprentissage.

Un obstacle est une entrave à la relation d'apprentissage d'un Sujet (c.-à-d. ici, l'étudiant du collège). Si le modèle de la situation pédagogique proposée par Legendre (1983, 1988, 1993) est axé sur les facteurs qui favorisent l'apprentissage du sujet, le modèle de la situation de handicap pédagogique tel que nous le représentons permet de considérer l'obstacle à la relation d'apprentissage.

L'obstacle d'impropriété réfère aux attitudes, croyances, représentations, perceptions, préjugés
L'obstacle d'interférence réfère à l'inadéquation de l'approche, des ressources, du temps, de la stratégie.

Les obstacles peuvent varier en nature, en intensité, en durée ou en fréquence d'apparition. Ils peuvent également varier dans leurs origines perçues ou réelles (sources), dans leur étendue (la portée de l'obstacle) ou dans leurs effets (répercussions ou conséquences immédiates ou à moyen terme) (adaptation de Trépanier, 1999).

Dans l'utilisation des composantes du modèle théorique qui soutient notre démarche, il ne s'agit pas ici de savoir si l'étudiant ou l'enseignant qui demande du soutien a tort ou raison, dans ce qu'il perçoit ou rapporte comme étant vécu. Il ne s'agit pas non plus de savoir si la source de l'obstacle telle que perçue par la personne est effectivement réelle ou bien interprétée. Il s'agit plutôt de comprendre les mécanismes qui régissent les situations de handicap pédagogiques exprimées par les personnes en demande de soutien, pour trouver un moyen d'y remédier de façon acceptable pour tous.

Ces tableaux sont donc construits et compilés à partir des informations recueillies par chacune des enseignantes-ressources, lors de leurs interventions. Elles sont le reflet de leurs prises de notes et de leur compréhension des situations qui leur sont exprimées et rapportées et pour lesquelles un soutien leur était demandé.

Tableau 4 a

Nature ou type d'obstacle	Interférence : Réactions excessives et grande rigidité dans l'action d'un étudiant / travail d'équipe - consignes de l'enseignant
Durée	<i>Données non disponibles en l'absence d'observation systématique (celle-ci n'étant pas exigée pour une demande de soutien)</i>
Fréquence	<i>ibid.</i>
Intensité	<i>Perception ou représentations de l'intensité qui amène à demander un soutien.</i>
Étendue	Sujet : l'étudiant lui-même dans ses interactions avec les autres Milieu : autres étudiants (équipe et groupe-classe)
Source(s)	Étudiant qui présente un TSA (non diagnostiqué) <i>Les manifestations sont plus importantes qu'un diagnostic dans ce contexte et ce sont elles qui sont vécues et perçues par l'enseignant.</i>
Effet(s)	Rejet - exclusion des pairs, plainte des pairs; échec des travaux d'équipe

Tableau 4b

Nature ou type d'obstacle	Impropriété : Étudiant qui fait une crise (et frappe un autre étudiant) en lien avec un travail d'équipe
Durée	∅
Fréquence	Évènement ponctuel
Intensité	Très élevée (perception)
Étendue	Un étudiant en particulier et les pairs du groupe-classe, l'enseignant
Source(s)	Étudiant qui présente un trouble de santé mentale sévère (qui refuse de dévoiler son diagnostic et de demander des accommodements)
Effet(s)	Détresse de l'enseignant Détresse et colère de l'étudiant frappé - conséquences légales entreprises Interventions d'agents de sécurité, de policiers et d'ambulanciers. Groupe-classe en émoi

Tableau 4c

Nature ou type d'obstacle	Interférence : L'étudiant ne peut compléter son évaluation tel que convenu, avec les accommodements précisés
Durée	∅
Fréquence	Évènement ponctuel
Intensité	∅
Étendue	Sujet : L'étudiant concerné Éventuellement, tout étudiant qui présente une demande d'accommodement
Source(s)	Interférence-source (de la part de l'enseignant) : - Refus d'accommodement (donner plus de temps aux évaluations; utilisation d'un logiciel lors d'évaluation; utilisation de l'ordinateur aux évaluations) Improprété-source (de la part de l'enseignant) : - L'enseignant trouve que la situation est injuste pour les autres étudiants - L'enseignant considère que l'étudiant est «trop bon»
Effet(s)	- Impossibilité pour l'étudiant de performer selon ses capacités réelles - Contravention aux chartes de droits de la personne

Tableau 4d - similaire au tableau c, mais en laboratoire

Nature ou type d'obstacle	Interférence : L'étudiant ne peut compléter son évaluation tel que convenu, avec les accommodements précisés, en laboratoire
Durée	∅
Fréquence	Évènement ponctuel
Intensité	∅
Étendue	Sujet : L'étudiant concerné Éventuellement, tout étudiant qui présente une demande d'accommodement ayant à travailler en laboratoire
Source(s)	Interférences-sources, au départ (de la part de l'enseignant) : - Refus d'accommodement (donner plus de temps aux évaluations) Interférence-source : - Le critère de rapidité d'exécution doit être évalué dans ce domaine, en laboratoire
Effet(s)	- Impossibilité pour l'étudiant de performer selon ses capacités au regard des critères d'exercices éventuels d'un domaine professionnel

Tableau 4e

Nature ou type d'obstacle	Impropriété : L'étudiante refuse de faire un exposé dans sa classe (malgré l'accommodation proposée par l'enseignant)
Durée	∅
Fréquence	Évènement ponctuel
Intensité	∅
Étendue	- Sujet : L'étudiant concerné - Agent : Planification/réalisation de ses interventions pédagogiques et d'un de ses modes d'évaluations
Source(s)	Type de travail demandé / Attitude de l'étudiante
Effet(s)	- Incompréhension et questionnement de l'enseignant (puisque l'adaptation proposée est pertinente : prise de vidéo à l'endroit et au moment du choix de l'étudiante, sans nécessiter de parler devant la classe)

Tableau 4 f

Nature ou type d'obstacle	Impropriété : L'étudiant qui ne remet aucun de ses travaux dans les délais prescrits, malgré la clarté des consignes émises (4 enseignants) et qu'il n'ait fait aucune demande pour obtenir de délai.
Durée	Un trimestre
Fréquence	Travaux de mi-session et surtout de fin de session
Intensité	∅
Étendue	Sujet : La situation vécue dans un cours se répercute dans les 3 autres cours suivis par l'étudiant. Mère de l'étudiant : Contacte l'enseignant pour demander une remise sans pénalité. Agent : Le plan de cours et les consignes étaient émis à tous les étudiants en même temps, plusieurs moments de rappel au cours du trimestre.
Source(s)	Étudiant diagnostiqué avec un trouble de santé mentale sévère + toximanie (diagnostic inconnu des enseignants)
Effet(s)	- Incompréhension et questionnement de l'enseignant sur la clarté de ses consignes

Tableau 4 g

Nature ou type d'obstacle	Intéférence : Étudiant semble surclassé dans un cours de langue, il échoue les séries de tests.
Durée	∅
Fréquence	Échec à tous les tests préparatoires à l'examen final
Intensité	∅
Étendue	L'étudiant-cible
Source(s)	Intéférence : évaluation de classement de base L'étudiant présente un trouble d'apprentissage sévère (dysfonction non verbale)
Effet(s)	- Frustration de l'étudiant - L'enseignant souhaite modifier l'évaluation finale

Tableau 5. Pratiques d'individualisation d'enseignants du collégial - questionnaire en ligne (3 collèges)

		N	%	
Nombre de répondants		N = 162		
	femme	102	63%	
	homme	60		
Âge des répondants		N = 161		
	20-29 ans	10	6%	
	30-39 ans	48	30%	
	40-49 ans	46	29%	
	50-59 ans	40	25%	
	60-69 ans	17	11%	
	70 + ans	∅	0%	
Q.7 Niveau de scolarité complété		N=159		
	Collégial	6	4%	
	Universitaire 1er cycle non complété	4	3%	
	Universitaire 1er cycle	45	28%	
	Universitaire 2 cycle	87	55%	
	Universitaire 3e cycle	17	11%	
Q.5 et Q.6 Formation universitaire en cours				
	Non	133	85%	
	Oui	[28-4] 24	15%	
				- (3) baccalauréat - (3) microprogramme - (2) dess - (10) maîtrise - (3) doctorat - (3) niveau du programme non précisé - [4 réponses éliminées et nombre ajusté en fonction de

				la réponse à Q.5]
Q.9 - Q 10 Recours à une forme de soutien du collège pour enseigner aux ÉSH, au cours des 4 dernières années		N = 158		
	NON		49%	
	OUI		51%	
Précisions sur l'aide reçue/demandée				En bref : aides techniques et humaines : rencontres avec un/des professionnels (orthopédagogue, conseiller, enseignante- ressource, etc.), conseils, renseignements, examens supervisés...
Q.11 et Q.12 Participation à une ou plusieurs formations complémentaires concernant spécifiquement l'enseignement aux ÉSH depuis les 4 dernières années		[155-1]* N = 154		* N=155-1 pcq 1 annulation de réponse oui par la réponse fournie ensuite par la même personne qui nous indique avoir répondu non
	NON	117	76%	
	OUI	37*	24%	
	- formations courtes (moins d'1 jour)	33	89%	
	- colloques ou congrès	10	27%	
	- programme universitaire court	1	3%	
	- programme universitaire long	3	8%	
	- autre(s)	1	3%	- (1) membre d'une équipe de recherche
Q.15		N = 154		

Années d'expérience en enseignement au collégial				
	0-5 ans	39	25%	
	6-10 ans	42	27%	
	11-15 ans	19	12%	
	16-20 ans	25	16%	
	21-25 ans	12	8%	
	26-30 ans	9	6%	
	31-35 ans	7	5%	
	36-40 ans	1	1%	
Q.16 Années d'expérience enseignement (tous niveaux)				
	0-5 ans	33	21%	
	6-10 ans	36	23%	
	11-15 ans	21	14%	
	16-20 ans	20	13%	
	21-25 ans	19	12%	
	26-30 ans	11	7%	
	31-35 ans	8	5%	
	36-40 ans	6	4%	

Différenciation Q.17-31		N	%
Q.17 et Q.18 Situation d'apprentissage où les étudiants travaillent au même moment sur un contenu différent (ateliers, projets, travail en sous-groupes, etc.)		N = 153	
	Dans tous mes cours	10	7%
	Plusieurs fois au cours de la session	42	27%
	Quelques fois ou rarement au cours de la session	47	31%
	Jamais	44	29%
	N.A.	9	6%
		N = 99	
	Pour tous les étudiants de mon groupe	95	96%
	Seulement pour les ÉSH	5	4%
Q.19 et Q.20 L'étudiant peut choisir lui-même son activité d'apprentissage (centre d'apprentissage, projets personnels, travail individuel comportant des choix, etc.)		N = 152	
	Dans tous mes cours	4	3%
	Plusieurs fois au cours de la session	15	10%
	Quelques fois ou rarement au cours de la session	33	22%
	Jamais	88	58%
	N.A.	12	8%
		N = 52	
	Pour tous les étudiants de mon groupe	47	90%
	Seulement pour les ÉSH	5	10%
Q21 et Q.22 – Je planifie une série d'activités consécutives et variées pour tenir compte des différences entre les ÉSH et les autres		N = 149	

de mon groupe-classe			
	Dans tous mes cours	6	4%
	Plusieurs fois au cours de la session	17	11%
	Quelques fois ou rarement au cours de la session	26	17%
	Jamais	90	61%
	N.A.	10	7%
		N = 49	
	Pour tous les étudiants de mon groupe	37	76%
	Seulement pour les ÉSH	12	24%
Q23 et Q.24 - Je propose une activité ciblée à l'intention spécifique d'un sous-groupe d'étudiants (atelier, enrichissement, remédiation, récupération, etc.)		N= 149	
	Dans tous mes cours	5	3%
	Plusieurs fois au cours de la session	15	10%
	Quelques fois ou rarement au cours de la session	52	35%
	Jamais	69	46%
	N.A.	8	5%
		N = 72	
	Pour tous les étudiants de mon groupe	63	88%
	Seulement pour les ÉSH	9	13%
Q25 et Q.26 – J'organise une activité d'apprentissage où mes étudiants travaillent avec des étudiants d'autres classes ou avec d'autres milieux que le collège		N = 149	
	Dans tous mes cours	3	2%
	Plusieurs fois au cours de la session	8	5%
	Quelques fois ou rarement au cours de la session	26	17%
	Jamais	86	58%
	N.A.	25	17%

		N = 37	
	Pour tous les étudiants de mon groupe	37	100%
	Seulement pour les ÉSH	∅	0%
Q27 et Q.28 – Je varie le type de groupements des étudiants dans les activités que je propose (individuel, équipes, etc.)		N = 149	
	Dans tous mes cours	44	30%
	Plusieurs fois au cours de la session	55	37%
	Quelques fois ou rarement au cours de la session	25	17%
	Jamais	15	10%
	N.A.	14	9%
		N = 124	
	Pour tous les étudiants de mon groupe	123	99%
	Seulement pour les ÉSH	1	
Q29 et Q.30 - Je permets à l'étudiant de choisir le mode de présentation d'un travail (exposé, vidéo, maquette, affiche, etc.)		N = 149	
	Dans tous mes cours	8	5%
	Plusieurs fois au cours de la session	10	7%
	Quelques fois ou rarement au cours de la session	32	21%
	Jamais	68	46%
	N.A.	30	20%
		N = 50	
	Pour tous les étudiants de mon groupe	46	92%
	Seulement pour les ÉSH	4	8%

ENSEIGNEMENT COMPLÉMENTAIRE Q.31 à Q.43		N ou occurrences	%
Q.31 - Choisir ce qui s'applique à votre situation. Pendant mes heures de cours, j'enseigne à mes ÉSH des stratégies...			
	- de lecture pour améliorer la compréhension de texte	23	24%
	- d'écriture pour répondre aux exigences attendues	32	24%
	- de résolution de problèmes	30	24%
	- d'autoévaluation	38	29%
	- d'organisation du travail	56	42%
	- d'étude	22	15%
	- de prises de notes	28	21%
	- de préparation ou passation d'évaluation	39	30%
	- de gestion du temps	36	29%
	- de gestion du stress	31	25%
	- N.A.	31	31%
Q.32 - Pendant mes heures de cours, j'enseigne à mes ÉSH des contenus spécifiques de mon cours			
		N = 146	
	Oui	27	33%
	Non	99	67%
Q33 - Choisir ce qui s'applique à votre situation. J'enseigne, en sus de mes heures de cours (c'est-à-dire en période de disponibilité) à mes ÉSH des stratégies...			
	- de lecture pour améliorer la compréhension de texte	42	29%
	- d'écriture pour répondre aux exigences attendues	38	27%
	- de résolution de problèmes	45	35%
	- d'autoévaluation	36	28%

	- d'organisation du travail	70	50%
	- d'étude	39	30%
	- de prises de notes	10	22%
	- de préparation ou passation d'évaluation	66	50%
	- de gestion du temps	43	34%
	- de gestion du stress	48	37%
	- N.A.	31	21%
Q34 – J'enseigne en sus de mes heures de cours (en période de dispo) à mes ÉSH des contenus spécifiques de mon cours		N = 144	
	Oui	97	67%
	Non	47	33%
Q 35- Quand vous effectuez une forme ou une autre d'enseignement complémentaire, vous le faites... (cochez ce qui s'applique)			
	- individuellement	113	79%
	- en sous-groupe	30	22%
	- en grand groupe	13	10%
	- non applicable	24	15%
	- autre(s)	5	3%
Q.36 - Quand vous avez effectué une forme ou une autre d'enseignement complémentaire, l'avez-vous fait...			
	Dans tous mes cours ou à chaque semaine	5	4%
	Plusieurs fois au cours de la session	47	32%
	Quelques fois ou rarement au cours de la session	56	42%
	Jamais	23	14%
	N.A.	11	9%
Q37 - Indiquez le ou les éléments qui s'appliquent à votre situation. Quand vous avez effectué une forme ou une autre d'enseignement complémentaire			

auprès d'ÉSH, avez-vous dû leur enseigner des contenus en lien direct avec votre cours ou des contenus qui auraient dû relever d'apprentissages préalables?			
	- Apprentissages préalables		51%
	- Lien direct		79%
Q.39 et Q.40 Suite à un échec, dans le cadre des activités de mon cours, j'invite l'ÉSH à solliciter du soutien auprès d'un service d'aide du collègue			
	- immédiatement	75	53%
	- après plus d'un échec	24	13%
	- au terme de la session	2	1%
	- jamais	9	5%
	- autre	31	16%
Je fais ceci pour...			
	tous les étudiants de mon groupe	102	78%
	les étudiants diagnostiqués ou déjà suivis par un service d'aide	29	22%
Q41 - Faites-vous un suivi ?			
	Non	47	32%
	Oui auprès de l'étudiant	90	65%
	Oui après d'un membre du personnel	18	14%
Q.43 - lorsque j'ai un ÉSH dans mon groupe, je consulte de service d'aide du collègue			
	Toujours	12	9%
	Souvent	22	15%
	Parfois	75	55%
	Jamais	29	20%
	Pas de tel service dans mon collègue	2	1%

ACCOMMODATIONS - ACCOMMODEMENTS		N	%
Q.44-Q.56			
Q44- Avez-vous déjà utilisé l'accommodement suivant pour l'un ou l'autre de vos ÉSH : Proposer un local particulier pour réaliser une activité d'apprentissage?		N = 140	
	Oui	95	68%
	Non	45	32%
Q 45 – ... un autre local pour réaliser une évaluation?		N = 140	
	Oui	120	86%
	Non	20	14%
Q46 – ... plus de temps pour la réalisation d'une activité d'apprentissage?		N = 140	
	Oui	113	81%
	Non	27	19%
Q 47 – ...plus de temps pour la réalisation d'une évaluation?		N = 139	
	Oui	137	99%
	Non	2	1%
Q.48 Cochez ce qui s'applique à votre situation. L'ÉSH a bénéficié d'un matériel physiquement adapté, informatisé ou non, pouvant être offert par le collège tel que :			
	- ordinateur	96	69%
	- ipad/ipod	8	5%
	- logiciels de correction	86	61%
	- aucun matériel	31	22%
	- autre matériel	34	25%
Q.49 et Q.50 Acceptation de ce matériel dans votre			

cours?			
	- Oui, sans problème	97	90%
	- Oui, pas le choix	10	9%
	- Non, je l'ai refusé	1	1%
	- Pour tous les étudiants	30/108	26%
	- Seulement pour les ÉSH	78	72%
Q.51 - Cochez ce qui s'applique à votre situation :			
	- donner matériel à l'avance	67	47%
	- donner mes notes de cours à l'avance	54	30%
	- adapter du matériel	46	34%
	- lire une consigne ou question d'évaluation ou reformule	74	54%
	- aucun ne s'applique	23	16%
	- autre type de soutien	19	14%
Q.52 -... J'offre ce soutien...		N=117	
	- À tous les étudiants de mon cours	102	87%
	- Seulement aux ÉSH suivis par un service d'aide du collège	17	15%
	- Autre(s)	-4	
Q.53 - L'un ou l'autre de vos ÉSH a-t-il bénéficié d'une aide humaine fournie par le collège (cochez le ou les éléments qui s'appliquent à votre situation) :			
	- Non	17	11%
	- Je ne sais pas	27	19%
	- Preneur de notes	77	57%
	- Interprète (langue des signes)	34	32%
	- Mentor ou tuteur	31	25%
	- Accompagnateur	29	22%
	- Adaptation de matériel	33	26%
	- Autres		
Q.54 - L'un ou l'autre de vos ÉSH a-t-il bénéficié d'une aide humaine fournie par une autre source que le collège?			

	Oui	22	17%
	Non	79	49%
	Je ne sais pas	38	34%
Q.55 - De façon générale, ces accommodements ont-ils favorisé ou nui à l'apprentissage ou à la réussite de ces étudiants?			
	- ont totalement entravé l'app	1	1%
	- ont entravé	0	0%
	- ont peu entravé	2	1%
	- ni l'un ni l'autre	17	11%
	- ont peu favorisé	14	10%
	- ont favorisé	74	58%
	- ont totalement favorisé	23	18%
Q.56 - Ces accommodements vous ont-ils demandé un type d'effort particulier dans la planification ou dans l'organisation de votre/vos cours?			
	- absolument aucun effort	15	10%
	- peu d'effort	36	27%
	- ni plus ni moins	24	15%
	- des efforts	55	40%
	- de grands efforts	4	4% (étendue de 11%)
	- de très grands efforts de réaménagement	5	4%

Modifications			
Q.57-Q.66			
Q.57 Pour l'un ou qqes ÉSH, avez-vous déjà retiré des questions d'examen ou des items d'évaluation?			
	Non	125	91%
	Oui	14	9%
Q58 - oui ->	-> dans une situation où l'étudiant était suivi par un service d'aide du collège	11/14	79% (étendue de 40%)

	-> dans une situation où je ne sais pas si l'étudiant était suivi par un service d'aide du collège	3/14	21% (étendue de 40%)
Q.59 - ...réduit le nombre de lectures, de travaux ou d'évaluations à réaliser dans votre cours?			
	Non	133	96%
	Oui	6	4%
Q.60 - oui ->	-> dans une situation où l'étudiant était suivi par un service d'aide du collège	6/6	100%
Q.61 - ... de corriger moins sévèrement que pour les autres étudiants ses travaux ou certaines parties des travaux à réaliser dans votre cours?		N = 139	
	Non	111	80%
	Oui	28	20%
Q.62 - oui (ce qui s'applique)->	- dans une situation où l'étudiant était suivi par service d'aide du collège	24/28	86%
	- dans une situation où je ne sais pas s'il fréquentait le service d'aide du collège	5	18%
	- dans une situation où l'étudiant ne fréquentait pas le service d'aide du collège	4	14%
	- Autre	4	14%
Q.63 - ... de modifier compétences, des contenus visés ou des objets d'évaluation de votre cours?		N = 139	
	Non	127	91%
	Oui	12	9%
Q.64 - oui ->			
	- dans une situation où l'étudiant était suivi par service d'aide du collège	12/13	92%
	- dans une situation où je ne sais pas s'il fréquentait le service d'aide du collège	2/13	15%

Q.65 - ... vous est-il arrivé d'adapter du matériel didactique?		N = 139	
	Non	84	60%
	Oui	55	40%
Q.66 - oui ->	-> dans une situation où l'étudiant était suivi par service d'aide du collègue	43	78%
	-> dans une situation où je ne sais pas s'il fréquentait le service d'aide du collègue	15	27%
	-> dans une situation où l'étudiant ne fréquentait pas le service d'aide du collègue	8	15%

Tableau 6. Principales données tirées des entrevues réalisées auprès des (11) enseignants

Enseignants
<ul style="list-style-type: none">• N = 11 enseignants permanents• 2 collègues de l'étude• 8 femmes, 3 hommes• âge moyen : 50 ans• ont tous un niveau universitaire de 1er cycle de formation, 7 ont une M.A.• Expérience moyenne : 20 ans - entre 8 et 35 ans• Domaine d'enseignement :<ul style="list-style-type: none">○ (6) technique○ (3) cours préuniversitaire○ (1) formation générale

1- Quels sont les obstacles que rencontrent les ÉSH? comment s'expliquent-ils?

Source (perçue) : le handicap

- Tous les enseignants parlent du diagnostic, du «handicap» de l'élève (troubles d'apprentissage, TDAH, TSA, TSM, déficiences physiques, déficiences sensorielles, dyslexie, trouble de mémoire, etc.) pour expliquer des difficultés rencontrées

«Plusieurs obstacles, le plus majeur est la cécité et la surdité...» (Enseignant 1)

«problèmes les plus importants sont dans la dextérité manuelle qu'il faut pour construire en atelier (...), santé mentale» (Enseignant 6)

«pour les étudiants sourds ou malvoyants, les interprètes ralentissent le rythme du groupe» (Enseignant 11)

Caractéristiques de l'étudiant SH

- **caractéristiques cognitives**

«Les étudiants dyslexiques ont souvent des difficultés dans la compréhension de textes, de bien comprendre les questions, de bien saisir le problème.» (Enseignant 3)

«(...) habileté à porter un jugement efficace dans le travail à faire (...), mais le lendemain, il a tout oublié» (Enseignant 3)

«compréhension difficile» nommé comme l'un des obstacles rencontrés par les ÉSH (Enseignant 1)

«problèmes de concentration, de rédaction, de prise de notes» (Enseignant 6)

«assimiler rapidement la matière, constamment un problème, problèmes de concentration, même si pas TDAH. Écoute, mais comprend plus lentement et ne posent pas de question, ne demandent pas d'aide» (Enseignant 7)

«compréhension plus lente, assimilation des concepts, écriture lente» (Enseignant 9)

«prises de notes lentes, besoins de plus d'explications. Problème de rythme dans le cours, car on doit reprendre souvent (...)» (Enseignant 10)

«apprentissage plus lent, difficultés à comprendre des concepts » (Enseignant 11)

- **caractéristiques affectives**

«exemple d'un étudiant anxieux qui prend beaucoup de temps après le cours, il veut s'assurer de tout, mais réussit très bien le cours» (Enseignant 4)

«certains ÉSH sont trop perfectionnistes, anxieux» (Enseignant 10)

- **caractéristiques sociales affectives**

«surdité, l'ÉSH ne peut pas gérer le travail de groupe, rythme ralenti, lit les lèvres» (Enseignant 7)

[étudiants Asperger] «pas de problèmes d'apprentissage, mais sur le plan social (...) le handicap ne paraît pas, mais ils ne sont pas sur la même planète, ils ne se rendent pas compte du problème» (Enseignant 2)

[étudiant TDAH] «Il y a des crises dans le groupe (...) rythme ralenti de travail de groupe, problèmes de comportement personnel dans le groupe» (Enseignant 7)

«personne solitaire, gênée, personne ne voulait travailler avec lui» (Enseignant 8)

[un autre étudiant que le précédent] «Personne ne voulait travailler avec lui, il ne pouvait pas prendre de notes, posait des questions hors contexte et ennuyait les autres (...). Il était perçu comme n'étant pas "normal" par les autres étudiants du cours» (Enseignant 8)

(déficiences physiques ou sensorielles) «difficultés dans l'intégration physique (...) créer un réseau est difficile, participer aux activités en classe est difficile. (...) les autres étudiants ne veulent pas aller vers eux et vice versa, les dimensions informelles sont problématiques» (Enseignant 9)

«[difficultés] de capter les messages et de les comprendre» (Enseignant 11)

Obstacles d'impropriétés

- [Parlant d'un étudiant ayant un TSA] «pas sur la même planète» (Enseignant 2)
- «exemple d'un ÉSH qui ne s'aide pas beaucoup, qui n'a pas de preneur de notes, mais qui devrait en avoir un puisqu'il y a droit, ne va pas en ligne chercher ses documents» (Enseignant 4)
- [difficultés d'apprentissage non diagnostiquées] «Dans les cours de X, il y plus de cours magistraux qui demandent la compréhension des nouveaux concepts. Les

étudiants ne posent pas de question.» (Enseignant 7)
<p>Obstacles d'interférence</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Pour ceux en fauteuil roulant (...) [l'enseignant explique qu'il] a dû porter [l'étudiant] lors de l'alarme de feu. La salle de classe a des escaliers, elle n'est pas accessible pour eux» (Enseignant 5) • «Il avait besoin d'être accompagné lors des sorties, mais la personne assignée pour le soutenir était en fauteuil roulant, donc dans le métro cela a été difficile» (Enseignant 8) • «Pour les ÉSH sourds ou malvoyants, les interprètes ralentissent le rythme du groupe et ils ne peuvent pas préciser les nuances importantes.» (Enseignant 11)

2- Éléments qui facilitent les apprentissages des ÉSH

5b - Éléments qui semblent le plus efficaces pour aider les ÉSH à réussir

<p>Caractéristiques de l'étudiant</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Il veut réussir, il participe en classe. Il va à toutes ses rencontres et semble saisir la matière» (Enseignant 3) • [étudiant Asperger : ne présente] «pas de problème d'apprentissages, mais (...)» (Enseignant 1) • «Les problèmes de mobilités ne sont pas un problème, cela ne touche pas l'intelligence» (Enseignant 11) • «Les ÉSH doivent s'affirmer et reconnaître leur problème, ils doivent se responsabiliser» (Enseignant 7) • Avoir un diagnostic, être identifié auprès du service d'aide aux étudiants. Les ESH devraient faire des rencontres avec les profs et les orthos et accepter l'aide qui leur est due. Ne pas se laisser planer, accepter le suivi par le service d'aide aux étudiants. Ne pas se sentir orgueilleux, venir aux rencontres. (Enseignant 5)
<p>Attitude de l'étudiant (dimension sociale affective)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les ESH doivent trouver leur place et être bien dans le groupe. La dynamique de groupe est très complexe et s'ils trouvent leur place il peut se créer des liens d'amitié très forts. » (Enseignant 6)
<p>Intervention de l'enseignant (accommodation)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pour «bien comprendre la question, bien saisir le problème, je lis avec eux pour remettre en perspective» (Enseignant 3) • L'enseignant «arrête souvent de corriger les fautes d'orthographe et réfère les étudiants qui ont de la misère à bien écrire vers [les ressources appropriées du collègue]» (Enseignant 5)
<p>Accommodation / accommodement</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Faire les examens au [local du service d'aide aux étudiants], donner plus de temps» (Enseignant 9) • «Remettre les informations à l'avance, donner l'accès au PowerPoint rapidement, consignes écrites, miser sur le visuel et la disponibilité du prof» (Enseignant 1)

- «Donner plus de temps» (Enseignant 2)
- Permettre à tous d'utiliser portable, temps à la maison pour finir travaux. (Enseignant 4)
- «Donner plus de temps, preneur de notes» (Enseignant 3)
- Preneur de notes, services adaptés en dehors de la classe, étudier dans un local tranquille, leur « obliger de relire » pour les aider à avancer, et PLUS de services d'aide (Enseignant 8)
-

Modification (?)

- «Changer les examens» (Enseignant 2)

Stratégies d'enseignement

- Clarté dans la structure des cours, des notes, du matériel. Pauses fréquentes. Engagement actif, peu de théorie Bon contact avec le prof, que les étudiants ne se sentent pas gênés de lui parler, (à 24 min) « parce que c'est pas facile de s'avouer ça ou d'en parler » (Enseignant 2)
- Fait peu de théorie et plus de jeux pour apprendre la grammaire, etc. Organisation, dynamisme, attitude, motivation du prof, enseigner le cours comme si c'était la première fois, persévérer, bonne gestion de classe. (Enseignant 2)
- Avoir confiance en eux, croire en eux, reconnaître leur potentiel. Oui, travailler fort peut te permettre de gagner. Stimulé, l'équipe est derrière toi. L'équipe consiste de paires et de profs, les 40 étudiants dans le programme avec eux. Avec l'exemple du jeune avec problème de mémoire, les rencontres se faisaient avec l'ensemble des profs pour solutionner et apporter du soutien au jeune en même temps qu'échanger entre eux. (Enseignant 3)
- Un étudiant accompagnateur (mentor) dans le cours qui peut servir comme ligne directrice pour l'ESH. Rencontrer régulièrement cette personne pour avoir du feedback sur comment l'ESH vit ses études (Enseignant 6)
- Les faire lire, leur dire de poser des questions, les responsabiliser, leur dire qu'ils peuvent comprendre, les faire aller plus loin dans leur apprentissage pour qu'ils se sentent plus adultes. Leur faire prendre en charge leur autonomie (affective et d'apprentissage).(Enseignant 4)

Attitude de l'enseignant

- Pour le prof, être en situation de coach est idéal, se préoccuper d'eux, planifier avec eux les rencontres. Les profs et les ESH devraient persévérer, être engagé, et les ESH devraient se sentir la bienvenue dans le collège. (Enseignant 3)
- Prof ouvert à recevoir les ESH, ne pas les voir comme un alourdissement de leur tâche, ne pas les voir comme moins intelligents. Ouverture d'esprit envers les différences (Enseignant 4)
- L'écoute, le respect, la confiance en soi. (...) Nos attitudes à nous comme profs, nos façons d'être, donner des projets concrets qui valident leurs intérêts, les faire avancer et passer à l'action. (Enseignant 10)
- Rôle du prof : faire progresser les étudiants, valoriser les efforts de comprendre par eux-mêmes, mettre en contexte la matière pour en suite passer à la théorie. (Enseignant 7)
- Être intéressé par la matière et par les étudiants, être un bon prof, communiquer et vérifier les connaissances, aimer le travail que l'on fait, être dynamique, avoir plusieurs outils pour enseigner avec plusieurs approches. Il y a des handicaps qui sont difficiles pour tout le monde...mais avec son expérience, les autres profs

<p>envoient les ESH envers lui pour avoir un soutien; les profs lui demandaient de mettre certains étudiants SH dans sa classe, car il a une facilité avec eux. (Enseignant 11)</p>
<p>TROUVER / SERVICES</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Un suivi régulier par le service d'aide. Suivi personnalisé, par exemple, « une personne qui se retire et est fermée doit être aidée pour développer sa personnalité et trouver des stratégies pour être plus ouverte. (Enseignant 6) • Concertations avec le centre de service adapté pour impliquer les éducatrices, conseillers, profs pour être cohérents et travailler ensemble pour l'étudiant. L'accompagnement plus soutenu pour une durée de temps plus longue. (Enseignant 9)

<p>3- Obstacles (perçus) dans l'enseignement en classe, lorsqu'il y a un ou des ÉSH</p>
<p>Source diagnostic ou handicap de l'étudiant</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Les obstacles dépendent vraiment du trouble. (Enseignant 4) • Dans ses cours, les étudiants avec des «petits problèmes » (TDAH, Dyslexie, etc.) se passent bien, mais les étudiants Asperger ont des « gros problèmes » au niveau relationnel, comprendre les autres, comprendre les consignes, etc. travail de groupe, la classe est mal à l'aise face à cela. (Enseignant 8)
<p>au niveau de la planification</p>
<ul style="list-style-type: none"> • La planification n'est « pas naturelle » lorsqu'il faut prendre en considération les accommodements, etc. Souvent les accommodements se font à la dernière minute tandis qu'il faudrait préparer les travaux à l'avance pour les mettre sur l'ordinateur. (Enseignant 5) • Planification plus lourde, donner des vidéos, transformer les tests (Enseignant 2) • La planification est plus difficile en commençant l'année—on reçoit la liste, mais pas d'autres informations. Il faut surveiller ces étudiants de près pour voir s'ils comprennent. Par exemple, il y avait un étudiant non diagnostiqué qui finalement a été diagnostiqué TDAH...par ce temps il l'a perdu et il a quitté le cours. (Enseignant 11)
<p>dans la tâche en général</p>
<ul style="list-style-type: none"> • adore l'enseignement, donc veut assurer de la réussite, ne voit pas d'obstacles (Enseignant 1) • alourdit (Enseignant 2) • Un manque de support pour les profs : ils font face à une clientèle émergente qui crée un changement de dynamique dans les relations profs-étudiant, dans la communication entre les différents services d'aide, entre les profs. Elle alourdit le temps et la tâche parce que ça crée plus de travail dans l'adaptation, les courriels, la planification, etc. Les différentes personnalités des ESH peuvent créer un « rejet » par les paires. Par exemple, un ESH Asperger peut avoir une personnalité « fermée » et peut être agaçant pour les autres étudiants lorsqu'il pose beaucoup de questions. Il a essayé des stratégies pour contrer le trop de questions (période de question à la fin, limiter le montant de questions qu'il répondra, répondre les questions par courriel), mais n'est pas sûr que cela a été efficace, car il pose encore trop de questions et ralentit le cours. D'autres stratégies sont de faire plus de travail individuel, car il a de la difficulté à

travailler dans les groupes, ou bien évaluer de façon individuelle dans le groupe. Le contact avec les ESH en classe est plus demandant. (Enseignant 6)
au niveau des ressources humaines
6 répondent non 2 répondent sur la lourdeur de sa tâche <i>et répondent en lien avec des souhaits</i> 3 répondent en lien avec les professionnels des services d'aide aux étudiants de leur collège
au niveau des ressources matérielles
<ul style="list-style-type: none">• certaines réponses en lien avec des ressources souhaitées, par exemple : «Avoir plus de TBI, meilleurs espaces d'apprentissage, locaux moins bruyants...» (Enseignant 1)
autre
<ul style="list-style-type: none">• Le nombre d'ÉSH dans un groupe-classe (Enseignant 2)

4a- Forme de soutien pour les enseignants qui ont des ÉSH dans leur classe au collège
2 répondent non, mais une (Enseignant 3) indique qu'il faut se rendre au centre de service d'aide aux étudiants. 4 autres réfèrent aux professionnels des services d'aide aux étudiants (Enseignants 5, 9, 10, 11) 2 réfèrent à l'enseignante-ressource (Enseignants 1, 4) Enfin, de façon générale, 9 répondent oui (Enseignants 1, 4, 7, 8, 9,10,11)

4b- Avez-vous déjà reçu une formation pour enseigner aux ÉSH?
Oui : 3 - «Lors de stages d'enseignement au secondaire» (Enseignant 2) - au cégep = formations courtes (Enseignants 7, 11) Non : 8 (Enseignants 1,3,4,5, 6, 8, 9, 10) Non, mais... : 4 formation autodidacte sur certains aspects ou lectures (Enseignants 1, 4) «elle s'offre au cégep» (Enseignant 3) activités sur l'heure du lunch destinées à discuter et échanger sur le sujet (Enseignant 9)

5- Que faites-vous expressément pour aider ces étudiants dans leurs apprentissages?
Planification (avant-pendant-après la classe)
<ul style="list-style-type: none">• Simplifier le nombre de mots dans la consigne, polices sans empâtements, police plus grande, donner des exemples adaptés (Enseignant 1)• Mettre travaux à faire en classe et à la maison sur le moodle pour que les ESH puissent voir à l'avance le travail qu'il y a à faire. Prévoir les 4h au labo pour eux pour faire les

travaux et expliquer à l'avance que qu'il y a à faire. De cette façon, elle reçoit moins de courriels. Réviser plan de cours, horaire, calendrier pour donner assez de temps entre dates d'échéances. (Enseignant 4)

- Donner les notes et les PowerPoint à l'avance (Enseignant 5)
- Envoyer à l'avance le plan du cours et des documents aux étudiants, fournir les PowerPoint, etc. Après la classe, revenir sur les concepts par courriel ou dans des rencontres; communiquer avec le service d'aide aux étudiants pour les cas particuliers d'étudiants, etc. (Enseignant 9)
- Pendant la classe, donner plus de temps, après la classe, prendre le temps de donner plus d'explications, plus d'exemples. (Enseignant 11)

Modalités de soutien

- Donner plus de temps pour exécuter les travaux en classe et à la maison. Insister sur plus de pratique pour bien assimiler les concepts. (Enseignant 11)
- Preneurs de notes, donner des copies de notes. (Enseignant 8)
- Changer de format, agrandir les textes. (Enseignant 5)
- S'assurer qu'ils suivent ce qu'il dit, qu'ils comprennent la matière. Assiste a des rencontres avec eux, répond des courriels, disponibilité. S'assurent qu'ils connaissent les services d'aide. (Enseignant 6)
- Différentiation, séparer le texte en trois parties pour que chaque groupe lise une partie et expliquent aux autres groupes, allège la lecture en classe (Enseignant 2)
- Exercices supplémentaires, voir les étudiants en dehors du temps des cours, encourager les étudiants, les stimuler par des exemples concrets, l'encadrement devient plus serré, on veille à ce qu'ils aient fait leur lecture, qu'ils ont un échéancier, qu'ils comprennent les tâches. Enseignement explicite des procédures et des concepts nécessaires. (Enseignant 3)
- Faire plus de rencontres avec eux, avoir de la compassion, pas de la pitié pour eux, plus d'encouragement verbal. (Enseignant 6)
- Intervenir dans les travaux d'équipe. (Enseignant 9)
- Mettre les modalités de soutien en place comme donner aux étudiants en fauteuils roulants plus de temps à arriver en classe, ne pas commencer sans eux. Lorsqu'il doit donner des cours magistraux, il donne des explications du contenu par courriel pour reprendre les concepts, car en classe « ça va vite ». (Enseignant 11)

Pratiques d'évaluation

- Pauses de temps (Enseignant 1)
- Donner examen à 9h au lieu de 8h, étudiants ne sont pas réveillés (Enseignant 2)
- Choix d'évaluations (portfolio OU exam) Cela dépend du nombre d'étudiants. Elle donne aussi des choix de questions, choix de plans pour faire la composition écrite. (Enseignant 4)
- La qualité n'est pas toujours améliorée, mais toutefois ils reçoivent plus de temps pour compléter les travaux. (Enseignant 8)
- Donner plus de temps, faciliter les accommodements (dictionnaire, logiciel, etc.) S'assurer qu'ils vont au service d'aide pour faire l'évaluation. (Enseignant 6)
- Donner le même examen, mais accorder plus de temps. (Enseignant 10)
- Adapter les examens, agrandir, etc. et envoyer au service d'aide aux étudiants (Enseignant 9)
- Faire des examens pratiques où les étudiants peuvent démontrer leurs connaissances.

(Enseignant 11)
Autres
<ul style="list-style-type: none"> • Cellulaire comme outil de recherche, au lieu de cacher les cellulaires, on les sort pour nous aider à mieux comprendre un concept ou bien pour valider une réponse (Enseignant 2) • Rencontres personnelles. Ce n'est pas pour niveler par le bas, c'est pour rehausser les moins forts. Ils peuvent apprendre et réussir comme les autres, mais ils auront à travailler plus fort que les autres. (Enseignant 3) • Varier la façon d'enseigner, pas juste des cours magistraux avec PowerPoint. Matériel varié pour intéresser tout le monde. Par ex. Commencer par la théorie, ensuite exercice pratique, vidéo, discussion. 3h théorique et 4h pratique. Pour ceux qui démontrent des difficultés, référence vers ortho ou centre d'aide.(Enseignant 4) • Pas être « maman » envers eux, les traiter d'adultes responsables. (Enseignant 8) • Échanger avec les conseillers en services adaptés 4 ou 5 fois par session.(Enseignant 9)

6- Stratégies d'enseignement pour aider tous les étudiants à réussir?

Non : 1 seul répondant

«Non, Je traite tout le monde de la même façon ». Il poursuit en disant s'ajuster pour les accommodements. (Enseignant 7)

Oui

- Disponibilité du matériel, PP en avance, prendre plus de temps pour donner à l'écrit des consignes, expliquer les consignes écrites. (Enseignant 1)
- Méthodes plus numériques, exemple utiliser seulement 20% du cours pour montrer un PowerPoint. Diversité des approches, déplacement dans la salle, apprendre les prénoms, pas toujours la même routine pour capter l'intérêt. (Enseignant 8)
- Donner plus de temps pour tout le monde. Planifier un examen qui prend 2 heures, mais donner 4 heures. Flexibilité pour remise de travaux et dates d'échéances. Une ouverture vers les étudiants, elle veut savoir comment ils se sentent envers leurs apprentissages : « Je leur dit toujours, viens me voir, mais ils ne viennent pas. Je ne sais pas si c'est une gêne ou ça dérange leur horaire, ou bien s'ils sont trop pressés. Au cégep je vois des étudiants qui trouvent leur liberté et ils veulent se distancer du prof pour se sentir libres. » (Enseignant 5)
- Aimer le sujet, être intéressante et stimulante, saluer les étudiants dans le corridor, avoir de bonnes relations avec eux, personnaliser les travaux, donner beaucoup d'exemples pour illustrer des concepts, faire des liens, montrer l'utilité d'un savoir, être à l'écoute, poser des questions. Donner plus de temps, accorder des temps de pause, moins de théorie et plus de confrontation avec la théorie par moyens pratiques. (Enseignant 10)
- Elle utilise une variété de méthodes pédagogiques, privilégie la CUA pour la mise en page, elle est consciente que les cours magistraux ne sont pas la meilleure façon d'enseigner ou d'apprendre. Elle diversifie ses approches. Par exemple, l'utilisation d'un support visuel garde l'attention plus longtemps. Elle fait des mises en situation, jeu de rôle et fait un aller-retour entre théorie et pratique. (Enseignant 9)
- La disponibilité de l'enseignant est très importante, par internet. En personne et en classe, c'est difficile, car il n'y a pas toujours le temps. Mais par courriel on peut entrer en contact avec tout le monde. Enseigner les aspects théoriques, mais toujours faire

des ateliers par la suite pour bien illustrer les concepts. Appliquer les connaissances en tout temps lorsque possible. (Enseignant 11)

7- Services d'aide destinés aux étudiants SH dans le collège

11 répondent en ce sens

8- Référez-vous des étudiants à ces services? dans quelles circonstances?

- Oui. Dans le cas des étudiants TED non-diag. On les amène vers le service d'aide aux étudiants pour réorienter leurs études (surtout la 1^{ere} année). (Enseignant 1)
- Normalement ils sont déjà pris en charge, elle a déjà été référée, mais rarement, 1 étudiant sur 2ans (Enseignant 2)
- Oui, « on fait des bons coups », mais il manque de ressource peut-être pour voir les étudiants en crise plus rapidement. Les ESH se sentent souvent submergés et peuvent tomber en crise. Cette année, la personne interrogée a dû référer des étudiants en crise 2-3 fois. « Il faut le faire, car comme profs on n'est pas formée pour ça, il faut aller voir quelqu'un qui assurera le suivi, qui posera les questions. Pour les étudiants non diagnostiqués qu'elle soupçonne ayant un problème, la plupart ne veulent pas être diagnostiqués. (Enseignant 3)
- « Souvent, quand le problème n'est pas facilement réglable. » Dans des cas de crise, d'anxiété, soupçonne suicidaire....Exemple d'un étudiant qui est passé sous le radar : pas assez de troubles pour un diagnostic n'était pas éligible pour le mentorat interculturel...L'enseignant n'a pas pu l'aider et il a échoué le cours. (Enseignant 5)
- Parle de « 2 sortes de handicaps » 1) officiel (diagnostiqué), 2) non déclaré, mais il s'aperçoit qu'il y a un problème et suggère de consulter le service d'aide. Ceux-ci ont probablement une SH, mais ils ne veulent pas se déclarer. 3) en cas de crise (anxiété, tristesse, problèmes personnels.) (Enseignant 6)
- OUI lors de tensions en classe, au département, en cas d'anxiété (Enseignant 10)
- Exemple d'un étudiant qui prenait le retard, il avait un diagnostic non révélé. Il est allé au service d'aide aux étudiants pour mettre des mesures d'accommodement en place et ceci a réglé le problème. Il a aussi référé en cas d'anxiété, de suicide quelquefois dans sa carrière.(Enseignant 11)

Contact avec les parents

Par les parents

- **Non : 5** (Enseignants 1,2, 3, 7, 11)
- **Oui : 6** (Enseignants 4, 8, 5, 6, 8,10)

Les parents devraient occuper une place dans l'éducation de leur jeune au collégial?

- **Non : 2**
- **Oui : 8**
- **Ne sait pas : 1**

Tableau 7. Principales données tirées des entrevues réalisées auprès de (5) parents d'étudiants en situation de handicap

OBSTACLES À LA RÉUSSITE DE L'APPRENTISSAGE	FACILITATEURS À LA RÉUSSITE DE L'APPRENTISSAGE	IMPLICATION PARENTALE
Gestion des accommodements	Facilitateurs intrinsèques	Obtention d'un diagnostic
<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation de l'ordinateur limité aux examens de français • Local isolé limité aux examens • Mesures d'aide qui s'appliquent seulement aux examens • Temps additionnel, mais en gros blocs sans pauses • Concentration élevée d'examens dans une semaine (fatigue cognitive) • Pas d'enseignement explicite pour utiliser les logiciels de correction • Les profs refusent de donner les accommodements <ul style="list-style-type: none"> « Mais là le problème c'est la mentalité des professeurs pis de dire, ben pourquoi lui y aurait l'droit, pis je demande à tous les autres étudiants de toute écrire à la main, pis y s'dépêchent et y ont mal aux doigts des fois, pis la, l'acétate est au tableau pis y faut qu'y copient tout, pis là lui y est là, les bras croisés. Les autres élèves disent, ben c'est pas juste, c'est pas juste. Pis heu, pourquoi lui y aurait, pis là, non seulement ça c'est que les autres vont arrêter de prendre les, les notes, pis y vont 	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir un talent, se sentir « Bon » en quelque chose <ul style="list-style-type: none"> «Ce qui l'a beaucoup aidé, c'est faire ce qu'il aime. D'être dans sa zone, dans sa zone de force.» (Parent 2) • Vouloir travailler ses difficultés et miser sur ses forces • Que l'étudiant comprenne lui-même ce qui l'aide et puisse anticiper les difficultés • Maîtrise des logiciels de correction 	<p>Mise en marche pour évaluation par psychologue</p>

photocopier le PowerPoint... après l'école... » (Parent 1)		
Ressources-services	Ressources- services	Services - ressources
<ul style="list-style-type: none"> «Difficultés techniques en ligne (site web du cégep) pour obtenir de l'information pour les cours, horaires, accéder à l'intranet.» (Parent 2) 	<ul style="list-style-type: none"> Avoir un suivi au service d'aide «(...) c'est sûr que le service d'aide aux étudiants en situation de handicap l'a ... beaucoup aidé. D'ailleurs, il me disait à un moment donné ... il y a des gens qui me disent qu'ils ont de la difficulté, mais y connaissent pas le service. Il me dit, comme si c'est pas assez connu comme système. Il trouvait ça dommage. Mais, ça l'a aidé.» (Parent 2) Aide pédagogique au centre d'aide pour organiser l'horaire (hebdomadaire, mensuel, par session...) Un mentor ou un <i>coach</i> pour suivre l'étudiant au cours de ses études au cégep 	<ul style="list-style-type: none"> Faire connaître au jeune les services d'aide du cégep Parler au psychologue pour assurer une bonne transition du secondaire au cégep Faire des démarches pour savoir quels accommodements existent au cégep Soutien pour accéder à l'information en ligne du collège Soutien pour prêts et bourses, inscriptions au début de l'année scolaire Soutien pour mener à l'autonomie
Stratégies d'enseignement	Accommodations-accommodements	Accommodements- accommodations
<ul style="list-style-type: none"> Faire des travaux en équipe Cours magistraux Cours longs Environnement compétitif 	<ul style="list-style-type: none"> Avoir les notes de cours (PowerPoint) à l'avance Faire les examens à l'ordinateur Temps supplémentaire pour faire les travaux et les examens Local isolé pour faire les examens Aménagement de l'horaire Preneur de notes Faire les présentations orales au prof 	<ul style="list-style-type: none"> Demander des accommodements pour son jeune : utiliser l'ordinateur, avoir les PowerPoint à l'avance Discuter avec son jeune pour identifier quels accommodements qu'il veut Se «battre» pour avoir les accommodements (au secondaire)

seulement et non devant le groupe-classe

- Proximité physique au prof (s'asseoir en avant)
- Faire un examen par jour seulement (aménagement de l'horaire)
- Pointeur de fautes d'orthographe
- Prendre une charge réduite de cours

Stratégies générales d'enseignement

- Varier les approches et les méthodes d'enseignement
- Plan de cours bien détaillé
- Attentes explicites pour effectuer un travail, et si pas claires, disponibilité du prof de rencontrer l'étudiant et de clarifier
- Lorsque les profs sont déjà au courant des mesures d'aides à donner aux étudiants

Aide pédagogique

- Gestion des travaux scolaires
«Pis le fait que je sois toujours en arrière, même s'y était au cégep, j'étais toujours en arrière de lui. Pis, heu, pis là je disais, pis heu? Pis là y était, oui, heu cette section-là est finie, ce bloc-là est fini ou le chapitre 3 est faite, alors... » (Parent 1).
- Révision de la matière avant un examen
- Consignes explicites pour assurer le suivi avec le prof ou l'API
«j'disais toujours, ben là y faut que tu ailles parler à ton API pis que tu lui demandes telle telles choses. Ou, va voir ton prof, prends rendez-vous avec lui, dis-lui que tu veux le rencontrer, demande-lui telle telle chose, pis explique-lui telle telle chose. tsé.» (Parent 1)
- Soutien pour comprendre littérature au 2^e degré, nuances, pour comprendre le sous-entendu (littérature et philo)
- Retrait progressif du soutien une fois que le jeune est encadré par le

cégep :

«...Au début d'année, c'est presque tout le temps au début de l'année pis là, après là, tsé là, trouver des façons là qu'y puisse fonctionner adéquatement.»
(Parent 3)

Tableau 8. Principales données tirées des entrevues réalisées auprès des (3) étudiants en situation de handicap

OBSTACLES À LA RÉUSSITE DE L'APPRENTISSAGE	FACILITATEURS À LA RÉUSSITE DE L'APPRENTISSAGE	IMPLICATION PARENTALE
Gestion des accommodements	Facteur intrinsèque	
<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant ne respecte pas les accommodements : <ul style="list-style-type: none"> «si le professeur respecte pas les mesures adaptatives, ça c'est sûr que ça va pas m'aider» (Étudiant 1). « même si je lui ai dit que j'avais des problèmes de concentration, elle ça la dérangeait pas que, le trouble de concentration c'était pas vrai tant que ça» (Étudiant 2). • Mesures d'aide qui s'appliquent seulement aux examens 	<p>Avoir un talent, se sentir « bon » en quelque chose</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Faire connaître aux jeunes les services d'aide du cégep • Le parent entre en contact avec les agents d'éducation pour faciliter l'apprentissage ou l'accès aux accommodements • Gestion des travaux scolaires • Organisation de l'horaire et des échéanciers
Stratégies générales d'enseignement	Stratégies générales d'enseignement	
<ul style="list-style-type: none"> • Plan de cours qui n'est pas clair • Cours magistraux • Travaux d'équipe comme évaluation • Poser des questions fermées • Cibler les questions vers un individu • Les activités brise-glace (anxiété sociale) 	<ul style="list-style-type: none"> • Donner un choix de travail à effectuer (différenciation) • Varier les approches et les méthodes d'enseignement, utilisation de méthodes audiovisuelles • Un plan de cours bien détaillé • Attentes explicites pour effectuer un travail • Si les attentes pour effectuer un travail ne sont pas claires : la disponibilité du 	<ul style="list-style-type: none"> •

prof pour rencontrer l'étudiant et clarifier (enseignement complémentaire)

-

Accommodements /accommodations

- Avoir un suivi au service d'aide
- Avoir les notes de cours (PowerPoint) à l'avance
- Faire les examens à l'ordinateur
- Aide pédagogique au centre d'aide pour organiser l'horaire (hebdomadaire, mensuel, par session...)
- Temps supplémentaire pour travaux et examens
- Utilisation des logiciels de correction
- « Dès que j'ai eu Antidote, pis quelqu'un juste pour regarder ça là, mais juste ça c'est comme boosté mes notes là» (Étudiant 2)
- Local isolé pour les examens
- Preneur de notes
- Présentation orale au professeur seulement
- Présentation orale remplacée par travail écrit
- Pointeur d'erreur, révision des textes écrits pour fautes d'orthographe
- Travail de groupe fait individuellement
- Avoir des profs qui respectent les accommodements et qui sont ouverts aux ESH

Contenus de cours et stratégies (déficitaires) de l'étudiant	Stratégies de l'étudiant
<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension du deuxième degré, du non-dit, de lire entre les lignes (cours de littérature et de philosophie) • Procrastiner • Difficulté à écrire des textes, de cerner les erreurs dans un texte écrit • Difficulté de tenir un agenda • Difficulté à prendre des notes • Difficulté à comprendre le sens d'un texte • Difficulté à classer en ordre de priorité les travaux à faire • Le sentiment d'angoisse de ne pas réussir • L'évaluation qui mise sur les apprentissages «par cœur » au-dessus de la logique ou de l'explication 	<ul style="list-style-type: none"> • Respecter les échéanciers, • Suivre les consignes
Relation prof-étudiant	Modification
<p>Conflit de personnalités entre l'étudiant et un prof</p> <p>«Mais des fois, il y a des professeurs qui, qui sont, comment dire, font beaucoup de blagues. Y prennent les élèves en, tsé, pas en otage, mais y font beaucoup de blagues, mais ça dans le fond ce que, c'est, ça va être des, des trucs qui vont faire en sorte que je vais pas vouloir retourner en classe» (Étudiant 1).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Travail plus court, moins de mots à écrire

«(...) je sais pas comment l'expliquer, mais j'ai, j'ai comme deux types de professeurs, y en a des profs avec qui je marche super bien, que j'ai de super bonnes notes, pis y en a que je coule à toutes les fois. Fa'que, mais y a des professeurs qui veulent me faire apprendre des choses par coeur, mais qui mettent aucune logique ni de, de liberté, pis que les examens sont sur le contenu appris par cœur, sauf que ce qu'y a dit dans la classe...» (Étudiant 2)

Ressources

Ne pas connaître les services d'aide (transition du secondaire au cégep)

Ressources

Avoir un soutien par les parents et par les services d'aide à l'apprentissage

Tableau 9. Tableau synthèse des mandats des enseignantes-ressources

Auprès des enseignants

- offrir un soutien
- discuter des adaptations pertinentes
- conseiller
- être à l'écoute de leurs besoins
- répondre individuellement aux questions des enseignants
- informer
- communiquer des informations
- servir de lien entre les professionnels et les enseignants
- travailler en résolution de problèmes, prendre en compte le contexte de la classe
- partage de connaissances, partage d'expérience

Auprès des autres professionnels

- travailler en concertation
- transmettre les besoins
- fournir un point de vue qui correspond à la réalité de l'enseignant

Auprès des départements

- faire connaître le service
- organiser et animer des formations

Auprès des administrateurs

- transmettre les besoins des enseignants
- faire un rapport de l'évaluation de leur service

Auprès des étudiants

- faciliter leur réussite en classe, indirectement
-

Tableau 10. Déroulement d'une intervention typique de l'enseignant-ressource

1- Demande de l'enseignant ou d'un professionnel ou Demande d'un étudiant suivi par un autre professionnel
2- Identification des besoins Évaluation du problème
3- Rencontre avec les professionnels impliqués dans le dossier, si nécessaire
4- Planifier l'intervention à réaliser
5- Suivi en personne ou par courriel

ANNEXE 2

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Beaumont, J. et Lavallée, C. (2012). Enseignant-ressource au collégial : «un prof qui parle au prof». *Revue de la pédagogie collégiale*, 25(4), p. 27-31
- BONNELLI H. (2010) Portrait des étudiantes et des étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire - Une synthèse des recherches et de la consultation - Québec : MELS.
- Bosset, P. (2007). *Limites de l'accommodement : Le droit a-t-il tout dit?* Québec : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. *Éthique publique*, (8), 3.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of child development*, (6), p. 187-249
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development : research models and fugitive findings. *In* R.H. Wozniak & K. Fisher (Eds.). *Thinking in context* (p.3-44). Hillsdale, NJ : Erlbaum
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *In* T. Husén & T.N. Postlethwaite (Eds.). *The International Encyclopedia of Education, 2nd Edition, Volume 3.* (p.1643-1647). Pergamon Press.
- Caron, J. (2003). Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles. Montréal: Les Éditions de la Chenelière.
- Caron, J. (2008). Différencier au quotidien : cadre d'expérimentation avec points de repère et outils- support, Montréal, Chenelière Éducation.
- Charte des droits et libertés de la personne. Québec : Éditeur officiel. Repéré à http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_12/C12.HTM
- Charte canadienne des droits et libertés. Repéré à <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/const/page-15.html>
- DOLBEC A. et J. CLÉMENT(2004) « La recherche-action », dans T.Karsenti et L., Savoie-Zajc (Eds.) *La recherche en éducation : étapes et approches*(p.181-208). Sherbrooke, Université de Sherbrooke : Éditions du CRP.
- DION-VIENS D. (2010) « Troubles d'apprentissage : le sujet de l'heure au cégep », *Le soleil*, 23 août.
- Ducharme, D.; Montminy, K. (2012). L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial. Québec : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- FICHTEN C.S. et al. (2006) *College students with disabilities: Their future and success/Étudiants ayant des incapacités au cégep : Réussite et avenir.* Rapport présenté au FQRSC. Montréal : Adaptech, Collège Dawson.
- Fougeyrollas, et al. 1998 Fougeyrollas, P. et al. (1998). *Classification québécoise Processus de production du handicap*, Québec : Réseau international sur le Processus de production du handicap (RIPPH)/SCCIDIH
- Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec - FNEEQ, (2010).
- GRÉGOIRE I. (2003) *Troubles d'apprentissage au niveau collégial. Guide d'intervention.* Édition révisée. Ste-Foy : Collège de Ste-Foy.

- HEWLETT M. et al. (2007) Disability service providers' views on accessibility and eLearning: A Canadian perspective. Association on Higher Education and Disability conference, Charlotte, North Carolina, juillet.
- Janney, R. E. et Snell, M. E. (2006). Modifying Schoolwork in Inclusive Classrooms. *Theory Into Practice*, 45(3), 215-223.
- King-Sears, M. E. (2001). Three Steps for Gaining Access to the General Education Curriculum for Learners with Disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 37(2), 67-76.
- Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. 2e édition. Montréal/Paris : Guérin/Eska.
- MASSÉ L. (2010) Stratégies d'enseignement pour une classe inclusive, dans Rousseau
- N. (Ed.) La pédagogie de l'inclusion scolaire 2e édition (p.351-379). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport - MELS (2006). L'évaluation des apprentissages au secondaire : cadre de référence. Version préliminaire, Québec, Direction générale de la formation des jeunes, Gouvernement du Québec.
- Nguyen, M.N. & Fichten, C. (2007). Les étudiants handicapés, leurs expériences dans les collèges et universités canadiens et le rôle des technologies informatiques dans leur réussite académique. Réseau international de recherche en éducation et en formation (REF) «Accessibilité, technologies et éducation des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation : une responsabilité collective», symposium « Apprendre et former. Entre l'individuel et le collectif». Sherbrooke.
- Nolet, V. et McLaughlin, M. J. (2005). Accessing the general curriculum : including students with disabilities in standards-based reform. (2e éd.). Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Paré, M. & Trépanier, N.S. (2010). La consultation en milieu scolaire : soutenir l'enseignant de la classe ordinaire. In N.S. Trépanier & M. Paré (Eds) Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire (p. 79-102). Québec : Presses de l'Université du Québec
- Paré, M. (2011). Pratiques d'individualisation de l'enseignement primaire visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale. Montréal, Université de Montréal : Thèse de doctorat inédite présentée à la faculté des études supérieures et postdoctorales en vue de l'obtention du grade de Ph.D. en sciences de l'éducation, option psychopédagogie.
- Rose, D. H. ,Meyer, A. et Hitchcock, C. (2005). The universally designed classroom : accessible curriculum and digital technologies. Cambridge, MA.: Harvard Education Press
- Rousseau, N. (2010). Vivement la pédagogie universelle pour les jeunes ayant des troubles d'apprentissage, In Rousseau N. (Ed.) La pédagogie de l'inclusion scolaire, 2e édition (p.87-108). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- ROUSSEAU N. et S. BÉLANGER (Eds.) (2006) La pédagogie de l'inclusion scolaire, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- SAINT-LAURENT L. (2008) Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire, Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

- ST-ONGE M. (2010) L'offre de services pour les étudiantes et étudiants des Cégeps ayant des problèmes graves de santé mentale, Québec : MELS.
- Tomlinson, C. A. (1999). The differentiated classroom : responding to the needs of all learners. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- TRÉPANIÉ N., ROCQUE S et R. NAVARRETE (1999) « ¿Existen situaciones de discapacidad de intervención? », Revista Mexicana de Pedagogía.(46), 39-41; (47), 18-20; (48), 26-28.
- Trépanier, N. (1999). Réseau fonctionnel d'analyse du risque en milieu d'intervention auprès de personnes vulnérables. Thèse de doctorat inédite présentée à la Faculté des sciences de l'éducation. Montréal, Université de Montréal : Dép. psychopédagogie et andragogie, Faculté des sciences de l'éducation.
- Trépanier, N. (2005). TRÉPANIÉ N. S. (2005) « Toward an ecological risk assessment framework for special education», International Journal of Special Education (20) 1, 1-12
- Trépanier, N. (2008). L'orthopédagogue : un rôle clé dans la prévention et l'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation In Martinez, J.-P., Boutin, G., Bessette, L. et Montoya, Y. (Eds.) La prévention de l'échec scolaire, une notion à redéfinir. Recherches enseignement, éducation et formation en espace francophone (p.19-30). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Trépanier, N.S. (2014). Des conditions à la collaboration pour le soutien aux enseignants en contexte d'inclusion au collégial... et bien avant! Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée, (4) décembre, 20-26.
- TRÉPANIÉ N.S. et M. PARÉ (2010) « Le modèle d'équipe de soutien à l'enseignant et à l'élève », dans Trépanier N. S. et M.Paré (Eds.) Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Université d'Iowa (2010) UNIVERSITÉ D'IOWA, Universal design for learning in post-secondary Classroom
(URL: 13/08/2010) www.education.uiowa.edu/universalaccess/index.htm
- Wolforth, J. & Roberts, E. (2010). La situation des étudiantes et étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité qui fréquentent les cégeps au Québec : ce groupe a-t-il un besoin légitime de financement et de services? Résumé d'une étude. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.