

L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux

Rédactrices invitées : **Manon DOUCET et Ruth PHILION**

- 1** **Liminaire**
L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
- 9** **Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique**
Stéphanie TREMBLAY, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Catherine LOISELLE, Centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap (CRISPESH), Québec, Canada
- 24** **Le développement d'habiletés d'autodétermination : une piste prometteuse pour un meilleur soutien des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité au postsecondaire?**
Josianne ROBERT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Godelieve DEBEURME, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Jacques JOLY, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
- 46** **Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention : possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université?**
Nathalie DAUPHINAIS, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Lise-Anne ST-VINCENT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 73** **Quelles sont les stratégies d'apprentissage que les étudiants universitaires ayant un ou des troubles d'apprentissage ou un déficit d'attention doivent apprendre à utiliser?**
Louise SAUVÉ, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Nicole RACETTE, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Stéphanie BÉGIN, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Gustavo Adolfo Angulo MENDOZA, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
- 96** **Le rôle des conseillers aux étudiants en situation de handicap à l'université : perspective multidisciplinaire**
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Carole CÔTÉ, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Martine NADON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Nathalie CHAPLEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Line LAPLANTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 117** **Développement des compétences et pratiques inclusives : la prise de notes à l'université**
Catherine GOUÉDARD, Université Paris 8, France
Christian SARRALIÉ, Laboratoire du CREF de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France
- 134** **Enseignement supérieur, orchestration de l'accessibilité et stratégies d'accompagnement**
Serge EBERSOLD, Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), titulaire de la chaire Accessibilité, Paris, France
Leonardo Santos Amâncio CABRAL, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Brésil
- 154** **Sentiment d'efficacité, croyances et attitudes d'enseignants du collégial à l'égard de l'éducation des étudiantes et étudiants ayant des besoins particuliers**
France DUBÉ, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
France DUFOUR, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Christophe CHÉNIER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Hélène MEUNIER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 173** **Les variables associées à l'attitude du personnel enseignant du secteur collégial vis-à-vis des étudiantes et étudiants présentant un trouble de santé mentale**
Myrille ST-ONGE, Université Laval, Québec, Canada
Alexandre LEMYRE, Université Laval, Québec, Canada
- 195** **Formation de stagiaires en enseignement ayant une situation de handicap : points de vue des formateurs de terrain**
Christine LEBEL, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Louise BÉLAIR, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Olivia MONFETTE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Benoît HURTEL, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Geneviève MIRON, Commission scolaire des Chênes, Québec, Canada
Sylvie BLANCHETTE, Commission scolaire des Chênes, Québec, Canada
- 215** **Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent?**
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Carole CÔTÉ, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Martine NADON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Nathalie CHAPLEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Line LAPLANTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Iulia MIHALACHE, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

VOLUME XLIV : 1 – PRINTEMPS 2016

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones. »

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval
Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Marianne Thérberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Liminaire

L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire: besoins, défis et enjeux

Manon DOUCET

Université du Québec à Chicoutimi

Ruth PHILION

Université du Québec en Outaouais

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones. »

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval
Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Marianne Thérèse,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon

Responsable du site Internet
Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit
www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux

Rédactrices invitées :

Manon DOUCET et Ruth PHILION

Liminaire

- 1 **L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux**
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
- 9 **Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique**
Stéphanie TREMBLAY, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Catherine LOISELLE, Centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap (CRISPESH), Québec, Canada
- 24 **Le développement d'habiletés d'autodétermination : une piste prometteuse pour un meilleur soutien des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité au postsecondaire?**
Josianne ROBERT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Godelieve DEBEURME, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Jacques JOLY, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
- 46 **Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention : possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université?**
Nathalie DAUPHINAIS, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Lise-Anne ST-VINCENT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 73 **Quelles sont les stratégies d'apprentissage que les étudiants universitaires ayant un ou des troubles d'apprentissage ou un déficit d'attention doivent apprendre à utiliser?**
Louise SAUVÉ, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Nicole RACETTE, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Stéphanie BÉGIN, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Gustavo Adolfo Angulo MENDOZA, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
- 96 **Le rôle des conseillers aux étudiants en situation de handicap à l'université : perspective multidisciplinaire**
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Carole CÔTÉ, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Martine NADON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Nathalie CHAPLEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Line LAPLANTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 117 **Développement des compétences et pratiques inclusives : la prise de notes à l'université**
Catherine GOUÉDARD, Université Paris 8, France
Christian SARRALIÉ, Laboratoire du CREF de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France
- 134 **Enseignement supérieur, orchestration de l'accessibilité et stratégies d'accompagnement**
Serge EBERSOLD, Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), titulaire de la chaire Accessibilité, Paris, France
Leonardo Santos Amâncio CABRAL, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Brésil
- 154 **Sentiment d'efficacité, croyances et attitudes d'enseignants du collégial à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers**
France DUBÉ, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
France DUFOUR, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Christophe CHÉNIER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Hélène MEUNIER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 173 **Les variables associées à l'attitude du personnel enseignant du secteur collégial vis-à-vis des étudiantes et étudiants présentant un trouble de santé mentale**
Myreille ST-ONGE, Université Laval, Québec, Canada
Alexandre LEMYRE, Université Laval, Québec, Canada
- 195 **Formation de stagiaires en enseignement ayant une situation de handicap : points de vue des formateurs de terrain**
Christine LEBEL, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Louise BÉLAIR, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Olivia MONFETTE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Benoit HURTEL, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Geneviève MIRON, Commission scolaire des Chênes, Québec, Canada
Sylvie BLANCHETTE, Commission scolaire des Chênes, Québec, Canada
- 215 **Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent?**
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
CAROLE CÔTÉ, Université du Québec à Chicoutimi Québec, Canada
MARTINE NADON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
NATHALIE CHAPLEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
LINE LAPLANTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
IULIA MIHALACHE, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux

Manon DOUCET

Université du Québec à Chicoutimi

Ruth PHILION

Université du Québec en Outaouais

« Peut-être que si on arrêta de fêter les années pour fêter les âges, vous prendriez plus conscience de notre évolution? Peut-être que si vous regardiez plus souvent et plus longtemps, vous verriez autre chose que des problèmes et des questions en nous; vous verriez nos richesses et nos valeurs. Tout ce que nous pouvons vous apporter!¹»

Au Québec, plus de cinquante ans se sont écoulés depuis la mise en place dans le réseau scolaire de services éducatifs spécialisés, sous l'influence de plusieurs facteurs conjoncturels. Mentionnons, notamment, la création du ministère de l'Éducation en 1964, la mise sur pied d'un bureau de l'enfance exceptionnelle, devenu en 1969 le Service de l'enfance inadaptée, ainsi que l'adoption de différentes règles administratives et la signature de conventions collectives dont certaines clauses

1. S. ROSENTHAL *et al.*, *L'Année internationale de l'enfant au Québec: et après?*, Québec, Secrétariat québécois de l'Année internationale de l'Enfant et Ministère de la Justice du Québec, 1979, p. 39.

portent sur les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA). Durant la même période, se sont ajoutées à ce tableau différentes lois et politiques qui ont fait valoir non seulement les droits des élèves du primaire et du secondaire ayant des besoins particuliers, mais aussi ceux des étudiants en contexte d'enseignement supérieur. Ces lois et ces politiques ont graduellement contribué à transformer les diverses dispositions concernant ces étudiants. Ce sont les chartes canadienne et québécoise des droits et libertés, interdisant toute forme de discrimination fondée sur la race, l'origine nationale ou ethnique, la couleur, la religion, le sexe, l'âge ou les déficiences mentales ou physiques, qui prévalent en milieu postsecondaire. Avec ces deux chartes est apparue l'obligation de non-discrimination, dont l'accommodement est le moyen. Toujours dans l'optique d'éviter la discrimination, en 2004 le Québec s'est aussi doté de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale, laquelle a été suivie en 2009 par la mise à jour de la politique *À part entière: pour un véritable exercice du droit à l'égalité*.

Ainsi, bien que la démocratisation des établissements postsecondaires se soit amorcée il y a plus d'un demi-siècle, l'inclusion des étudiants handicapés ayant des besoins particuliers, aujourd'hui appelés étudiants en situation de handicap (ESH), est relativement récente. Selon le Groupe de travail sur les étudiants en situation de handicap émergents (2014), la mise en place des services assignés à ces étudiants remonte aux années 1980. Ces services d'abord assignés aux étudiants vivant des situations de handicap dites *traditionnelles* (déficience visuelle ou auditive, déficience organique, déficience motrice, déficience du langage et de la parole) sont aujourd'hui appelés à soutenir tous les ESH, y compris la population des étudiants ayant des conditions dites *émergentes*. Cette population regroupe principalement les étudiants ayant un trouble d'apprentissage, ceux ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, les étudiants ayant un trouble de santé mentale et, dans une moindre mesure, les étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme.

Pour la période de 1995 à 2007, l'accroissement du nombre des ESH a été de 330 % dans le réseau collégial (Bonnelli, Ferland-Raymond et Campeau, 2010) et de 200 % dans le milieu universitaire (AQICESH, 2012). Cette hausse notable est essentiellement attribuable à la population émergente. Selon Macé et Rivard (2013), plusieurs facteurs expliquent l'arrivée et la présence accrue de cette population en contexte postsecondaire. Soulignons le dépistage en bas âge, les retombées scientifiques permettant de mieux circonscrire et diagnostiquer les différents troubles, la mise en place de services et d'interventions adaptés dès le primaire et se poursuivant au secondaire ainsi que les différentes législations.

À l'instar de ce qui est observé au niveau collégial, cette hausse va continuer d'augmenter dans les universités (AQICESH). Au cours de l'année 2014-2015, plus de 10 000 étudiants se sont inscrits dans les services adaptés des universités québécoises afin de recevoir des mesures d'accommodement et d'accompagnement contribuant à atténuer les obstacles à leur apprentissage et à répondre à leurs besoins spécifiques, de plus en plus variés et complexes. De ce nombre, 6 323 étudiants reconnus comme étant en situation de handicap qualifiée d'*émergente* forment 61 % de l'ensemble de

tous les ESH. Ces étudiants se répartissent selon trois grandes catégories, pour lesquelles les résultats affichent la présence de 3 255 étudiants (31 %) ayant un trouble déficitaire de l'attention, de 1 435 étudiants (14 %) ayant un trouble d'apprentissage et de 1 633 étudiants (16 %) ayant un trouble de santé mentale, et ce, dans différents domaines d'études (AQICESH, 2016).

En France, les universités sont également sensibles aux besoins des ESH, lesquels sont appelés étudiants handicapés. Avant même la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, l'action menée par les universités en faveur de ces étudiants s'inscrivait dans le cadre général établi par la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975. La loi de 2005 réaffirme l'obligation pour les établissements d'enseignement supérieur de généraliser les services d'accueil des étudiants handicapés afin d'assurer la mise en place d'aménagements techniques et la désignation de ressources humaines pour les soutenir et répondre à leurs besoins, qu'il s'agisse de communication d'informations relatives à l'organisation des enseignements, aux conditions de scolarité, aux aménagements prévus ainsi qu'aux équipements sociaux dont ils peuvent disposer. Malgré l'accès lent, mais progressif, des étudiants handicapés aux études supérieures, on en comptait 7 500 dans les universités françaises en 2004-2005. Des données récentes (2013-2014) montrent que l'effectif de ces étudiants a presque doublé: ils sont maintenant plus de 16 000 à fréquenter les universités.

Dans l'ensemble, en ce qui concerne l'inclusion des ESH, les universités québécoises et françaises doivent faire face à des enjeux et à des défis similaires. Cette nouvelle réalité multiforme oblige les établissements d'enseignement supérieur à interroger, d'une part, les services offerts aux étudiants en situation de handicap et plus spécifiquement ceux s'adressant aux populations émergentes et, d'autre part, l'accompagnement à offrir au personnel enseignant pour favoriser l'inclusion des ESH. En effet, des défis appellent à des efforts pressants de ces établissements dans la mise en place de services plus spécialisés (p. ex. orthopédagogiques) pour répondre aux besoins de ces étudiants. L'une des voies prometteuses est certainement celle de la mobilisation et de la collaboration de tous les acteurs (professionnels, professeurs et chargés de cours) engagés dans un projet commun de création des conditions favorables à la réussite de ces étudiants. À la lumière de ce qui précède, on constate que les ESH sont présents depuis plusieurs années dans les établissements postsecondaires. Cependant, le nombre croissant de ces étudiants dans les différents programmes de formation pousse chercheurs et praticiens à trouver de nouvelles voies permettant aux étudiants de réussir et de devenir des professionnels compétents.

L'idée de ce numéro thématique est née d'une profonde conviction quant à la nécessité de réfléchir et d'examiner les obstacles à l'inclusion des étudiants en situation de handicap, tant du point de vue des professeurs d'université, des professionnels dans les services que des étudiants. Il nous est également apparu impératif de considérer de nouvelles pratiques pour favoriser ce qu'Albert Jacquard a toujours préconisé, c'est-à-dire «l'éloge de la différence», pour que chacun trouve sa place

dans le système éducatif et dans la société. La publication de ce numéro d'*Éducation et francophonie* portant sur l'inclusion des ESH à l'enseignement postsecondaire contribue ainsi à dresser un portrait de l'état actuel de la recherche sur le sujet. Où en sommes-nous? Comment faire face aux défis? Quels sont les chemins parcourus? Quels sont les changements amorcés? Et quelles sont les voies à emprunter? Afin de répondre à ces questions, ce numéro est constitué d'un premier article faisant état d'une perspective sociologique de l'inclusion des ESH en contexte postsecondaire, suivi de dix articles articulés autour de trois axes.

D'entrée de jeu, l'article de Tremblay et Loïselle, intitulé *Handicap, éducation et inclusion: perspective sociologique*, définit les balises de l'évolution de la conception du handicap dans l'enseignement supérieur au Québec et examine l'influence de celle-ci sur les façons de considérer les ESH. Les transformations mêmes de la terminologie pour désigner le handicap témoignent des orientations qui sous-tendent le concept d'inclusion dans les politiques québécoises. D'un modèle médical à un modèle interactionniste, quels sont les effets sur les pratiques d'enseignement?

Premier axe: Regard posé sur la population des étudiants en situation de handicap dite émergente

Les trois articles faisant partie du premier axe portent sur les habiletés et les stratégies d'apprentissage à développer par les étudiants faisant partie de la population dite émergente, parce qu'elles contribueraient à leur réussite universitaire et professionnelle.

Robert, Debeurne et Joly, dans leur article intitulé *Le développement d'habiletés d'autodétermination: une piste prometteuse pour un meilleur soutien des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité au postsecondaire?*, mettent en évidence le rôle des habiletés d'autodétermination dans la réussite des ESH. Le développement de ces habiletés semble un indicateur important à considérer dans le soutien à offrir à ces étudiants, puisque ces dernières seraient essentielles tout au long de leur formation et de leur parcours professionnel.

Pour leur part, Dauphinais, Rousseau et St-Vincent font état dans leur article *Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention: possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université?* des stratégies d'apprentissage déployées par cinq étudiants en situation de handicap. Les résultats issus des données recueillies ont non seulement permis d'établir un profil de stratégies privilégiées dans différents contextes – lecture, cours, étude et examens –, mais aussi de constater que ces étudiants déploient des stratégies d'apprentissage comparables à celles des étudiants qui réussissent.

Enfin, l'article de Sauvé, Racette, Bégin et Mendoza ayant pour titre *Quelles sont les stratégies d'apprentissage que les étudiants universitaires ayant un ou des troubles d'apprentissage ou un déficit d'attention doivent apprendre à utiliser?* montre comment l'utilisation du Système d'aide multimédia interactif à la persévérance aux études postsecondaires (SAMI-Persévérance) a permis de dégager les différentes stratégies d'apprentissage les plus couramment utilisées par les 226 étudiants qui ont participé

à cette étude et celles qui le sont moins. Leurs résultats mettent en évidence la nécessité d'accompagner ces étudiants dans l'acquisition de certaines stratégies d'apprentissage indispensables à leur réussite universitaire dès leur début de leur formation.

Deuxième axe : Différentes modalités d'accompagnement de nature à répondre aux besoins des ESH

Le deuxième axe, regroupant trois articles, porte sur les caractéristiques et les besoins des ESH ainsi que sur le rôle des professionnels. Les auteurs examinent ce qui peut et doit être déployé en termes de services et de modalités d'accompagnement susceptibles de répondre à la spécificité des besoins des ESH.

Philion, Doucet, Côté, Nadon, Chapleau et Laplante examinent dans leur article, *Le rôle des conseillers aux étudiants en situation de handicap à l'université: perspective multidisciplinaire*, la complémentarité et la spécificité des expertises des conseillers en orientation professionnelle et des orthopédagogues des services adaptés qui accueillent, soutiennent et accompagnent les ESH. Les résultats de leur recherche collaborative menée dans trois universités québécoises permettent d'abord de distinguer les principales composantes des rôles de ces conseillers. Ils montrent ensuite que, pour répondre aux besoins de plus en plus variés et complexes des ESH, l'expertise des orthopédagogues s'avère essentielle pour le soutien au développement des stratégies d'apprentissage et pour l'aide à la rédaction des travaux.

Le deuxième article de cet axe, proposé par Gouédard et Sarralié et intitulé *le Développement des compétences et pratiques inclusives: la prise de notes à l'université*, rend compte d'un service de prise de notes dont les ESH peuvent se prévaloir, lequel, qui plus est, peut devenir un outil d'apprentissage partagé. Cette étude pose un regard original sur l'analyse de vingt entretiens permettant de concevoir la prise de notes non pas comme une simple activité à sens unique, mais comme une co-construction d'une relation entre les deux acteurs concernés, preneur de notes et destinataire, et d'un accompagnement résultant d'un positionnement réciproque.

Ebersold et Cabral, dans *Enseignement supérieur, orchestration de l'accessibilité et stratégie d'accompagnement*, le dernier article du deuxième axe, invitent à examiner les conditions de réussite des étudiants français reconnus en situation de handicap en contexte d'études universitaires et d'insertion professionnelle. Les résultats obtenus de l'analyse d'un questionnaire et d'entretiens mettent en lumière un lien entre les conceptions des caractéristiques de ces étudiants et le type d'accompagnement préconisé. Passant d'une approche essentialiste centrée sur les troubles à une approche écologique axée sur les facteurs environnementaux, les auteurs déterminent les pratiques pédagogiques, les aménagements, les ressources matérielles et humaines de nature à influencer la trajectoire universitaire et la réussite de ces étudiants.

Troisième axe : Appréhender les représentations du personnel enseignant pour mieux les accompagner

Le troisième et dernier axe aborde les représentations, les croyances ou les points de vue du personnel enseignant relatifs à l'inclusion des étudiants en situation de handicap, notamment au regard de leurs rôles et de leurs responsabilités, ainsi que

les mesures d'accommodement et d'accompagnement à leur offrir. Les auteurs mettent en exergue les besoins d'information et de formation des professeurs pour bien comprendre cette nouvelle réalité vécue au cégep comme à l'université.

D'abord, Dubé, Dufour, Chénier et Meunier, dans leur article *Sentiment d'efficacité, croyances et attitudes d'enseignants du collégial à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers*, présentent une étude où ont été colligées des données obtenues de 237 enseignants de cinq établissements du secteur collégial. Les résultats provenant de deux questionnaires montrent, entre autres, un sentiment d'efficacité élevé des enseignants auprès des ESH, une conception générale plutôt positive de leurs droits ainsi que des croyances et des attitudes plutôt neutres sur les droits de ces étudiants et sur leurs responsabilités personnelles et institutionnelles d'enseignants. Par ailleurs, il appert que l'information, la formation et l'accompagnement des enseignants constituent des incontournables pour démystifier les conceptions liées aux ESH et développer un sentiment de compétence pour intervenir auprès de ces étudiants.

Dans la même perspective, l'article de St-Onge et Lemyre, *Les variables associées à l'attitude du personnel enseignant du secteur collégial vis-à-vis des étudiantes et des étudiants présentant un trouble de santé mentale*, nous convie à l'exploration des variables, telles que le sexe, l'âge, l'expérience et les connaissances, qui sont susceptibles d'influencer les attitudes des enseignants. Selon ces auteurs, les connaissances acquises dans les formations en milieu universitaire ou en milieu de travail contribueraient à développer une attitude plus favorable à l'égard de ces étudiants. En revanche, les propos véhiculés dans les médias semblent accentuer les attitudes négatives des enseignants à l'égard des ESH.

Par la suite, Lebel, Bélair, Monfette, Hurtel, Miron et Blanchette, dans leur texte *Formation de stagiaires en enseignement ayant une situation de handicap: points de vue des formateurs de terrain*, s'intéressent à l'enjeu critique de l'accompagnement et des mesures d'accommodement à offrir aux stagiaires en situation de handicap qui suivent une formation à l'enseignement. Il ressort de leur article qu'une forte proportion de répondants sont peu enclins à offrir des mesures d'accommodement, surtout dans les derniers stages, puisque l'autonomie du stagiaire et son rendement au travail sont jugés prioritaires. De plus, leur ouverture à former ces stagiaires dépendrait, entre autres, de la nature du handicap, des tensions que cela occasionne dans la charge de travail et de leurs craintes face au manque d'ouverture de la société.

Enfin, l'article de Phillion, Doucet, Côté, Nadon, Chapleau, Laplante et Mihalache intitulé *Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap: quels défis se posent, quelles mesures s'imposent?* rapporte que dans l'ensemble les professeurs (n = 613) ayant répondu à un questionnaire sont plutôt favorables à l'inclusion des ESH en contexte universitaire, mais que plusieurs expriment des préoccupations relatives à l'atteinte des exigences propres aux programmes d'études. Ce constat rend compte de la nécessité de non seulement mieux informer les professeurs, mais surtout, comme l'ont demandé explicitement une majorité de répondants, de penser à des mécanismes permettant d'établir des balises claires quant aux accommodements à offrir aux ESH.

Conclusion

L'ensemble des articles constituant ce numéro thématique sur les besoins, les défis et les enjeux de l'inclusion des ESH au postsecondaire apportent une contribution importante à l'avancement des connaissances sur ces étudiants, aux services mis en œuvre pour répondre à la variété et à la complexité de leurs besoins ainsi qu'à l'accompagnement à offrir au personnel enseignant pour lui permettre de mieux participer à l'inclusion des ESH. La pluralité des objets d'étude et des méthodes d'investigation utilisées par les chercheurs a pour objectif de mieux connaître et comprendre les tenants et les aboutissants de l'inclusion des ESH en contexte collégial et universitaire. Les travaux présentés dans ce numéro ont tous en commun d'explorer des pistes de solution pour relever les défis qui sont encore très grands. L'ensemble des articles met en lumière le chemin parcouru jusqu'à maintenant, mais surtout celui à poursuivre pour faire évoluer les représentations et les positions des différents acteurs au regard de l'inclusion des ESH en contexte postsecondaire.

Le parcours de formation des ESH est constitué d'obstacles souvent majeurs, mais il est fort heureusement ponctué aussi de réussites. Devenus de jeunes adultes, les ESH sont maintenant en grand nombre dans les établissements postsecondaires. Leur présence suscite toutes sortes de réactions, de questionnements et de positions mitigées. Toutefois, nous ne sommes plus à nous demander s'ils peuvent fréquenter nos établissements postsecondaires: ils y sont. Et c'est heureux, car ils obligent les communautés collégiales et universitaires à explorer des avenues où créativité, novation et ouverture se côtoient et ouvrent de nouveaux horizons.

Références bibliographiques

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE INTERUNIVERSITAIRE DES CONSEILLERS AUX ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP – AQICESH. (n. d.). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises – 2012-2013*. Récupéré le 27 mai 2015 du site de l'AQICESH: http://aqicesh.ca/docs/STATS_AQICESH_-2012-13.pdf

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE INTERUNIVERSITAIRE DES CONSEILLERS AUX ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP – AQICESH. (2016). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises – 2014-2015*. Récupéré de http://aqicesh.ca/docs/STATS_AQICESH_2014-15.pdf

À part entière: pour un véritable exercice du droit à l'égalité. Politique gouvernementale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées. Récupéré du site de l'Office des personnes handicapées du Québec: <https://www.ophq.gouv.qc.ca>

BONNELLI, H., FERLAND-RAYMOND, A.-E. et CAMPEAU, S. (2010). *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire. Une synthèse des recherches et de la consultation.* Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction des affaires étudiantes universitaires et collégiales.

CANADA. *Charte canadienne des droits et libertés* (partie I de la Loi constitutionnelle de 1982, constituant l'annexe B de la Loi de 1982 sur le Canada (R.-U.), 1982, c. 11), article 15.

MACÉ, A.-L. et RIVARD, M.-P. (2013). *Pratiques des services d'aide à l'apprentissage auprès des nouvelles populations en situation de handicap dans les établissements postsecondaires.* Montréal, Projet Interordres, CAPRES.

QUÉBEC. *Charte des droits et libertés de la personne* (L.R.Q., c. C-12), article 10.

QUÉBEC. *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale* (L.R.Q., chapitre E-20.1), article 1.

Recensement des étudiants en situation de handicap. Année universitaire 2013-2014 et évolutions. Récupéré de https://www.sup.adc.education.fr/handi_stat/hdrec.htm

Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique

Stéphanie TREMBLAY

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Catherine LOISELLE

Centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap (CRISPESH), Québec, Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones. »

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédactionLucie DeBlois,
Université Laval**Comité de rédaction**

Lucie DeBlois,
Université Laval
Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Marianne Thérèse,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux

Rédactrices invitées :

Manon DOUCET et Ruth PHILION**Liminaire**

- 1 L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux**
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
- 9 Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique**
Stéphanie TREMBLAY, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Catherine LOISELLE, Centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap (CRISPESH), Québec, Canada
- 24 Le développement d'habiletés d'autodétermination : une piste prometteuse pour un meilleur soutien des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité au postsecondaire?**
Josianne ROBERT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Godelieve DEBEURME, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Jacques JOLY, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
- 46 Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention : possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université?**
Nathalie DAUPHINAIS, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Lise-Anne ST-VINCENT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 73 Quelles sont les stratégies d'apprentissage que les étudiants universitaires ayant un ou des troubles d'apprentissage ou un déficit d'attention doivent apprendre à utiliser?**
Louise SAUVÉ, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Nicole RACETTE, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Stéphanie BÉGIN, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Gustavo Adolfo Angulo MENDOZA, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
- 96 Le rôle des conseillers aux étudiants en situation de handicap à l'université : perspective multidisciplinaire**
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Carole CÔTÉ, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Martine NADON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Nathalie CHAPLEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Line LAPLANTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 117 Développement des compétences et pratiques inclusives : la prise de notes à l'université**
Catherine GOUÉDARD, Université Paris 8, France
Christian SARRALIÉ, Laboratoire du CREF de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France
- 134 Enseignement supérieur, orchestration de l'accessibilité et stratégies d'accompagnement**
Serge EBERSOLD, Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), titulaire de la chaire Accessibilité, Paris, France
Leonardo Santos Amâncio CABRAL, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Brésil
- 154 Sentiment d'efficacité, croyances et attitudes d'enseignants du collégial à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers**
France DUBÉ, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
France DUFOUR, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Christophe CHÉNIER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Hélène MEUNIER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 173 Les variables associées à l'attitude du personnel enseignant du secteur collégial vis-à-vis des étudiantes et étudiants présentant un trouble de santé mentale**
Myreille ST-ONGE, Université Laval, Québec, Canada
Alexandre LEMYRE, Université Laval, Québec, Canada
- 195 Formation de stagiaires en enseignement ayant une situation de handicap : points de vue des formateurs de terrain**
Christine LEBEL, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Louise BÉLAIR, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Olivia MONFETTE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Benoit HURTEL, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Geneviève MIRON, Commission scolaire des Chênes, Québec, Canada
Sylvie BLANCHETTE, Commission scolaire des Chênes, Québec, Canada
- 215 Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent?**
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
CAROLE CÔTÉ, Université du Québec à Chicoutimi Québec, Canada
MARTINE NADON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
NATHALIE CHAPLEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
LINE LAPLANTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
IULIA MIHALACHE, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique

Stéphanie TREMBLAY

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Catherine LOISELLE

Centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap (CRISPESH), Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cet article trace un portrait de l'évolution récente de la conception du handicap dans l'enseignement supérieur au Québec et de ses incidences sur le traitement des étudiants en situation de handicap. Les auteures éclaireront ainsi l'évolution terminologique du handicap en Occident depuis l'avènement de l'État-providence en soulignant ses diverses répercussions sur le sort des individus. Elles identifieront deux tendances centrales, le « handicap » et la « situation de handicap », qui se sont enchaînées dans l'histoire récente du Québec, comme l'illustre l'évolution des politiques québécoises en matière d'inclusion en enseignement supérieur. Ces deux visions de la différence ont aussi transformé le traitement des rapports sociaux, d'un modèle « médical » visant la réhabilitation de l'individu à sa « fonction » sociale habituelle, à un modèle plus interactionniste intégrant le rôle de l'environnement dans la construction du handicap, déplaçant ainsi une partie de la responsabilité vers la définition même des normes institutionnelles. La prise en compte accrue du second modèle dans l'enseignement collégial et universitaire au Québec se reflète dans une tendance à décloisonner les structures d'inclusion des étudiants en situation de handicap

(ESH) et à repenser en amont les pratiques d'enseignement selon une «conception universelle de l'apprentissage».

ABSTRACT

Disability, education and inclusion: sociological perspective

Stéphanie TREMBLAY

University of Québec in Montreal, Québec, Canada

Catherine LOISELLE

Research centre for the educational and professional inclusion of students with disabilities (CRISPESH), Québec, Canada

This article provides an overview of the recent evolution of the understanding of disability in higher education in Québec and its implications for helping disabled students. The authors will clarify the terminological evolution of disability in the West since the advent of the welfare state by highlighting its diverse impacts on individuals. It will identify two central tendencies, the “disability” and the “disability situation”, which became connected in the recent history of Québec, as illustrated by the progression of Québec policies on inclusion in higher education. These two visions of the difference have also changed how social relations are dealt with: from a “medical” model, aiming to rehabilitate individuals to their usual social “functions”, to a more interactionist model incorporating the role of the environment in the construction of the disability, shifting part of the responsibility to the definition of institutional standards. More consideration for the second model is reflected in Québec's collegial and university teaching through a tendency to break down inclusion structures and rethink teaching practices based on a “universal design for learning”.

RESUMEN

Discapacidad, educación e inclusión: perspectiva sociológica

Stéphanie TREMBLAY

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Catherine LOISELLE

Centro de investigación para la inclusión escolar y profesional de los estudiantes en situación de discapacidad (CRISPESH), Québec, Canada

Este artículo presenta una imagen de la evolución reciente de la concepción de la discapacidad en la enseñanza superior en Quebec y sus incidencias sobre el tratamiento de estudiantes en situación de discapacidad. Los autores aclararan asimismo

la evolución terminológica de la discapacidad en Occidente desde el advenimiento del Estado-providencia, subrayando sus diversas repercusiones sobre el destino de los individuos. Identifican dos tendencias centrales: la «discapacidad» y la «situación de discapacidad», que se entrelazan en la historia reciente de Quebec, tal como lo ilustra la evolución de las políticas quebequenses en materia de inclusión en la enseñanza superior. Esas dos visiones de la diferencia también han transformado el tratamiento de las relaciones sociales, a partir de un modelo «médico» cuyo objetivo es rehabilitar al individuo en su «función» social habitual, hacia un modelo más interaccionista que integra el rol del entorno en la construcción de la discapacidad, desplazando así una parte de la responsabilidad hacia la definición misma de las normas institucionales. El aumento de la toma en consideración del segundo modelo en la educación colegial y universitaria en Quebec refleja se refleja en una tendencia hacia la descompartimentar las estructuras de inclusión de los ESD y a replantear desde arriba las prácticas de la enseñanza utilizando una «concepción universal del aprendizaje».

Introduction

En tout temps et en tous lieux, la différence a dérangé, soulevé des questions et entraîné des conséquences souvent désastreuses pour ceux qui en étaient porteurs. Parmi ces différences, certaines sont choisies, d'autres relatives à l'appartenance (sexuelle, ethnique, religieuse) ou encore à certaines incapacités ou déficiences, comme le handicap. Cet article s'attardera à la différence sociale découlant du handicap et à sa manière de s'exprimer sur le plan sociologique à partir d'un ancrage empirique dans l'enseignement supérieur au Québec. Il s'agira ainsi de mettre en perspective l'évolution récente de la conception du handicap dans le monde collégial et universitaire au Québec, à partir des principaux énoncés normatifs d'organismes gouvernementaux à cet égard, et d'analyser comment cette transformation véhicule une vision qualitativement différente de la «situation de handicap» et un traitement potentiellement plus inclusif des étudiants qui en sont porteurs. Pour ce faire, les auteurs s'appuient sur une méthode historique, qui analysera les écrits clés du gouvernement québécois ou de ses organismes-conseils (Office des personnes handicapées du Québec – OPHQ et Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse – CDPDJ) qui s'attardent au thème du handicap en enseignement supérieur. Ainsi, la démarche proposée ne vise pas tant l'exhaustivité que la sélection d'écrits ayant changé la configuration sociale, politique et juridique du handicap en enseignement postsecondaire. La période étudiée débute en 1984, quelques années après la création de l'OPHQ, et se termine en 2012, avec le dernier avis de la CDPDJ portant sur la question. La première section du texte abordera la conception fonctionnaliste du handicap, associant la différence à la personne qui la

vit, et le modèle médical d'intervention qui en découle; l'accent se déplacera ensuite sur la situation de handicap, plus mobile dans la perception sociale, et la volonté de l'inclusion dans l'éducation, qui se concrétise par l'essor d'un modèle social du handicap. Le déplacement opéré par cette évolution tend à mettre en avant une conception plus interactionniste du handicap, qui s'affirme de plus en plus dans les discours éducatifs, notamment grâce à la nouvelle approche de la «conception universelle de l'apprentissage» (CUA). Cette réflexion s'inscrit dans celle, plus large, des modalités d'organisation des services adaptés à l'accueil, au soutien et à l'encadrement des services adaptés, qui se complexifient de plus en plus au contact du nombre croissant d'étudiants qui les sollicitent et dont les besoins se transforment rapidement.

L'« infirmité », le « handicap » et l'intégration

Au fil de l'histoire, l'« infirmité » a souvent mené à l'étiquetage et à l'exclusion directe d'une personne de sa collectivité, étant considérée comme certainement « anormale » et potentiellement dangereuse, par effet de contamination, pour le reste de la société. Ce fatalisme biologique, souvent inscrit dans une conception divine du monde et de l'humain, n'a laissé place que très tardivement à la notion de « handicap » associant progressivement la différence à « un écart à une norme d'intégration sociale » (Winance, 2004, p. 203). Comme le met en lumière Winance (2004), l'émergence du concept de handicap et la montée de son usage social et politique sont étroitement liées en Occident à la construction de l'État-providence, qui prend en charge les services sociaux, et à l'importance clé de la participation au marché du travail dans l'intégration sociale. En effet, dans un contexte où l'intégration se mesure de plus en plus à la place occupée dans le système économique, la perte de la contribution de travailleurs « actifs », due entre autres à une multiplication des accidents de travail, crée une dysfonction importante qui doit à tout prix être palliée.

D'un point de vue sociologique, cette perspective de réparation se situe visiblement dans une logique fonctionnaliste dans laquelle, pour maintenir sa stabilité, le système social doit juguler les dysfonctions liées au handicap en « réintégrant » l'individu et en lui permettant de jouer les rôles sociaux qui lui sont dévolus (Martucelli, 1999, p. 78-88). En ce sens, le vocabulaire d'usage de l'« intégration » et de la « réadaptation » n'est pas neutre; il traduit bien cet accent mis sur une lacune que l'on cherche à combler. Comme le souligne à cet égard Winance (2004, p. 206) : « La personne handicapée retrouve sa place dans la société lorsqu'elle est devenue "même". Cette définition du handicap comme insuffisance par rapport à une norme sociale débouche sur un processus de normalisation comme alignement de la personne handicapée sur la norme de validité. » Dans ce modèle fonctionnaliste du handicap, on n'interroge donc en aucun cas la norme sociale, qui reste inchangée; c'est plutôt à l'individu de procéder à l'adaptation nécessaire afin de recouvrer sa pleine participation au sein de la société. L'intégration désigne ici l'incorporation d'un individu à un système normatif auquel il doit s'adapter sans le transformer; il s'agit d'un processus de normalisation. Quant à l'inclusion, elle renvoie davantage à une réciprocité entre

l'individu et le système qui, à son contact, devient plus labile et se transforme au fil du temps. Il est alors question d'une dénormalisation: «Il ne s'agit donc plus de concevoir les différences de "l'élève inclus", mais d'élargir notre rapport à la différence en concevant les caractéristiques de tous ceux qui composent la classe; de penser la classe comme un lieu où se côtoient autant de différences qu'il y a d'élèves» (Pekarsky, 1981, cité dans Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011, p. 93).

Un modèle « médical » du handicap en enseignement supérieur

La circulation de cette conception du handicap au Québec prend place dans une configuration que l'on a appelée « médicale », à tous les niveaux scolaires, y compris en enseignement supérieur, à partir des années 1980. Comme le rappelle Raymond (2012), les premières adaptations officielles à l'égard d'étudiants en enseignement supérieur ont lieu au début des années 1980, alors qu'un projet pilote est mis sur pied au Cégep du Vieux Montréal et que deux centres collégiaux de soutien à l'intégration (CCSI) – de l'Est et de l'Ouest – sont créés respectivement dans les cégeps Sainte-Foy et du Vieux Montréal pour chapeauter les divers services d'aide à l'intégration des étudiants handicapés qui s'implantent dans l'ensemble des institutions collégiales. Il en va de même dans le contexte universitaire, où des services destinés à l'intégration des étudiants handicapés voient le jour au milieu des années 1980 et où le ministère de l'Éducation dégage des sommes considérables pour rendre accessible l'architecture des bâtiments (OPHQ, 1984, p. 151). Or, d'après la première politique significative en cette matière, *À part... égale*. L'intégration des personnes handicapées: un défi pour tous (1984), l'intégration est loin d'être accomplie dans le domaine de l'enseignement supérieur, où elle s'établit le plus souvent de manière *ad hoc*, en réaction aux divers problèmes ponctuels qui se posent :

Jusqu'à maintenant, le ministère de l'Éducation s'est borné principalement à tenter de régler les problèmes les plus urgents (logements, transport, aide financière, aménagements physiques et mobiliers, instrumentation et encadrement pédagogique), au moment où ils se posent, sans cohérence (OPHQ, 1984, p. 149-150).

Cette conception médicale inscrite dans une logique fonctionnaliste se reflète dans les documents gouvernementaux balisant jusqu'à tout récemment le cadre légal de l'intégration sociale des étudiants handicapés, à commencer par la politique de 1984 (*À part égale... L'intégration des personnes handicapées: un défi pour tous*), où l'on mobilise l'épithète « handicapées » pour désigner les personnes ayant une « déficience ou une incapacité » (p. 33). Dans ce document, on note en effet que le mot « handicapé » en a remplacé d'autres comme « infirme », « car il contient l'idée d'un désavantage et de l'importance des barrières sociales » (p. 26). Si une telle appellation associe toujours le handicap à une caractéristique intrinsèque de la personne, qui doit être palliée ou adaptée afin de permettre une pleine intégration de la personne dans le système social, la politique évoque aussi l'importance des facteurs sociaux entrant en jeu dans l'apparition du handicap, notamment en liant le handicap à l'environnement et plus précisément à la limitation qu'il provoque dans

l'accomplissement de certains rôles sociaux (p. 33). Dans ce texte, l'OPHQ va même jusqu'à remettre en question les barrières dressées dans le milieu physique des écoles, qui excluent subrepticement certaines personnes de l'environnement éducatif. Dans une section intitulée «L'accessibilité universelle», il présente ce qu'il entend par «barrières» dans l'environnement:

Afin de favoriser leur intégration sociale, on doit éliminer ces barrières qui gênent leurs activités quotidiennes. Ceci implique l'adaptation systématique du milieu de vie aussi bien dans son architecture que son environnement. Cela signifie également leur assurer la disponibilité de moyens de transport et de communication adéquats (OPHQ, 1984, p. 50).

Cette ouverture à l'égard du rôle joué par le milieu dans l'inclusion ou l'exclusion des individus est certes significative, mais il s'agit essentiellement d'une proposition de modifier l'architecture des bâtiments et non les approches éducatives, les stratégies d'enseignement ou d'évaluation, au cœur de la relation pédagogique entre les enseignants et les élèves. Dans cette politique, l'OPHQ tient finalement à se distancier de la seule expression «handicapé» en y accolant le mot «personne», marquant ainsi une distinction symbolique entre l'individu et son handicap, qui ne représente qu'une des facettes de sa personnalité et non un statut englobant (OPHQ, 1984, p. 26-27).

Cette émergence d'un regard posé sur les normes sociales et non plus seulement sur l'individu et ses incapacités est certainement à mettre en lien avec les phénomènes sociaux ambiants, dont l'approfondissement d'une culture des droits de la personne, attestée par l'adoption des chartes juridiques canadienne et québécoise des droits de la personne (1982 et 1975). Mais le véritable basculement dans la conception du handicap et, par ricochet, dans son traitement social et éducatif découle avant tout d'un élargissement de la vision du handicap et du type d'incapacités et de déficiences auxquelles elle fait référence. Dans la première politique de l'OPHQ, le handicap renvoie à «[...] une perte, une malformation ou une anomalie d'un organe, d'une structure ou d'une fonction mentale, psychologique ou anatomique [...]» (OPHQ, 1984, p. 29). Or, quelques années plus tard, en réaction aux besoins croissants des étudiants, les établissements d'enseignement supérieur joignent aux adaptations déjà offertes des accommodements possibles pour les troubles d'apprentissage, les troubles du déficit de l'attention (avec ou sans hyperactivité), les troubles de santé mentale et les troubles du spectre de l'autisme. Ceux-ci cristallisent donc une conception plus flexible du handicap, qui s'étend non seulement aux troubles «visibles», mais aussi aux troubles «invisibles», et qui s'accompagne de modifications de plus en plus communes à la planification pédagogique (Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011). C'est au fil de cette transformation que la personne handicapée a laissé place à la personne «en situation de handicap».

La « situation de handicap » et la volonté d'inclusion

Au fil des années 1990, différents mouvements de revendication autour des intérêts des personnes handicapées se développent, au Québec et ailleurs, en particulier dans le monde anglo-saxon. On trouve par exemple, aux États-Unis, le Mouvement pour la vie autonome (Independent Living Movement) et le Mouvement pour les personnes handicapées (Disability Rights Movement) et en Grande-Bretagne, le Mouvement activiste pour le handicap (Disability Movement), lié au courant scientifique des Disability Studies (Winance, 2004, p. 211). Cette nébuleuse de revendications culmine en 2001 avec la nouvelle classification de l'Organisation mondiale de la santé (OMS). Celle-ci opère un véritable saut qualitatif dans sa conception du handicap en remplaçant sa catégorisation fondée sur les déficiences et les incapacités par une définition fondée sur les « facteurs environnementaux » restreignant les activités et produisant le handicap (OMS, 2001). Au-delà des variantes de leurs discours, ces groupes convergent quant à l'objectif de promouvoir un modèle social du handicap, développé dans la mouvance des Disability Studies. Ce modèle représente un véritable changement paradigmatique dans la conception du handicap et un nouveau projet normatif pour l'inclusion des personnes en situation de handicap dans la société, puisqu'il renverse les rapports traditionnels entre l'individu et la société, tels que saisis par le fonctionnalisme.

Le modèle « social » et le processus de production du handicap

Ce modèle est dit « social » (Gill, 1994, cité dans Pillion, Lebel et Bélair, 2012, p. 26), car il dissocie le handicap de la déficience individuelle pour l'accoler à l'environnement social, politique et économique dans lequel les individus gravitent au quotidien. Trois conséquences directes sur l'inclusion sociale découlent de cette nouvelle définition du handicap : celui-ci n'est plus donné, mais peut se transformer, devenir transitoire ou même disparaître; il n'est plus lié à la personne, ce qui réduit considérablement son caractère stigmatisant, et il s'élargit comme concept opératoire pour désigner d'autres formes de bris d'égalité des individus dans les institutions sociales. Comme le souligne Ebersold (2002) : « Se revendiquant de la philosophie des droits de l'homme, ce modèle veut substituer le principe de non-discrimination à celui d'intégration. Il fait du manque de participation et d'implication de l'individu dans les processus économiques et sociaux le problème social qui fonde le traitement social de la différence » (p. 284).

En France et au Québec, cette nouvelle préoccupation se traduit par l'émergence du « processus de production du handicap » (PPH) (Fougeyrollas, 1995, 1997, 2002), adaptation du Social Model of Disability plus souvent utilisé dans la littérature anglophone sur le sujet (Wolfenberger, 1969; Flynn et Lemay, 1999; Watson, Roulstone et Thomas, 2012). Ce modèle, porté depuis 1997 par le Réseau international sur le Processus de production du handicap (RIPPH), relie la situation de handicap à l'interaction entre des facteurs personnels (déficiences, âge, sexe, etc.) et des facteurs environnementaux (accessibilité architecturale, barrières dans l'environnement éducatif, etc.). Grâce à cette synthèse, le PPH « vise le renforcement des

aptitudes et la compensation des incapacités par la réadaptation, mais également la réduction des obstacles présents dans les milieux de vie » (Centre de documentation collégiale, 2013).

Au Québec, la montée en popularité du PPH a donné lieu à la publication en 2009 d'un nouvel énoncé politique par l'OPHQ illustrant ce changement important de perspective : À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité. La parution de ce document témoigne d'un « virage fondamental », pour reprendre l'utilisation même de ses auteurs. Les auteurs ne mettent plus l'accent sur les déficiences et les incapacités, comme c'était le cas dans la politique de 1984, mais vers l'inclusion : « La présente politique [...] a pour but d'accroître la participation sociale des personnes handicapées dans l'esprit de favoriser, dans les faits, l'exercice de leurs droits et libertés. Cela suppose d'abord de relever un défi fondamental : rendre la société québécoise plus inclusive » (OPHQ, 2009, p. 1). En se référant au modèle du PPH comme fil conducteur de son avis, l'OPHQ campe dans le contexte québécois la question du handicap dans le paradigme de la participation sociale, ce qui situe les enjeux discutés dans l'univers plus large des préjugés sociaux, de la discrimination et de l'élimination des barrières dans l'environnement. Comme le fait remarquer Ebersold (2002, p. 283) : « le modèle participatif entend dépasser le reclassement de la personne dite handicapée au profit de sa citoyenneté. » L'égalité, non seulement des chances (telle que revendiquée dans la politique de 1984), mais aussi de traitement (comme on la retrouve ici), dessine donc la voie à l'autodétermination des personnes en situation de handicap et à leur capacité de participer pleinement à la vie sociale. Cette évolution vers l'inclusion « à part entière » marque de ce fait une différence clé avec la politique précédente qui se limitait à revendiquer l'« accès » « à part égale » des personnes handicapées. On peut toutefois s'étonner que l'expression « personnes handicapées » figure toujours dans cette nouvelle mouture de la politique, puisque cette terminologie appartient au modèle médical du handicap.

Ce pari de la participation s'affermi quelques années plus tard, en particulier dans l'enseignement supérieur, avec la parution de l'avis de la CDPDJ, L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial (2012). Cet avis inédit situe les fondements juridiques, les étapes de l'accommodement des étudiants en situation de handicap (ESH) et cadre plus spécifiquement la réflexion sur l'inclusion en convoquant les principes de l'éducation inclusive et de l'accessibilité universelle en éducation. Ce concept est considéré par la CDPDJ comme une avancée nécessaire et directement en lien avec l'approfondissement de la culture des droits de la personne en éducation. Pour l'organisme, il s'agit d'un modèle : « [...] qui suppose que, dès leur conception, les installations éducatives, les programmes de formation, les formules pédagogiques utilisées et les services destinés à appuyer la réussite éducative puissent répondre à l'éventail le plus large possible de besoins » (p. 188). Or, quoique novatrice dans le contexte québécois, la réflexion sur l'accessibilité universelle n'est encore une fois très peu opérationnalisée dans l'avis de la CDPDJ.

Le handicap en enseignement supérieur, entre ouverture et mise à l'écart

Quoi qu'il en soit, on peut constater que le déplacement d'un modèle médical vers un modèle social ou vers le PPH¹, mis en avant par l'OPHQ et la CDPDJ, marque une importante mutation dans la conception des rapports sociaux. Cette évolution nous a en effet amenés à passer d'une conception fonctionnaliste centrée sur la réadaptation de l'individu à une conception issue de l'interactionnisme symbolique, liée « à la situation de l'individu que quelque chose disqualifie et empêche d'être pleinement accepté par la société » (Goffman, 1963/1975, p. 7, cité dans Winance, 2004, p. 207).

Dans l'analyse de Goffman, telle que convoquée par Winance (2004) dans l'analyse du handicap, la stigmatisation et la normalité ne constituent pas des catégories fixes et substantives, mais représentent plutôt le fruit de l'interaction sociale en constante transformation; ces figures « ne sont [donc] pas des personnes mais des points de vue » (Goffman, 1963/1975, p. 7). Ce qui varie entre la personne « normale » et la personne « stigmatisée », c'est, au fond, la superposition ou non entre l'identité sociale virtuelle et l'identité sociale réelle dans la « mise en scène de la vie quotidienne ». Pour Goffman, ce processus est intimement lié au cadre démocratique qui impose le caractère universel de l'égalité formelle et donc, qui peut à la fois amener les « normaux » à se sentir mal à l'aise avec le stigmate des autres et les « stigmatisés » à fournir la preuve constante qu'ils sont différents et méritent les mêmes égards que les autres. Dans ce dilemme démocratique, Goffman explique que les stigmatisés se retrouvent face à deux choix : devenir « maîtres dans l'art de faire semblant » en dissimulant son stigmate ou faire usage d'une « couverture » afin d'en minimiser le plus possible les effets et ainsi faciliter l'interaction avec les autres (Winance, 2004, p. 208). Ainsi, la figure emblématique du stigmatisé, que l'on peut naturellement associer à celle de la personne (ou de l'étudiant) en situation de handicap, dévoile le « jupon » des inégalités sociales en contexte démocratique : « Là où tous sont égaux, sans que personne ne le soit véritablement. Le stigmatisé ne fait que rendre visible cette tension » (Martuccelli, 1999, p. 453). L'avantage du modèle social par rapport au modèle médical est précisément de révéler cette tension et, par conséquent, de fournir les clés conceptuelles, juridiques et politiques pour la déverrouiller et l'interroger.

Malgré cette nouvelle définition du handicap portée par l'OPHQ, la CDPDJ et de plus en plus d'acteurs dans l'enseignement supérieur au Québec, on trouve toujours une tension entre la représentation du handicap comme construit social et la prise en compte réelle des ESH, encore largement tributaire de la présentation d'une preuve diagnostique. Ce faisant, comme l'affirme Winance (2004) dans le contexte du travail en France, « la personne affligée d'un stigmate est intégrée dans la société (ici assimilée au groupe des personnes normales) comme personne stigmatisée »

1. Malgré les différences soulignées précédemment entre le modèle social et le PPH, ces deux visions convergent quant à la préoccupation d'intégrer à la conception du handicap le rôle clé des facteurs environnementaux ou sociaux, qui créent, à différents degrés, la différence.

(p. 210). Bien que juridiquement opératoire, ce consentement d'«accommodements» légaux par la voie d'un diagnostic continue d'attester une intégration médicale des ESH dans l'établissement scolaire et se fait donc « au prix d'une mise à l'écart implicite » (Winance, 2004, p. 210).

À la suite de Winance, il nous apparaît pertinent de présenter ici l'analyse de Garfinkel (1967/1984, dans Winance, 2004, p. 218-219), qui pousse un peu plus loin la réflexion de Goffman sur le stigmaté et la production des normes communes. À la différence de ce dernier, Garfinkel avance que la condition de stigmaté permet à l'occasion de redessiner les normes communes en créant des contextes inédits dans lesquels les acteurs sociaux font preuve de créativité et d'ouverture. Dans cette perspective, l'identité sociale est conçue non seulement comme un « point de vue », mais aussi comme le résultat d'un travail constant sur les normes communes, susceptibles de se transformer dans les interactions. Cette nouvelle forme de normalisation par une recréation du vivre-ensemble est précisément au cœur du pari de la CUA, un canevas novateur pour la planification des approches pédagogiques et d'évaluation, développé aux États-Unis et de plus en plus reconnu au Québec.

La CUA, nouvelle « normalisation » du monde scolaire?

La CUA tire son origine du Universal Design (ou design universel), un paradigme du monde de l'architecture ayant émergé dans les travaux de Ronald Mace dans les années 1980 (Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011; Bernacchio et Mullen, 2007), qui a montré l'importance de créer des environnements physiques d'emblée accessibles plutôt que d'attendre d'éventuelles demandes avant de les ajouter. C'est ainsi que les rampes d'accès, les chiffres en braille dans les ascenseurs et les portes électriques, notamment, se sont graduellement intégrés dans le paysage « normal » de l'architecture en Amérique du Nord et en Europe. Au fil du temps, on a constaté que l'accessibilité universelle des bâtiments ne bénéficiait pas seulement aux personnes en situation de handicap, mais aussi à d'autres, comme aux personnes munies d'une poussette en ce qui a trait aux rampes d'accès, ou encore à celles chargées de paquets, dans le cas des portes électriques. La CUA se veut ainsi une transposition au contexte de l'enseignement scolaire des principes d'accessibilité appliqués en architecture. Dans ce contexte, les rampes d'accès doivent devenir pour ainsi dire des « rampes cognitives » (Keme'enui et Simmons, 1999) par une planification centrée sur l'anticipation des barrières possibles à l'apprentissage et à la réussite et, dans la mesure du possible, sur la mise en œuvre de stratégies judicieuses pour y pallier.

Appuyée par des recherches récentes en neurosciences portant sur la « variabilité » des apprenants et la diversité des styles d'apprentissage (CAST, 2011), la CUA convie donc les enseignants à réexaminer la conception des cours, des approches pédagogiques et des méthodes d'évaluation à la lumière des profils différents de leurs étudiants. D'un point de vue conceptuel, les principaux auteurs dans le champ de la CUA articulent cette approche pédagogique autour de trois grands principes :

(1) Offrir plusieurs moyens de représentation; (2) Offrir plusieurs moyens d'action et d'expression et (3) Offrir plusieurs moyens d'engagement (Blamires, 1999; Meo, 2008; Rose et Meyer, 2002). Le premier principe valorise l'utilisation de plus d'une manière pour représenter les savoirs scolaires, en enseignant par exemple un concept au moyen d'un exposé magistral, d'une présentation visuelle et d'une carte conceptuelle, voire d'une manipulation. Le second principe invite l'enseignant à offrir différentes options aux étudiants pour témoigner de leurs «compétences» ou de leurs apprentissages, en laissant le choix par exemple entre plusieurs modalités d'évaluation, lorsque c'est possible. Le troisième et dernier principe souligne l'importance non seulement de fournir aux étudiants différentes possibilités de s'engager dans leur apprentissage, mais aussi d'accroître leur motivation en créant des situations authentiques et des défis stimulants.

La CUA permet donc de faire passer les ESH du statut de «personne handicapée» à prendre en charge et à «normaliser» par la négociation d'accommodements raisonnables à celui d'un ESH apte à s'autodéterminer et à prendre une part active à sa réussite. Dans la perspective de Garfinkel, on peut ajouter que la CUA comme rupture avec les approches plus traditionnelles de l'enseignement permet de dépasser sur le plan politique, social et éducatif une posture de normalisation au profit d'une «dénormalisation» (Pekarsky, 1981, cité dans Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011) et même d'une nouvelle normalisation, produite au fil des interactions et de la découverte de nouvelles barrières créant, dans le contexte éducatif, la situation de handicap. Dans une telle perspective, comme le résume Winance (2004, p. 222), «[...] ce qu'est et ce que sera le collectif n'est pas déterminé d'avance, mais est constitué dans la négociation». D'ailleurs, malgré la relative nouveauté de la CUA, plusieurs recherches illustrent déjà ses multiples avantages pour les étudiants, qu'ils soient ou non en situation de handicap, dont une amélioration de la motivation, de l'accessibilité aux savoirs et de la performance (McGuire-Schwartz et Arndt, 2007; Meo, 2008; Kortering, McClannon et Braziel, 2008, cité dans Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011, p. 97). L'étude de Courey *et al.* (2012) démontre aussi qu'après une formation de trois heures sur la CUA les enseignants tendaient davantage à diversifier leurs stratégies pédagogiques, accessibles à plus de profils d'apprentissage. Un sondage mené auprès de 456 étudiants diplômés (avec et sans situation de handicap) ayant suivi des cours conçus selon la CUA au fil de leurs études à la California State University a, par ailleurs, mis en perspective certains éléments considérés comme déterminants dans cette approche: «(a) syllabus clairs et informatifs; (b) différents styles d'enseignement et de présentation des concepts du cours; (c) pratiques pédagogiques pour encourager la rétroaction auprès des étudiants; et (d) diversification des consignes relatives aux travaux à réaliser» (Gradel et Edson, 2009-2010, p. 114, traduction libre). Du côté des enseignants, la CUA générerait une perception différente quant à la réussite des étudiants et à leur accès aux savoirs (Kortering, McClannon et Braziel, 2008), un repérage facilité des besoins des étudiants (McGuire-Schwartz et Arndt, 2007) et contribuerait à abaisser le niveau de stress des enseignants (Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011, p. 97).

Même si elle ne représente certainement pas une panacée, la CUA incarne, ne serait-ce que dans le projet normatif qu'elle soutient, une voie novatrice pour l'inclusion des ESH comme participants à la fois égaux et différents.

Conclusion

Comme nous avons tenté de l'illustrer ici, le traitement social, politique et juridique du handicap en enseignement supérieur représente un analyseur intéressant non seulement de ce seul fait social, mais aussi des transformations plus larges du champ éducationnel et de la perception sociale des inégalités.

Après être passé d'une conception du handicap fondée sur la réadaptation d'un individu par le modèle médical à une conception plus sociale, misant sur le rôle de l'environnement dans la création et le maintien d'une situation handicapante pour l'individu, le champ éducationnel est apparu comme un lieu de tensions, marqué à la fois par certaines avancées et par plusieurs résistances au changement et à l'inclusion. Plusieurs enseignants et intervenants scolaires, faut-il le rappeler, tardent toujours à être convaincus de la légitimité de l'accès des ESH à l'enseignement supérieur, même si ceux-ci ont déjà été admis dans leurs programmes d'études (Comité interordres, 2013). Comme l'observe le Comité interordres (2013) sur les nouvelles populations en situation de handicap aux études supérieures, alors que la philosophie d'intégration des ESH est largement acceptée dans les milieux collégiaux, des doutes planent encore au niveau universitaire, peut-être en raison d'un manque d'information ou de soutien des professeurs. Un enseignant rencontré par cette équipe de chercheurs témoigne ici d'une telle résistance, liée à une anticipation des obstacles à venir sur le marché du travail :

Je crois que parfois ça leur fait miroiter des choses qu'ils ne pourront jamais atteindre. Le monde du travail ne sera pas nécessairement adapté à leur handicap. Par exemple, pour ceux qui n'arrivent jamais à compléter une session complète sans faire une dépression, ils ne seront pas plus capables de travailler. On leur fait croire à des choses qu'ils ne pourront jamais avoir (p. 45).

Au nom de cette association directe entre études supérieures et insertion professionnelle, il est donc suggéré d'éliminer à l'avance le risque d'une situation malencontreuse en barrant l'accès à l'institution universitaire. On peut se demander si une telle position, diffuse dans la culture universitaire où la présence des ESH n'est apparue que très récemment et a fléchi très rapidement (Comité interordres, 2013, p. 6-7), ne révèle pas une tentative de border les frontières d'une institution encore largement définie comme la voie privilégiée vers une mobilité sociale ascendante.

En pratique, l'inclusion aux ordres d'enseignement supérieur et l'implantation de la CUA présentent des défis majeurs, notamment en raison de l'alourdissement des tâches, de la multiplication des demandes d'accommodement, du manque de formation en pédagogie de plusieurs enseignants et du peu d'outils qu'ils possèdent

pour mettre en pratique les principes d'inclusion dans leur classe. En témoigne d'ailleurs le faible développement de la réflexion sur l'accessibilité universelle présentée par la CDPDJ dans son avis de 2012 sur l'accommodement des ESH en milieu collégial. Pourtant, les besoins sont patents : « C'est l'étudiant [en situation de handicap] qui doit porter le poids de son intégration, qui doit constamment demander de l'aide ou des mesures adaptées à ses professeurs ou à d'autres professionnels de l'université et prouver la validité de son handicap » (Philion, Lebel et Bélair, 2012, p. 25). Ces défis s'ajoutent aux difficultés d'adaptation susceptibles d'être vécues par ces étudiants, au même titre que les autres, surtout lors des périodes de transition (Comité interordres, 2013).

Dans ce contexte, la promotion des principes d'ouverture en filigrane de la CUA ou celle d'autres approches inclusives ne peuvent que représenter des voies prometteuses, non seulement pour encourager la pleine participation et la réussite scolaire des ESH (et des autres), mais aussi pour transformer, par l'intermédiaire du « laboratoire » éducatif, le collectif, un environnement social globalement plus accessible.

Références bibliographiques

- BERGERON, L., ROUSSEAU, N. ET LECLERC, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104. Récupéré de http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-087_BERGERON.pdf
- BERNACCHIO, C. et MULLEN, M. (2007). Universal design for learning. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 31(2), 167-169.
- BLAMIRE, M. (dir.). (1999). *Enabling technology for inclusion*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- CAST (2011). *UDL Guidelines – Version 2.0: Research Evidence*. Wakefield, MA: CAST. Récupéré de <http://www.udlcenter.org/research/researchevidence>
- CENTRE DE DOCUMENTATION COLLÉGIALE. (2013, novembre). Étudiants en situation de handicap, diversité et inclusion. *Bulletin de la documentation collégiale*, n° 11. Récupéré de <http://www.cdc.qc.ca/bulletin/bulletin-CDC-11-etudiants-situation-handicap-nov-2013.pdf>
- COMITÉ INTERORDRES. (2013). *Intégrer les nouvelles populations étudiantes en situation de handicap aux études supérieures : mission possible!* Récupéré de <https://sites.google.com/site/integrerlesnouvpopulations/documents-generaux>
- COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (CDPDJ). (2012). *Rapport d'activités et de gestion 2012-2013*. Récupéré de http://www.cdpdj.qc.ca/publications/ra_2012_2013.pdf

- COUREY, S. J., TAPPE, P., SIKER, J. et LEPAGE, P. (2012). Improved lesson planning with universal design for learning (UDL). *Teacher Education and Special Education*, 36(1), 7-27.
- DUCHARME, D. (2008). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers*. Québec: Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Récupéré de http://www.cdpdj.qc.ca/publications/inclusion_scolaire_cadre_organisationnel.pdf
- EBERSOLD, S. (2002). Le champ du handicap, ses enjeux et ses mutations: du désavantage à la participation sociale. *Análise Psicológica*, 20(3), 281-290.
- FLYNN, R. J. et LEMAY, R. A. (1999). *A quarter-century of normalization and social role valorization: Evolution and impact*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- FOUGEYROLLAS, P. (1995). *Le processus de production culturelle du handicap*. Québec: CQCIDIH-SCCIDIH.
- FOUGEYROLLAS, P. (1997). Les déterminants environnementaux de la participation sociale des personnes ayant des incapacités: le défi sociopolitique de la révision de la CIDIH. *Canadian Journal of Rehabilitation*, 10(2), 147-160.
- FOUGEYROLLAS, P. (2002). L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap: enjeux sociopolitiques et contributions québécoises. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé (PISTES)*, 474(2), 1-26.
- FOUGEYROLLAS, P. (2007). Modèle individuel, social et systémique du handicap: une dynamique de changement social. *Développement humain, handicap et changement social*, 16(2).
- GOFFMAN, E. ([1963] 1975). *Stigmate: les usages sociaux des handicaps*. Traduit par Alain Kihm. Paris: Les Éditions de Minuit.
- GRADEL, K. et EDSON, A. J. (2009-2010). Putting universal design for learning on the higher ed agenda. *Journal of Educational Technology Systems*, 38(2), 111-121.
- KEME'ENUI, E. J. et SIMMONS, D. C. (1999). *Toward successful inclusion of students with disabilities: The architecture of instruction. Vol. 1: An overview of materials adaptations*. ERIC/OSEP Mini-Library Preview.
- KORTERING, L. J., McCLANNON, T. W. et BRAZIEL, P. M. (2008). Universal Design for Learning. A look at what algebra and biology students with and without high incidence conditions are saying. *Remedial and Special Education*, 29(6), 352-363.
- MARTUCCELLI, D. (1999). *Sociologies de la modernité: l'itinéraire du XX^e siècle*. Paris: Gallimard.
- McGUIRE-SCHWARTZ, M. E. et ARNDT, J. S. (2007). Transforming universal design for learning in early childhood teacher education from college classroom to early childhood classroom. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 28(2), 127-139.

- MEO, G. (2008). Curriculum planning for all learners: Applying universal design for learning (UDL) to a high school reading comprehension program. *Preventing School Failure*, 52(2), 21-30.
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (OPHQ). (1984). *À part... égale. L'intégration sociale des personnes handicapées: un défi pour tous*. Québec: Les Publications du Québec.
- ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ (OMS). (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Genève: OMS. Récupéré de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/42418/1/9242545422_fre.pdf?ua=1
- PEKARSKY, D. (1981). Normalcy, exceptionality and mainstreaming. *Journal of Education*, 163(4), 320-34.
- PHILION, R., LEBEL, C. et BÉLAIR, L. M. (2012). Le modèle Universal Instructional Design au service de l'égalité des chances dans les universités canadiennes: apports, enjeux et défis. *Cahiers du Cerfee*, 31, 21-37.
- RAYMOND, O. (2012). *Quelques termes et expressions pour la lecture du dossier thématique du numéro d'été 2012 de Pédagogie collégiale*. Cégep du Vieux Montréal. Récupéré de http://www.cdc.qc.ca/ped_coll/v25/Lexique-handicap-25-4-2012.pdf
- RAVAUD, J.-F. (2002). Épidémiologie des handicaps moteurs et données sociales de base. Introduction aux situations de handicap moteur. Dans M. Delcey (dir.), *Déficiences motrices et situations de handicaps. Aspects sociaux, psychologiques, médicaux, techniques, troubles associés* (p. 22-37). Paris: Association des paralysés de France (APF).
- ROSE, D. H. et MEYER, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- WATSON, N., ROULSTONE, A. et THOMAS, C. (dir.). (2012). *Routledge handbook of disability studies*. London: Routledge.
- WINANCE, M. (2004). Handicap et normalisation. Analyse des transformations du rapport à la norme dans les institutions et les interactions. *Politix*, 17(66), 201-227.
- WOLFENBERGER, W. (1969). The origin and nature of our institutional models. Dans R. B. Kugel et W. Wolfensberger (dir.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded* (p. 59-171b). Washington, DC: President's Committee on Mental Retardation.

Le développement d'habiletés d'autodétermination: une piste prometteuse pour un meilleur soutien des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité au postsecondaire?

Josianne ROBERT

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Godelieve DEBEURME

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Jacques JOLY

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones. »

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval
Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Marianne Thérèse,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon

Responsable du site Internet
Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit
www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux

Rédactrices invitées :

Manon DOUCET et Ruth PHILION

Liminaire

- 1 **L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux**
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
- 9 **Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique**
Stéphanie TREMBLAY, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Catherine LOISELLE, Centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap (CRISPESH), Québec, Canada
- 24 **Le développement d'habiletés d'autodétermination : une piste prometteuse pour un meilleur soutien des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité au postsecondaire?**
Josianne ROBERT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Godelieve DEBEURME, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Jacques JOLY, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
- 46 **Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention : possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université?**
Nathalie DAUPHINAIS, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Lise-Anne ST-VINCENT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 73 **Quelles sont les stratégies d'apprentissage que les étudiants universitaires ayant un ou des troubles d'apprentissage ou un déficit d'attention doivent apprendre à utiliser?**
Louise SAUVÉ, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Nicole RACETTE, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Stéphanie BÉGIN, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Gustavo Adolfo Angulo MENDOZA, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
- 96 **Le rôle des conseillers aux étudiants en situation de handicap à l'université : perspective multidisciplinaire**
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Carole CÔTÉ, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Martine NADON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Nathalie CHAPLEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Line LAPLANTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 117 **Développement des compétences et pratiques inclusives : la prise de notes à l'université**
Catherine GOUÉDARD, Université Paris 8, France
Christian SARRALIÉ, Laboratoire du CREF de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France
- 134 **Enseignement supérieur, orchestration de l'accessibilité et stratégies d'accompagnement**
Serge EBERSOLD, Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), titulaire de la chaire Accessibilité, Paris, France
Leonardo Santos Amâncio CABRAL, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Brésil
- 154 **Sentiment d'efficacité, croyances et attitudes d'enseignants du collégial à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers**
France DUBÉ, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
France DUFOUR, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Christophe CHÉNIER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Hélène MEUNIER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 173 **Les variables associées à l'attitude du personnel enseignant du secteur collégial vis-à-vis des étudiantes et étudiants présentant un trouble de santé mentale**
Myreille ST-ONGE, Université Laval, Québec, Canada
Alexandre LEMYRE, Université Laval, Québec, Canada
- 195 **Formation de stagiaires en enseignement ayant une situation de handicap : points de vue des formateurs de terrain**
Christine LEBEL, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Louise BÉLAIR, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Olivia MONFETTE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Benoit HURTEL, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Geneviève MIRON, Commission scolaire des Chênes, Québec, Canada
Sylvie BLANCHETTE, Commission scolaire des Chênes, Québec, Canada
- 215 **Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent?**
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
CAROLE CÔTÉ, Université du Québec à Chicoutimi Québec, Canada
MARTINE NADON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
NATHALIE CHAPLEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
LINE LAPLANTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
IULIA MIHALACHE, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Le développement d'habiletés d'autodétermination : une piste prometteuse pour un meilleur soutien des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité au postsecondaire?

Josianne ROBERT

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Godelieve DEBEURME

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Jacques JOLY

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Le présent article propose d'entamer une réflexion quant aux besoins des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité en vue de mieux les soutenir au cours de leurs études postsecondaires, notamment au regard des habiletés d'autodétermination. La synthèse critique d'articles scientifiques traitant de l'influence de ces habiletés sur la réussite de

ces étudiants a permis d'émettre quatre grands constats: (1) il est nécessaire de démontrer des habiletés d'autodétermination pour réussir au postsecondaire, piste peu explorée par la communauté scientifique, particulièrement au Canada et au Québec, (2) il s'avère essentiel de bien circonscrire l'autodétermination en vue de mieux intervenir, (3) il est établi que, seules, les habiletés d'autodétermination ne peuvent expliquer la réussite au postsecondaire, d'autres facteurs devant être pris en compte, et (4) il demeure que la réussite au postsecondaire ne se mesure pas seulement à l'aide de la moyenne générale, mais également par la persévérance et l'obtention d'un diplôme. À la lumière de ces constats, diverses pistes de recherche et d'intervention ont été dégagées.

ABSTRACT

Developing self-determination skills: a promising avenue for better support for students with learning disabilities or attention deficit disorder with or without hyperactivity at the post-secondary level?

Josianne ROBERT
University of Sherbrooke, Québec, Canada

Godelieve DEBEURME
University of Sherbrooke, Québec, Canada

Jacques JOLY
University of Sherbrooke, Québec, Canada

This article suggests beginning a reflection on the needs of students with learning disabilities or attention deficit disorder with or without hyperactivity in order to better support them during their post-secondary studies, particularly with regard to self-determination abilities. The critical synthesis of scientific articles about the influence of these skills on student success has led to four key observations: (1) self-determination skills are required to succeed at the post-secondary level, an avenue that has rarely been explored by the scientific community, particularly in Canada and Québec, (2), it is essential to clearly define self-determination in order to better respond, (3) it is established that self-determination skills alone cannot explain success at the post-secondary level and that other factors must be taken into consideration and, (4) the fact remains that success at the post-secondary level is not only measured by overall average, but also by perseverance and graduation. In light of these findings, a variety of avenues for research and intervention have been identified.

RESUMEN

El desarrollo de aptitudes de autodeterminación: una opción prometedora para el mejoramiento del apoyo de los estudiantes con problemas de aprendizaje o un trastorno deficiente de la atención con o sin hiperactividad en secundaria;

Josianne ROBERT

Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá

Godelieve DEBEURME

Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá

Jacques JOLY

Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá

El presente artículo propone entablar una reflexión sobre las necesidades de los estudiantes con problemas de aprendizaje o con un trastorno deficiente de la atención con o sin hiperactividad con el fin de apoyar eficazmente a lo largo de sus estudios post-secundarios, sobre todo en lo que se refiere a las aptitudes de auto-determinación. La síntesis crítica de artículos científicos sobre la influencia de dichas aptitudes sobre los logros de dichos estudiantes ha permitido emitir cuatro constataciones principales: 1) es necesario desplegar la aptitud de auto-determinación para tener éxito en los estudios post-secundarios, opción poco explorada por la comunidad científica, particularmente en Canadá y en Quebec; 2) es esencial circunscribir correctamente la auto-determinación con el fin de intervenir eficazmente; 3) es claro que por sí mismas, las aptitudes de auto-determinación no pueden explicar el éxito en los estudios post-secundarios, otros factores deben ser tomados en consideración, y; 4) ocurre que el éxito en los estudios post-secundarios no se calcula solamente gracias a la media general, sino también tomando en cuenta la perseverancia y la obtención de diplomas. A la luz de estas constataciones, se han identificado diversas pistas de investigación y de intervención.

Introduction

L'accession aux études postsecondaires des populations émergentes, dont les étudiants qui présentent un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, est observée au Québec, mais également ailleurs dans le monde¹. Bien qu'ils y soient admis au postsecondaire, il n'en demeure pas moins que, comme le mentionnent Jorgensen, Fichten et Havel (2007), ces étudiants représentent une population à risque pour laquelle «il faudrait déployer des efforts accrus pour les aider au collégial» (p. 10), mais également à l'université. Dans cette optique, le présent article vise à mieux comprendre les besoins des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention en vue de soutenir ces derniers au cours de leurs études postsecondaires, notamment au regard des habiletés d'autodétermination.

Problématique

Au Québec, jusqu'ici, peu de données ont permis de quantifier la persévérance ou la réussite des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention au postsecondaire (Wolforth et Roberts, 2010), et plus particulièrement à l'université. Dans leur étude des archives (1990-1998) du Collège Dawson, Jorgensen, Fichten, Lamb et Barile (2005) mentionnent que les étudiants ayant un handicap (52,6% ont un trouble d'apprentissage ou d'attention) obtiennent un taux de diplomation comparable (55% pour les programmes préuniversitaires et 53,2% pour les programmes techniques) à celui de leurs collègues sans handicap (54,5% et 51,7%), mais qu'ils prennent en moyenne une session supplémentaire pour obtenir leur diplôme. Cependant, il s'avère que les étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention (fréquentant ou non le bureau d'aide) ont une cote R (moyenne pondérée de notes) significativement inférieure (24,19) à celle (26,36) des autres étudiants en situation de handicap (physique, moteur, langagier) ou de leurs pairs sans handicap (26,30). La nature des difficultés vécues ainsi que l'impact de leur trouble sur les habiletés attendues à cet ordre d'enseignement pourraient expliquer ces cotes plus faibles (Jorgensen *et al.*, 2007). Enfin, du côté étasunien, des données montrent que les étudiants en situation de handicap semblent moins persévérer jusqu'à l'obtention de leur diplôme que ne le font leurs pairs sans handicap (Wagner, Newman, Cameto, Garza et Levine, 2005) ou qu'ils ne terminent pas leur formation dans les délais prescrits (Murray, Goldstein, Nourse et Edgar, 2000).

1. Le lecteur est invité à consulter le liminaire pour une meilleure compréhension de l'émergence des étudiants en situation de handicap au postsecondaire, de même que leurs caractéristiques propres.

Soucieux de la réussite pour tous, les établissements postsecondaires ont, au fil des ans, proposé une variété de mesures destinées à soutenir l'ensemble de leur population étudiante. Ces mesures d'aide s'avèrent variées: (1) centres d'aide, (2) programmes ou activités d'accueil et d'intégration, (3) tutorat/monitorat/parrainage, (4) ateliers/cours sur les stratégies d'apprentissage et (5) counseling et suivi individualisé (Cartier et Langevin, 2001; Conseil supérieur de l'éducation, 2000; Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine et Wright, 2006). Parallèlement à ces mesures, afin de satisfaire aux principes d'égalité et aux exigences légales dont la société québécoise s'est dotée², les établissements ont adopté une politique institutionnelle et mis sur pied un bureau d'aide destiné aux étudiants en situation de handicap, en plus d'offrir des accommodements.

Bien que des services soient actuellement disponibles dans les établissements postsecondaires et qu'ils semblent essentiels à la réussite de ces étudiants, ils se révèlent peu fréquentés par leur clientèle cible: les élèves à risque (Philion, Bourassa, Leblanc et Plouffe, 2010) ou en situation de handicap. En effet, tant les étudiants que les professionnels travaillant dans les bureaux d'aide qui s'adressent aux premiers indiquent que ces services les aident à poursuivre leurs études, qu'ils sont essentiels à leur réussite (Getzel, Thoma, McManus, Wilson et Brown, 2008; Mull, Sitlington et Alper, 2001; Wolforth et Roberts, 2010). Cependant, peu d'étudiants semblent les fréquenter. Fichten, Jorgensen, Havel et Barile (2006) mentionnent qu'approximativement un étudiant ayant un handicap sur dix s'inscrit au bureau d'aide au collégial. Dans leur étude visant à explorer les variables ayant une influence sur l'accessibilité des étudiants ayant un trouble d'apprentissage aux services proposés dans les universités, Cawthon et Cole (2010) rapportent que seulement 43 % des répondants (n = 110) disent avoir contacté leur bureau d'aide, principalement pour obtenir des accommodements, et qu'un très faible pourcentage (2 %) d'entre eux ont fait appel aux autres services offerts, soit la consultation ou les ateliers divers.

Plusieurs causes peuvent expliquer le faible recours de ces étudiants aux services proposés par les établissements postsecondaires. L'une d'entre elles pourrait être qu'à cet ordre d'enseignement cette population est confrontée à un nouveau modèle de services. Contrairement à la formation générale des jeunes, les établissements postsecondaires ne sont pas régis par la Loi sur l'instruction publique (LIP) imposant la responsabilité des services aux élèves handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) ainsi que l'élaboration d'un plan d'intervention pour tous ces élèves (article 96.14³) aux commissions scolaires et aux

-
2. Notamment par la Charte des droits et libertés de la personne du Québec (Gouvernement du Québec, 1975), la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale (Gouvernement du Québec, 2004b) et la politique À part entière (Office des personnes handicapées du Québec, 2009).
 3. Le directeur de l'école, avec l'aide des parents d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, du personnel qui dispense des services à cet élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable, établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève (Gouvernement du Québec, 1988).

écoles (article 1⁴). Or, tout au long de leur parcours primaire et secondaire, les élèves ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention ont pu bénéficier d'un ensemble de services complémentaires ainsi que d'un éventail de modèles de services et de mesures d'aide par le biais de leur plan d'intervention individualisé (PII). Comme l'élaboration de ce dernier ainsi que le choix et la mise en place des services incombent à l'école, ces élèves n'avaient alors pas à les demander ni à s'impliquer dans ce processus. En effet, même si la participation de l'élève à l'élaboration de son PII est encouragée par la Loi sur l'instruction publique, la pratique semble révéler une faible présence de sa part. Dans le cadre d'une recherche menée en 2001-2002 visant à faire l'état de la situation au regard de l'utilisation des plans d'intervention dans les écoles primaires et secondaires du Québec, il appert que, malgré la mise en place d'un plan d'intervention individualisé, moins du tiers des élèves participent à son élaboration. De plus, 40 % des répondants précisent que l'engagement de l'élève ne fait pas partie de leur pratique (Gouvernement du Québec, 2004a). Ainsi, l'élève obtient des services sans avoir à les demander ou sans que sa participation soit nécessaire, alors que c'est ce qu'on attend de sa part au postsecondaire.

À ce sujet, bon nombre de recherches ont révélé que les étudiants ayant un trouble d'apprentissage sont peu habilités à soutenir tout ce processus de demande d'aide (Getzel et Thoma, 2008; Trammell, 2003; Webb, Patterson, Syverud et Seabrooks-Blackmore, 2008). Ce manque d'habiletés est d'ailleurs considéré comme la principale barrière à la réussite au postsecondaire (Finn, Getzel et McManus, 2008; Trammell, 2003; Webb *et al.*, 2008).

Soutenir la réussite d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention au postsecondaire

Les étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention accèdent maintenant à des études postsecondaires. Cependant, les taux de réussite et de diplomation laissent entrevoir un parcours difficile. Afin de les soutenir, divers services sont présentement offerts par les établissements. Cependant, ces étudiants semblent peu les utiliser. Une réflexion s'impose quant au soutien à offrir à cette population émergente, notamment au regard du développement des habiletés d'autodétermination.

À cet égard, divers organismes⁵ ou textes officiels⁶ promouvant l'intégration sociale des personnes en situation de handicap identifient certains concepts associés

-
4. Toute personne a droit au service de l'éducation préscolaire et aux services d'enseignement primaire et secondaire prévus par la présente loi et le régime pédagogique établi par le gouvernement en vertu de l'article 447 [...]. Elle a aussi droit, dans le cadre des programmes offerts par la commission scolaire, aux autres services éducatifs, complémentaires et particuliers, prévus par la présente loi et le régime pédagogique visé au premier alinéa ainsi qu'aux services éducatifs prévus par le régime pédagogique applicable à la formation professionnelle établi par le gouvernement en vertu de l'article 448 (Gouvernement du Québec, 1988).
 5. Office des personnes handicapées du Québec et Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap.
 6. La Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale et la politique À part entière.

à l'autodétermination, tels que l'autonomie, la participation à la prise de décision individuelle et la participation à la gestion des services offerts comme étant essentiels à leur participation active à la société (dont le scolaire). Brinckerhoff, McGuire et Shaw (2002) mentionnent que :

la promotion de l'autodétermination est la condition sine qua non de la programmation des services destinés aux étudiants ayant un trouble d'apprentissage au postsecondaire. Chaque décision, politique, procédure, discussion avec les facultés et interaction avec les étudiants doit se faire dans un seul but : promouvoir l'autodétermination (p. 487).

Field, Martin, Miller, Ward et Wehmeyer (1998) définissent les habiletés d'autodétermination comme une « combinaison d'habiletés, de connaissances, de croyances qui rendent une personne capable de s'engager dans une perspective d'avenir, de s'autoréguler et d'avoir des comportements autonomes » (p.2). À titre d'exemple, les connaissances renvoient à soi (intérêts, forces, faiblesses, besoins et droits) et à l'environnement (services offerts), les habiletés regroupent les comportements autonomes (prendre des décisions, faire des choix) et l'autorégulation (planifier, agir, évaluer), tandis que les croyances réunissent la motivation et les aspirations futures (Field *et al.*, p.2).

Synthèse critique

Afin d'entamer la réflexion quant au soutien à offrir aux étudiants en situation de handicap, une synthèse critique des écrits s'intéressant à l'influence des habiletés d'autodétermination sur la réussite d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention au postsecondaire a été réalisée. Plus spécifiquement, cette démarche avait pour objectif (1) d'identifier les écrits à caractère scientifique traitant des habiletés d'autodétermination et de la réussite des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention au postsecondaire et (2) de procéder à une synthèse critique des écrits retenus en vue d'émettre des recommandations quant au soutien à leur offrir.

D'abord, dans le but de procéder à une recherche la plus systématique et exhaustive possible des écrits disponibles, quatre bases de données anglophones (ERIC, PsycINFO et Web of Science), deux ensembles de périodiques (CAIRN et Repère) en plus d'un moteur de recherche (Google Scholar) ont été interrogés à l'aide de diverses combinaisons des mots-clés francophones et anglophones⁷, et ce, à plusieurs reprises, entre les mois de janvier 2011 et d'avril 2015. Parallèlement à ces

7. Autodétermination (Self-Determination, Self-Advocacy, Self-Awareness, Goal Setting, Decision Making), Réussite (Academic Achievement, Graduation Rate, Academic Success, Grade Point Average), Trouble d'apprentissage (Learning Disabilities), TDA/H (ADHD), Handicap (Disabilities) Postsecondaire, Université, Cégep (Postsecondary, Higher Education, Universities, College).

requêtes, une consultation méthodique de cinq revues canadiennes ou québécoises⁸ a été réalisée en vue de repérer des articles non détectés dans les banques de données en plus de mieux cerner le contexte postsecondaire canadien et québécois.

Les diverses recherches effectuées ont recensé un certain nombre de documents (+/-100). Ensuite, une première sélection a été réalisée par la lecture du titre, des mots-clés et du résumé de chacun. Afin d'être retenu, le document devait présenter systématiquement quatre éléments: autodétermination (ou concepts reliés); réussite scolaire; trouble d'apprentissage ou TDA/H (minimalement 20 % de l'échantillon) et postsecondaire. Ce premier tri a permis de retenir 36 articles. Par la suite, les références bibliographiques de ces documents ont été consultées dans le but de relever d'autres sources pertinentes (deux répertoriées). Chaque texte a alors été résumé à l'aide d'une grille de lecture comportant huit sections⁹. Onze textes ont été retenus à la fin de cet exercice (voir l'annexe pour tous les détails). Plus spécifiquement, deux documents consistent en des thèses de doctorat et neuf articles ont été publiés dans des périodiques avec comité de lecture. Au regard de leur approche méthodologique, les écrits se distribuent de cette manière: une recension des écrits, deux méta-analyses, deux études quantitatives, deux études qualitatives et quatre études mixtes ou intégrant des données qualitatives ou quantitatives. Malgré notre souci de bien représenter le contexte québécois et canadien, seule une publication provient de l'Ontario (Reed *et al.*, 2003), les autres ayant été réalisées aux États-Unis.

Importance de posséder des habiletés d'autodétermination au postsecondaire

Un certain consensus semble émerger quant à la nécessité de posséder ces habiletés en vue de réussir au postsecondaire, et ce, tant de la part des chercheurs, des professionnels travaillant auprès de cette population que des étudiants. En effet, 65 % des articles recensés par Mull *et al.* (2001) dans leur méta-analyse (1985-2000) visant à répertorier les services offerts dans les établissements postsecondaires (comme exigés par l'American Disabilities Act de 1994) soutiennent le besoin d'habiletés au regard du self-advocacy (ou habiletés d'autopromotion, incluses dans l'autodétermination). Webb *et al.* (2008) concluent, à la lumière des résultats de leur recension des écrits visant à décrire les pratiques prometteuses proposées entre 1995 et 2006, que des évidences empiriques démontrent l'effet positif de l'autodétermination sur les perspectives d'avenir, mais que ces habiletés sont limitées chez plusieurs étudiants en situation de handicap accédant au postsecondaire.

Aussi, non seulement les experts, mais également les étudiants, soutiennent l'importance de ces habiletés pour réussir au postsecondaire. D'abord, les étudiants sondés (n=70) par Reed *et al.* (2003), dans leur étude ciblant les aspects facilitant l'intégration des étudiants ayant un trouble d'apprentissage au postsecondaire,

8. Revue canadienne de l'éducation/ Canadian Journal of Education; Revue canadienne de l'enseignement supérieur/Canadian Journal of Higher Education; Revue canadienne sur l'avancement des connaissances en enseignement et en apprentissage/ The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning; Pédagogie collégiale et Revue des sciences de l'éducation.

9. Type de document, problématique, cadre, méthodologie, résultats, discussion, limites et conclusion.

recommandaient aux nouveaux étudiants de bien connaître et comprendre leur trouble et les droits en lien avec leur situation de handicap. Dans sa recherche qualitative servant à définir les variables facilitant le succès d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage au collège, Skinner (2004) a retenu huit principales variables mentionnées par les étudiants rencontrés (n=20), dont quatre concernent les habiletés suivantes: (1) connaître son trouble et les accommodements nécessaires; (2) reconnaître la portée de l'autoacceptation; (3) comprendre la nécessité de persévérer au-delà des obstacles et (4) constater l'effet positif de la planification d'objectifs. La même conclusion a été obtenue chez les étudiants (n=34 étudiants en situation de handicap, dont 23,5% ont un TA) participant à l'étude de Getzel *et al.* (2008) qui ont identifié plusieurs habiletés d'autodétermination essentielles à leur réussite, telles que la connaissance de soi, de son handicap et des services disponibles, les habiletés de résolution de problème et de communication, de même que l'établissement de buts et l'autonomie.

Cependant, même si plusieurs étudiants ayant un trouble d'apprentissage soulignent l'importance de ces habiletés, peu d'entre eux semblent les posséder. C'est ce que Cawthon et Cole (2010) rapportent dans leur recherche visant à explorer les effets possibles de certaines variables clés pouvant influencer l'accessibilité aux services proposés dans les universités. Bien que 84% des étudiants ayant un trouble d'apprentissage (n= 110) sondés se disent capables de nommer leur trouble, 91% ne se souvenaient pas de l'existence de leur plan d'intervention individualisé, document pourtant obligatoire (aux États-Unis) visant à colliger les accommodements reçus (Cawthon et Cole, 2010). Par ailleurs, tous les ETA sondés par Skinner (2004) montrent une méconnaissance de leurs droits au regard de la loi ainsi que des obligations des établissements à leur égard. Enfin, ces étudiants sont également peu satisfaits de leurs habiletés de communication liées à leurs besoins (Getzel *et al.*, 2008; Field, Sarver et Shaw, 2003).

À la lumière de ces constats, il appert que ces habiletés semblent effectivement utiles en ce qui a trait à la responsabilisation et à l'autonomie des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention par les établissements postsecondaires au regard de la déclaration de leur handicap et de leur identification aux bureaux d'aide en vue d'obtenir des accommodements ou des services. Cependant, il ne faudrait pas croire que ces habiletés constituent le seul prédicteur de la réussite de ces étudiants.

D'abord, les écrits ont également rapporté d'autres facteurs pouvant influencer le cheminement et la réussite de ces derniers, tels que les caractéristiques individuelles de l'étudiant ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention, dont le QI (Murray et Wren, 2003), le genre, l'âge et le type de trouble (Mamiseishvili et Koch, 2010), les habiletés scolaires et d'étude (Heiman et Precel, 2003; Mull *et al.*, 2001; Ryan, 2007; Wolforth et Roberts, 2010) ainsi que le soutien familial et social (Cawthon et Cole, 2010; Field *et al.*, 2003; Mamiseishvili et Koch, 2010; Skinner, 2004; Wolforth et Roberts, 2010).

À ces caractéristiques personnelles s'ajoutent celles qui sont liées à l'environnement, soit la préparation ou la transition secondaire/postsecondaire (Heiman et Precel, 2003; Mull *et al.*, 2001; Reed, Lewis et Lund-Lucas, 2003; Ryan, 2007; Wolforth

et Roberts, 2010), les services et les accommodements offerts (Gregg, 2009; Heiman et Preceel, 2003; Mull *et al.*, 2001; Reed *et al.*, 2003; Skinner, 2004; Trammell, 2003), les connaissances et l'attitude du personnel enseignant et des professionnels des bureaux d'aide (Mull *et al.*, 2001; Ryan, 2007; Vogel, Leyser, Wyland et Brulle, 1999; Wolforth et Roberts, 2010).

Ensuite, certaines études insistent sur les faibles habiletés d'autodétermination des étudiants concernés. Cependant, peu d'entre elles mentionnent l'influence de l'environnement sur ces habiletés. En effet, l'environnement dans lequel l'étudiant évolue lui permettra de développer ou non ses habiletés (Field *et al.*, 1998; Wehmeyer, 2006, cité dans Wehmeyer et Field, 2007). La situation des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention a mis en lumière le fait que la formation générale des jeunes n'a pas été très riche en possibilités de développement de ces habiletés ni n'a démontré la pertinence de les posséder. Or, le contexte postsecondaire paraît également pauvre de ce côté. En effet, des auteurs (Gregg, 2009a, 2009b; Trammell, 2003) rapportent des lacunes dans la mise en place des accommodements au postsecondaire. Bien que les étudiants doivent connaître les bureaux d'aide et s'y présenter (connaissances et habiletés liées à l'autodétermination), le choix des accommodements s'avère plutôt une démarche administrative dans laquelle l'étudiant n'a pas vraiment à s'impliquer. De manière concrète, les accommodements semblent établis en fonction du type de trouble, donc à partir d'une liste d'accommodements, et non en fonction des besoins spécifiques de l'étudiant (Gregg, 2009a, 2009b). Dès lors, l'étudiant n'a pas ou a peu son mot à dire concernant ses besoins. Cette situation, toujours selon Gregg (*Ibid.*), pourrait s'expliquer par un manque de connaissances ou de formation du personnel des bureaux d'aide au sujet de cette population. Mull *et al.* (2001) avaient déjà relevé cette problématique. La situation ne semble guère avoir évolué au cours des dix dernières années. Les intervenants sondés en 2010 par Wolforth et Roberts mentionnent avoir peu confiance en leur capacité de prendre une décision autonome relative aux accommodements et ils expriment leurs besoins en formation liés aux caractéristiques propres aux différents troubles et à l'évaluation (méthodes d'identification, façons de déterminer les bons accommodements) (Wolforth et Roberts, 2010).

Réussite scolaire (mesurée à l'aide du GPA) et habiletés d'autodétermination

Plusieurs écrits recensés semblent confirmer la relation entre les habiletés d'autodétermination et la moyenne générale. Field *et al.* (2003) rapportent les résultats de Sarver (2000) qui a étudié la relation entre l'autodétermination (évaluée par le Self-Determination Student Scale – SDSS) et la moyenne scolaire (mesurée à l'aide du Grade Point Average – GPA) d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage (n = 88) inscrits dans une université américaine. Les résultats ont montré que les scores au SDSS étaient positivement et significativement corrélés à la moyenne des étudiants. Humphrey (2010), dans le cadre de sa thèse de doctorat, a tenté d'établir la relation entre l'autodétermination (mesurée à l'aide du SDSS), l'utilisation d'accommodements, des services et la réussite (mesurée à l'aide du GPA) d'étudiants ayant un

trouble d'apprentissage inscrits au bureau d'aide de leur collège (n = 70). Les résultats montrent une relation statistiquement significative entre le score d'autodétermination et la moyenne générale. Pour leur part, Lombardi, Gerdes et Murray (2011) ont validé un outil d'évaluation (College Students with Disabilities Campus Climate – CSDCC) comportant trois facteurs identifiés dans la recherche comme ayant le plus d'influence sur la réussite (mesurée à l'aide du GPA) d'étudiants (n = 197) en situation de handicap (77 % ont un trouble d'apprentissage ou d'attention) au postsecondaire, soit les actions individuelles des étudiants (dont les habiletés d'autopromotion et d'auto-efficacité), le soutien reçu par l'établissement (bureaux d'aide aux étudiants en situation de handicap et pratiques enseignantes) et le réseau social (famille et amis). À la lumière des analyses, un seul facteur de cet outil, les habiletés d'autopromotion, s'est révélé significatif tant dans la prédiction de la moyenne que dans l'efficacité dans les cours (Lombardi, Gerdes et Murray, 2011). Quant à Jameson (2007), elle a tenté, à l'aide d'une méthodologie mixte, de déterminer si l'autodétermination est liée à des résultats positifs de réussite mesurés par la persévérance, la moyenne générale et l'emploi. Les résultats quantitatifs indiquent que les étudiants (n = 48) en situation de handicap (75 % ont un trouble d'apprentissage ou d'attention) avec de bonnes perspectives de réussite (calculé à l'aide du GPA, de la rétention ainsi que de l'employabilité) possèdent un plus haut niveau d'autodétermination. Enfin, contrairement aux autres, Bae (2007), dans le cadre d'une méta-analyse (1982-2005), a étudié la relation entre l'autodétermination et les résultats scolaires (mesurés à l'aide du GPA) d'étudiants en situation de handicap au postsecondaire. Les résultats indiquent que plus de 98 % de la moyenne scolaire des étudiants en situation de handicap est expliquée par d'autres facteurs que l'autodétermination (Bae, 2007).

Devant ces constats, il pourrait être aisé de conclure que les habiletés d'autodétermination influencent la réussite scolaire des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention. Bien que plusieurs études le rapportent, ce lien n'est pas si direct. En effet, une analyse plus approfondie des limites de ces études permet d'y apporter quelques nuances. D'abord, la taille des échantillons demeure somme toute limitée: trois des quatre études ciblées, de même que 62,5 % des études de la méta-analyse de Bae (2007), comptent moins de cent étudiants et, donc, ne permettent pas de généraliser ces résultats à l'ensemble de la population. Qui plus est, plusieurs de ces étudiants ont été recrutés par les bureaux d'aide de leur établissement. Étant donné qu'à cet ordre d'enseignement il faut s'inscrire soi-même à ces bureaux, il est possible d'émettre l'hypothèse que ces derniers démontrent déjà des habiletés d'autodétermination (i.e. connaître ses droits, les services pouvant l'aider et les utiliser), ces manifestations peuvent donc avoir influencé positivement les scores d'autodétermination. Par ailleurs, une grande majorité de ces études ciblent seulement les étudiants qui poursuivent leurs études postsecondaires. Il serait pertinent de sonder les étudiants ayant abandonné ou ayant été exclus de leur programme à cause d'une trop faible moyenne. Enfin, comme l'indiquent certains auteurs (Bae, 2007; Jameson, 2007; Lombardi *et al.*, 2011), la moyenne n'est certainement pas le meilleur prédicteur de réussite des étudiants en situation de handicap au postsecondaire. En effet, comme l'ont démontré les résultats de Jameson (2007), une moyenne plus faible ne

signifie pas que l'étudiant ne persévérera pas jusqu'à l'obtention de son diplôme ni qu'il ne possède pas d'habiletés d'autodétermination.

Discussion et recommandations

À la lumière des résultats présentés, il est possible d'émettre quatre grands constats quant au soutien à offrir aux étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention dans leur cheminement postsecondaire soit (1) qu'il semble nécessaire de démontrer des habiletés d'autodétermination pour réussir au postsecondaire; (2) qu'il s'avère essentiel de bien circonscrire l'autodétermination en vue de mieux intervenir; (3) qu'il est établi que les habiletés d'autodétermination, à elles seules, ne peuvent expliquer la réussite au postsecondaire, mais d'autres facteurs doivent être pris en compte et (4) qu'il demeure que la réussite au postsecondaire ne se mesure pas seulement à l'aide de la moyenne générale, mais également par la persévérance et la diplomation. De ces constats se dégagent également des pistes d'intervention et de recherche futures.

D'abord, il est un fait qu'à cet ordre d'enseignement l'étudiant doit faire preuve d'autonomie et de responsabilité face à son rôle d'étudiant, mais également face à sa situation de handicap. En vue de soutenir les étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention, le premier constat concerne le consensus semblant émerger quant à la nécessité de démontrer des habiletés d'autodétermination pour réussir au postsecondaire, ce qui semble toutefois encore peu exploré auprès des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention par la communauté scientifique (Getzel, 2008; Jameson, 2007), et plus particulièrement au Canada et au Québec. En effet, bien qu'il apparaisse nécessaire que les milieux postsecondaires se forment et s'adaptent à cette population émergente, cette formation doit également inclure la promotion et le développement d'habiletés d'autodétermination chez ces étudiants (Brinckerhoff *et al.*, 2002). Le fait d'être capable d'expliquer son trouble, mais également les effets de celui-ci sur ses apprentissages, permettrait probablement au personnel enseignant de mieux les comprendre et, donc, d'être plus enclin à fournir les accommodements nécessaires aux principaux intéressés (Wolforth et Roberts, 2010). Cette meilleure connaissance de soi et de son trouble offrirait également aux professionnels des bureaux d'aide la possibilité de mieux identifier les accommodements ou les services les plus susceptibles de les soutenir. Établie à partir des besoins spécifiques de l'étudiant ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention et non du type de trouble, l'efficacité des accommodements ou des services pourrait alors être augmentée; efficacité actuellement mise en doute au regard des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention (Gregg, 2009a; Trammell, 2003). D'autres études devront être effectuées à ces sujets. Par ailleurs, en connaissant leurs droits et les obligations des milieux à leur égard, mais également en acceptant leur situation de handicap, ces étudiants seraient peut-être plus prompts dans leur cheminement à communiquer avec les bureaux d'aide et les services disponibles sur le campus. Cela dit, pour développer ces habiletés, il faut être confronté à des situations qui

favorisent leur développement. Or, les diverses rencontres avec les conseillers des bureaux d'aide s'avéreraient d'excellentes occasions (Field *et al.*, 1998). La création de programmes visant la promotion et le développement de ces habiletés dans le cadre de la mise en place des accommodements et des services serait également à prioriser en vue de mieux soutenir ces étudiants. Enfin, force est d'admettre que le développement des habiletés d'autodétermination devrait se faire bien avant l'arrivée de ces jeunes au postsecondaire afin de faciliter leur passage du secondaire au postsecondaire (Cowan, 2006; Field *et al.*, 2003).

Le deuxième constat confirme la nécessité de bien circonscrire l'autodétermination, à l'aide d'un modèle spécifique et d'un questionnaire validé auprès de cette population, en vue de mieux intervenir. Bae (2007), dans sa méta-analyse, s'est basée sur l'utilisation de plusieurs concepts généralement associés à l'autodétermination¹⁰. Plus précisément, 27 instruments de mesure différents ont été utilisés pour évaluer 13 concepts inclus dans l'autodétermination. Or, les résultats de cette étude indiquent que le poids des différents concepts inventoriés n'est pas équivalent. Selon l'auteur, la présence d'un grand nombre de concepts pour définir l'autodétermination peut avoir influencé les résultats voulant que la moyenne scolaire obtenue par ces étudiants semble peu expliquée par leur autodétermination. En effet, l'auteur recommande l'utilisation de modèles et d'outils d'évaluation validés en vue de mieux décrire l'autodétermination d'étudiants en situation de handicap. Bien que la théorie fonctionnelle de l'autodétermination de Wehmeyer (voir les détails dans Wehmeyer, 2003a) ainsi que son outil d'évaluation l'Arc's Self-Determination Scale (mieux connu sous le nom de l'ARC) (Wehmeyer et Kelchner, 1995) soient souvent utilisés pour traiter de l'autodétermination d'étudiants en situation de handicap et que l'ARC (version pour adultes) ait été traduit et validé en français par Wehmeyer, Lachapelle, Boisvert, Leclerc et Morrissette (2001), ce dernier semble peu adapté à une population postsecondaire québécoise. La conception de modèles théoriques et d'outils d'évaluation validés et adaptés à la population émergente au postsecondaire aiderait les intervenants des bureaux d'aide à soutenir le développement des habiletés d'autodétermination.

Le troisième constat concerne le fait que, considérées seules, les habiletés d'autodétermination ne peuvent expliquer la réussite au postsecondaire; d'autres facteurs doivent être pris en compte dans la compréhension des besoins de l'étudiant ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention en vue de les soutenir. Comme le montrent les études de cas de Jameson (2007), les profils des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention sont plus complexes que leur score d'autodétermination et leur moyenne l'ont laissé croire. Tout comme Mamiseishvili et Koch (2010), Trammell (2003) et Wolforth et Roberts (2010), Jameson (2007) recommande d'examiner si le type de trouble peut influencer la réussite, nonobstant le niveau d'autodétermination. Pour leur part, Mamiseishvili et Koch (2010) ont établi que la persévérance des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention au post-

10. Concepts utilisés: behavioral autonomy, decision making, locus of control, motivation, problem solving, self-advocacy, self-attribution, self-awareness, self-concept, self-efficacy, self-realization et self-regulation.

secondaire était également influencée par le genre et l'âge. Enfin, Trammell (2003) mentionne que le type de trouble aura un impact sur le choix des accommodements. Un portrait global de l'étudiant apparaît donc nécessaire pour cibler ses besoins et, ainsi, mieux identifier les accommodements et les services susceptibles de l'aider (Trammell, 2003).

Le quatrième constat confirme que la réussite au postsecondaire ne peut être mesurée à l'aune de la moyenne générale. En effet, Lombardi *et al.* (2011) et Murray *et al.* (2003) mentionnent que la moyenne scolaire (GPA) ne semble pas être le meilleur indicateur de la réussite de ces étudiants. Les étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention paraissent présenter des moyennes plus faibles (Jorgensen *et al.*, 2007), sans que cela ait un impact sur leur persévérance ou sur l'obtention de leur diplôme. Jameson (2007) le confirme, la persévérance, l'obtention d'un diplôme et les perspectives d'avenir doivent être également prises en compte dans la définition de la réussite. Cette conception plus large de la réussite correspond d'ailleurs à la définition et au continuum proposés par le Conseil supérieur de l'éducation (2000), soit :

l'acquisition et l'intégration par l'étudiant de connaissances et de compétences en lien avec une formation de haut niveau s'inscrivant dans son projet personnel et contribuant tout à la fois à son développement sur les plans professionnel, artistique, scientifique, culturel, civique et personnel.

Les conditions de réussite des étudiants universitaires renvoient à un ensemble de facteurs qui, conjugués les uns aux autres et intervenant à chacune des étapes de la trajectoire universitaire, façonnent des probabilités données pour l'étudiant d'accéder à l'université, d'y réaliser une formation et d'obtenir un diplôme en vue d'une insertion socioprofessionnelle imminente et généralement souhaitée (p. 32).

Dès lors, toujours selon le Conseil, la réussite s'actualise à travers quatre étapes de trajectoire universitaire de l'étudiant, soit (1) l'accès à l'université, (2) le cheminement dans les études, (3) la diplomation et (4) l'insertion professionnelle.

Par ce continuum et cette définition, le Conseil supérieur de l'éducation (2000) tend à mieux cerner la complexité de la réussite universitaire et à prendre en compte les populations dites non traditionnelles pour lesquelles la définition de la réussite en termes d'efficacité ne peut s'appliquer. Ainsi, les prochaines recherches devraient prendre en compte cette définition plus large de la réussite ainsi qu'un ensemble d'indicateurs liés à la réussite, tels que la persévérance (année d'admission, crédits accumulés, crédits échoués), la réussite (moyenne acceptée pour poursuivre le programme) et l'obtention d'un diplôme.

Conclusion

L'objectif de cet article était de mieux comprendre l'importance des habiletés d'autodétermination pour la réussite d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention au postsecondaire en vue de les soutenir adéquatement pendant leur cheminement. La synthèse critique des connaissances a permis de démontrer que la réussite d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention s'avère complexe et multifactorielle, mais que les habiletés d'autodétermination peuvent outiller l'étudiant pendant son cheminement non seulement scolaire, mais également professionnel. Afin d'établir plus clairement le rôle des habiletés d'autodétermination dans la réussite (y compris l'accès, le cheminement, la diplomation et l'insertion professionnelle) des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention au postsecondaire, d'autres recherches devront être réalisées en vue de mieux définir, évaluer et développer les habiletés d'autodétermination, mais également dans le but de valider l'efficacité des services et des accommodements proposés à cette population émergente, plus précisément en contexte postsecondaire québécois.

Références bibliographiques

- BAE, S. J. (2007). *Self-determination and academic achievement of individuals with disabilities in postsecondary education. A meta-analysis* (thèse de doctorat). University of Kansas, Kansas.
- BARBEAU, D. (2007). *Interventions pédagogiques et réussite au cégep*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- BRINCKERHOFF, L. C., MCGUIRE, J. M. et SHAW, S. F. (2002). *Postsecondary education and transition for students with learning disabilities* (2^e éd.). Austin, TX: Pro-Ed.
- CARTIER, S. et LANGEVIN, L. (2001). Tendances et évaluations des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 353-381.
- CAWTHON, S. W. et COLE, E. V. (2010). Postsecondary students who have a learning disability. Student perspectives on accommodations access and obstacles. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 23(2), 112-128.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (2000). *Réussir un projet d'études universitaires: des conditions à réunir*. Québec: Gouvernement du Québec.
- COWAN, R. (2006). Preparing high school students with learning disabilities for success in college: Implications for students, parents, and educators. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 14(1), 5-13.

- FICHTEN, C., JORGENSEN, S., HAVEL, A. et BARILE, M. (2006). *College students with disabilities: Their future and success. English*. Rapport de recherche. Montréal: FQRSC.
- FIELD, S., MARTIN, J., MILLER, R., WARD, M. et WEHMEYER, M. L. (1998). *A practical guide to teaching self-determination*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- FIELD, S., SARVER, M. D. et SHAW, S. F. (2003). Self-determination: A key to success in postsecondary education for students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 24(6), 339-349.
- FINN, D., GETZEL, E. E. et McMANUS, S. (2008). Adapting the self-determined learning model for instruction of college students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 85-93.
- GETZEL, E. E. (2008). Addressing the persistence and retention of students with disabilities in higher education: incorporating key strategies and supports on campus. *Exceptionality*, 16(4), 207-219.
- GETZEL, E. E. et THOMA, C. A. (2008). Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 77-84.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (1975). *Charte des droits et libertés de la personne du Québec*. Récupéré le 12 janvier 2011 de http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_12/C12.HTM
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (1988). *Loi sur l'instruction publique*. Récupéré le 12 janvier 2011 de http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (2004a). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (2004b). *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*. Récupéré le 12 janvier 2011 de http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/E_20_1/E20_1.html
- GREGG, N. (2009a). Accommodations: Evidence-based accommodation research specific to the adolescent and adult population with learning disabilities. Dans J. M. Taymans, H. L. Swanson, R. L. Schwarz, N. Gregg, M. Hock et P. J. Gerber (dir.), *Learning to achieve. A review of the research literature on serving adults with learning disabilities* (p. 119-179). Washington, DC: National Institute for Literacy.
- GREGG, N. (2009b). *Adolescents and adults with learning disabilities and ADHD*. New York: The Guilford Press.

- HEIMAN, T. et PRECEL, K. (2003). Students with learning disabilities in higher education: Academic strategies profile. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 248-257.
- JAMESON, R. D. (2007). Self-determination and success outcomes of two-year college students with disabilities. *Journal of College Reading and Learning*, 37(2), 26-46.
- JORGENSEN, S., FICHTEN, C. et HAVEL, A. (2007). *Diplômés de niveau collégial ayant des incapacités. Étude comparative des résultats de la cote de rendement scolaire (CRC ou «cote R») chez les diplômés sans incapacité, les diplômés ayant des incapacités inscrits aux services spécialisés et ceux non inscrits*. Montréal: Collège Dawson.
- JORGENSEN, S., FICHTEN, C. S., LAMB, D. et BARILE, M. (2005). Academic performance of college students with and without disabilities: An archival study. *Canadian Journal of Counselling/ Revue canadienne de counseling*, 39(2), 101-117.
- LOMBARDI, A., GERDES, H. et MURRAY, C. (2011). Validating an assessment of individual actions, postsecondary, and social supports of college students with disabilities. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 48(1), 107-126.
- MAMISEISHVILI, K. et KOCH, L. C. (2010). First-to-second-year persistence of students with disabilities in postsecondary institutions in the United States. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 54(2), 93-105.
- MULL, C., SITLINGTON, P. L. et ALPER, S. (2001). Postsecondary education for students with learning disabilities: A synthesis of the literature. *Exceptional Children*, 68(1), 97-118.
- MURRAY, C., GOLDSTEIN, D. E., NOURSE, S. et EDGAR, E. (2000). The postsecondary school attendance and completion rates of high school graduates with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(3), 119-127.
- MURRAY, C. et WREN, C. T. (2003). Cognitive, academic, and attitudinal predictors of the grade point averages of college students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(5), 407-415.
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC. (2009). *À part entière: pour un véritable exercice du droit à l'égalité*. Drummondville, Canada.
- PHILION, R., BOURASSA, M., LEBLANC, R. et PLOUFFE, D. (2010). Persistance et réussite aux études postsecondaires: étude d'un accompagnement personnalisé pour étudiants en situation d'échec. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(article 6), 1-27.

- REED, M. J., LEWIS, T. et LUND-LUCAS, E. (2003). Access to post-secondary education and services for students with learning disabilities: Student, alumni and parent perspectives from two Ontario universities. *Higher Education Perspectives*, 2(2), 50-65.
- RYAN, J. (2007). Learning disabilities in Australian universities: Hidden, ignored, and unwelcome. *Journal of Learning Disabilities*, 40(5), 436-442.
- SAUVÉ, L., DEBEURME, G., FOURNIER, J., FONTAINE, É. et WRIGHT, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 783-805.
- SKINNER, M. E. (2004). College students with learning disabilities speak out: What it takes to be successful in postsecondary education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 17(2), 91-104.
- STODDEN, R. A. (2005). The status of persons with disabilities in post-secondary education. *TASH Connection*, 2, 4-5.
- TRAMMELL, J. K. (2003). The impact of academic accommodations on final grades in postsecondary setting. *Journal of College Reading and Learning*, 34(1), 76-90.
- VOGEL, S. A., LEYSER, Y., WYLAND, S. et BRULLE, A. (1999). Students with learning disabilities in higher education: Faculty attitude and practices. *Learning Disabilities Research & Practice*, 14, 173-186.
- WAGNER, M., NEWMAN, L., CAMETO, R., GARZA, N. et LEVINE, P. (2005). *After high school: A first look at postschool experience of youth with disabilities*. A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). Récupéré le 11 septembre 2011 de http://www.nlts2.org/reports/2005_04/nlts2_report_2005_04_complete.pdf
- WEBB, K. W., PATTERSON, K. B., SYVERUD, S. M. et SEABROOKS-BLACKMORE, J. J. (2008). Evidenced based practices that promote transition to postsecondary education: Listening to a decade of expert voices. *Exceptionality*, 16(4), 192-206.
- WEHMEYER, M. L. (2003). A functional theory of self-determination. Dans M. L. WEHMEYER, B. H. ABERY, D. E. MITHAUG et R. J. STANCLIFFE (dir.), *Theory in self-determination foundations for educational practice* (p. 174-220). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- WEHMEYER, M. L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: Reexamining meanings and misinterpretations. *Research and Practice in Severe Disabilities*, 30, 113-120.
- WEHMEYER, M. L. et FIELD, S. (2007). *Self-determination instructional and assessment strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- WEHMEYER, M. L. et KELCHNER, K. (1995). *The Arc's self-determination scale*. Arlington, TX: The Arc.

- WEHMEYER, M. L., LACHAPELLE, Y., BOISVERT, D., LECLERC, D. et MORRISSETTE, R. (2001). *L'échelle d'autodétermination du LARIDI (version pour adultes)*. Trois-Rivières : Laboratoire de recherche interdépartemental en déficience intellectuelle (LARIDI), Université du Québec à Trois-Rivières.
- WOLFORTH, J. et ROBERTS, E. (2010). *La situation des étudiantes et des 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 besoin de financement et de services?* Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Annexe

Principales caractéristiques des documents retenus

Auteurs	Objectif	Type de recherche	Instruments de collecte de données	Échantillon	Limites
Bae, S. (2007) (thèse de doctorat)	Étudier la relation entre l'autodétermination et les résultats scolaires d'ESH au postsecondaire aux États-Unis.	Méta-analyse	<ul style="list-style-type: none"> 3 bases de données interrogées (ERIC, PsychINFO et World Cat) Recherche manuelle dans 4 journaux à caractère scientifique 	<ul style="list-style-type: none"> 24 documents publiés ou non (1982 et 2005) 19 sur 24 sont des thèses 10 ont été publiés après 2000 69,4 % d'ETAA 	<ul style="list-style-type: none"> L'échantillon est trop petit pour confirmer les résultats. Les types de handicaps sont répartis inégalement. La majorité des études sont des thèses. Plusieurs concepts sont utilisés. L'étude est soumise aux limites des recherches primaires. La moyenne est prise en compte, mais pas les taux de persévérance et de diplomation des étudiants.
Cawthon et Cole (2010)	Explorer les possibles effets de certaines variables clés pouvant influencer l'accessibilité des ETA aux services proposés dans les universités.	Quantitative	<ul style="list-style-type: none"> Questionnaire en ligne (choix de réponse, échelles de Likert, liste de vérification et questions ouvertes) 	<ul style="list-style-type: none"> 110 ETA provenant d'une université performante 	<ul style="list-style-type: none"> Échantillon non représentatif des ETA Résultats basés sur des informations rapportées de leurs expériences scolaires
Field, Sarver et Shaw (2003)	Étudier la relation entre l'autodétermination et le succès scolaire d'ETA universitaires.	Quantitative	<ul style="list-style-type: none"> Self-Determination Student Scale (SDSS) (Hoffman, Field et Sawilowsky, 1996) GPA 	<ul style="list-style-type: none"> 88 ETA inscrits au bureau d'aide (échelle) 	<ul style="list-style-type: none"> Aucune limite présente
Getzel, Thoma, McManus, Wilson et Brown (2008)	Inventorier les habiletés d'autodétermination jugées essentielles pour réussir au postsecondaire par des étudiants présentant des handicaps.	Qualitative	<ul style="list-style-type: none"> Entrevues semi-structurées (focus groups) 	<ul style="list-style-type: none"> 34 collégiens ayant des handicaps (23,5% ont un TA) 	<ul style="list-style-type: none"> Choix des candidats Taille de l'échantillon Introduction des entrevues avec la définition de l'autodétermination Préférence des stratégies les plus efficaces

Suite page 44.

Auteurs	Objetif	Type de recherche	Instruments de collecte de données	Échantillon	Limites
Humphrey (2010) (thèse de doctorat)	Étudier les relations entre l'auto-détermination, l'utilisation d'accommodements, des services d'aide et la réussite au collège.	Quantitative	<ul style="list-style-type: none"> Questionnaire en ligne Self-Determination Student Scale (SDSS) 92 items (Hoffman, Field et Sawilowsky, 1996) GPA 	<ul style="list-style-type: none"> 70 ETA (non diplômés) inscrits au bureau d'aide 	<ul style="list-style-type: none"> Échantillon: taille, handicap multiple, inscrits au bureau d'aide, persévérants, établissements ciblés, aucun groupe contrôle Instruments: fidélité et validité, autorapporté
Jameson (2007)	Investiguer la réussite des collégiens en situation de handicap. Déterminer si l'autodétermination est liée ou non à la réussite et à des perspectives d'avenir positives.	Mixte	<p>Phase quantitative</p> <ul style="list-style-type: none"> Arc Self-Determination Scale (Wehmeyer et Kelchner, 1995) Questionnaire socio-démographique et perspectives d'avenir <p>Phase qualitative</p> <p>Trois entrevues (Seidman, 1998):</p> <ul style="list-style-type: none"> Histoire de vie Détails de l'expérience Réflexion et signification 	<ul style="list-style-type: none"> 48 ESH (75 % ETAA) 4 ESH (dont 3 ETAA) 	<ul style="list-style-type: none"> Étude non expérimentale Participation volontaire des étudiants Une seule université
Lombardi, Gerdes et Murray (2011)	Valider un instrument servant à évaluer l'impact des actions individuelles, de l'aide offerte par les établissements et du soutien social sur la moyenne d'ESH au collège.	Quantitative	Trois outils: <ul style="list-style-type: none"> CSDCC Survey College Self-Efficacy Inventory (CSEI) Social Support Questionnaire (SSQ) GPA 	<ul style="list-style-type: none"> 197 participants (77 % ETAA) 	<ul style="list-style-type: none"> Un seul établissement Faible taux de réponse de la population (38 %) Questionnaire auto-rapporté Lacunes des questions sur les services
Mull, Sitlington et Alper (2001)	Analyser et synthétiser les recherches recommandant ou présentant les services offerts dans les établissements postsecondaires (tels qu'exigés par l'American Disabilities Act de 1994).	Recension des écrits	<ul style="list-style-type: none"> ERIC: 1985-2000 Recherche manuelle dans des revues spécialisées du domaine (non spécifiées) Accord interjuge: 82 % 	<ul style="list-style-type: none"> 95 articles répertoriés 36 articles retenus 	<ul style="list-style-type: none"> Seuls les programmes publiés dans des revues avec comité de révision ont été recensés Niveau d'accord interjuge sous la barre des 80 % pour certains items

Suite page 45.

Auteurs	Objectif	Type de recherche	Instruments de collecte de données	Échantillon	Limites
Reed, Lewis et Lund-Lucas (2003)	Cibler les aspects facilitant l'intégration aux études postsecondaires d'ETA.	Quantitative	<ul style="list-style-type: none"> Questionnaires en ligne (4 types de questions: oui/non, choix multiples, questions ouvertes) 	<ul style="list-style-type: none"> 56 ETA (14 ETA diplômés) 	<ul style="list-style-type: none"> Taille de l'échantillon Variété des parcours scolaires au secondaire
Skinner (2004)	Définir les variables facilitant le succès d'ETA au collège.	Qualitative	<ul style="list-style-type: none"> Questionnaire pré-entrevue et entrevue semi-structurée (20 questions) 	<ul style="list-style-type: none"> 20 ETA diplômés (collège) 	<ul style="list-style-type: none"> Un établissement 60 % ont reçu un diagnostic au collège Échantillon non aléatoire résolu Seuls de « bons » étudiants ont été rencontrés Aucune triangulation Faiblesse des questions
Webb, Patterson, Syverud et Seabrooks-Blackmore (2008)	Décrire les pratiques prometteuses proposées par des experts au cours de la dernière décennie, et, ultimement, augmenter les possibilités de transition réussie au postsecondaire.	Recension des écrits	<ul style="list-style-type: none"> ERIC: 1995-2006 Analyse de contenu 	<ul style="list-style-type: none"> Non présenté 	<ul style="list-style-type: none"> Aucune limite rapportée

Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention: possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université?

Nathalie DAUPHINAIS

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Nadia ROUSSEAU

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Lise-Anne ST-VINCENT

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones. »

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédactionLucie DeBlois,
Université Laval**Comité de rédaction**

Lucie DeBlois,
Université Laval
Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Marianne Thérèse,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux

Rédactrices invitées :

Manon DOUCET et Ruth PHILION**Liminaire**

- 1 L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux**
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
- 9 Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique**
Stéphanie TREMBLAY, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Catherine LOISELLE, Centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap (CRISPESH), Québec, Canada
- 24 Le développement d'habiletés d'autodétermination : une piste prometteuse pour un meilleur soutien des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité au postsecondaire?**
Josianne ROBERT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Godelieve DEBEURME, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Jacques JOLY, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
- 46 Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention : possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université?**
Nathalie DAUPHINAIS, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Lise-Anne ST-VINCENT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 73 Quelles sont les stratégies d'apprentissage que les étudiants universitaires ayant un ou des troubles d'apprentissage ou un déficit d'attention doivent apprendre à utiliser?**
Louise SAUVÉ, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Nicole RACETTE, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Stéphanie BÉGIN, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Gustavo Adolfo Angulo MENDOZA, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
- 96 Le rôle des conseillers aux étudiants en situation de handicap à l'université : perspective multidisciplinaire**
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Carole CÔTÉ, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Martine NADON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Nathalie CHAPLEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Line LAPLANTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 117 Développement des compétences et pratiques inclusives : la prise de notes à l'université**
Catherine GOUÉDARD, Université Paris 8, France
Christian SARRALIÉ, Laboratoire du CREF de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France
- 134 Enseignement supérieur, orchestration de l'accessibilité et stratégies d'accompagnement**
Serge EBERSOLD, Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), titulaire de la chaire Accessibilité, Paris, France
Leonardo Santos Amâncio CABRAL, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Brésil
- 154 Sentiment d'efficacité, croyances et attitudes d'enseignants du collégial à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers**
France DUBÉ, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
France DUFOUR, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Christophe CHÉNIER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Hélène MEUNIER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 173 Les variables associées à l'attitude du personnel enseignant du secteur collégial vis-à-vis des étudiantes et étudiants présentant un trouble de santé mentale**
Myreille ST-ONGE, Université Laval, Québec, Canada
Alexandre LEMYRE, Université Laval, Québec, Canada
- 195 Formation de stagiaires en enseignement ayant une situation de handicap : points de vue des formateurs de terrain**
Christine LEBEL, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Louise BÉLAIR, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Olivia MONFETTE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Benoit HURTEL, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Geneviève MIRON, Commission scolaire des Chênes, Québec, Canada
Sylvie BLANCHETTE, Commission scolaire des Chênes, Québec, Canada
- 215 Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent?**
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
CAROLE CÔTÉ, Université du Québec à Chicoutimi Québec, Canada
MARTINE NADON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
NATHALIE CHAPLEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
LINE LAPLANTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
IULIA MIHALACHE, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention : possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université?

Nathalie DAUPHINAIS

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Nadia ROUSSEAU

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Lise-Anne ST-VINCENT

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

En contexte universitaire, les étudiants en situation de handicap, dont ceux qui présentent un trouble d'apprentissage (TA) et un trouble déficitaire de l'attention (TDA/H), sont de plus en plus nombreux et constituent la plus grande proportion des étudiants ayant des besoins particuliers (AQICESH, 2014; CREPUQ¹, 2012). Or,

1. Depuis janvier 2014, la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) porte le nom du Bureau de coopération interuniversitaire (BCI).

leur présence pose de nombreux défis au sein des établissements pour tous les acteurs concernés, en plus de susciter des questionnements relativement à la faisabilité de leur projet d'études. Les étudiants qui ont un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention possèdent-ils l'éventail de stratégies d'apprentissage nécessaire pour réussir leurs études universitaires? Cette étude de cas multiples vise l'exploration du profil de stratégies d'apprentissage de ces étudiants à leur première année universitaire en vue de définir la connaissance qu'ont ces derniers des stratégies, de même que l'utilisation qu'ils en font. Elle favorise en outre une meilleure compréhension des difficultés rencontrées dans leur parcours par les étudiants en situation de handicap. En plus de poser un regard sur les étudiants, la recherche contribue par ses résultats à démontrer la place de ces derniers à l'université.

ABSTRACT

Students with a learning disability related to attention deficit disorder: have they developed strategies for academic success?

Nathalie DAUPHINAIS

University of Quebec in Trois-Rivières, Quebec, Canada

Nadia ROUSSEAU

University of Québec in Trois-Rivières, Quebec, Canada

Lise-Anne ST-VINCENT

University of Quebec in Trois-Rivières, Quebec, Canada

In the university context, disabled students, including those with a learning disability (LD) and attention deficit disorder (ADD/ADHD), are increasingly present and represent the largest percentage of students with special needs (AQICESH, 2014; CREPUQ1, 2012). But their presence poses several challenges within schools for all of the stakeholders concerned, in addition to raising questions about the feasibility of their educational aspirations. Do students with a learning disability related to attention deficit disorder have the necessary range of learning strategies to succeed in their university studies? This multiple case study aims to explore these students' profiles of learning strategies in their first year of university to identify knowledge about these strategies and their use, and gain more understanding about the problems they face along the way. In addition to looking at the experiences of disabled students, the research results contribute to demonstrating their place at university.

RESUMEN

Estudiantes con problemas de aprendizaje asociado a un trastorno por déficit de la atención: ¿poseen los útiles y estrategias para tener éxito en la universidad?

Nathalie DAUPHINAIS

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Nadia ROUSSEAU

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Lise-Anne ST-VINCENT

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

En el contexto universitario, los estudiantes con discapacidades como los que presentan problemas de aprendizaje (PA) y un trastorno por déficit de la atención (TDA/H), están cada vez más presentes y representan la proporción más importante de estudiantes con necesidades particulares (AQICESH, 2014; CREPUQ, 2012). Actualmente, su presencia plantea diversos desafíos para todos los actores implicados en los establecimientos, además de suscitar interrogaciones sobre la viabilidad de su proyecto de estudios. ¿Los estudiantes que tienen un problema de aprendizaje asociado a un trastorno por déficit de la atención poseen los útiles y las estrategias necesarias para tener éxito en sus estudios universitarios? Este estudio de casos múltiples tiene como finalidad explorar el perfil de estrategias de aprendizaje de dichos estudiantes durante su primer año de universidad, con el fin de identificar el conocimiento y la utilización de dichas estrategias y acceder a una comprensión más cabal de las dificultades que confrontan durante su trayectoria. Además de examinar a los estudiantes en situación de discapacidad, los resultados de la investigación contribuyen a confirmar su lugar en la universidad.

Introduction

Au cours des dernières années, en raison d'une plus grande accessibilité aux études supérieures, les universités francophones québécoises ont accueilli des populations beaucoup plus diversifiées et hétérogènes qu'auparavant. On observe ainsi la présence marquée de nouveaux étudiants ayant des besoins particuliers ou des caractéristiques qui leur sont propres. Les divers acteurs concernés sont dès lors amenés à s'interroger sur de nombreux enjeux et sur des pistes de solution, comme il est explicité dans le liminaire de ce numéro thématique.

Outre les services de soutien à mettre en place et l'embauche nécessaire de ressources spécialisées, l'arrivée de ces étudiants au sein des établissements postsecondaires pose divers défis à tous, notamment aux étudiants eux-mêmes (Landry et Goupil, 2013; Ducharme et Montminy, 2012). Bien que des progrès considérables aient été observés, de nombreux préjugés et des attitudes négatives persistent de la part des acteurs des milieux d'enseignement postsecondaire quant à la faisabilité de leur projet d'études et au risque d'erreurs que les étudiants en situation de handicap pourraient commettre en stage ou sur le marché du travail en raison de leur déficience fonctionnelle (Ducharme et Montminy, 2012). À la lumière des nombreuses recherches mettant en exergue le rôle d'une utilisation efficace des stratégies d'apprentissage sur la réussite scolaire (Weinstein et Mayer, 1986; Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier, 1996; Langevin, Cartier et Robert, 2007), cette étude a voulu en apprendre davantage sur les étudiants de cette population émergente ayant un trouble d'apprentissage (TA) associé à un trouble déficitaire de l'attention (TDA/H) en explorant leur profil personnel de stratégies d'apprentissage. Ce texte rapporte donc sommairement les résultats de deux des quatre objectifs de l'étude²: 1) dresser le profil de stratégies d'apprentissage dites utilisées par l'ensemble des participants ayant un trouble d'apprentissage (TA) associé à un trouble déficitaire avec ou sans hyperactivité (TDA/H) à leur première année universitaire et 2) établir un lien entre le profil de ces étudiants et celui d'étudiants jugés à succès, selon la littérature. Riche sur le plan humain, cette étude a pu également approfondir les difficultés et les défis du parcours scolaire de cinq étudiants universitaires.

De nouvelles populations présentes et en croissance

Selon les statistiques produites par l'Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH), plus de 10 000 étudiants étaient inscrits en 2014-2015 au service de soutien aux étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises. Parmi tous les types de handicaps, le TDA/H et le TA étaient alors les plus fréquents chez les étudiants. S'y ajoute la déficience multiple composée de ces deux déficiences fonctionnelles. Pour cette même année, ces trois types de limitations représentaient près de 60 % de la population ayant des besoins particuliers (AQICESH, 2014).

Plusieurs auteurs font état des nombreuses difficultés inhérentes à la déficience fonctionnelle qui ont un impact réel sur les apprentissages scolaires et sur la vie quotidienne de ces étudiants (Barkley, 1990, 1997; Association canadienne des troubles d'apprentissage [ACTA], 2002; Vincent, 2010). Parmi ces difficultés, on rapporte, notamment, des lacunes sur les plans de l'organisation, de la planification, de l'attention, de la communication, de la conceptualisation et du traitement de l'information

2. Les résultats de cette étude sont issus du mémoire de maîtrise intitulé *Étude du profil personnel des stratégies d'apprentissage d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité à leur première année universitaire*.

(ACTA, 2002; Landry et Goupil, 2013). Par exemple, ils peuvent avoir tendance à procrastiner, à entreprendre leurs travaux et leur étude à la dernière minute ou ils peuvent devoir lire à plusieurs reprises le même paragraphe, n'ayant pas bien saisi le contenu en raison de leur inattention, d'idées qui se bousculent dans leur tête ou d'une incompréhension des termes utilisés (Vincent et Lafleur, 2006).

Les stratégies d'apprentissage comme facteur de réussite

En psychologie cognitive, nombreux sont les auteurs qui ont traité des stratégies d'apprentissage et du lien entre l'utilisation de celles-ci et le rendement scolaire (voir entre autres Gagné, 1985; Pressley, Borkowski et Sullivan, 1985). On reconnaît trois types de connaissances : celles qui sont liées aux savoirs à mémoriser (déclaratives), celles qui portent sur les procédures (procédurales) et celles sur les conditions d'utilisation de ces procédures (conditionnelles) (Gagné, 1985; Ouellet, 1997; St-Pierre, 1991) exigeant le concours des stratégies d'apprentissage pour les acquérir. Les stratégies d'apprentissage sont définies par Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) comme « des activités effectuées par l'apprenant afin de faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'application de connaissances au moment de l'apprentissage » (p. 13). Boulet et ses collaborateurs (1996) se sont inspirés de la classification de St-Pierre (1991) dans leur étude sur les stratégies d'apprentissage d'étudiants à l'université sur laquelle s'appuie cette recherche. Ils distinguent quatre types de stratégies. Ce sont les stratégies cognitives (sélection, organisation, répétition de l'information...), métacognitives (évaluation, régulation de son propre apprentissage...), affectives (contrôle de son anxiété, maintien de sa motivation...) ainsi que celles de gestion des ressources (gestion de son temps, identification et utilisation de ressources humaines et matérielles). Chaque type de stratégies regroupe trois stratégies propres à l'apprentissage, comme le montre le tableau 1. Enfin, pour chacune des stratégies liées à l'apprentissage, des exemples de moyens concrets sont précisés.

Considérant que les stratégies d'apprentissage sont un des facteurs de réussite (Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier, 1996), que différentes difficultés chez les étudiants ayant un TA et un TDA/H sont observées et que de nombreux préjugés sont véhiculés quant à la place de ces personnes aux études supérieures, l'exploration du profil personnel des stratégies d'apprentissage (PPSA) de ces étudiants, inspiré de Boulet (1998), a donc été menée pour tenter d'y trouver certaines réponses.

Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention : possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université?

Tableau 1. **Taxonomie des stratégies d'apprentissage selon Boulet *et al.* (1996) à partir de St-Pierre (1991)**

Type de stratégies	Stratégies	Exemples de moyens
Stratégies cognitives	Élaboration	Notes personnelles, paraphrases, résumés, analogies...
	Organisation	Apprentissage par listes, classes, schémas...
	Répétition	Soulignement, encadrement...
Stratégies métacognitives	Planification	Fixation de buts, prévision des étapes à suivre...
	Contrôle	Évaluation de la qualité et de l'efficacité des activités cognitives, anticipation des alternatives possibles de solutions...
	Régulation	Régulation de la capacité de traitement, du matériel traité, de l'intensité de traitement et de la vitesse...
Stratégies de gestion des ressources	Temporelles	Établissement des horaires de travail et d'étude, élaboration de plans de travail et d'étude...
	Humaines	Identification des ressources disponibles, sollicitation d'aide et soutien...
	Matérielles	Identification et gestion des matériels et ressources disponibles et appropriées...
Stratégies affectives	Maintien de la concentration	Élimination des distractions, climat propice...
	Favoriser le maintien de la motivation	Identification des objectifs personnels, récompenses...
	Contrôle de l'anxiété	Identification et utilisation des techniques de relaxation...

Adapté de Boulet *et al.*, 1996.

Méthodologie

Le type de recherche qualitative qu'est l'étude de cas multiples a été privilégié parce que son approche permet de porter une attention particulière à chaque individu, autant que de faire ressortir les différences et les ressemblances des cas (Stake, 1995). En raison de sa recherche de critères précis liés à l'étude (Fortin, 2010), la méthode d'échantillonnage par choix raisonné a été retenue.

Recrutement et participants

Le recrutement des participants s'est effectué principalement par l'envoi d'une invitation à un nombre restreint d'étudiants en situation de handicap inscrits au service de soutien de l'université où s'est déroulé le projet et répondant aux critères établis. Les étudiants sélectionnés devaient remplir les trois critères suivants: 1) avoir reçu un diagnostic de TA associé à un TDA/H; 2) être inscrits à un programme d'études de premier cycle et 3) fréquenter l'université pour la première session.

Parmi les dix étudiants inscrits au service de soutien aux étudiants en situation de handicap et correspondant aux critères, cinq participants ont accepté de prendre part à l'étude. Il est à préciser qu'aucun des membres de l'équipe de recherche ne connaissait les participants. La sélection de participants comprend un garçon et quatre filles âgés de 20 à 24 ans, comme l'indique le tableau 2 sur les renseignements généraux. L'un est inscrit au certificat en histoire, deux sont inscrites au certificat en intervention psychosociale, une au baccalauréat en sciences infirmières et la dernière étudiante au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire. Quatre des cinq participants ont obtenu leur diagnostic officiel précisant leur TA et leur TDA/H durant leurs études collégiales, tandis que la cinquième participante l'a reçu lors de son passage à l'éducation des adultes.

Tableau 2. Renseignements généraux sur les participants retenus dans l'étude

Étudiant	N° 1	N° 2	N° 3	N° 4	N° 5
Âge	23	23	24	21	20
Âge au diagnostic	19	22	17	19	19
Diagnostic officiel	TDAH avec impulsivité Dyslexie Dysorthographe	TDAH Dyslexie Dysorthographe	TDA Dyslexie Dysorthographe	TDAH Dyslexie Dysorthographe	TDAH Dysorthographe
Diplômes obtenus	DES*	DES	DES	DES	DES
Programme d'études à l'université	Certificat en histoire	DEC** –Technique Certificat en intervention psychosociale et étudiante libre	DEC –Technique Baccalauréat en soins infirmiers (Perfectionnement)	DEC –Technique Certificat en intervention psychosociale et en gérontologie	DEC –Technique Baccalauréat d'enseignement en adaptation scolaire (secondaire)

* DES : Diplôme d'études secondaires

** DEC : Diplôme d'études collégiales

Outils de collecte de données et déroulement

Dans le cadre d'une étude de cas multiples, l'utilisation de plusieurs types d'outils est possible (Creswell, 2007; Fortin, 2010). Pour cette étude-ci, trois types ont été privilégiés : une entrevue semi-dirigée, un questionnaire et un entretien d'explicitation.

Dans un premier temps, en octobre 2013, une entrevue semi-dirigée (d'une durée d'une heure) a servi à mieux comprendre les aspects liés à l'histoire générale des participants, notamment leur cheminement scolaire, les difficultés rencontrées, le moment correspondant à la tombée de leur diagnostic, les mesures et les ressources dont ils ont bénéficié antérieurement.

Dans un deuxième temps, le questionnaire « Profil personnel des stratégies d'apprentissage (PPSA) » élaboré par Boulet (1998) a été utilisé, sous forme d'entrevue

individuelle dirigée (d'une durée d'une heure trente), pour recueillir les informations servant à composer le profil des stratégies d'apprentissage des participants (voir l'exemple en annexe). Ce questionnaire de 163 énoncés a été adapté afin de réduire le nombre d'énoncés et d'éviter la redondance. Les énoncés-doublons compris dans deux sections du questionnaire ont été retranchés pour ne conserver que ceux de la section intitulée par Boulet « les habitudes d'étude de travail lors de la préparation aux examens ». De même, dix énoncés se rapportant à la perception de contrôle de l'étudiant sur ses activités d'apprentissage ont été retirés, car ils ont été jugés moins pertinents pour cette étude. Finalement, le questionnaire se compose de 116 énoncés, subdivisés en cinq contextes : 1) contexte de lecture; 2) contexte général; 3) contexte de cours; 4) contexte d'étude en vue d'un examen et 5) contexte de passation d'examen. Sur support visuel, cinq énoncés par page étaient présentés, utilisant une police de caractères sans empattement. Après lecture de chaque énoncé³, le participant devait indiquer s'il connaissait ou non la stratégie énoncée (connaissance des stratégies), puis répondre selon une échelle de Likert à cinq choix, allant de toujours (T) à jamais (J) (utilisation des stratégies). Ce questionnaire a été réalisé à la mi-janvier 2014.

Dans un troisième temps, soit au début de février 2014, un entretien d'explicitation (Vermersch, 2006) *a posteriori* a été proposé. Il visait à laisser les participants s'exprimer sur leurs stratégies et leurs méthodes de travail dans deux contextes : 1) l'étude pour un cours ciblé lors de l'entrevue initiale et 2) la passation de l'examen final. Pour le premier contexte, chacun a dû apporter le matériel utilisé (ses notes de cours, cahier, livre) et décrire les méthodes de travail et stratégies choisies pour s'appropriier les notions. Ensuite, l'examen final, tel que vécu à la session antérieure, a été présenté, la chercheuse s'étant préalablement procuré une copie de l'examen auprès des professeurs des participants. Ceux-ci ont finalement eu à décrire le déroulement de leur examen et à expliquer leurs démarches. C'est donc en comparant les réponses obtenues lors du questionnaire et reportées sur le canevas d'entretien avec les propos exprimés en cours d'entretien qu'il a été possible de vérifier si les stratégies dites connues et utilisées ont été mises en application, donc validées par les étudiants. Les participants ont pu être interrogés lorsque leurs propos différaient de ceux déclarés auparavant, ce qui a permis de recueillir des informations supplémentaires.

Traitement et analyse des résultats

Un traitement et une analyse manuels des données recueillies ont été effectués à partir d'enregistrements audio et vidéo retranscrits en verbatim. Par la suite, la gestion des données par des tris et des regroupements et une organisation des données en tableaux ont permis de dégager certaines tendances, de même que des ressemblances et des différences intercas (Miles et Huberman, 2003). L'analyse des comportements observés et des propos des participants, au moment de l'explicitation en contexte rétrospectif de préparation et de passation d'examen, a complété le portrait

3. Selon la préférence des étudiants, les chercheurs ont servi de synthèse vocale dans quatre des cinq cas étudiés.

de chaque étudiant. Ainsi, lorsqu'il existait une concordance entre la fréquence d'utilisation indiquée lors du questionnaire et la réponse fournie par l'étudiant lors de l'entretien d'explicitation, la stratégie était considérée comme « validée par l'étudiant ».

Résultats

Les résultats obtenus au regard des stratégies d'apprentissage dites utilisées dans les différents contextes (contexte de lecture, contexte général, contexte de cours, contexte d'étude et contexte de passation d'examen) permettent d'établir un profil exhaustif des stratégies privilégiées par plus de la moitié des participants.

La connaissance et l'utilisation des stratégies d'apprentissage

Sur le plan de la connaissance des stratégies, 98 des 116 stratégies sont connues par trois participants ou plus. Pour l'ensemble, 104 stratégies en moyenne sont connues, leur nombre allant de 91 à 109. Sur les 116 stratégies énoncées dans le questionnaire, deux seulement sont inconnues de trois répondants.

Les stratégies d'apprentissage privilégiées par contexte

Pour l'ensemble du questionnaire, 76 stratégies sont dites utilisées *toujours* (T) ou *souvent* (S) par la majorité, soit trois répondants et plus sur cinq. Voici comment cela se traduit dans les cinq différents contextes.

En contexte de lecture

Quatre stratégies apparaissent comme étant privilégiées par quatre participants ou plus sur cinq. Lorsque ces participants lisent, il semble qu'ils surlignent les informations importantes du texte pour les faire ressortir; qu'ils prennent des notes personnelles; qu'ils se servent des titres et des sous-titres pour cerner les aspects importants; qu'ils s'efforcent de reconnaître les idées principales pour en dégager le contenu essentiel. Pour l'un des participants, cette dernière stratégie s'avère être un défi, car il parvient difficilement à distinguer l'essentiel de l'accessoire.

En contexte général

Tous les participants indiquent travailler dans un endroit calme et propice à la concentration. Ils priorisent leur travail scolaire par rapport aux autres activités; ils établissent un horaire hebdomadaire pour répartir temps scolaire et temps libre; ils dosent leurs périodes de travail et de repos; ils planifient l'utilisation du temps en fonction des tâches pressantes ou urgentes; ils consacrent davantage de temps aux matières prioritaires ou plus difficiles; ils planifient les étapes dès qu'un professeur exige un travail et échelonnent sa réalisation tout au long de la période allouée; ils organisent leur temps pour ne pas être à la dernière minute et pour terminer avant les échéances; ils s'organisent pour éviter la pression du temps. Avant de commencer un travail, ils élaborent un plan détaillé et articulé qu'ils s'efforcent de respecter; ils travaillent de longues périodes pour arriver à être productifs. Ces périodes sont

longues et moins fréquentes, mais elles doivent inclure des interruptions. De plus, ils mentionnent ne pas laisser leurs problèmes personnels nuire à leur concentration; ils fournissent des efforts même lorsqu'ils se considèrent comme faibles dans le domaine; ils n'abandonnent pas facilement devant les difficultés; ils s'efforcent de conserver une attitude positive; et ils consultent au besoin leurs collègues ou leurs professeurs pour des notions incomprises.

En contexte de cours

Lorsque les participants sont à leurs cours, ils font des efforts constants pour maintenir leur attention et leur concentration; ils essaient de déterminer quels aspects sont les plus importants et de cerner l'essentiel de ce qui est présenté par le professeur; ils posent des questions aux professeurs pour clarifier ce qui est ambigu; ils tentent de relier les nouvelles informations avec celles qu'ils connaissent déjà; ils font bon usage des périodes séparant les cours.

En contexte d'étude

Il semble que les participants essaient de comprendre le matériel à apprendre et qu'ils le répètent en leurs mots; ils paraphrasent ce qu'ils veulent comprendre et retenir; ils essaient d'établir des analogies avec des situations familières; ils essaient de créer des relations avec ce qu'ils apprennent et ce qu'ils ont déjà appris; ils visent à comprendre les principales notions plutôt que de tenter de les mémoriser; ils répètent plusieurs fois l'information (voix haute, voix basse, par écrit); ils recopient ou dressent des listes, forment des groupes pour mémoriser les termes, les règles...; ils font des tableaux, des schémas afin de mieux comprendre; ils utilisent leurs notes personnelles et le ou les livres suggérés; ils révisent leurs notes régulièrement; ils produisent une version plus concise de leurs notes, qu'ils relisent plusieurs fois; ils évaluent et ajustent au besoin le temps nécessaire à consacrer à l'étude; ils s'assurent que leur attention est entièrement concentrée; ils évaluent constamment où ils en sont dans leurs apprentissages; ils identifient régulièrement les notions incomprises; ils se concentrent sur ces notions; ils consultent leurs collègues et leurs professeurs à propos de celles-ci; ils sont à l'affût de questions possibles qui pourraient être posées à l'examen; ils font en sorte que les éléments forment un tout cohérent et logique; ils organisent la matière en effectuant des regroupements; ils essaient de trouver des implications pratiques aux contenus à apprendre.

En contexte de passation d'examen

Le contexte de situation d'examen apparaît comme celui comptant le plus de stratégies dites utilisées par les participants. Ceux-ci font un survol de l'ensemble des questions au début de l'examen; ils identifient le type de questions afin d'y répondre adéquatement; ils repèrent les mots clés pouvant orienter la réponse dans un examen objectif; ils écrivent rapidement tout ce qu'ils savent concernant chaque question; ils commencent par répondre aux questions faciles et reviennent sur les autres à la fin; ils passent à un autre énoncé s'ils ne comprennent pas la question et y reviennent plus tard; ils lisent bien attentivement chacune des questions avant de

répondre; ils répondent à toutes les questions sans exception, même en cas d'incertitude; ils se trouvent des moyens pour éviter de paniquer; ils se réservent du temps pour réviser leurs réponses; ils vérifient s'ils n'ont pas dévié de la question; ils vérifient l'orthographe et la grammaire à la fin; ils esquissent un plan de réponse avant de rédiger la réponse en situation d'examen à développement.

Des stratégies d'apprentissage rejetées

Deux stratégies liées à la gestion du temps sont rejetées d'emblée par tous les participants. En effet, aucun n'est porté à prévoir des périodes d'étude plus courtes et plus fréquentes. De plus, en début d'examen, les participants n'estiment pas le temps nécessaire pour répondre à chacune des questions. Les raisons invoquées pour ne pas utiliser ces stratégies sont, pour la première, qu'ils ont besoin de périodes d'étude plus longues pour arriver à être productifs. En ce qui a trait à la seconde stratégie, ils ne ressentent pas le besoin d'estimer le temps, car quatre participants sur cinq disposent de temps supplémentaire pour réaliser leurs examens, comme l'indique leur plan de services adaptés.

Discussion

L'étude du profil personnel de stratégies d'apprentissage d'étudiants ayant un TA et un TDA/H associé montre que, malgré les craintes recensées dans la littérature (Ducharme et Montminy, 2012), les participants semblent connaître plusieurs stratégies et les utiliser. Deux participants n'ont jamais eu recours à des mesures ou à des services d'aide permettant de développer des méthodes de travail ou des stratégies d'apprentissage et ne semblent pas posséder un bagage de stratégies plus faibles pour autant. Par contre, ils demeurent dans l'incertitude quant à une utilisation efficiente de ces stratégies. Les entretiens autour des stratégies d'apprentissage les ont menés vers des pistes de réflexion en début de parcours universitaire. À ce titre, plusieurs ont mentionné que le fait de discuter de stratégies les a rassurés en plus de leur permettre d'en connaître davantage sur le sujet et sur leurs façons d'apprendre. Après leur première année universitaire, tous obtiennent un bon rendement scolaire; leur moyenne au dossier varie entre 2,6 et 3,4 et aucune mention d'échec n'y figure. Certes, plusieurs stratégies sont utilisées par l'ensemble des participants, bien que chacun ait certaines préférences et des méthodes de travail qui lui sont propres. Différents constats ressortent de cette étude relativement aux types de stratégies d'apprentissage (cognitives, métacognitives, affectives et de gestion des ressources) utilisées par les participants. On les a examinés de façon à établir un parallèle avec les types de stratégies jugés caractéristiques d'étudiants à succès, ainsi que l'ont défini Boulet et ses collaborateurs (1996) dans leur étude sur les stratégies d'apprentissage à l'université.

Les types de stratégies utilisées comparables à celles de l'étudiant à succès

À l'instar d'étudiants à succès⁴, les participants de cette étude semblent privilégier les stratégies cognitives d'élaboration et d'organisation, les stratégies métacognitives de contrôle et de régulation, les stratégies affectives de concentration, de motivation et de gestion de l'anxiété ainsi que les stratégies de gestion des ressources matérielles et humaines.

Les stratégies cognitives d'élaboration servant à donner du sens aux nouvelles notions

Il apparaît que la plupart des participants cherchent à trouver des implications pratiques aux contenus qu'ils apprennent et à établir des liens avec ce qu'ils connaissent déjà. Grâce à leur formation technique collégiale, base préalable à leur formation universitaire, il s'avère que les participants possèdent les connaissances jugées nécessaires pour établir ces liens et qu'ils les reconnaissent comme un véritable atout. Or, Bédard et Viau (2001) ont relevé que nombreux sont les étudiants de première année qui n'effectuent pas de liens entre le contenu enseigné et les contextes professionnels. Ils ont posé l'hypothèse que ces étudiants, contrairement aux participants, ne possédaient pas nécessairement les connaissances nécessaires.

Les stratégies cognitives d'organisation servant à structurer ou à hiérarchiser le matériel pour mieux le retenir

À la différence des écrits sur les difficultés inhérentes aux TA ou au TDA/H, la stratégie de saisir les idées principales d'un texte et de distinguer l'essentiel ne semble pas constituer un problème pour les participants. En effet, ils ont reconnu les efforts laborieux de concentration à fournir lors de la lecture de textes de niveau universitaire (Landry et Goupil, 2010; Dubois et Roberge, 2010). Cependant, ils ont surtout mis en évidence leurs difficultés orthographiques et grammaticales. Dans le même sens, la recherche de Granger et Wicquart (2012) a démontré que chez les personnes dyslexiques-dysorthographiques la capacité de lire augmente au fil du temps, mais que les difficultés orthographiques liées au stock lexical demeurent. De plus, les participants ont mentionné que le fait de disposer d'un logiciel correcteur comme mesure adaptative leur a permis d'augmenter considérablement la qualité de leurs écrits.

Les stratégies métacognitives de contrôle et de régulation permettant de faire le point sur les apprentissages puis d'apporter les correctifs nécessaires

Sur le plan des stratégies métacognitives, contrairement aux écrits sur le sujet, la propension à utiliser ce type de stratégies par les étudiants de cette étude n'apparaît pas moins importante que pour les autres types de stratégies. Il est intéressant de mentionner que Bédard et Viau (2001) confirment que les étudiants universitaires de premier cycle ne sont pas très enclins à l'utilisation de stratégies métacognitives.

4. Selon Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996), l'étudiant jugé à succès est celui qui a acquis un bagage élevé de stratégies d'apprentissage qu'il adapte aux types de connaissances et aux situations d'apprentissage.

Les stratégies affectives liées à la concentration, à la motivation et à la gestion de l'anxiété

Les participants indiquent avoir recours à plusieurs stratégies et semblent parvenir à maintenir leur concentration, leur intérêt et à contrôler leur anxiété, ce qui semble contraire aux manifestations d'inattention, de distraction et d'hyper-réactivité engendrées très souvent par le TDA/H (Vincent et Lafleur, 2006; Brown, 2000). Ils ont rapporté entre autres choses que, pour le cours qu'ils ont ciblé dans le cadre de cette étude, leur intérêt était tel qu'ils n'ont pas eu à déployer des efforts importants pour demeurer concentrés en classe. De plus, tout comme l'étudiant à succès, les participants disent accorder la priorité à leurs études. Il a également été remarqué une mobilisation conative (Astin, 1984) traduite concrètement par de nombreuses heures de travail et une persévérance remarquable. Rousseau et ses collaborateurs (2010) ont pu dégager ces mêmes constats chez des étudiants ayant des difficultés scolaires importantes.

Les stratégies de gestion des ressources matérielles et humaines et certaines stratégies de ressources temporelles

Ces stratégies associées aux fonctions exécutives (planification, réalisation dans le temps imparti), manifestations posant problème aux personnes ayant un TA et un TDA/H (Vincent et Lafleur, 2006; Brown, 2000), ont été décrites par les participants comme amplement utilisées. Toutefois, ce qui en ressort est le temps considérable passé à leurs études ou pour une même tâche en comparaison de leurs collègues, ce qui, parfois, provoque chez eux un sentiment d'injustice.

Des facteurs déterminants

Se limiter aux stratégies d'apprentissage connues et utilisées aurait rendu moins exhaustif le profil des participants. C'est pourquoi l'analyse des entrevues initiales a permis de dégager certains facteurs déterminants dans le parcours et la réussite scolaires de ces derniers et qui sont possiblement tributaires de leurs connaissances et de l'utilisation des stratégies d'apprentissage similaires à celles de l'étudiant à succès.

En effet, une nouvelle source de motivation est générée par les cours de leur formation technique collégiale (soins infirmiers, éducation spécialisée). L'une des participantes indique : « *C'était dur, oui, c'était exigeant, mais, en même temps, j'aimais ça. C'était vraiment là toute la différence* » (étudiant n° 3). Les propos recueillis témoignent de l'intérêt manifesté pour les cours spécifiques de leur programme qui engendrent une motivation et un investissement de soi plus grands. Ce constat rejoint l'étude de Zimmermann (1995) qui a démontré que plus de la moitié des adultes d'un groupe en difficulté d'apprentissage considèrent que leur réussite est en lien avec leur motivation et avec l'intérêt qu'ils portent à la matière. C'est ici, comme indiqué précédemment, que le lien avec les stratégies affectives de motivation prend tout son sens en raison de la priorité accordée à leurs études, aux nombreuses heures y étant consacrées, aux efforts remarquables consentis et à la persévérance déployée. Pour illustrer cette situation, une participante explique à ses collègues de classe « *que les samedis soir [elle] les [prenait] pour travailler dans [ses] cahiers, le vendredi soir aussi,*

pis un projet, qui leur prend trois heures pour eux, pouvait en prendre six pour [elle]» (étudiant n° 4).

De plus, la tombée d'un diagnostic officiel, la prise de médication pour certains, l'accès à des mesures adaptées, telles que du temps supplémentaire et un local isolé aux examens, de même que l'utilisation d'aides technologiques servant à pallier leurs difficultés s'avèrent également significatifs dans leur parcours. Les participants ont exprimé que l'ensemble des mesures d'aide les a « sauvés ». Leurs propos concordent avec ceux des étudiants collégiaux ayant des incapacités, interrogés par Nguyen, Fichten, Barile et Lévesque (2006), qui ont placé comme l'un des principaux facilitateurs à la réussite les services de soutien et les mesures d'adaptation. Celles-ci ont contribué à changer le cours de leur cheminement scolaire.

D'ailleurs, des notes satisfaisantes, particulièrement dans les cours spécifiques de leur champ d'études, sont observées. L'obtention avec succès d'un diplôme d'études collégiales a contribué chez la plupart d'entre eux au désir de poursuivre leurs études à l'université en vue de parfaire leurs connaissances, chose à laquelle ils n'avaient pas nécessairement aspiré. Pour eux, la réussite se traduit par des résultats scolaires à la hauteur de leurs attentes et, par conséquent, entraîne une meilleure estime de soi et un sentiment de compétence. Ces bons résultats ont des effets positifs sur leur persévérance (Sauvé *et al.*, 2007) ainsi que sur leurs aspirations professionnelles (Wettersten *et al.*, 2005; Litalien et Guay, 2010). On peut supposer que le sentiment de compétence des participants vient en partie du fait qu'ils semblent posséder les connaissances préalables associées à leur domaine d'études et qu'ils sont plus facilement en mesure d'établir des liens entre la pratique et les nouveaux concepts plus théoriques enseignés à l'université. En effet, la plupart des participants ont expérimenté cette pratique en situation de stage au collégial, de même que dans leur travail à temps partiel.

Un constat qui ressort des entretiens avec les participants est la démonstration d'une bonne connaissance de soi leur permettant de nommer les forces et les limites relatives à leur déficience fonctionnelle et, ainsi, de choisir et d'utiliser des stratégies palliant leurs difficultés. Comme Desmarais (2013) et Rousseau (2005) en font mention, pour des étudiants ayant un TA, développer la connaissance de soi et de leur trouble est « un défi important ». Considérée par Martinot (2001) comme un facteur clé lié à la réussite, il semble que cette connaissance avantage positivement ces étudiants.

Portée et limites de l'étude

Sur le plan scientifique, cette recherche revêt une certaine originalité, puisque les recherches sur les étudiants qui ont un TA associé à un TDA/H et qui fréquentent l'université se font plutôt rares, au Québec plus particulièrement. Il faut mentionner que, comme tout devis de recherche, cette étude comporte quelques limites. Tout d'abord, le devis de recherche préconisé, soit l'étude de cinq cas, ne peut rendre les résultats généralisables. Le volontariat de ces étudiants est également un élément à considérer. Il faut convenir que les participants de l'étude ont un engagement remarquable dans leurs études, ce qui n'est pas nécessairement le cas de tous les étudiants

ayant un TA ou un TDA/H. De même, la méthode de collecte de données comporte une limite en soi, car elle repose principalement sur l'interprétation de la situation par les participants, sur leur capacité à rapporter les faits, sur leur mémoire. C'est d'ailleurs pour cette raison que des supports visuels ont été fournis aux participants afin de faciliter le rappel des actions posées et que l'entretien d'explicitation a été proposé afin de trianguler les données.

Conclusion

De plus en plus d'étudiants ayant un TA associé à un TDA/H sont inscrits à l'université. En raison des différentes limitations auxquelles ces étudiants sont confrontés, et ce, à des degrés divers, nombreux sont les acteurs qui s'interrogent sur la faisabilité d'un projet universitaire pour ces étudiants. Les étudiants de cette étude, aux caractéristiques et aux parcours similaires, présentent des profils personnels différents en fonction de leurs préférences et de leurs méthodes de travail. Par ailleurs, ils disposent d'un large éventail de stratégies connues et dites utilisées comparables à celles d'un étudiant à succès selon la littérature. Ils ont réuni des conditions gagnantes non négligeables en développant leur connaissance de soi et en poursuivant leur programme collégial à l'université.

Les résultats de cette étude au regard des différents types de stratégies connues et utilisées par ces participants à leur première année universitaire laissent supposer que ces derniers semblent réussir autant que leurs collègues de classe. Ils révèlent, par contre, une grande mobilisation et une persévérance considérable. De plus, l'apport de cette étude aux services de soutien aux étudiants en situation de handicap et sur son offre de services (suivis individuels, ateliers, etc.) est appréciable. En effet, bien que certains étudiants connaissent et utilisent de nombreuses stratégies, ils ont le désir de parfaire leur bagage de stratégies en plus de souhaiter les valider sans se sentir jugés. De même, tout comme la connaissance de soi et de la nature des troubles ayant un impact sur l'apprentissage est essentielle, l'offre de rencontres individuelles avec l'un des professionnels des services est à retenir. Par cette étude, nous avons finalement pu démontrer que les étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un TDA/H ont leur place à l'université, mais que celle-ci est pour le moins synonyme de nombreux efforts à fournir.

Références bibliographiques

- ASSOCIATION CANADIENNE DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE (ACTA) (2002). *Définition des TAS*. Récupéré de <http://www.ldac-acta.ca/fr/pour-en-savoir-plus/definition-des-tas/definition-officielle-des-tas.html>
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE INTERUNIVERSITAIRE DES CONSEILLERS AUX ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP (AQICESH) (2014). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises 2013-2014*. Récupéré de http://aqicesh.ca/docs/STATS_AQICESH_2013-2014.pdf
- ASTIN, W. A. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. An empirical typology of college students. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297-308.
- BARKLEY, R. A. (1990). *Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York, NY: Guilford Press.
- BARKLEY, R. A. (1997). Behavioural inhibition, sustained attention and executive functions. Constructing a unified theory of AD/HD, *Psychological Bulletin*, 121(1), 65-94.
- BÉDARD, D. et VIAU, R. (2001). *Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'Université de Sherbrooke: résultats de l'enquête menée au trimestre d'automne 2000*. Rapport présenté au vice-rectorat. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- BOULET, A. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. L'ABC de la réussite scolaire. Hull, Canada: Réflex.
- BOULET, A., SAVOIE-ZAJC, L. et CHEVRIER, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- BROWN, T. E. (dir.) (2000). *Attention-deficit disorders and comorbidities in children, adolescents, and adults*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- CONFÉRENCE DES RECTEURS ET DES PRINCIPAUX DES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC (CREPUQ) (2012). *Position des établissements universitaires à l'égard de l'intégration des clientèles émergentes à l'université*. Montréal: CREPUQ.
- CRESWELL, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- DESMARAIS, M.-É. (2013). *L'influence de l'offre de services liée aux technologies d'aide sur l'expérience scolaire des étudiants ayant une dyslexie ou une dysorthographe au collégial* (mémoire de maîtrise). Université du Québec à Trois-Rivières, Canada.

- DUBOIS, M. et ROBERGE, J. (2010). *Troubles d'apprentissage: pour comprendre et intervenir au cégep*. Récupéré de http://www.ccdmd.qc.ca/media/tr_app_Troublesapprentissage.pdf
- DUCHARME, D. et 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 de la jeunesse (CDPDJ).
- FORTIN, F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Montréal: Chenelière Éducation.
- GAGNÉ, E. D. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston, MA: Little, Brown.
- GRANGER, A. et WICQUART, M. (2012). *Étude de l'évolution du profil cognitif de 27 patients dyslexiques-dysorthographiques adolescents ou jeunes adultes*. Mémoire en vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophonie. Lille, France: Université de Lille 2.
- LANDRY, F. et GOUPIL, G. (2010). Trouble déficitaire de l'attention à l'université. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(2), 2-11.
- LANDRY, F. et GOUPIL, G. (2013). Les étudiants en situation de handicap. Dans P. Chenard, P. Doray, E.-L. Dussault et M. Ringuette (dir.), *L'accessibilité aux études postsecondaires. Un projet inachevé* (p. 333-351). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LANGÉVIN, L., CARTIER, S. et ROBERT, J. (2007). Comprendre le portrait d'apprentissage perçu par des élèves « raccrocheurs » pour mieux intervenir. Résultats d'une recherche. *Vie pédagogique*, 142 (version électronique).
- LITALIEN, D. et GUAY, F. (2010). Validation d'un modèle motivationnel des aspirations professionnelles. *Revue canadienne de l'éducation*, 33(4), 732-760.
- MARTINOT, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi: ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502.
- MILES, M. B. et HUBERMAN, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Paris, France: De Boeck.
- NGUYEN, M. N., FICHTEN, C., BARILE, M. et LÉVESQUE, J. A. (2006). Facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants handicapés, *Pédagogie collégiale*, 19(4), 20-26.
- OUELLET, Y. (1997). Un cadre de référence en enseignement stratégique. *Vie pédagogique*, 104, 4-11.
- PRESSLEY, M., BORKOWSKI, J. G. et O'SULLIVAN, J. (1985). Children's metamemory and the teaching of memory strategies. Dans D. L. Forrest-Pressley, G. E. MacKinnon et T. G. Waller (dir.), *Metacognition, cognition and human performance* (p. 111-153). Orlando, FL: Academic Press.

- ROUSSEAU, N. (2005). L'expression du sentiment de réussite ou d'échec scolaire : qu'en disent les principaux intéressés? Dans L. Deblois (dir., avec la collaboration de D. Lamothe), *La réussite scolaire, comprendre pour mieux intervenir* (p. 149-159). Québec : Presses de l'Université Laval.
- ROUSSEAU, N., THÉBERGE, N., BERGEVIN, S., TÉTREAULT, K., SAMSON, G., DUMONT, M. et MYRE-BISAILLON, J. (2010). L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans. La volonté de réussir l'école et la vie! *Éducation et francophonie*, XXXVIII(1), 154-177.
- SAUVÉ, L., DEBEURME, G., MARTEL, V., WRIGHT, A. HANCA, G. et CASTONGUAY, M. (2007). SAMI-Persévérance. *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires*. Rapport final au FQRSC. Québec.
- STAKE, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- ST-PIERRE, L. (1991). L'étude et les stratégies d'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 5(2), 15-21.
- VERMERSCH, P. (2006 [1994]). *L'entretien d'explicitation* (7^e éd.). Paris, France : ESF.
- VINCENT, A. (2010). *Mon cerveau a encore besoin de lunettes. Le TDAH chez l'adulte*. Montréal : Quebecor.
- VINCENT, A. et LAFLEUR, M. (2006). *Portrait du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité* [DVD]. Québec : Direction de l'enseignement, Institut universitaire en santé mentale de Québec (ISMQ).
- WEINSTEIN, C. E. et MAYER, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. Dans *Handbook of research on teaching* (p. 315-327). New York, NY : MacMillan.
- WETTERSTEN, K. B., GUILMINO, A., HERRICK, C. G., HUNTER, P. J., KIM, G. Y., JAGOW, D., ...McCORMICK, J. (2005). Predicting educational and vocational attitudes among rural high school students. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 658-663.
- ZIMMERMANN, M.-L. (1995). *Difficultés d'apprentissage, échec scolaire, réussite... Mais, au fond, à quoi cela est-il dû? Actes des journées internationales sur l'éducation scientifique – Chamonix*. Paris : A. Giordan, J.-L. Martinand et D. Raichvarg.

Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention : possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université?

ANNEXE

Le profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées, du participant n° 4 en contexte d'utilisation

En lecture	C	DU	I	V
M1- Préciser l'intention ou le but de lecture avant de commencer.	<input checked="" type="checkbox"/>			
M2- Se servir des titres et des sous-titres pour identifier les aspects importants.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
M3- Commencer par une lecture rapide pour saisir l'idée générale avant une lecture approfondie.	<input checked="" type="checkbox"/>			
M4- Centrer son attention sur la première ou la dernière phrase d'un paragraphe.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
M5- Utiliser l'index ou le lexique des livres pour comprendre les mots inconnus.	<input checked="" type="checkbox"/>			
M6- Surligner les notions les plus importantes d'un texte pour les faire ressortir.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
M7- Identifier les idées principales et dégager le contenu essentiel d'un texte.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
M8- Prendre des notes personnelles.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
M10- Arrêter après quelques paragraphes pour faire une récapitulation mentale.	<input checked="" type="checkbox"/>			
En contexte de travaux, d'étude ou d'examen				
G1- Prioriser son travail scolaire par rapport aux autres activités.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
G2- Établir un horaire hebdomadaire pour répartir temps scolaire et temps libre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
G3- Accorder du temps aux tâches scolaires sans négliger d'autres aspects.	<input checked="" type="checkbox"/>			
G4- S'organiser pour éviter la pression du temps.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
G5- Déterminer les stratégies à utiliser au début d'une période de travail.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J1- Élaborer un plan détaillé et articulé qu'elle s'efforce de respecter avant un travail.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J2- Planifier les étapes dès qu'un professeur exige un travail et échelonner sa réalisation.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J3- Organiser son temps pour ne pas être à la dernière minute.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J4- Organiser son temps pour terminer avant les échéances.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O1- Planifier l'utilisation du temps par rapport aux tâches pressantes ou urgentes.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O2- Analyser la tâche à accomplir afin d'identifier les outils de travail nécessaires.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O3- Identifier les ressources disponibles avant une séance de travail ou d'étude.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O4- Commencer sans tarder et se mettre résolument à la tâche.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O5- Ne pas laisser ses problèmes personnels nuire à sa concentration.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O6- Fournir des efforts même lorsqu'elle n'aime pas le professeur ou la matière.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		

Légende : C: connues; DU: dites utilisées; I: investiguées; V: validées par l'étudiant; S. O.: sans objet.

Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention : possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université?

Le profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées, du participant n° 4 en contexte d'utilisation (suite)

En contexte de travaux, étude ou examen (suite)		C	DU	I	V
07-	Fournir des efforts même lorsqu'elle se considère comme faible dans le domaine.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
08-	Ne pas abandonner devant la difficulté.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
09-	Se récompenser de quelque manière lorsqu'elle est contente d'elle.	<input checked="" type="checkbox"/>			
010-	S'efforcer de conserver une attitude positive.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
011-	Éviter de remettre à plus tard.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
012-	Consulter au besoin collègues et professeurs pour des notions incomprises.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
013-	Travailler de longues périodes pour arriver à être productif.	<input checked="" type="checkbox"/>			
014-	Travailler dans un endroit calme et propice à la concentration.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
015-	Travailler des périodes de travail longues et sans interruption.	<input checked="" type="checkbox"/>			
016-	Arrêter de travailler lorsque ça ne lui tente plus ou qu'elle est fatiguée.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
017-	Doser ses périodes de travail et de repos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
018-	Consacrer davantage de temps aux matières prioritaires ou plus difficiles.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
019-	Se réserver une période de temps qu'elle s'oblige à respecter.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
020-	Planifier des périodes plus courtes et plus fréquentes.	<input checked="" type="checkbox"/>			
Lors des cours					
V1-	Relire les notes du cours précédent avant le cours.	<input checked="" type="checkbox"/>			
V2-	Faire la lecture des livres recommandés avant d'assister aux cours.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V3-	Prendre des notes mot à mot.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
V4-	Essayer d'identifier les aspects les plus importants et de cerner l'essentiel de ce qui est présenté par le professeur.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V5-	Prendre en notes seulement l'essentiel en ses propres mots.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
V6-	Essayer de repérer les notions dans l'ouvrage de base suggéré.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S. O.
V8-	Tenter de relier les nouvelles informations avec celles qu'elle connaît déjà.	<input checked="" type="checkbox"/>			
V9-	Poser des questions aux professeurs pour clarifier ce qui est ambigu.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
V10-	Faire des efforts constants afin de maintenir son attention et sa concentration.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
V11-	Bien employer les périodes séparant les cours.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V12-	Compléter ses notes en consultant d'autres articles ou sources de référence.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
V13-	Composer des tableaux ou de simples schémas pour résumer la matière.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S. O.
V14-	Faire une révision de ses notes après les cours.	<input checked="" type="checkbox"/>			

Légende : C : connues; DU : dites utilisées; I : investiguées; V : validées par l'étudiant; S. O. : sans objet.

Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention : possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université?

Le profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées, du participant n° 4 en contexte d'utilisation (suite)

En contexte d'étude en vue d'un examen	C	DU	I	V
B3- Se fixer un niveau de réussite à atteindre.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B4- Décider s'il est préférable d'étudier avec d'autres ou seule.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B5- Participer aux réunions de groupe prévues pour faire la révision de la matière.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B6- Comparer ses notes de cours avec celles d'autres étudiants.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B7- Répéter plusieurs fois l'information (voix haute, voix basse, par écrit).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B8- Recopier ou faire des listes, des groupes pour mémoriser les termes, règles...	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B9- Utiliser les moyens mnémoniques (imagerie, association, lieux, acronymes).	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B10- Viser à comprendre les principales notions plutôt que tenter de les mémoriser.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B11- Paraphraser ce qu'elle veut comprendre et retenir.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B12- Essayer de faire des analogies avec des situations familières.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B13- Se concentrer surtout sur les choses qu'elle ne comprend pas.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B14- Inventer des exemples pour comprendre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B15- Essayer de créer des relations entre ce qu'elle apprend et a déjà appris.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B16- Être à l'affût de questions possibles qui pourraient être posées à l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B17- Faire des tableaux, des schémas afin de l'aider à mieux comprendre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B18- Faire des résumés.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S. O.
B21- Essayer de trouver des implications pratiques aux contenus à apprendre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B22- Organiser la matière en faisant des regroupements.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B23- Faire en sorte que les éléments forment un tout logique et cohérent.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B24- Réviser ses notes régulièrement.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B25- Réviser ses notes de cours au jour le jour.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B26- S'assurer que son attention est entièrement concentrée.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B27- Concentrer son attention sur ce qu'elle veut, ce qu'elle doit faire et ce qui est important.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B28- Évaluer constamment où elle en est dans ses apprentissages.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B29- Identifier régulièrement les notions qu'elle ne comprend pas et qu'elle devra vérifier.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B30- Évaluer si les stratégies d'études choisies sont efficaces, les modifier au besoin.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B31- Identifier d'abord ce qui est important à apprendre pour l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B32- Commencer d'abord par étudier ce qui est le plus difficile.	<input checked="" type="checkbox"/>			
B33- S'inventer ou essayer de deviner des questions pouvant être à l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>

Légende: C: connues; DU: dites utilisées; I: investiguées; V: validées par l'étudiant; S. O.: sans objet.

Le profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées, du participant n° 4 en contexte d'utilisation (suite)

En contexte d'étude en vue d'un examen (suite)	C	DU	I	V
B34- Mémoriser et répéter le matériel à apprendre mot à mot.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B35- Essayer de comprendre le matériel à apprendre et le répéter en ses mots.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B36- Relire ses notes de cours juste avant le test.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B38- Produire une version plus concise de ses notes qu'elle relit plusieurs fois.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S. O.
B39- Utiliser ses notes de cours personnelles et le ou les livres suggérés.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B40- Vérifier constamment son niveau de compréhension ou de mémorisation.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B41- Consulter ses collègues et professeurs pour les notions qu'elle ne comprend pas suffisamment.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B42- Prévoir des périodes d'étude plus courtes et plus fréquentes.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B43- Réserver ses périodes d'étude pour la dernière minute.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B44- Demander à quelqu'un de l'aider à vérifier si elle est prête.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B45- Évaluer et ajuster au besoin le temps nécessaire à consacrer à l'étude.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
En contexte de passation d'examen				
R1- Lire attentivement les directives au début de l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S. O.
R2- Faire un survol de l'ensemble des questions au début de l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R3- S'assurer de la durée prévue de l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
R5- Identifier le type de questions afin d'y répondre adéquatement.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R6- Commencer par répondre aux questions faciles et revenir sur les autres à la fin.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R7- Se trouver des moyens pour éviter de paniquer.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
R8- Lire bien attentivement chacune des questions de l'examen avant de répondre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R9- S'assurer d'avoir bien compris le sens des questions avant d'y répondre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R10- Écrire rapidement tout ce qu'elle sait concernant chaque question.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R11- Identifier les mots clés pouvant orienter la réponse dans un examen objectif.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R12- Esquisser un plan de réponse avant de rédiger (question à développement).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S. O.
R13- Passer à un autre item si elle ne comprend pas et y revenir s'il reste du temps.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R14- Mettre l'examen de côté temporairement et faire un exercice de relaxation si elle sent la panique l'envahir lors d'un examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
R15- Répondre à toutes les questions sans exception même si elle n'est pas certaine.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R16- Réviser ses réponses afin de vérifier si elle n'a pas dévié ou oublié quelque chose.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>

Légende : C : connues; DU : dites utilisées; I : investiguées; V : validées par l'étudiant; S. O. : sans objet.

Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention : possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université?

Le profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées, du participant n° 4 par type et sous-type

En contexte de passation d'examen (suite)	C	DU	I	V
R17- Vérifier l'orthographe et la grammaire à la fin d'un examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R18- Se réserver du temps pour réviser ses réponses.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies cognitives de répétition				
M6- Surligner les notions les plus importantes d'un texte pour les faire ressortir.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
V1- Relire les notes du cours précédent avant le cours.	<input checked="" type="checkbox"/>			
V2- Faire la lecture des ouvrages recommandés avant d'assister aux cours.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V3- Prendre des notes mot à mot.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
V14- Faire une révision de ses notes après les cours.	<input checked="" type="checkbox"/>			
B7- Répéter plusieurs fois l'information (voix haute, basse, par écrit).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B8- Recopier ou faire des listes, des groupes pour mémoriser les termes, règles...	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B24- Réviser ses notes régulièrement.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B25- Réviser ses notes de cours au jour le jour.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B34- Mémoriser et répéter le matériel à apprendre mot à mot.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B36- Relire ses notes de cours juste avant le test.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
Stratégies cognitives d'élaboration				
M8- Prendre des notes personnelles.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
V5- Ne prendre en note que l'essentiel en ses propres mots.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
V8- Tenter de relier les nouvelles informations à celles qu'elle connaît déjà.	<input checked="" type="checkbox"/>			
V12- Compléter ses notes en consultant d'autres articles ou sources de référence.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B9- Utiliser les moyens mnémoniques (imagerie, associations, lieux, acronymes).	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B11- Paraphraser ce qu'elle veut comprendre et retenir.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B12- Essayer de faire des analogies avec des situations familières.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B14- Inventer des exemples pour comprendre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B15- Essayer de créer des relations entre ce qu'elle apprend et a déjà appris.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B16- Être à l'affût de questions possibles qui pourraient être posées à l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B18- Faire des résumés.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S. O.
B21- Essayer de trouver des implications pratiques aux contenus à apprendre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B33- S'inventer des questions ou essayer de deviner celles qui pourraient être posées à l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B35- Essayer de comprendre le matériel à apprendre et le répéter en ses mots.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>

Légende: C: connues; DU: dites utilisées; I: investiguées; V: validées par l'étudiant; S. O.: sans objet.

Le profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées, du participant n° 4 par type et sous-type (suite)

Stratégies cognitives d'organisation		C	DU	I	V
M2-	Se servir des titres et sous-titres pour identifier les aspects importants.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
M3-	Commencer par une lecture rapide pour saisir l'idée générale avant une lecture approfondie.	<input checked="" type="checkbox"/>			
M5-	Utiliser l'index ou le lexique des livres pour comprendre les mots inconnus.	<input checked="" type="checkbox"/>			
M7-	Identifier les idées principales et dégager le contenu essentiel d'un texte.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V4-	Essayer d'identifier les aspects les plus importants et cerner l'essentiel de ce qui est présenté par le professeur.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V6-	Essayer de repérer les notions dans l'ouvrage de base suggéré.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S. O.
V13-	Composer des tableaux ou de simples schémas pour résumer la matière.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S. O.
B17-	Faire des tableaux, des schémas afin de l'aider à mieux comprendre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B22-	Organiser la matière en faisant des regroupements.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B23-	Faire en sorte que les éléments forment un tout logique et cohérent.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B38-	Produire une version plus concise de ses notes qu'elle relit plusieurs fois.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S. O.
R11-	Identifier les mots clés pouvant orienter la réponse dans un examen objectif.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R12-	Esquisser un plan de réponse avant de rédiger (question à développement).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S. O.
Stratégies métacognitives de planification					
M1-	Préciser l'intention ou le but de lecture avant de commencer.	<input checked="" type="checkbox"/>			
M4-	Centrer son attention sur la première ou la dernière phrase d'un paragraphe.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
G5-	Déterminer les stratégies à utiliser au début d'une période de travail.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J1-	Élaborer un plan détaillé et articulé qu'elle s'efforce de respecter avant un travail.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O2-	Analyser la tâche à accomplir afin d'identifier les outils de travail nécessaires.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B1-	Se fixer des objectifs et s'établir des tâches prioritaires pour une période de travail.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B3-	Se fixer un niveau de réussite à atteindre.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B6-	Comparer ses notes de cours avec celles d'autres étudiants.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B10-	Viser à comprendre les principales notions plutôt que tenter de les mémoriser.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B31-	Identifier d'abord ce qui est important à apprendre pour l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B32-	Commencer par étudier ce qui est le plus difficile.	<input checked="" type="checkbox"/>			

Légende : C : connues; DU : dites utilisées; I : investiguées; V : validées par l'étudiant; S. O. : sans objet.

Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention : possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université?

Le profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées, du participant n° 4 par type et sous-type (suite)

	C	DU	I	V
Stratégies métacognitives de planification (suite)				
R1- Lire attentivement les directives au début de l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	S. O.
R2- Faire un survol de l'ensemble des questions au début de l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R5- Identifier le type de questions afin d'y répondre adéquatement.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R6- Commencer par répondre aux questions faciles et revenir sur les autres à la fin.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R8- Lire bien attentivement chacune des questions de l'examen avant de répondre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R10- Écrire rapidement tout ce qu'elle sait concernant chaque question.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies métacognitives de contrôle				
M10- Arrêter après quelques paragraphes pour faire une récapitulation mentale.	<input checked="" type="checkbox"/>			
B26- S'assurer que son attention est entièrement concentrée.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B27- Concentrer son attention sur ce qu'elle veut, ce qu'elle doit faire et ce qui est important.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B28- Évaluer constamment où elle en est dans ses apprentissages.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B29- Identifier régulièrement les notions qu'elle ne comprend pas et qu'elle devra vérifier.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B40- Vérifier constamment son niveau de compréhension ou de mémorisation.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R9- S'assurer d'avoir bien compris le sens des questions avant d'y répondre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R16- Réviser ses réponses afin de vérifier si elle n'a pas dévié de la question.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies métacognitives de régulation				
O16- Arrêter de travailler lorsque ça ne lui tente plus ou qu'elle est fatiguée (O16).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B13- Se concentrer surtout sur les choses qu'elle ne comprend pas.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B30- Évaluer si les stratégies d'études choisies sont efficaces, les modifier au besoin.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R13- Passer à un autre item si elle ne comprend pas et y revenir s'il reste du temps.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R15- Répondre à toutes les questions sans exception, même si elle n'est pas certaine.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>

Légende: C: connues; DU: dites utilisées; I: investiguées; V: validées par l'étudiant; S. O.: sans objet.

Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention : possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université?

Le profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées, du participant n° 4 par type et sous-type (suite)

Stratégies de gestion des ressources temporelles	C	DU	I	V
G2- Établir un horaire hebdomadaire pour répartir temps scolaire et temps libre.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
G3- Accorder du temps aux tâches scolaires sans négliger d'autres aspects.	<input checked="" type="checkbox"/>			
J2- Planifier les étapes dès qu'un professeur exige un travail et échelonner sa réalisation.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J3- Organiser son temps pour ne pas être à la dernière minute.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
J4- Organiser son temps pour terminer avant les échéances.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O1- Planifier l'utilisation du temps par rapport aux tâches pressantes ou urgentes.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O4- Commencer sans tarder et se mettre résolument à la tâche.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O11- Éviter de remettre à plus tard.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
O13- Travailler de longues périodes pour arriver à être productif.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O15- Travailler des périodes de travail longues et sans interruption.	<input checked="" type="checkbox"/>			
O17- Doser ses périodes de travail et de repos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O18- Consacrer davantage de temps aux matières prioritaires ou plus difficiles.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O19- Se réserver une période de temps qu'elle s'oblige à respecter.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O20- Planifier des périodes plus courtes et plus fréquentes.	<input checked="" type="checkbox"/>			
V11- Bien employer les périodes séparant les cours.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B42- Prévoir des périodes d'étude plus courtes et plus fréquentes.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B43- Réserver ses périodes d'étude pour la dernière minute.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B45- Évaluer et ajuster au besoin le temps nécessaire à consacrer à l'étude.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R3- S'assurer de la durée prévue de l'examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
R17- Vérifier l'orthographe et la grammaire à la fin d'un examen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
R18- Se réserver du temps pour réviser ses réponses.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies de gestion des ressources matérielles				
O14- Travailler dans un endroit calme et propice à la concentration.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
B39- Utiliser ses notes de cours personnelles et le ou les volumes suggérés.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>

Légende: C: connues; DU: dites utilisées; I: investiguées; V: validées par l'étudiant; S. O.: sans objet.

Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention : possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université?

Le profil des stratégies d'apprentissage connues, dites utilisées et validées, du participant n° 4 par type et sous-type (suite)

	C	DU	I	V
Stratégies de gestion des ressources humaines				
O3- Identifier les ressources disponibles avant une séance de travail ou d'étude.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O12- Consulter au besoin collègues et professeurs pour des notions incomprises.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V9- Poser des questions aux professeurs pour clarifier ce qui est ambigu.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B4- Décider s'il est préférable d'étudier avec d'autres ou seule.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B5- Participer aux réunions de groupe prévues pour faire la révision de la matière.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
B41- Consulter ses collègues et professeurs pour les notions incomprises.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
B44- Demander à quelqu'un de m'aider à vérifier si elle est prête.	<input checked="" type="checkbox"/>		*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies affectives de concentration				
O5- Ne pas laisser ses problèmes personnels nuire à sa concentration.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
V10- Faire des efforts constants afin de maintenir son attention et sa concentration.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	*	<input checked="" type="checkbox"/>
Stratégies affectives de motivation				
G1- Prioriser son travail scolaire aux autres activités.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O6- Fournir des efforts même lorsqu'elle n'aime pas le professeur ou la matière.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O7- Fournir des efforts même lorsqu'elle se considère faible dans le domaine.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O8- Ne pas abandonner devant la difficulté.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
O9- Se récompenser de quelque manière lorsqu'elle est contente d'elle.	<input checked="" type="checkbox"/>			
O10- S'efforcer de conserver une attitude positive.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
Stratégies affectives d'anxiété				
G4- S'organiser pour éviter la pression du temps.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
R7- Se trouver des moyens pour éviter de paniquer.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
R4- Mettre l'examen de côté et faire un exercice de relaxation si la panique l'envahit.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		

Légende : C : connues; DU : dites utilisées; I : investiguées; V : validées par l'étudiant; S. O. : sans objet.

Quelles sont les stratégies d'apprentissage que les étudiants universitaires ayant un ou des troubles d'apprentissage ou un déficit d'attention doivent apprendre à utiliser?

Louise SAUVÉ

TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada

Nicole RACETTE

TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada

Stéphanie BÉGIN

TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada

Gustavo Adolfo Angulo MENDOZA

TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones. »

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval
Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Marianne Thérèse,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon

Responsable du site Internet
Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit
www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux

Rédactrices invitées :

Manon DOUCET et Ruth PHILION

- Liminaire**
- 1 L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux**
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
- 9 Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique**
Stéphanie TREMBLAY, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Catherine LOISELLE, Centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap (CRISPESH), Québec, Canada
- 24 Le développement d'habiletés d'autodétermination : une piste prometteuse pour un meilleur soutien des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité au postsecondaire?**
Josianne ROBERT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Godelieve DEBEURME, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Jacques JOLY, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
- 46 Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention : possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université?**
Nathalie DAUPHINAIS, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Lise-Anne ST-VINCENT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 73 Quelles sont les stratégies d'apprentissage que les étudiants universitaires ayant un ou des troubles d'apprentissage ou un déficit d'attention doivent apprendre à utiliser?**
Louise SAUVÉ, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Nicole RACETTE, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Stéphanie BÉGIN, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Gustavo Adolfo Angulo MENDOZA, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
- 96 Le rôle des conseillers aux étudiants en situation de handicap à l'université : perspective multidisciplinaire**
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Carole CÔTÉ, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Martine NADON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Nathalie CHAPLEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Line LAPLANTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 117 Développement des compétences et pratiques inclusives : la prise de notes à l'université**
Catherine GOUÉDARD, Université Paris 8, France
Christian SARRALIÉ, Laboratoire du CREF de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France
- 134 Enseignement supérieur, orchestration de l'accessibilité et stratégies d'accompagnement**
Serge EBERSOLD, Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), titulaire de la chaire Accessibilité, Paris, France
Leonardo Santos Amâncio CABRAL, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Brésil
- 154 Sentiment d'efficacité, croyances et attitudes d'enseignants du collégial à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers**
France DUBÉ, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
France DUFOUR, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Christophe CHÉNIER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Hélène MEUNIER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 173 Les variables associées à l'attitude du personnel enseignant du secteur collégial vis-à-vis des étudiantes et étudiants présentant un trouble de santé mentale**
Myreille ST-ONGE, Université Laval, Québec, Canada
Alexandre LEMYRE, Université Laval, Québec, Canada
- 195 Formation de stagiaires en enseignement ayant une situation de handicap : points de vue des formateurs de terrain**
Christine LEBEL, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Louise BÉLAIR, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Olivia MONFETTE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Benoit HURTEL, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Geneviève MIRON, Commission scolaire des Chênes, Québec, Canada
Sylvie BLANCHETTE, Commission scolaire des Chênes, Québec, Canada
- 215 Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent?**
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
CAROLE CÔTÉ, Université du Québec à Chicoutimi Québec, Canada
MARTINE NADON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
NATHALIE CHAPLEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
LINE LAPLANTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
IULIA MIHALACHE, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Quelles sont les stratégies d'apprentissage que les étudiants universitaires ayant un ou des troubles d'apprentissage ou un déficit d'attention doivent apprendre à utiliser?

Louise SAUVÉ

TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada

Nicole RACETTE

TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada

Stéphanie BÉGIN

TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada

Gustavo Adolfo Angulo MENDOZA

TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Au Québec, la présence d'étudiants ayant un ou des troubles d'apprentissage (TA) ou un trouble du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) est de plus en plus marquée dans nos universités. Afin d'aider ces étudiants à persévérer

dans leur cheminement universitaire, nous avons voulu connaître les difficultés particulières qu'ils éprouvent sur le plan des stratégies d'apprentissage afin de pouvoir les soutenir d'une façon plus ciblée. Pendant trois sessions d'études, 205 étudiants ont expérimenté un dispositif d'aide à la persévérance aux études, SAMI-Persévérance, afin de cerner les difficultés qu'ils rencontraient. Les traces laissées dans le dispositif ont permis de déterminer les stratégies d'apprentissage les moins utilisées autant par les étudiants ayant un TA et ceux ayant un TDA/H que les étudiants ayant les deux types de troubles. Parmi les stratégies d'apprentissage, ce sont les stratégies de lecture, de production écrite, de gestion de la mémorisation, de gestion du temps et de gestion du stress qui semblent les moins utilisées par ces étudiants. Enfin, les étudiants semblent avoir recours à des stratégies de production orale et de gestion de leurs émotions.

ABSTRACT

What learning strategies should university students with a learning disability or attention deficit disorder learn to use?

Louise SAUVÉ

TÉLUQ, University of Québec, Québec, Canada

Nicole RACETTE

TÉLUQ, University of Québec, Québec, Canada

Stéphanie BÉGIN

TÉLUQ, University of Québec, Québec, Canada

Gustavo Adolfo Angulo MENDOZA

TÉLUQ, University of Québec, Québec, Canada

In Québec, the number of students with learning disabilities (LD) or attention deficit disorder with or without hyperactivity (ADD/ADHD) is growing in our universities. To help them persevere in their studies, we were interested in identifying specific difficulties they experience with learning strategies in order to target ways to help them. For three study sessions, 205 students experimented with a study perseverance aid, SAMI-Perseverance, to identify the problems they encounter. The traces left in the device helped identify the learning strategies least used by students with a LD, ADD/ADHD, and those with both disorders. Among the learning strategies, reading strategies, written production, memorization management, time management and stress management seemed to be the least used by these students. They appeared to favour oral production and emotional management strategies.

RESUMEN

¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje que los estudiantes universitarios con uno o varios problemas de aprendizaje o un déficit de atención deben aprender a utilizar?

Louise SAUVÉ

TÉLUQ, Universidad de Quebec, Quebec, Canadá

Nicole RACETTE

TÉLUQ, Universidad de Quebec, Quebec, Canadá

Stéphanie BÉGIN

TÉLUQ, Universidad de Quebec, Quebec, Canadá

Gustavo Adolfo Angulo MENDOZA

TÉLUQ, Universidad de Quebec, Quebec, Canadá

En Quebec, la presencia de estudiantes con trastornos de aprendizaje (TA) o con un problema de déficit de la atención con o sin hiperactividad (TDA/H) es cada vez más importante en nuestras universidades. Con el fin de ayudarlos a perseverar en sus estudios, nos hemos interesado en la identificación de las dificultades específicas que confrontan en el plan de las estrategias de aprendizaje para poder ayudarlos de una manera específica. Durante tres sesiones de estudios, 205 estudiantes experimentaron un dispositivo de ayuda a la perseverancia en los estudios, SAMI-Perseverancia, con el fin de identificar las dificultades que confrontaban. Los testimonios captados por este dispositivo permitieron determinar las estrategias de aprendizaje menos utilizadas por los estudiantes con un TA, con un TDA/H que los estudiantes con los dos tipos de trastornos. Entre las estrategias de aprendizaje, la gestión del tiempo y la gestión del estrés se presentan como las menos utilizadas por dichos estudiantes. Finalmente, los estudiantes parecen utilizar estrategias de producción oral y de gestión de sus emociones.

Introduction

Au Canada, la persévérance aux études universitaires des étudiants (É) ayant un ou des troubles d'apprentissage (TA) ou un trouble du déficit de l'attention, avec ou sans hyperactivité (TDA/H), constitue un enjeu majeur pour les établissements d'enseignement, surtout depuis que ces étudiants sont de plus en plus nombreux à s'inscrire à l'université¹.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer l'augmentation des inscriptions : le dépistage au primaire des enfants ayant ces types de troubles, le raffinement des évaluations des services d'intervention auprès de cette clientèle au primaire et au secondaire ainsi que les règles gouvernementales visant à protéger ces élèves de la discrimination et à leur offrir un soutien financier afin qu'ils puissent bénéficier de mesures d'appui scolaires (Dubé et Sénécal, 2009). Les élèves qui ont bénéficié d'une aide dès l'école primaire sont maintenant en âge d'entrer au cégep ou à l'université (Des Rivières, 2011). Mais ces étudiants sont-ils vraiment prêts à entreprendre des études universitaires? Quels sont les obstacles qui peuvent freiner leur réussite scolaire? Que savons-nous réellement des stratégies d'apprentissage lacunaires de ces étudiants dès leur entrée, soit lors des premières sessions d'études universitaires?

Fondée sur une vision d'accompagnement qui vise l'élaboration et l'emploi de stratégies d'apprentissage efficaces chez les étudiants avec TA ou TDA/H en leur proposant du soutien en ligne, notre recherche avait pour but d'expérimenter un système d'aide à la persévérance aux études postsecondaires qui offrirait des outils susceptibles de les aider à contourner les obstacles dus aux troubles d'apprentissage et d'en diminuer les impacts sur leur parcours scolaire. Il s'agit du Système d'aide multimédia interactif (SAMI-Persévérance). Dans le cadre de cette recherche, il nous apparaissait important de déterminer d'abord les stratégies d'apprentissage peu ou pas utilisées² en contexte universitaire par les étudiants avec TA ou TDA/H avant de leur offrir des outils d'aide. Notre question de recherche s'inscrit dans cette volonté : Quelles sont les stratégies d'apprentissage peu ou pas utilisées par les étudiants ayant un TA ou un TDA/H en contexte universitaire?

Dans cet article, nous décrivons d'abord les obstacles rencontrés par les étudiants avec TA et TDA/H relevés dans la littérature. Nous présentons ensuite le concept de stratégies d'apprentissage retenu dans cette étude et expliquons comment le système en ligne SAMI-Persévérance permet de déterminer les stratégies d'apprentissage peu ou pas utilisées par cette clientèle. Enfin, nous faisons état de la méthodologie utilisée pour répondre à la question à l'étude, des résultats obtenus et d'une discussion sur ces résultats.

-
1. À ce sujet, voir le liminaire du numéro thématique de la revue.
 2. Nous utilisons le terme « stratégies d'apprentissage peu ou pas utilisées », puisque rien ne nous permet dans les écrits recensés de confirmer que les stratégies sont peu ou pas développées chez les étudiants universitaires.

Problématique

Les étudiants ayant des troubles d'apprentissage (ÉTA)

Selon l'Association canadienne des troubles d'apprentissage (ACTA) (2010), la notion de troubles d'apprentissage regroupe certains dysfonctionnements qui touchent la gestion, la mémorisation, la compréhension de contenu à l'étude ou le traitement de l'information verbale ou non verbale. Toutefois, ces troubles d'origine neurologique ne sont pas liés à des déficiences sur le plan des facultés intellectuelles. Le langage oral, la lecture (reconnaissance et compréhension des mots), l'écriture (orthographe et rédaction) et les mathématiques (calcul, raisonnement logique et résolution de problèmes) peuvent aussi faire défaut à ces étudiants.

L'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA, maintenant Institut des troubles d'apprentissage) (2008) va plus loin en identifiant les difficultés suivantes chez les ÉTA, à des degrés divers : la difficulté à comprendre et à associer des concepts abstraits, la difficulté à structurer logiquement les idées dans la résolution de problèmes, le manque de volonté à réussir, la difficulté à organiser le travail, l'incapacité à généraliser les situations ou les cas semblables, les comportements impulsifs, la tendance à blâmer les autres et le rendement variable dans le temps. Toutefois, selon plusieurs auteurs, les ÉTA inscrits à des études postsecondaires semblent éprouver les mêmes difficultés scolaires et personnelles que les étudiants qui n'ont pas de trouble d'apprentissage (Noeth et Wimberly, 2002; Wagner, Newman, Cameto, Garza et Levine, 2005; Green, 2006, cité par TAAC, 2007; Dubé et Senécal, 2009).

Selon Heiman et Precel (2003), la lecture et l'écriture sont les situations d'apprentissage qui posent le plus de problèmes aux ÉTA, et plus particulièrement aux dyslexiques. Ces derniers rapportent significativement plus de difficultés que les autres étudiants avec l'ensemble des habiletés d'apprentissage, et ce, à tous les ordres d'enseignement. Les difficultés le plus souvent rapportées chez les ÉTA sont la prise de notes, l'organisation de texte et l'expression d'idées à l'écrit (Mortimore et Crozier, 2006). Il est rare que ces étudiants n'aient que ce trouble. En général, la dyscalculie accompagne aussi les troubles liés à la dyslexie et au déficit d'attention (Attwook, 2009; Henik, Rubinstein, Aahkenazi, 2011). Ainsi, pour un mauvais lecteur, il est difficile de comprendre les instructions. Les problèmes écrits peuvent donc être difficiles à interpréter (Wadlington et Wadlington, 2008).

Leblanc (2013) estime que pour réussir leurs études les ÉTA doivent être capables d'établir des objectifs réalisables, de s'adapter aux situations et d'accepter les étapes à suivre pour y arriver. Ils doivent également trouver et essayer différentes stratégies pour persévérer, notamment en prenant connaissance des ressources disponibles et en faisant l'effort de demander de l'aide. Enfin, ils doivent être conscients de leur stress et utiliser des moyens efficaces pour le contrer. En somme, ils doivent avoir de bonnes habiletés d'autorégulation en plus de bonnes habiletés cognitives.

Selon Wagner *et al.* (2005), un des facteurs qui représentent une barrière significative à la persévérance aux études postsecondaires pour les ÉTA est ainsi l'absence de bonnes stratégies d'apprentissage adaptées pour contrer ces difficultés. Si les

probabilités qu'un étudiant abandonne ses études postsecondaires sont grandes lorsqu'il adopte de mauvaises stratégies d'étude³, c'est encore plus vrai dans le cas des ÉTA (Wagner *et al.*, 2005; Green, 2006, cité par ACTA, 2007; 2010; Dubé et Senécal, 2009). Les écrits scientifiques mettent donc l'accent sur la nécessité de doter les étudiants aux études postsecondaires de bonnes stratégies d'apprentissage (Sauvé, Debeurme, Martel, Wright, Hanca et Castonguay, 2007; Fernandez de Morgado, 2009; Hyland, Howell et Zhang, 2010).

Même si plusieurs études montrent une corrélation entre l'utilisation de stratégies d'apprentissage efficaces et la réussite des études (Pintrich et Zusho, 2007; Larue et Hrimech, 2009; Vezeau et Bouffard, 2009; Al-Harthy, Was et Isaacson, 2010; Chyung, Moll et Berg, 2010; Dawson, Meadows et Haffie, 2010; Wolters, 2010), les méthodologies utilisées ne nous permettent pas de déterminer clairement les difficultés particulières qu'éprouvent les ÉTA. C'est la convergence de plusieurs études qui permet de cerner ces difficultés plus précisément afin de cibler les stratégies d'apprentissage dont les ÉTA ont le plus besoin.

Les étudiants ayant des troubles de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (ÉTDA/H)

Il est difficile pour les ÉTDA/H de maintenir leur attention, de se concentrer sur une tâche, de contrôler et de freiner leurs idées. Le déficit d'attention est souvent accompagné de la difficulté à contrôler ses comportements (impulsivité) et son énergie (hyperactivité), ce qui comprend les difficultés à moduler les idées, les gestes, les comportements et les émotions ainsi qu'à amorcer et maintenir la motivation à terminer une tâche. Ce dernier comportement, souvent associé à un manque d'intérêt, est plutôt lié au manque de stratégies pour faire face à une situation (Guay, 2014).

Selon Simard (2015), les étudiants universitaires ayant un TDA/H ont aussi de la difficulté à s'organiser au quotidien et à long terme, à entamer ou à terminer leurs tâches. Ils ignorent par où commencer et peuvent rester des heures sur une même activité. Ils ont tendance à oublier la date de remise de leurs travaux. L'écoute en classe et le maintien de l'attention lors des périodes d'étude et de lecture leur demandent un effort supplémentaire. Pendant les examens, ils ont de la difficulté à gérer leur stress. Les ÉTDA/H manquent habituellement d'autorégulation et de contrôle de soi. Ils apparaissent désorganisés et démotivés. Ils ont de la difficulté à faire des efforts dans les tâches difficiles et à modifier leurs habitudes de travail. Ils montrent de faibles habiletés et peu de stratégies d'apprentissage. En raison de leur déficit de mémoire de travail, ils ont besoin de meilleures stratégies d'étude et de mémorisation (Wolf, Simkowitz et Carlson, 2009; Landry et Goupil, 2011). Paradoxalement, étudier à l'université demande un niveau plus élevé d'organisation et de planification qu'aux études précédentes, puisque les horaires universitaires donnent une illusion de temps libre et favorisent la désorganisation (Landry et Goupil, 2011). Ainsi, les travaux peuvent être communiqués des mois à l'avance à

3. L'expression « stratégies d'étude » réfère en général aux stratégies d'apprentissage de lecture, de production écrite, de mise en forme des travaux et de mémorisation (Levasseur et Bergeron, 2012).

l'intérieur d'un syllabus, avec peu de rappel (Wolf *et al.*, 2009). Les déficits d'autorégulation et l'impulsivité des étudiants ayant un TDA/H font mauvais ménage avec une approche non structurée. Les faibles habiletés organisatrices seraient dues à des déficits des fonctions exécutives et cognitives qui contribuent à l'échec (Landry et Goupil, 2011). Ces étudiants auraient plus de difficultés scolaires et seraient susceptibles d'abandonner leurs cours lorsque des mesures d'aide ne sont pas offertes pour les soutenir dans leurs études (Weyandt et DuPaul, 2012).

Selon Nugent et Smart (2014), il est difficile pour un étudiant ayant un TDA/H de faire face aux multiples distractions qu'engendre la vie universitaire, qui lui demande de faire appel à ses fonctions exécutives et à son système de motivation, souvent inadéquats. Weyandt et DuPaul (2008) pointent le manque d'attention portée sur l'apprentissage, les faibles habiletés d'organisation et les stratégies d'étude déficientes des étudiants ayant un TDA/H comme facteurs d'échec scolaire à l'université. De leur côté, Landry et Goupil (2011) constatent que les étudiants ayant un TDA/H éprouvent des difficultés sur le plan des stratégies de gestion du temps, de lecture et de rédaction.

Le TDA/H est un problème neurologique qui affecte donc fréquemment la capacité d'un étudiant à apprendre, mais aussi à faire montre de ce qu'il sait, en raison des difficultés attentionnelles qui y sont associées (Vincent, 2010). L'adaptation à la vie universitaire pour un étudiant ayant un TDA/H apporte son lot de défis et peut donc être très déstabilisante (Landry et Goupil, 2011; Nugent et Smart, 2014). Enfin, Barkley (2005) constate que jusqu'à 60 % des personnes qui ont un TA peuvent aussi avoir un TDA/H.

Dans notre étude, nous nous sommes attardés aux troubles d'apprentissage concernant la dyslexie, la dysorthographe et la dyscalculie, d'une part, et au trouble de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité, d'autre part. Nous avons tenu compte de la coexistence de ces deux types de trouble chez une même personne que nous désignons sous l'acronyme ÉTA+TDA/H.

Les stratégies d'apprentissage

Nous inscrivant dans le courant phénoménologique en recherche éducationnelle qui vise à comprendre les stratégies d'apprentissage des étudiants universitaires à partir de leurs différentes perspectives subjectives (Biggs, 1987; Entwistle et Marton, 1984; Marton, 1986; Marton et Svensson, 1979; Richardson, 1999), nous nous intéressons aux différences existant entre les individus en ce qui concerne les stratégies d'apprentissage (Richardson, 1998). Qu'entendons-nous par stratégie d'apprentissage?

Définir la notion de stratégie d'apprentissage est en soi une difficulté étant donné la diversité des définitions du concept de stratégies d'apprentissage⁴. Trois

4. Les termes tels que stratégie d'apprentissage, stratégie cognitive, stratégie cognitive d'apprentissage, stratégie d'étude, stratégie d'autorégulation et stratégie de résolution de problème sont employés tantôt comme équivalents ou comme très différents (Ruph, 2010).

attributs, selon Ruph (2010), semblent faire l'unanimité dans les définitions, les caractérisations, les typologies et les taxonomies des stratégies d'apprentissage des différents auteurs : c'est une activité (1) initiée par le sujet, (2) visant un but précis et (3) destinée à influencer des processus cognitifs (contrôle métacognitif). « Sur les autres caractéristiques, les avis divergent : différences de niveau, degrés de flexibilité, de conscience, de planification... » (Ruph, 2010, p. 5).

Selon Bégin (2008, p. 52), la catégorisation des stratégies d'apprentissage proposée en éducation se fait habituellement à partir de comportements rapportés ou observés par les apprenants en situation de tâche (par exemple Ruph, 2010) ou, encore, elle provient d'une analyse de sources documentaires diverses, servant à identifier et à proposer des stratégies d'apprentissage (voir, par exemple, Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier, 1996). Étant donné que notre étude s'appuie sur une liste de stratégies d'apprentissage rapportées par les étudiants universitaires en situation de tâche qui ont persévéré ou qui ont abandonné leurs études (Sauvé *et al.*, 2007), ces stratégies ont été classées dans la présente recherche selon la catégorisation de Ruph (2010, p. 9) suivante :

- Les stratégies cognitives (ou stratégies de production des connaissances) sont des opérations mentales autorégulées, plus ou moins consciemment selon leur degré d'automatisation, fondées sur des connaissances métacognitives, portant directement sur des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles dans le but de se les approprier, l'apprentissage à proprement parler [...].
- Les stratégies d'autorégulation (ou stratégies de gestion de l'activité cognitive) sont aussi des opérations mentales autorégulées fondées sur des connaissances métacognitives, mais consistant plutôt à planifier, mobiliser et gérer les ressources externes et internes nécessaires à l'apprentissage visé (Ruph, 2010, p. 9-10).

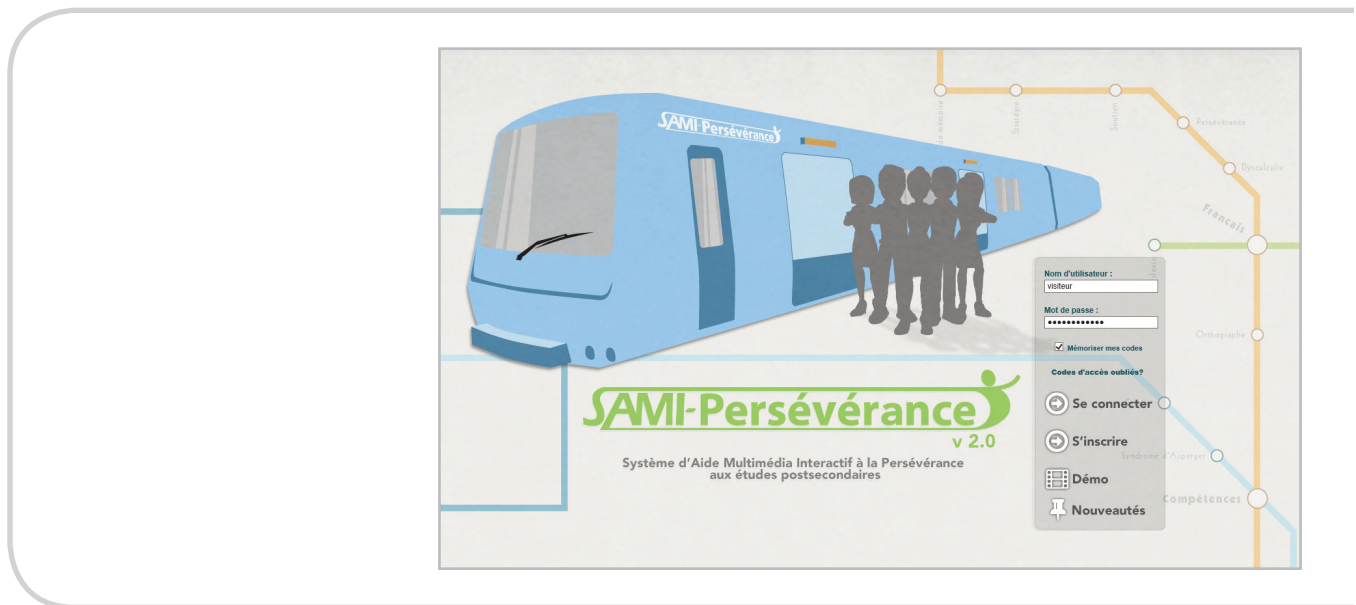
Plus spécifiquement, sur le plan des stratégies cognitives, nous nous intéressons aux stratégies liées à l'appropriation de l'information (écoute, lecture et recherche d'informations) ainsi qu'aux stratégies d'exploitation de l'information, de la communication et de la résolution de problèmes (production orale, production écrite et mise en forme des travaux). En ce qui concerne les stratégies d'autorégulation, nous nous référons aux stratégies dites affectives qui touchent les opérations mentales visant la mobilisation et la gestion de ressources internes de l'étudiant sur le plan personnel (gestion de la motivation, gestion du stress, gestion des émotions/impulsivité) et sur le plan de l'apprentissage (gestion de l'attention, gestion de la concentration et gestion de la mémorisation). Nous nous intéressons également aux stratégies dites de gestion de ses ressources qui touchent les opérations mentales visant la mobilisation et la gestion de ressources externes (gestion des tâches, gestion du temps, conciliation études-travail-famille). Examinons maintenant comment SAMI-Persévérance nous a permis de collecter les données de l'étude.

Un dispositif en ligne pour cerner les difficultés des étudiants et les résoudre

Les dispositifs de formation en ligne, complètement ouverts, laissent l'apprenant libre de choisir l'aide dont il désire se prévaloir (Henri, 2014). Pour les étudiants avec TA et/ou TDA/H, il s'agit d'une façon de trouver des outils d'aide sans la préoccupation constante du jugement des autres, ce qui est particulièrement apprécié pour des étudiants universitaires, souvent déjà sur le marché du travail, pour qui l'image de soi peut être facilement menacée (Racette, Sauvé, Bourgault, Berthiaume et Roy, 2013). Toutefois, l'étudiant qui méconnaît ses faiblesses a besoin non seulement d'outils d'aide pour l'aider à pallier ces difficultés, mais également de moyens pour les identifier.

C'est dans ce contexte que le Système d'aide multimédia interactif de persévérance aux études postsecondaires⁵, SAMI-Persévérance (<http://perseverance.savie.ca>) (Figure 1), propose aux étudiants de déterminer les stratégies d'apprentissage qu'il applique peu ou pas à l'aide de cinq grilles d'énoncés constituant les instruments de collecte de données utilisés dans cette étude.

Figure 1. Page d'accueil de SAMI-Persévérance



5. SAMI-Persévérance est offert en ligne depuis 2005. Conçu dans le cadre de recherches subventionnées (FQRSC, FODAR-UQ, Inukshuk Sans Fil), le système a bénéficié de l'expertise d'une trentaine de chercheurs en technologie éducative, en informatique, en counselling et orientation, en enseignement du français, des mathématiques et de la comptabilité et de professionnels dans le domaine des troubles d'apprentissage et du trouble de déficit d'attention/hyperactivité. Il a été expérimenté auprès d'étudiants du collégial et du premier cycle universitaire (Sauvé *et al.*, 2007, 2012, 2015). Ces études, réalisées dans une dizaine d'universités, ont permis de relever les difficultés éprouvées par les étudiants ainsi que les outils d'aide qu'ils privilégient pour les aider à résoudre leurs problèmes. SAMI-Persévérance rejoint annuellement environ 3 000 étudiants, dont à peu près 10 % sont des TA ou TDA/H. Les statistiques sont tirées des traces de SAMI-Persévérance analysées en décembre 2015.

Le tableau 1 présente les deux grilles touchant les stratégies d'apprentissage cognitives et les trois grilles renvoyant aux stratégies d'autorégulation. Une fois que les énoncés liés aux stratégies d'apprentissage ont été cochés et enregistrés, le système propose à l'étudiant des outils d'aide regroupés dans un espace personnel qui leur permet de les conserver et de les organiser selon ses besoins (Sauvé *et al.*, 2012), offrant ainsi un cheminement personnalisé à chaque étudiant.

Tableau 1. **Regroupement des grilles d'énoncés par catégorie de stratégies d'apprentissage**

Stratégies cognitives	Grille d'énoncés 1 Appropriation de l'information	Les difficultés liées à l'écoute (8 énoncés) Les difficultés liées à la lecture (15 énoncés) Les difficultés liées à la recherche d'information (3 énoncés)
	Grille d'énoncés 2 Exploitation de l'information	Les difficultés liées à la production orale (3 énoncés), Les difficultés liées à la production écrite (11 énoncés) Les difficultés liées à la mise en forme des travaux (9 énoncés)
Stratégies d'autorégulation	Grille d'énoncés 3 Stratégies affectives (ressources internes personnelles)	Les difficultés liées à la gestion de la motivation (9 énoncés) Les difficultés liées à la gestion des émotions (7 énoncés) Les difficultés liées à la gestion du stress (8 énoncés)
	Grille d'énoncés 4 Stratégies affectives (ressources internes d'apprentissage)	Les difficultés liées à la gestion de l'attention (3 énoncés) Les difficultés liées à la gestion de la concentration (4 énoncés) Les difficultés liées à la gestion de la mémorisation (5 énoncés)
	Grille d'énoncés 5 Gestion des ressources externes	Les difficultés liées à la gestion de temps (6 énoncés) Les difficultés liées à la gestion de tâches (7 énoncés) Les difficultés liées à la conciliation étude-travail-famille (5 énoncés)

Dans chaque grille, l'item «Aucun de ces énoncés ne correspond à ma situation» n'a pas été inclus dans la répartition des énoncés.

À titre d'exemple, la figure 2 illustre l'une de ces cinq grilles d'énoncés de difficultés, soit celle liée aux stratégies de lecture, d'écoute et de recherche d'information.

Quelles sont les stratégies d'apprentissage que les étudiants universitaires ayant un ou des troubles d'apprentissage ou un déficit d'attention doivent apprendre à utiliser?

Figure 2. La grille d'énoncés liés aux stratégies d'apprentissage d'écoute, de lecture et de recherche d'information

Choix	Énoncé
<input type="checkbox"/>	J'aimerais connaître mes stratégies d'apprentissage dans les situations les plus souvent présentes dans ma formation : <ul style="list-style-type: none"> ▪ lorsque j'écoute une présentation ou une démonstration faite par un formateur; ▪ lorsque je lis des manuels ou des textes photocopiés; ▪ lorsque je fais des exercices pour appliquer une ou des procédures que je dois apprendre; ▪ lorsque j'ai des problèmes à solutionner.
<input type="checkbox"/>	J'aimerais identifier mes compétences de recherche d'information.
<input type="checkbox"/>	J'aimerais apprendre à faire un résumé.
<input type="checkbox"/>	J'aimerais connaître et utiliser des stratégies efficaces pour trouver l'information dont j'ai besoin.
<input type="checkbox"/>	J'aimerais apprendre à préparer une présentation orale.
<input type="checkbox"/>	J'aimerais savoir par où commencer lorsque j'effectue une recherche d'information.
<input type="checkbox"/>	J'aimerais savoir comment comprendre les consignes pour faire mes travaux.
<input type="checkbox"/>	J'aimerais apprendre à rédiger de bonnes notes
<input type="checkbox"/>	Pour réussir un examen, j'apprends la matière par cœur : apprendre, c'est retenir.
<input type="checkbox"/>	Je me demande si apprendre signifie répéter la même chose plusieurs fois. Pour apprendre, je fais beaucoup d'exercices.
<input type="checkbox"/>	En classe ou à distance, je pose très rarement des questions, même si je ne comprends pas.
<input type="checkbox"/>	J'hésite à consulter mon professeur ou la personne tutrice pour qu'il me donne des repères ou m'indique des étapes à franchir.
<input type="checkbox"/>	Je pense à autre chose en lisant.
<input type="checkbox"/>	Lorsque je lis, j'ai l'impression que je ne retiens rien.
<input type="checkbox"/>	Lorsque je lis, je souligne les informations, mais malgré cela je ne m'en souviens pas.
<input type="checkbox"/>	Lorsque je lis, je n'arrive pas à me représenter ce que veulent dire les mots, les concepts, la matière.
<input type="checkbox"/>	Lorsque je lis, je souligne beaucoup sans chercher à faire de liens avec ce que j'ai lu auparavant.
<input type="checkbox"/>	Lorsque je lis, il m'arrive souvent de sauter des mots parce que je ne les comprends pas.
<input type="checkbox"/>	Lorsque je lis, je veux être capable de dégager les idées importantes du texte.
<input type="checkbox"/>	J'aimerais connaître des stratégies pour retenir facilement l'information que je lis.
<input type="checkbox"/>	Lorsque je lis, je n'utilise pas d'outils (dictionnaire, grammaire, wikipédia) pour comprendre le sens de certains mots.
<input type="checkbox"/>	J'aimerais être capable de redire ou de synthétiser ce que je viens de lire.
<input type="checkbox"/>	J'aimerais être capable de choisir la stratégie d'écoute appropriée en fonction de la situation de communication.
<input type="checkbox"/>	J'aimerais développer mes habiletés pour détecter les indices provenant du non-verbal.
<input type="checkbox"/>	J'aimerais améliorer mes capacités pour bien identifier les idées principales et secondaires d'un cours magistral, d'un exposé oral, etc.
<input type="checkbox"/>	J'aimerais développer mes habitudes d'écoute active et méthodique.
<input type="checkbox"/>	Aucun de ces énoncés ne correspond à ma situation.

Le tableau 2 présente quelques exemples d'outils d'aide proposés en fonction d'énoncés de la grille de gestion de l'attention, de la concentration et de la mémorisation. L'examen de l'utilisation de ces outils ne fait pas partie de cet article.

Quelles sont les stratégies d'apprentissage que les étudiants universitaires ayant un ou des troubles d'apprentissage ou un déficit d'attention doivent apprendre à utiliser?

Tableau 2. Exemple d'outils d'aide qui s'affichent en fonction d'énoncés en lien avec les stratégies de gestion de l'attention

Énoncés	Outils d'aide
Lorsque le professeur pose une question, je ne parviens pas à trouver ou je n'essaie pas de trouver mentalement la réponse.	<ul style="list-style-type: none">• L'écoute en classe• La pratique de l'écoute active
Je pense avoir des difficultés d'apprentissage (lenteur, manque de concentration).	<ul style="list-style-type: none">• Choisir ses stratégies d'étude• Des fois que...• Le trouble du déficit de l'attention (TDA/H)• Méthodes de travail
J'attends d'avoir l'inspiration avant de commencer un travail ou l'étude pour un examen important.	<ul style="list-style-type: none">• La procrastination• Se motiver à agir

Méthodologie

L'étude porte sur des données qualitatives et quantitatives, faisant l'objet d'analyses descriptives et inférentielles. Les ÉTA et ÉTDA/H qui suivent un programme d'études universitaires de premier cycle représentent la population cible, comprenant 139 ÉTA et 201 ÉTDA/H inscrits au premier cycle universitaire dans les trois universités à l'étude, pour un total de 340 étudiants⁶. L'échantillon est constitué des étudiants qui se sont inscrits volontairement dans SAMI-Persévérance à la suite d'une sollicitation (par courriel ou par affichage dans l'établissement). Ceux qui manifestent des TA ou un TDA/H ou les deux (TA+TDA/H) ont été identifiés de la façon suivante: 1) par l'étudiant lui-même lors de son inscription et 2) par les instances universitaires concernées de l'établissement d'attache de l'étudiant qui, après que ce dernier ait accepté que nous faisons cette démarche, ont validé les données.

Les instruments de mesure regroupés dans ce dispositif proposent d'abord aux ÉTA et aux ÉTDA/H de remplir une fiche d'inscription, qui comprend des questions sur des variables sociodémographiques et scolaires.

Les données recueillies sur le choix des énoncés sur le plan des stratégies d'apprentissage fait par les ÉTA et les ÉTDA/H proviennent des traces laissées par ces utilisateurs dans les grilles d'énoncés proposées par le système. Les règles de déontologie ont été respectées et un certificat d'éthique a été délivré. Les étudiants ont signé électroniquement un formulaire de consentement dans lequel ils ont autorisé le personnel de recherche à utiliser les données fournies tout au long de l'expérimentation ainsi que celles collectées auprès de l'établissement d'attache du répondant. Enfin, le personnel de recherche et les chercheurs ont signé un formulaire de confidentialité.

6. Ces données sont tirées du rapport de Gagné et Tremblay (2014) correspondant à l'année de la collecte de données.).

Les résultats

Description de l'échantillon

Ce sont 226 répondants qui ont utilisé au moins une des trois procédures⁷ de recherche pour accéder à des outils d'aide sur les stratégies d'apprentissage, soit 66,5% de la population cible (226/340). De ces 226 étudiants, 205 répondants (90,7%) ont utilisé les grilles d'énoncés liés aux stratégies d'apprentissage, 9 (4,0%) ont opté pour la recherche d'outils d'aide par mots clés et 12 (5,3%) ont utilisé la carte conceptuelle. Dans le cadre de l'étude, nous avons analysé uniquement le choix des énoncés fait par les ÉTA et les ÉTDA/H, afin de pouvoir cibler les stratégies d'apprentissage qui ont été peu ou pas utilisées pour ces répondants.

L'analyse porte donc sur les choix faits par ces 205 étudiants (Tableau 3) qui ont rempli au moins l'une des cinq grilles d'énoncés liés aux stratégies d'apprentissage. Cet échantillon est composé de 62,9% de femmes et 57,1% de ces étudiants sont âgés de 20 à 29 ans. Parmi les répondants, 32,2% ont des TA, 51,7% des TDA/H, alors que 16,1% ont à la fois des TA et des TDA/H. Plus de 80,5% sont inscrits aux trois premières sessions d'études. Il y a un peu plus d'étudiants à temps plein (57,6%) qu'à temps partiel.

Tableau 3. Description des répondants

Variable	Paramètres	N = 205	%
Âge	19 ans et moins	7	3,4
	20 à 29 ans	117	57,
	30 à 39 ans	41	20,0
	40 à 49 ans	34	16,6
	50 ans et plus	6	2,9
Sexe	Féminin	129	62,9
	Masculin	76	37,1
Session d'études	1 ^e + 2 ^e + 3 ^e session	165	80,5
	4 ^e + 5 ^e + 6 ^e session	22	10,7
	7 ^e et plus	18	8,8
Régime d'études	Temps plein	133	57,6
	Temps partiel	72	42,4
Troubles	Apprentissage	66	32,2
	Déficit d'attention	106	51,7
	Apprentissage et déficit d'attention	33	16,1

7. Trois procédures de recherche sont proposées pour aider les étudiants à identifier les outils d'aide susceptibles de réduire leurs difficultés lors de leurs études postsecondaires: 1) recherche par mots clés, 2) recherche par carte conceptuelle et 3) recherche par grille d'énoncés.

Les stratégies d'apprentissage

Les deux catégories de stratégies d'apprentissage (cognitives et d'autorégularisation) comprennent un total de quinze grilles d'énoncés de difficultés (Tableau 1). Le tableau 4 présente les données recueillies sur la fréquence de ces énoncés choisis par les 205 répondants ayant rempli au moins l'une des cinq grilles d'énoncés.

Tableau 4. **Distribution des fréquences d'utilisation des énoncés discriminés en fonction du type de difficulté dans les stratégies d'apprentissage**

Grille d'énoncés	Variables	Fréquences absolues N = 205			Fréquences relatives		
		ÉTA N = 66	ÉTDA/H N = 106	ÉTA + TDA/H N = 33	ÉTA X 106/66	ÉTDA/H X 106/106	ÉTA + TDA/H X 106/33
1	Écoute	28	47	27	45	47	87
	Lecture	65	73	44	104	73	141
	Recherche d'information	16	14	16	26	14	51
2	Production orale	4	4	3	6	4	10
	Production écrite	61	52	29	98	52	93
	Mise en forme des travaux	41	19	15	66	19	48
3	Motivation	21	23	7	34	23	22
	Émotions	13	12	2	21	12	6
	Stress	39	28	14	63	28	45
4	Attention	9	27	6	14	27	19
	Concentration	23	54	9	37	54	29
	Mémorisation	27	44	20	43	44	64
5	Gestion de temps	34	43	16	55	43	51
	Gestion de tâches	22	29	10	35	29	32
	Conciliation travail-études-famille	26	22	8	42	22	26

Relativement au tableau 4, les trois premières colonnes de chiffres montrent les fréquences des choix des variables dans lesquelles les ÉTA, les ÉTDA/H et les ÉTA+TDA/H éprouvent des difficultés. Les trois dernières colonnes présentent les fréquences relatives, exprimées sur 106. En fait, il s'agit de la transformation des fréquences absolues en des fréquences relatives à des fins de comparaison, en ramenant toutes les fréquences à un dénominateur commun, soit 106 répondants (le nombre d'étudiants le plus grand des trois catégories à l'étude), rendant comparables ces données de taille différente, pour éviter les « faux positifs » dans le calcul des différences significatives. On a ainsi multiplié les fréquences absolues dans le choix des ÉTA par le facteur 106/66 et celles des ÉTA+TDA/H par le facteur 106/33, les rendant comparables aux fréquences observées pour les ÉTDA/H.

Les stratégies cognitives

Parmi les six grilles d'énoncés des stratégies cognitives (voir le tableau 1), les difficultés en lecture et en production écrite ont été les plus fréquemment mentionnées par les répondants, tous groupes confondus. La consultation la plus faible touche les stratégies de production orale, et ce, pour les trois groupes d'étudiants. Ces données qui ressortent du tableau 4 sont reportées au tableau 5 afin d'en permettre une lecture plus claire.

Tableau 5. **Résumé des stratégies d'apprentissage les plus souvent choisies**

Stratégies	Grille n°	Variables évaluées par grille d'énoncés	ÉTA	ÉTDA/H	ÉTA + TDA/H
Cognitives	1	Écoute (8 énoncés)			87
		Lecture (15 énoncés)	104	73	141
		Recherche d'information (3 énoncés)			
	2	Production orale (3 énoncés)			
		Production écrite (11 énoncés)	98	52	93
		Mise en forme des travaux (9 énoncés)	66		
D'autorégulation	3	Gestion de la motivation (9 énoncés)			
		Gestion des émotions (7 énoncés)			
		Gestion du stress (8 énoncés)	63		
	4	Gestion de l'attention (3 énoncés)			
		Gestion de la concentration (4 énoncés)		54	
		Gestion de la mémorisation (5 énoncés)			64
	5	Gestion de temps (6 énoncés)	55		51
		Gestion de tâches (7 énoncés)			
		Conciliation études-travail-famille (5 énoncés)			

Par rapport au nombre d'étudiants appartenant à chaque groupe, les difficultés de lecture représentent la fréquence la plus élevée de choix chez les ÉTA+TDA/H (141) et les ÉTA (104). Il ressort de ces grilles que deux groupes d'étudiants (les TA et les TA+TDA/H) ne connaissent pas bien les stratégies lorsqu'ils écoutent une présentation ou une démonstration faite par un formateur; lorsqu'ils lisent des manuels ou des textes; lorsqu'ils font des exercices pour appliquer une ou des procédures qu'ils doivent apprendre et lorsqu'ils ont des problèmes à résoudre. Ils ont également des difficultés à rédiger de bonnes notes, à faire des résumés ainsi qu'à redire et synthétiser ce qu'ils ont lu.

Les stratégies en production écrite constituent la deuxième catégorie des stratégies les moins utilisées par les ÉTA (98) et les ÉTA+TDA/H (93). Plus précisément, ces grilles font ressortir que les ÉTA manifestent des difficultés à exprimer clairement sur papier ce qu'ils veulent écrire, à bien préparer leurs examens, à organiser leurs idées à l'écrit pour les mettre en ordre et les présenter de façon convenable. Les

ÉTA+TDA/H présentent une difficulté à se préparer aux examens. De plus, ils indiquent ne pas savoir comment faire un travail d'analyse et ne connaissent pas la façon de faire un travail de synthèse.

Dans une proportion moindre, les ÉTDA/H ont identifié les mêmes catégories de stratégies: lecture (73) et production écrite (52). Plus précisément, ils ont tendance à penser à autre chose en lisant, ils ne retiennent pas l'information lue et ils ont de la difficulté à rédiger de notes. Ils ont également de la difficulté à reconnaître des signes non verbaux lorsqu'ils écoutent, ainsi que les idées principales et secondaires d'un exposé, et ne savent pas comment se préparer pour les examens. De plus, les ÉTDA/H semblent présenter beaucoup moins de difficultés que les ÉTA et les ÉTDA/H dans la mise en forme des travaux; il en va de même pour la recherche d'information dans le cas des ÉTA.

Enfin, la troisième catégorie relevée par les ÉTA (66) concerne les stratégies de mise en forme des travaux, tandis que pour les ÉTA+TDA/H (87) et les ÉTDA/H (47), ce sont plutôt les stratégies d'écoute.

Les stratégies d'autorégulation

Les fréquences relatives nous montrent que, parmi les neuf grilles d'énoncés faisant partie des stratégies d'autorégulation, les énoncés liés à la gestion de la mémorisation, du temps et du stress ont été choisis le plus fréquemment, tous groupes confondus, tandis que ce sont les énoncés de gestion des émotions qui ont été les moins choisis par les trois groupes de répondants.

Les stratégies de gestion de mémorisation ont présenté la fréquence la plus élevée chez les ÉTA+TDA/H (64). Cette grille a fait ressortir le fait que ces étudiants n'arrivent pas à tout enregistrer dans leur mémoire et qu'ils se sentent incapables de déterminer s'ils ont bien compris la matière. Quant aux ÉTA, ils ont des difficultés dans la gestion du stress (63). Ils se sentent surchargés et ne savent pas quoi faire pour modifier cette situation. Ils ont également des habitudes de sommeil ou d'alimentation perturbées en période d'examen ou de remise de travaux. Enfin, ils ont une méconnaissance des stratégies qui leur permettraient de réduire leurs symptômes liés au stress.

En ce qui concerne les ÉTDA/H, ils ont priorisé les stratégies de gestion de la concentration (54). Ils ont fait ressortir des difficultés d'apprentissage (lenteur, manque de concentration), la difficulté à avoir envie d'étudier ainsi qu'à se concentrer. Enfin, ils méconnaissent différentes stratégies (p. ex. la lecture à voix haute) pour conserver leur concentration lorsqu'ils lisent.

Les résultats nous indiquent que les ÉTA et les ÉTA+ÉTDA/H ont des difficultés dans la gestion de leur temps (55 et 51).

Comparaison des trois groupes

Nous avons voulu vérifier la signification des différences observées entre les étudiants appartenant à chacun des trois groupes. Le test khi carré nous a permis de réaliser ces analyses inférentielles. Dans cette comparaison, la procédure suivie a été la suivante: un tableau de contingence a été élaboré à partir des données discriminées

par groupe d'étudiants. Ce tableau a condensé les fréquences absolues d'utilisation des énoncés, ainsi que les fréquences relatives. Puis, les tests khi carré ont été calculés. Les valeurs de p inférieures à 0,05 révèlent des différences significatives.

Tableau 6. **Résultats du test du khi carré en fonction des catégories de stratégies d'apprentissage**

Différence significative à $p < 0,05$	Les trois groupes	ÉTA vs ÉTDA/H	ÉTA vs ÉTA + TDA/H	ÉTDA/H vs ÉTA + TDA/H
Écoute et lecture	0,068	0,104	0,086	0,223
Production écrite et orale	0,264	0,125	0,308	0,528
Gestion des ressources externes	0,588	0,390	0,369	0,973
Gestion de l'attention, de la concentration et de la mémorisation	0,044	0,404	0,236	0,007
Motivation, émotions et stress	0,227	0,479	0,210	0,090

Si nous faisons une analyse générale des fréquences de l'identification des difficultés discriminées en fonction des différentes catégories de stratégies d'apprentissage, nous trouvons une différence significative dans la catégorie des stratégies affectives de gestion de l'attention, de la concentration et de la mémorisation (Tableau 6). Cette différence entre les trois groupes ($p = 0,044$) semblerait plus marquée entre les ÉTDA/H et les ÉTA+TDA/H ($p = 0,007$). Les ÉTDA/H présentent donc significativement plus de difficultés que les deux autres groupes sur ces trois aspects.

Discussion

Les résultats montrent que ce sont les difficultés de lecture qui sont les plus présentes chez les ÉTA, suivies des difficultés de production écrite, confirmant les constats de plusieurs études (Heiman et Prencel, 2003; Mortimore et Crozier, 2006; Wadlington et Wadlington, 2008; Henick *et al.*, 2011). Les ÉTA ont également dans un degré moindre des difficultés pour gérer leur stress et leur temps, ce qui rejoint les résultats de Leblanc (2013). Ils manifestent toutefois peu de difficulté de gestion de l'attention.

En ce qui concerne les ÉTDA/H, nous retrouvons les mêmes difficultés de lecture et de production écrite, mais à un degré moindre que chez les ÉTA, ce qui nous ramène aux constats de Landry et Goupil (2011). Ils semblent également avoir beaucoup moins de difficulté pour la mise en forme de leurs travaux que les ÉTA. Enfin, certains ÉTDA/H présentent des difficultés de concentration qui sont moins présentes chez les ÉTA et chez les ÉTA+TDA/H de notre étude.

En ce qui a trait aux ÉTA+TDA/H, les résultats nous indiquent qu'ils ont les mêmes difficultés que les ÉTA sur le plan des stratégies cognitives (lecture et production écrite) et sur le plan de la gestion de temps. Ils se distinguent toutefois des ÉTA et des ÉTDA/H par leurs difficultés plus grandes dans la gestion de la mémorisation. Ces résultats laissent supposer que le TDA/H aurait moins de difficultés que les ÉTA ou les ÉTA+TDA/H dans ses études universitaires.

Il est intéressant de constater que les stratégies de gestion de l'attention et des émotions ont été les moins signalées par les ÉTA et les ÉTA+TDA/H, tandis que ce sont les stratégies de gestion de la motivation et des émotions chez les ÉTDA/H, ce qui diffère des constats faits par Guay (2014) et par Nugent et Smart (2014). Nous faisons le même constat à l'égard des stratégies de gestion des tâches (organisation, charge de travail, planification), qui ressortent moins dans les trois groupes, alors que ces stratégies semblent fort présentes chez les étudiants ayant un TDA/H selon Landry et Goupil (2011), Wolf *et al.* (2009) ainsi que Weyandt et DuPaul (2008). Peut-on supposer que les répondants de notre étude ont utilisé au collégial des stratégies compensatoires suffisantes pour que ces stratégies ne soient pas identifiées comme manquantes lors de leurs études universitaires?

Dans tous les cas, ils semblent que les étudiants ayant participé à cette étude n'utilisent pas l'ensemble des stratégies d'apprentissage essentielles à leur réussite scolaire.

Conclusion

Le nombre de répondants ne nous permet pas de généraliser les résultats de cette étude. Toutefois, l'adéquation de certains de ses résultats avec d'autres études en augmente la pertinence et la validité, confirmant l'importance de la maîtrise des stratégies d'apprentissage aux études supérieures pour les ÉTA (Wagner *et al.*, 2005; Dubé et Sénécal, 2009) et les ÉTDA/H (Weyandt et DuPaul, 2008, 2012; Landry et Goupil, 2011). En accord avec les conclusions de plusieurs études (Vanmuylder, Salvia, De Broeu, Rooze et Louryan, 2006; Ferla, Valcke et Schuyten, 2008; Rodarte-Luna et Sherry, 2008; Al-Harthy *et al.*, 2010; Dawson *et al.*, 2010), les ÉTA et ÉTDA/H ont des lacunes en ce qui concerne les stratégies d'apprentissage qu'ils utilisent sur le plan de la production écrite et de la lecture.

La distinction dans cette étude des stratégies d'apprentissage qui ne sont pas utilisées par les étudiants universitaires cumulant à la fois un TA et un TDA/H par rapport aux ÉTA et aux ÉTDA/H nous permettra de cibler éventuellement des mesures de soutien particulières à cette clientèle pour les aider à persévérer dans leurs études. Les ÉTA+TDA/H semblent présenter une similarité dans les stratégies d'apprentissage peu utilisées avec celles que les ÉTA utilisent moins. Toutefois, d'autres études devront être entreprises avec ces groupes, avec un plus grand échantillon, afin de confirmer ou infirmer la sous-utilisation des stratégies d'apprentissage identifiées dans la présente étude pour les étudiants avec TA, ceux avec un TDA/H et ceux avec ces deux troubles (ÉTA+ETDA/H).

Tout en étant conscients des limites de l'étude, notamment quant à la composition de l'échantillon non aléatoire et à son nombre restreint, nous réitérons la recommandation de Vanmuyldre *et al.* (2006) de mettre en place des moyens pour améliorer les stratégies d'apprentissage des ÉTA et des ÉTDA/H, et ce, dès leur entrée aux études universitaires, afin d'augmenter la probabilité que ces étudiants persévèrent dans leurs études. La connaissance de ces stratégies peut amener les étudiants à mieux comprendre leur comportement face à l'étude et à mieux s'adapter aux différentes situations d'apprentissage.

Il serait aussi important de poursuivre les études auprès de cette clientèle afin de déterminer les moyens à leur offrir pour améliorer leurs stratégies d'apprentissage.

Remerciements

Nous remercions le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) pour le financement de cette étude. Un merci spécial à François Ruph qui nous a assistés dans l'élaboration des grilles d'énoncés des stratégies d'apprentissage.

Références bibliographiques

- AL-HARTHY, I. S., WAS, C. A. et ISAACSON, R. M. (2010). Goals, efficacy and metacognitive self-regulation: A *path analysis*. *International Journal of Education*, 2(1), 1-20.
- ASSOCIATION CANADIENNE DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE – ACTA. (2007). *Aspect canadien des troubles d'apprentissage*. Récupéré de http://www.alpha.cdeacf.ca/les_actualites/lire.php?article=2117
- ASSOCIATION CANADIENNE DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE – ACTA. (2010). Récupéré de <http://www.ldac-acta.ca/>
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE – AQETA. (2008). Informations générales sur les troubles d'apprentissage. Récupéré de <http://www.aqeta.qc.ca>. Cette adresse renvoie à <http://institutta.com/>
- ATTWOOD, T. (2009). Dyscalculia. Does testing help? *SEN Magazine*, 41, 34-35.
- BARKLEY, R. A. (2005). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York, NY: Guilford.
- BÉGIN, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage: un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67. doi: 10.7202/018989ar
- BIGGS, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne, Australie: Australian Council for Educational Research.

- BOULET, A., SAVOIE-ZAJC, L. et CHEVRIER, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- CHYUNG, S. Y., MOLL, A. J. et BERG, S. A. (2010). The role of intrinsic goal orientation, self-efficacy, and e-learning practice in engineering education. *The Journal of Effective Teaching*, 10(1), 22-37.
- DAWSON, D. L., MEADOWS, K. N. et HAFFIE, T. (2010). The effect of performance feedback on student help-seeking and learning strategy use: Do clickers make a difference? *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1). Récupéré de http://ir.lib.uwo.ca/cjsotl_rcacea/vol1/iss1/6/
- DES RIVIÈRES, P. (2011). Soutenir les étudiants qui ont des troubles d'apprentissage. *UdeMNouvelles*, 12 septembre. Récupéré de <http://www.nouvelles.umontreal.ca/campus/aide-aux-etudes/20110912-soutenir-les-etudiants-qui-ont-des-troubles-dapprentissage.html>
- DUBÉ, F. et SENÉCAL, M.-N. (2009). Les troubles d'apprentissage au postsecondaire : de la reconnaissance des besoins à l'organisation des services. *Pédagogie collégiale*, 23(1), 17-22.
- ENTWISTLE, N. et MARTON, F. (1984). Changing conceptions of learning and research. Dans F. Marton, D. Hounsell et N. Entwistle (dir.), *The Experience of Learning* (p. 211-236). Édimbourg, R.-U.: Scottish Academic Press.
- FERLA, J., VALCKE, M. et SCHUYTEN, G. (2008). Relationships between student cognitions and their effects on study strategies. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 271-278.
- FERNANDEZ DE MORGADO, N. (2009). Retención y persistencia estudiantil en instituciones de educación superior: una revisión de la literatura. *Paradigma*, 30(2), 39-61.
- GAGNÉ, Y. et TREMBLAY, D. (2014). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises, 2013-2014*. Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap – AQICESH. Récupéré de http://aqicesh.ca/docs/STATS_AQICESH__2013-2014.pdf
- GUAY, M.-C. (2014). *TDAH et adaptations scolaires, niveau postsecondaire*. Saint-Augustin-de-Desmaures, Québec. Récupéré de <http://www.attentiondeficit-info.com/pdf/tdah-adaptations-scolaires-post-secondaire.pdf>
- HEIMAN, T. et PRECEL, K. (2003). Students with learning disabilities in higher education: Academic strategies profile. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 248-258.
- HENIK, A., RUBINSTEIN, O. et AAHKENAZI, S. (2011). The “where” and “what” in developmental dyscalculia. *The Clinical Neuropsychologist*, 25(6), 989-1008.

- HENRI, F. (2014). Les environnements personnels d'apprentissage. Étude d'une thématique de recherche en émergence. *Sticef*, 21. Récupéré de http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2014/16-henri-epa/sticef_2014_NS_henri_16p.pdf
- HYLAND, T. A., HOWELL, G. et ZHANG, Z. (2010). *Efficacité de l'évaluation des compétences en rédaction (WPA) dans l'amélioration des compétences en rédaction des étudiants et étudiantes du Huron University College*. Toronto, Canada: Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- LANDRY, F. et GOUPIL, G. (2011). Trouble déficitaire de l'attention à l'université. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(2). Récupéré de <http://ripes.revues.org/416>
- LARUE, C. et HRIMECH, M. (2009). Analyse des stratégies d'apprentissage dans une méthode d'apprentissage par problèmes: le cas d'étudiantes en soins infirmiers. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 25(2). Récupéré de <http://ripes.revues.org/index221.html>
- LEBLANC, P. (2013). Réussir avec un trouble d'apprentissage. *Chroniques du Nota Bene*, 8 février. Récupéré de <https://www.usherbrooke.ca/etudiants/vie-etudiante/nota-bene/chroniques-du-nota-bene/chroniques-histoire-dorientation/chroniques-histoire-dorientation-details/article/20889/>
- LEVASSEUR, C. et BERGERON, G. (2012). *La boîte à outils. Trucs et astuces de votre succès*. Montréal: HEC Montréal. Récupéré de http://www.hec.ca/etudiant_actuel/services-offerts/ressources-pedagogiques/atelier_soutien_etudes/Atelier.etude.efficace.pdf
- MARTON, F. (1986). Phenomenography – A research approach to investigating different understanding of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49.
- MARTON, F. et SVENSSON, L. (1979). Conceptions of research in student learning. *Higher Education*, 8, 471-486.
- MORTIMORE, M. et CROZIER, W. R. (2006). Dyslexia and difficulties with study skills in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(2), 235-251.
- NOETH, R. J. et WIMBERLY, G. L. (2002). *Creating seamless educational transitions for urban African American and Hispanic students*. ACT Policy Report.
- NUGENT, K. et SMART, W. (2014). Attention-deficit/hyperactivity disorder in postsecondary students. US National Library of Medicine, National Institutes of Health Lethbridge. Récupéré de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4186490/pdf/ndt-10-1781.pdf>
- PINTRICH, P. R. et ZUSHO, A. (2007). Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. Dans R. P. Perry et J. C. Smart (dir.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (p. 731-810). The Netherlands: Springer.

- RACETTE, N., SAUVÉ, L., BOURGAULT, N., BERTHIAUME, D. et ROY, M.-M. (2013). Les mécanismes de sollicitation à la demande d'aide privilégiés par les étudiants du postsecondaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur (RIPES)*, 29(2), <http://ripes.revues.org/727>
- RICHARDSON, J. T. E. (1998). Approaches to studying in undergraduate and postgraduate students. *Studies in Higher Education*, 23, 217-220.
- RICHARDSON, J. T. E. (1999). The concepts and methods of phenomenographic research. *Review of Educational Research*, 69, 53-82.
- RODARTE-LUNA, B. et SHERRY, A. (2008). Sex differences in the relation between statistics anxiety and cognitive/learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 327-344.
- RUPH, F. (2010). *Guide de réflexion sur les stratégies d'apprentissage à l'université* (2^e éd.). Rouyn-Noranda, Québec: Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- SAUVÉ, L., DEBEURME, G., MARTEL, V., WRIGHT, A., HANCA, G. et CASTONGUAY, M. (2007). *SAMI-Persévérance. L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires*. Rapport final. Québec: Fonds de recherche sur la société et culture.
- SAUVÉ, L., RACETTE, N., DEBEURME, G., RUPH, F., ROY, M.-M., BERTHIAUME, D., ...MOISAN, D. (2012). *Les difficultés en lien avec les stratégies d'apprentissage, la mise à niveau en mathématiques et en français des étudiants ayant ou non des troubles d'apprentissage et de déficit d'attention en première année d'études au collège et à l'université et l'apport des outils d'aide pour résoudre ces difficultés*. Rapport de recherche. Québec: Fonds de recherche du Québec – Société et culture.
- SAUVÉ, L., RACETTE, N., BÉGIN, S. et MENDOZA, G. A. A. (2015). *Validation des outils de soutien en comptabilité au service de la persévérance aux études postsecondaires*. Québec: TÉLUQ.
- SIMARD, M.-H. (2015) *Stratégies pour étudier avec un TDAH*. Apprentissage et réussite. Besoin d'aide.ulaval.ca. Récupéré de <https://www.aide.ulaval.ca/apprentissage-et-reussite/boite-a-outils/strategies-d-apprentissage/strategies-pour-etudier-avec-un-tdah/>
- TAAC (2007). *Aspect canadien des troubles d'apprentissage*. Récupéré de http://www.alpha.cdeacf.ca/les_actualites/lire.php?article=2117
- VANMUYLDER, N., SALVIA, P., DE BROEU, F., ROOZE, M. et LOURYAN, S. (2006). Stratégies d'apprentissage des étudiants de premier cycle des études médicales, de graduat en biologie médicale et d'élèves infirmiers: une étude conduite au pôle universitaire européen Bruxelles-Wallonie. *Pédagogie médicale*, 7(1), 7-19.

- VEZEAU, C. et BOUFFARD, T. (2009). *Étude longitudinale des déterminants affectifs et motivationnels de la persévérance et de l'engagement dans ses études collégiales*. Joliette, Canada : Cégep régional de Lanaudière.
- VINCENT, A. (2010). *Adaptations scolaires au niveau collégial et universitaire pour le TDAH*. Centre médical l'Hétrière, Clinique Focus, Québec. Récupéré à <http://www.attention-deficit-info.com/pdf/adaptations-scolaires-tdah.pdf>
- WADLINGTON, E. et WADLINGTON, P. L. (2008). Helping students with mathematical disabilities to succeed. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(1), 2-7.
- WAGNER, M., NEWMAN, L., CAMETO, R., GARZA, N. et LEVINE, P. (2005). *After high school: A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS-2)*. Récupéré de <http://www.nlts2.org>
- WEYANDT, L. et DUPAUL, G. (2008). ADHD in college students: Developmental findings. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 14(4), 311-319.
- WEYANDT, L. L. et DUPAUL, G. J. (2012). Introduction to special series on college students with ADHD: Psychosocial issues, comorbidity and treatment. *Journal of Attention Disorders*, 16(3), 199-201.
- WOLF, L. E., SIMKOWITZ, P. et CARLSON, H. (2009). College students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Current Psychiatry Reports*, 11(5), 415-421.
- WOLTERS, C. A. (2010). *Self-regulated learning and the 21st-century competencies*. University of Houston, Department of Educational Psychology. Récupéré de http://www7.nationalacademies.org/DBASSE/Wolters_Self_Regulated_Learning_Paper.pdf

Le rôle des conseillers aux étudiants en situation de handicap à l'université: perspective multidisciplinaire

Ruth PHILION

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Manon DOUCET

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Carole CÔTÉ

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Martine NADON

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Nathalie CHAPLEAU

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Line LAPLANTE

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones. »

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval
Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Marianne Thérèse,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon

Responsable du site Internet
Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit
www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux

Rédactrices invitées :

Manon DOUCET et Ruth PHILION

Liminaire

- 1 **L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux**
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
- 9 **Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique**
Stéphanie TREMBLAY, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Catherine LOISELLE, Centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap (CRISPESH), Québec, Canada
- 24 **Le développement d'habiletés d'autodétermination : une piste prometteuse pour un meilleur soutien des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité au postsecondaire?**
Josianne ROBERT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Godelieve DEBEURME, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Jacques JOLY, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
- 46 **Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention : possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université?**
Nathalie DAUPHINAIS, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Lise-Anne ST-VINCENT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 73 **Quelles sont les stratégies d'apprentissage que les étudiants universitaires ayant un ou des troubles d'apprentissage ou un déficit d'attention doivent apprendre à utiliser?**
Louise SAUVÉ, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Nicole RACETTE, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Stéphanie BÉGIN, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Gustavo Adolfo Angulo MENDOZA, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
- 96 **Le rôle des conseillers aux étudiants en situation de handicap à l'université : perspective multidisciplinaire**
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Carole CÔTÉ, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Martine NADON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Nathalie CHAPLEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Line LAPLANTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 117 **Développement des compétences et pratiques inclusives : la prise de notes à l'université**
Catherine GOUÉDARD, Université Paris 8, France
Christian SARRALIÉ, Laboratoire du CREF de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France
- 134 **Enseignement supérieur, orchestration de l'accessibilité et stratégies d'accompagnement**
Serge EBERSOLD, Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), titulaire de la chaire Accessibilité, Paris, France
Leonardo Santos Amâncio CABRAL, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Brésil
- 154 **Sentiment d'efficacité, croyances et attitudes d'enseignants du collégial à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers**
France DUBÉ, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
France DUFOUR, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Christophe CHÉNIER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Hélène MEUNIER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 173 **Les variables associées à l'attitude du personnel enseignant du secteur collégial vis-à-vis des étudiantes et étudiants présentant un trouble de santé mentale**
Myreille ST-ONGE, Université Laval, Québec, Canada
Alexandre LEMYRE, Université Laval, Québec, Canada
- 195 **Formation de stagiaires en enseignement ayant une situation de handicap : points de vue des formateurs de terrain**
Christine LEBEL, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Louise BÉLAIR, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Olivia MONFETTE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Benoit HURTEL, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Geneviève MIRON, Commission scolaire des Chênes, Québec, Canada
Sylvie BLANCHETTE, Commission scolaire des Chênes, Québec, Canada
- 215 **Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent?**
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
CAROLE CÔTÉ, Université du Québec à Chicoutimi Québec, Canada
MARTINE NADON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
NATHALIE CHAPLEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
LINE LAPLANTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
IULIA MIHALACHE, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Le rôle des conseillers aux étudiants en situation de handicap à l'université: perspective multidisciplinaire

Ruth PHILION

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Manon DOUCET

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Carole CÔTÉ

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Martine NADON

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Nathalie CHAPLEAU

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Line LAPLANTE

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Les établissements postsecondaires québécois font face à une hausse de la population étudiante en situation de handicap, dite *émergente*. Pour ces étudiants, le choix de poursuivre des études universitaires constitue un défi étant donné leurs

besoins diversifiés et les exigences relatives à leurs programmes d'études. Pour soutenir et accompagner ces étudiants en situation de handicap (ESH) dans leur parcours de formation, de nouvelles expertises s'avèrent nécessaires. Cet article présente les résultats d'une recherche collaborative menée dans trois universités québécoises, auprès de six conseillères aux ESH ayant une expertise dans le domaine de l'orientation professionnelle ou de l'orthopédagogie. La visée de cette recherche est de définir les principales composantes du rôle des conseillers qui accompagnent les ESH et leur contribution respective en fonction des besoins de ces étudiants. Bien que les deux groupes de professionnels semblent pouvoir répondre à l'ensemble de ces besoins et que les spécificités de leur expertise respective s'avèrent un atout indéniable, certaines composantes de l'accompagnement nécessitent d'être offertes par d'autres ressources, soulignant ainsi la diversité et la complexité de leurs besoins.

ABSTRACT

The role of student counsellors working with students with disabilities at university: multidisciplinary perspective

Ruth PHILION

University of Québec in Outaouais, Québec, Canada

Manon DOUCET

University of Québec in Chicoutimi, Québec, Canada

Carole CÔTÉ

University of Québec in Chicoutimi, Québec, Canada

Martine NADON

University of Québec in Outaouais, Québec, Canada

Nathalie CHAPLEAU

University of Québec in Montréal, Québec, Canada

Line LAPLANTE

University of Québec in Montreal, Québec, Canada

Post-secondary establishments in Québec are facing an increase in the number of students with disabilities, referred to as an “emerging” population. For these students, the choice to continue university studies is a challenge given their diversified needs and the requirements of their study programs. To support and assist these disabled students (DS) in their education, new expertise is required. This article presents the results of a collaborative study conducted in three Québec universities with six DS counsellors experienced in the field of vocational guidance or remedial edu-

cation. The objective of this study is to identify the main components of the role of counsellors who support DS, and their respective contributions to meeting these students' needs. Although both groups of professionals seem to be able to meet all of these needs and the specificities of their respective expertise is a valuable asset, certain support components should be offered by other resources, revealing the diversity and complexity of student needs.

RESUMEN

El rol de los consejeros de estudiantes en situación de discapacidad en la universidad: perspectiva multidisciplinaria

Ruth PHILION

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

Manon DOUCET

Universidad de Quebec en Chicoutimi, Quebec, Canadá

Carole CÔTÉ

Universidad de Quebec en Chicoutimi, Quebec, Canadá

Martine NADON

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

Nathalie CHAPLEAU

Universidad de Quebec en Montréal, Québec, Canadá

Line LAPLANTE

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Los establecimientos post-secundarios quebequenses confrontan un aumento de la población estudiantil en situación de discapacidad denominada «emergente». Para estos estudiantes, continuar sus estudios universitarios constituye un desafío si se toman en cuenta las diversas necesidades y exigencias relacionadas con sus programas de estudio. Para apoyar y acompañar a esos estudiantes en situación de discapacidad (ESD) en el curso de su formación, se requieren nuevos conocimientos técnicos. Este artículo presenta los resultados de una investigación colaborativa realizada en tres universidades quebequenses, con seis consejeros de ESD con experiencia en el campo de la orientación profesional o en ortopedagogía. La finalidad de esta investigación era identificar los principales componentes del rol de consejero acompañador de los ESD y su contribución respectiva en función de las necesidades de dichos estudiantes. Aunque los dos grupos de profesionales parecen poder responder al conjunto de dichas necesidades y que la especificidad de sus conocimientos

técnicos respectivos se presentan como ventajas innegables, ciertos componentes del acompañamiento requieren ser ofrecidos por otros servicios lo que evidencia la necesidad y la complejidad de sus necesidades.

Introduction

Nous entendons décrire dans cet article les composantes du rôle des conseillers permettant de répondre aux différents besoins d'accompagnement des étudiants en situation de handicap (ESH) en prenant en compte leur expertise respective. Pour ce faire, une recherche collaborative a été menée avec six conseillères de trois universités ayant une expertise dans le domaine de l'orientation professionnelle ou de l'orthopédagogie. Après une présentation de la problématique et du cadre de référence relatifs à l'accompagnement des ESH en contexte universitaire, et de la méthodologie employée, nous présentons les résultats. Ces derniers révèlent que, bien que les deux groupes de professionnels puissent être en mesure de répondre à l'ensemble des besoins des ESH, ceux-ci peuvent aussi nécessiter, selon le cas, une expertise spécifique.

Problématique et cadre de référence

L'arrivée en grand nombre des ESH émergents¹ en milieu universitaire engendre des défis quant au soutien et à l'accompagnement à leur offrir, car ces derniers manifestent une diversité de besoins qui nécessitent de nouvelles expertises ainsi que des services adaptés (Dion, 2013; Nguyen, Fichten, Barile et Lévesque, 2006). Étant assujetties à une obligation de non-discrimination envers tous les ESH, laquelle passe notamment par la mise en place de mesures d'accommodement et d'accompagnement (Phillion, Bourassa, Lanaris et Pautel, 2016), les universités tentent de combler le manque de ressources et d'expertises (Bonnelli, Ferland-Raymond et Campeau, 2010) en réorganisant leurs services et en mobilisant de nouveaux types de professionnels. Toutefois, selon le rapport du Groupe de travail sur les étudiants en situation de handicap émergents (GT-ESHE, 2014), il existe une grande diversité et disparité des services dédiés à l'accueil et à l'intégration des ESH dans les universités du Québec. Une disparité qui se traduit par le type de formation et d'expertise des conseillers attitrés aux ESH, qu'il s'agisse notamment de conseillers en orientation et d'orthopédagogues, ces derniers étant peu nombreux et nouvellement intégrés au sein des équipes de conseillers attitrés aux ESH (GT-ESHE, 2014).

1. La population représentant les ESH est définie dans l'article liminaire du numéro.

Puisque différentes variables administratives et structurelles caractérisent le modèle d'organisation des services dans chacune des universités (CREPUQ, 2010), il est important d'examiner l'apport respectif de l'expertise des conseillers dans le rôle de soutien et d'accompagnement qu'ils exercent auprès des ESH. Comme le soulignent Wolforth et Roberts (2010), cet examen est d'autant plus nécessaire que les établissements postsecondaires font face à un manque de connaissances concernant les besoins de ces étudiants. Ces auteurs relèvent aussi la quasi-inexistence de recherches francophones sur les modalités d'accompagnement à leur offrir et leur portée. Selon ces mêmes auteurs, il est essentiel de développer et d'explorer des formules d'accompagnement plus proches des besoins et de la réalité de ces étudiants. De fait, il appert que les recherches portent davantage sur la pertinence et la portée des mesures d'accommodement, sans toutefois se pencher sur l'accompagnement visant l'aide à l'apprentissage (Baker, 2006; Gregg, 2012; Lindstrom, 2007; Lovett, 2008; Saks, 2008). D'après Rivard (2012), la nécessité d'assurer une individualisation de l'accompagnement tient compte à la fois des difficultés de l'étudiant et de la spécificité des cours et du programme d'études. Selon plusieurs auteurs, la structure d'accompagnement proposée actuellement est trop générale (Harrison et Beres, 2007; Huijun et Hamel, 2003; Smith, 2007; Tarallo, 2012) et ne répond pas aux besoins particuliers des étudiants (Dubé et Sénécal, 2009).

Ainsi, l'accompagnement des étudiants ne devrait pas se réduire qu'à la mise en place de mesures d'accommodements, mais aussi à offrir un soutien éducatif (Herrick, 2011), favorisant notamment le développement de compétences (p. ex. stratégies d'apprentissage) essentielles à la poursuite de leurs études (Phillion, Bourassa, Leblanc et Plouffe, 2010). Or, il semble que les composantes du rôle d'accompagnement et de ce savoir-accompagner demeurent à définir. Un constat qui s'explique certainement par le fait que l'accompagnement est une activité singulière qui prend des formes différentes et recouvre des réalités diverses selon les contextes de travail et les professionnels qui le réalisent (Charlier et Biémar, 2012).

Partant du constat que l'accompagnement offert aux étudiants varie considérablement d'un établissement à l'autre, que cet accompagnement demeure à définir et qu'il est de plus en plus offert par des conseillers en orientation et des orthopédagogues, le but de notre recherche est de définir les principales composantes du rôle des conseillers ayant une expertise en orientation professionnelle ou en orthopédagogie qui accompagnent les ESH et de préciser la contribution respective de chacun de ces deux types de professionnels en fonction des besoins de ces étudiants.

Rôle des conseillers aux étudiants en situation de handicap à l'université

Selon l'Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux ESH (AQI-CESH, 2013), le rôle du conseiller s'est grandement complexifié au cours des quinze dernières années. Le cadre de référence de l'AQICESH stipule que le rôle principal du conseiller consiste à prendre en compte les besoins d'accommodement et d'accompagnement de l'étudiant et à tenter d'y répondre tout en faisant appel, lorsqu'il le juge approprié, aux ressources du milieu universitaire (p. ex. aide financière, terrain

et bâtiment, etc.). L'objectif est de contribuer à relever les obstacles à l'apprentissage (AQICESH, 2013). Plus spécifiquement, le rôle du conseiller aux ESH consiste à établir un plan d'accommodement et d'accompagnement sur les mesures à privilégier en contexte d'examen, de cours ou de stage et à effectuer un suivi de l'efficacité de ce plan en lien avec les améliorations ou les difficultés qui peuvent apparaître durant le parcours scolaire de l'étudiant (Phillion *et al.*, 2016). Un autre volet associé au rôle des conseillers aux ESH se situe dans la sensibilisation du milieu universitaire, par la défense des valeurs liées à l'inclusion, aux principes d'égalité, de justice et d'équité (AQICESH, 2013). Puisque le rôle des conseillers auprès des ESH comporte essentiellement deux facettes, soit la mise en place des mesures d'accommodement et celle des mesures d'accompagnement, il importe de les distinguer.

Les mesures d'accommodement

Comme précisé par l'AQICESH (2013), « conformément à la Charte des droits et libertés du Québec (article 10), l'université a une obligation d'accorder des accommodements raisonnables pour assurer le droit à l'égalité » (p. 29). Pour déterminer ces mesures, le conseiller considère

les recommandations contenues dans la documentation dûment complétée par un professionnel du domaine de la santé et des services sociaux assujetti au Code des professions; identifie les répercussions de la situation de handicap sur la scolarité de l'étudiant tout en prenant en compte, selon l'information disponible, les particularités ainsi que les finalités du programme d'études (Phillion *et al.*, 2016, p. 11).

Les mesures d'accommodement visent à faire face aux défis qui se posent aux étudiants sans compromettre l'atteinte des exigences scolaires (Ducharme et Montminy, 2012). Ces mesures forment une vaste gamme de moyens offerts liés aux examens ou au contexte d'apprentissage. L'ensemble des mesures d'accommodement proposées à chacun des étudiants est généralement rédigé sous forme d'une lettre visant à en informer le professeur (Phillion *et al.*, 2016). Si ce dernier estime que les mesures proposées mettent à risque l'atteinte des exigences essentielles du cours, il est invité à en discuter avec l'étudiant et, au besoin, avec le conseiller de l'étudiant pour examiner les solutions de remplacement. Comme il n'est pas rare que les professeurs soulèvent des préoccupations relatives à certaines mesures d'accommodement (Hindes et Mather, 2007), il est primordial que leur choix se fasse dans un processus d'accompagnement de tous les acteurs, y compris le professeur et l'étudiant.

L'accompagnement

Charlier et Biémar (2012) définissent l'acte d'accompagner comme étant celui de « se tenir à côté de, pour suivre et devancer le pas de l'Autre » (p. 11). De plus, elles soulignent que la posture de l'accompagnateur et les compétences spécifiques que celui-ci déploie sont des éléments fondamentaux qui appuient ce processus d'accompagnement. Dans la même ligne de pensée, Vial (2007) soutient que l'accompagnement est « une manière d'être avec l'autre », soit dans un double processus où

«l'accompagnateur pose les conditions pour que l'Autre fasse son chemin et ainsi construit avec lui son chemin» (p. 34-35). En contexte universitaire, l'AQICESH (2013) mentionne que tout ce processus d'accompagnement n'a de sens que s'il «incite l'étudiant à évoluer vers ses propres objectifs, selon ses propres moyens» (p. 38). À cet égard, Phillion *et al.* (2010) ont démontré que les objectifs des étudiants étaient généralement associés à des besoins d'accompagnement pour l'un ou l'autre des volets suivants: le développement de stratégies d'apprentissage, incluant les compétences essentielles à la rédaction des travaux universitaires (Trainin et Swanson, 2005; Burchard et Swierdzewski, 2009), l'utilisation d'outils technologiques (Roberts et Stodden, 2004), la communication de l'information (diagnostic, besoins spécifiques) au personnel enseignant, la gestion des défis personnels interférant avec la réussite des études (Klassen, Krawchuk, Lynch et Rajani, 2008) ainsi que l'orientation vers un projet d'études réaliste correspondant aux compétences et aux champs d'intérêt de chacun (Yindra, et Brenner, 2002).

Par conséquent, pour bien circonscrire les composantes du rôle du conseiller dans l'accompagnement des ESH en vue de répondre à leurs besoins et pour mettre en évidence les expertises respectives du conseiller formé en orientation professionnelle ou en orthopédagogie, trois objectifs ont été privilégiés: (1) préciser les composantes du rôle des conseillers permettant de répondre aux besoins d'accompagnement des ESH; (2) déterminer les composantes de ce rôle qui relèvent davantage de l'expertise des conseillers en orientation professionnelle ou des orthopédagogues; (3) préciser les enjeux et les défis liés à ce rôle et déterminer les actions à mettre en œuvre pour y faire face.

Méthodologie

La recherche collaborative constitue l'approche privilégiée retenue permettant la mise à profit de l'expertise des chercheuses et des conseillers aux ESH spécialisés soit en orthopédagogie ou en orientation professionnelle. Cette façon de faire la recherche permet de réduire l'écart entre le monde de la recherche et celui de la pratique par la prise en compte du point de vue des professionnels et praticiens en éducation (Bednarz, Poirier et Desgagné, 2001). Dans cette perspective, les participants sont considérés comme des acteurs compétents avec lesquels s'établit un partage de savoirs et de collaboration. S'inscrivant dans le paradigme des méthodes qualitatives, cette recherche vise à comprendre le phénomène étudié et non à le décrire ou à le mesurer (Kaufmann, 1996). De ce fait, les résultats ne sont généralisables qu'au contexte spécifique auquel ils se rapportent, ce qui constitue une limite de la recherche.

Les participants à la recherche

L'échantillonnage est constitué de deux groupes. Le premier se compose de 290 étudiants ayant répondu à un questionnaire envoyé par courrier électronique aux 1230 ESH de trois universités québécoises. Le second réunit six conseillères

travaillant dans les services pour les ESH au sein de ces mêmes trois universités: deux conseillères en orientation professionnelle et quatre conseillères ayant une formation en orthopédagogie, l'une d'entre elles ayant aussi une formation de conseillère en orientation. Leur profil d'emploi ainsi que leur charge de travail varient d'un établissement à l'autre. Dans la première université, on trouve deux orthopédagogues à temps plein. Leur tâche consiste à effectuer tout le suivi des ESH, c'est-à-dire la rencontre initiale, les rencontres subséquentes de suivi et d'accompagnement, l'identification des mesures d'accommodement, les communications avec les professeurs et le soutien au développement de stratégies d'apprentissage. Dans la deuxième université, une conseillère en orientation (temps plein) assume aussi tout le suivi des ESH, alors que l'orthopédagogue (deux jours par semaine) offre le soutien au développement de stratégies d'apprentissage. Enfin, dans la troisième université, une conseillère en orientation est affectée à l'accueil et à l'encadrement des ESH (deux jours par semaine) et une orthopédagogue (deux jours par semaine) assure l'aide au développement de stratégies d'apprentissage.

Modalités de collectes et d'analyse des données

Trois modalités de collecte de données ont été utilisées pour répondre aux objectifs de cette recherche. La première consiste à examiner seulement les réponses de 2 des 16 questions d'un questionnaire destiné aux ESH des trois universités et visant² à identifier les défis rencontrés et leurs besoins en termes d'accommodement et d'accompagnement pour relever ces défis. Durant l'hiver 2014, ce questionnaire a été envoyé³ aux 1230 ESH qui ont consulté les services adaptés des trois universités, et ce, par l'intermédiaire du logiciel Lime Survey conçu pour la gestion de questionnaires en ligne, qui permet de respecter l'anonymat des répondants.

Afin d'obtenir un portrait global de l'ensemble des composantes du rôle des conseillers, la deuxième modalité est issue des notes évolutives du suivi et de l'accompagnement offert pendant une année par l'une des trois conseillères travaillant à temps plein et assurant tout le suivi et l'accompagnement des ESH sous sa responsabilité. L'analyse des 488 notes évolutives a été réalisée au moyen du logiciel Nvivo⁴, permettant ainsi de dégager 979 rubriques correspondant au détail du suivi offert à 120⁵ étudiants. Ces rubriques ont été réparties en quatre catégories.

-
2. Bien que le questionnaire comporte plusieurs questions en lien avec leur expérience universitaire, dans le cadre de cet article seules les deux questions propres aux besoins des étudiants sur le plan des accommodements et de l'accompagnement sont traitées. Le questionnaire n'est utilisé que pour dégager l'éventail des besoins des ESH. Il a été envoyé à tous les étudiants inscrits dans les services qui leur sont destinés dans chacune des trois universités respectives. Une proportion de 20 % des étudiants ont répondu.
 3. C'est respectivement le responsable de chacun des trois services pour ESH qui a effectué l'envoi du questionnaire aux ESH durant l'année 2012-2013.
 4. Une première analyse de contenu a été effectuée par une assistance de recherche afin de faire émerger les différentes composantes de l'accompagnement offertes ou proposées aux étudiants, lesquelles ont été réparties en catégories. Le chercheur principal a révisé chacune des composantes et leurs catégories pour retenir 979 composantes réparties en quatre catégories. Cette catégorisation a ensuite été examinée et reprise par une chercheuse associée au projet afin d'assurer une validation inter-juge.
 5. Soulignons que la répartition des conditions diagnostiquées de 120 étudiants est représentative de celle observée dans l'ensemble des universités du Québec: TDA/H (36%), trouble de santé mentale (20%), trouble de santé physique (18%), trouble d'apprentissage (18%), déficience auditive ou visuelle (5%) et trouble du spectre de l'autisme (2,5%).

La troisième modalité est constituée des données issues d'un groupe de discussion sur le rôle des conseillers et des orthopédagogues en milieu universitaire, à partir d'outils de gestion participative SAS²⁶ (Chevalier, Buckles et Bourassa, 2013), permettant d'effectuer l'analyse et l'interprétation à chacune des étapes de la démarche. Au mois de mars 2014, les six conseillères ayant participé à la communauté de pratique⁷ mise en place dans le cadre du projet de recherche ont été conviées à une journée et demie de discussion et de réflexion sur leur rôle. Quatre temps ont ponctué ce groupe de discussion, chacune des activités proposées servant à alimenter la suivante dans un processus itératif de réflexion, d'analyse et d'interprétation. Un premier temps a permis de préciser les besoins des ESH en prenant appui sur les résultats issus du questionnaire et de définir les composantes du rôle du conseiller dans l'accompagnement susceptibles de répondre à ces besoins. Un deuxième temps a servi à déterminer quelles composantes de ce rôle relèvent de quelle expertise (orthopédagogue, conseiller en orientation ou autres professionnelles). Le troisième temps a été consacré à préciser les enjeux et les défis rencontrés dans ce rôle et à déterminer les actions à mettre en œuvre pour faire face à ces enjeux et défis. Enfin, un quatrième temps, deux semaines plus tard, a permis de revoir puis de valider tout le travail effectué en groupe de discussion.

Analyse et interprétation des résultats

Cette section présente l'analyse et l'interprétation des résultats issus du questionnaire rempli par les étudiants, suivies d'une analyse mettant en lien les résultats des notes évolutives et ceux du groupe de discussion.

Les besoins d'accommodement et d'accompagnement exprimés par les ESH

L'analyse des résultats du questionnaire met en exergue 12 catégories de besoins d'accommodement ou d'accompagnement mentionnés par les répondants (n: 290 ESH). Ces besoins sont présentés en fonction du nombre de répondants (indiqué en pourcentage) ayant précisé avoir besoin de l'une ou l'autre des mesures d'accommodement ou d'accompagnement pour relever les défis occasionnés par leur situation de handicap. Le tableau 1 montre que l'accès à des mesures d'accommodement propres aux examens est souligné, au premier rang des besoins, par 79 % des répondants, alors que 62 % mentionnent en avoir besoin pour leur cours⁸. Au 2^e rang, 45 % des étudiants expriment un besoin d'accès à de l'information sur l'aide

6. Les outils SAS² sont disponibles en ligne (www.sas2.net/sas2-dialogue-inc).

7. Il importe de mentionner que cette communauté de pratique a été mise en place afin que les conseillers puissent discuter, réfléchir sur les différentes situations rencontrées et mettre à profit leurs connaissances et expériences respectives dans un processus de coconstruction. Les chercheuses ont également assisté à tour de rôle à ces rencontres, qui se sont déroulées sur un an et demi (d'octobre 2013 à juin 2014). Au total, neuf rencontres d'environ trois heures ont eu lieu.

8. Le détail des accommodements précisés par les étudiants est présenté dans le document suivant: Phillon, Bourassa, Lanaris et Pautel (2016). *Guide de référence portant sur les mesures d'accommodement pouvant être offertes aux étudiants en situation de handicap en contexte universitaire*.

financière disponible, que ce soit pour des tuteurs ou d'autres services couverts selon des critères bien définis. Au 3^e rang, 41 % des participants soulignent un besoin de soutien pour développer les stratégies d'apprentissage essentielles à leur réussite. Par ailleurs, ils sont plus ou moins 21 à 23 % à indiquer avoir besoin de soutien pour la gestion de leurs défis personnels, pour apprendre à communiquer leurs besoins à leurs professeurs, pour rédiger des travaux, de même que pour apprendre à utiliser des aides technologiques ou encore pour accéder à des services complémentaires offerts à l'intérieur ou à l'extérieur de l'université. Ces services servent à combler des besoins tels que l'accès à des tuteurs pour l'appropriation des contenus de cours (14 %); des diagnostics effectués par des professionnels (10 %); du soutien à l'égard de l'orientation de carrière (9 %); et, enfin, à du soutien en lien avec l'accessibilité physique (8 %).

Tableau 1. **Les besoins d'accommodement et d'accompagnement des ESH issus du questionnaire**

Besoins des étudiants	Questionnaire N = 290
1. Accès accommodement • examens • classe (apprentissage)	79 % 62 %
2. Information aide financière	45 %
3. Soutien au développement de stratégies d'apprentissage	41 %
4. Soutien à la gestion des défis personnels	23 %
5. Soutien communication professeurs et services	23 %
6. Informations des services complémentaires (psychologie et diagnostics)	22 %
7. Soutien au développement et à l'utilisation des TIC	21 %
8. Soutien à la rédaction des travaux universitaires	21 %
9. Accès à des tuteurs (appropriation du contenu des cours)	14 %
10. Accès à des diagnostics	10 %
11. Soutien à l'orientation de carrière	9 %
12. Accessibilité physique	8 %

C'est sans surprise que ce portrait sur les besoins des étudiants révèle qu'une majorité d'ESH ont effectivement besoin de mesures d'accommodement (Baker, 2006; Gregg, 2012) ainsi que de mesures diversifiées d'accompagnement (AQICESH, 2013). La section qui suit permet de dégager le rôle des conseillers à l'égard de ces besoins.

Rôle des conseillers en lien avec les besoins d'accommodement et d'accompagnement des ESH

Nous avons d'abord effectué l'analyse des 488 notes évolutives consignées durant une année par l'une des conseillères, tout en les mettant en relation avec les

résultats du questionnaire rempli par les 290 étudiants ainsi qu'avec les données issues du groupe de discussion.

Soulignons qu'une note évolutive peut combiner différents sujets discutés ou actions posées (intitulé rubrique) lors des séances d'accompagnement ainsi que le travail effectué en amont ou en aval de ces séances. L'analyse des 488 notes évolutives portant sur l'accompagnement offert à 120 étudiants a permis d'identifier 979 rubriques correspondant aux détails du travail accompli (Tableau 2). Cette analyse révèle que l'accompagnement offert correspond aux 12 besoins répertoriés à partir des réponses des 290 ESH ayant répondu au questionnaire. Seul le pourcentage des étudiants présentant l'un ou l'autre des besoins varie. Ces besoins ont été regroupés en quatre catégories spécifiques à l'accompagnement : (1) identification et mise en place des mesures d'accommodement; (2) information portant sur les services complémentaires; (3) soutien au développement de stratégies d'apprentissage et à la gestion des défis personnels et (4) accompagnement indirect des professeurs et des différentes instances. Ces quatre catégories de besoins guideront l'analyse et l'interprétation des résultats.

Tableau 2. **Les besoins d'accommodement et d'accompagnement des ESH issus de l'analyse des notes évolutives d'une conseillère**

Catégories des besoins	Étudiants N = 120	Rubriques N = 979
Identification et mise en place des mesures d'accommodement	90 étudiants (75 %)	Total 336
Informations sur les services complémentaires	69 étudiants (58 %)	Total 154
Soutien psychologique ou groupe de soutien	36 étudiants (30 %)	66
Accès à des évaluations (diagnostics)	14 étudiants (12 %)	22
Information pour l'aide financière	12 étudiants (10 %)	15
Accès à des tuteurs	10 étudiants (8 %)	15
Certificat médical	10 étudiants (8 %)	12
Orientation de carrière	3 étudiants (2 %)	8
Accessibilité physique	2 étudiants (1 %)	16
Soutien au développement de stratégies d'apprentissage et à la gestion des défis personnels		Total 264
Soutien au développement et à l'utilisation des TICs	33 étudiants (28 %)	76
Soutien au développement de stratégies d'apprentissage	23 étudiants (19 %)	97
Soutien à la gestion des défis personnels	15 étudiants (13 %)	24
Soutien à la rédaction des travaux universitaires	11 étudiants (9 %)	45
Soutien à la divulgation des besoins	11 étudiants (9 %)	22
Accompagnement indirect		Total 225
Communiquer avec les professeurs (personne ou téléphone)	18 étudiants (15 %)	193
Communiquer avec les instances	22 étudiants (18 %)	32

Identification et mise en place des mesures d'accommodement

L'analyse des notes évolutives montre que, comme dans les résultats issus du questionnaire, le besoin d'accès à des mesures d'accommodements pour effectuer les examens ou pour relever des défis rencontrés en classe et en stage s'en dégage fortement. Comme le montre le tableau 2, ce sont 90 (75 %) des 120 étudiants qui requièrent des mesures d'accommodement. Le nombre élevé de rubriques (336) portant sur ce sujet est un indicateur de l'importance accordée à ces mesures, ce qui est aussi largement confirmé par les recherches (Nguyen et Fichten, 2007; Wolforth et Roberts, 2009). Les notes précisent les raisons qui justifient les mesures d'accommodement proposées aux étudiants ainsi que tout le suivi des courriels ou des appels effectués afin de leur rappeler notamment les démarches à entreprendre pour faire leurs demandes en vue de leur mise en place (p. ex. respecter sept jours ouvrables) ou, encore, pour leur rappeler comment présenter leurs besoins à leurs professeurs et envisager des solutions de remplacement lorsque le professeur estime que l'une ou l'autre des mesures d'accommodement nuit au respect des exigences des cours.

C'est d'un commun accord que les six participants au groupe de discussion précisent que la définition et la mise en place des mesures d'accommodement constituent une composante de la tâche à effectuer par le conseiller (Tableau 3) chargé d'assumer le suivi et l'accompagnement de l'étudiant, peu importe son expertise. À l'analyse des défis et enjeux exprimés par les six participants, on constate qu'il s'agit d'une composante de leur tâche qui peut être complexe étant donné le manque de balises claires portant sur ces mesures. À l'instar de Ducharme et Montminy (2012), les participants précisent que ce manque de balises est accentué en contexte de stage par le manque de communication et de coordination entre le milieu universitaire et les milieux de formation. Plusieurs solutions pour remédier à ces défis sont proposées: solliciter davantage la collaboration des professeurs pour définir des mesures d'accommodement répondant aux objectifs du cours; accompagner les étudiants à communiquer et expliquer leurs besoins; formaliser l'accès à une personne-ressource par département (faculté) pour discuter des enjeux liés aux stages et, enfin, avoir accès à l'avocat de l'université pour discuter, au besoin, de cas complexes.

Information portant sur les services complémentaires

Dans un autre ordre d'idées, le tableau 2 met en évidence le fait que 154 rubriques, concernant 69 des 120 étudiants, portent sur des demandes d'information propres aux services complémentaires, ce qui témoigne de la diversité des besoins des étudiants (Bonnelli *et al.*, 2010) et de la nécessité d'établir des partenariats (CRE-PUQ, 2010). Le détail des notes évolutives révèle que l'accompagnement porte sur des demandes d'accès: à du soutien psychologique (36 étudiants); à une évaluation diagnostique (14 étudiants); à de l'aide financière (12 étudiants); à du tutorat spécialisé pour l'aide à l'appropriation des contenus (10 étudiants); au certificat médical requis pour valider le diagnostic (10 étudiants); à de l'orientation de carrière (3 étudiants) et, enfin, à un service d'ergothérapie spécialisée en accessibilité (2 étudiants). D'ailleurs, une proportion des rubriques (35) porte sur la recherche d'information et les démarches entreprises auprès de services externes (suivi psychologique, groupe

de soutien, évaluation neuropsychologique) disposés à répondre aux besoins spécifiques des étudiants.

Selon les six participants, communiquer l'information relative aux services complémentaires constitue aussi une composante importante de la tâche du conseiller (Tableau 3) qui doit, le cas échéant, accompagner l'étudiant dans ses démarches auprès de ces services. Bien que la majorité des services complémentaires soient fournis par des intervenants extérieurs (p. ex. tuteurs, psychologues) aux services pour les ESH, il apparaît que les conseillers en orientation professionnelle, qui ont suivi une formation spécifique d'évaluation, peuvent effectuer des évaluations diagnostiques relatives aux différents troubles mentaux (*Projet de loi 21*), ce qui constitue un apport important à l'équipe des conseillers des services pour ESH. Ils sont aussi évidemment reconnus comme étant les plus qualifiés pour accompagner les étudiants vers un projet d'études réaliste.

Soutien au développement de stratégies d'apprentissage et à la gestion des défis personnels

L'examen des notes évolutives (Tableau 2) révèle aussi que 76 rubriques portent spécifiquement sur le soutien apporté par la conseillère pour initier 33 étudiants à l'utilisation d'aides technologiques. Ceux qui souhaitent poursuivre leur démarche d'appropriation sont invités à rencontrer une étudiante-mentore engagée par le service à cette fin. Or, il s'avère que cette dernière a effectué en moyenne trois rencontres avec chacun des 33 étudiants, lesquelles portaient majoritairement sur l'apprentissage à l'utilisation des fonctions d'aides technologiques spécifiques à la lecture et à la rédaction. Puisque les besoins de certains étudiants ont aussi porté sur le processus de rédaction, la conseillère a accompagné 11 d'entre eux (45 rubriques) en ce sens (moyenne de trois rencontres par étudiant). Dans un même ordre d'idées, il apparaît que le soutien au développement de stratégies d'apprentissage a été offert à 23 étudiants. À cet égard, l'analyse des 97 rubriques montre que les étudiants ont été accompagnés pour la gestion du temps, la prise de notes, la lecture, la préparation aux examens, la concentration et la gestion du stress. Par ailleurs, 15 étudiants ont reçu aussi un soutien pour la gestion des défis personnels (24 rubriques), par exemple pour discuter du défi que représente pour eux le travail en équipe ou pour exprimer une difficulté émotionnelle. Enfin, 11 étudiants ont bénéficié d'un soutien pour mieux communiquer leurs besoins auprès des professeurs.

Selon les six participants au groupe de discussion, l'accompagnement au développement de stratégies d'apprentissage et à la gestion des défis personnels constitue une composante essentielle du rôle de conseiller (Tableau 3) d'autant plus que les étudiants sont de plus en plus nombreux (41 % selon le questionnaire) à exprimer ce besoin (AQICESH, 2013). Bien que globalement cet accompagnement puisse être assumé par un conseiller, il apparaît clairement qu'une expertise en orthopédagogie s'avère essentielle pour appuyer le développement des stratégies d'apprentissage ainsi que pour offrir l'aide à la rédaction des travaux universitaires. À cet effet, les participants précisent que « *l'orthopédagogue est le seul professionnel formé pour bien circonscrire les difficultés des étudiants en lecture et en écriture, puis pour offrir les*

interventions les plus appropriées incluant le choix des aides technologiques». Leurs propos sont appuyés par l'ADOQ (2014) qui stipule que l'intervention orthopédagogique a des visées préventives ou rééducatives de nature corrective ou compensatoire, afin de permettre à l'apprenant de progresser de façon optimale sur le plan des apprentissages.

Par ailleurs, les participants signalent que l'accompagnement à l'appropriation des aides technologiques est à développer par chacun. Conscients de l'augmentation du nombre d'étudiants recourant à ces aides, ils souhaiteraient « *pouvoir dégager du temps et obtenir les ressources financières leur permettant de se former à leur utilisation* ». Au-delà de ce défi, les participants mentionnent aussi des enjeux liés aux stratégies d'apprentissage. À cet effet, ils disent être déçus de constater que certains étudiants qui souhaitent parfaire leurs stratégies d'apprentissage ne sont pas prêts à s'investir dans une démarche en profondeur ou qu'ils attendent d'être confrontés à l'échec avant de s'y mettre. Un constat d'ailleurs soulevé par différents chercheurs qui mentionnent que l'étudiant confronté à l'échec est beaucoup plus disposé à s'investir dans un tel projet (Annoot, 2000; Barth, 1997). De plus, les participants mentionnent qu'accompagner les étudiants à gérer des défis personnels s'avère parfois complexe, surtout lorsque les étudiants vivent des situations nécessitant un soutien psychologique. Or, soulignant que ce soutien n'est pas nécessairement disponible rapidement pour tous les étudiants et que certains nient en avoir besoin, ils trouvent difficile de circonscrire les limites de leur rôle de conseiller; une difficulté qui serait « *accentuée par la qualité du lien de confiance établi avec les étudiants* ». Leurs propos font écho à ceux de Gerbier et Sauvaître (2003), qui soulignent les difficultés ressenties par l'accompagnateur qui, sensible au déni, voire au désarroi, de l'étudiant, doit tout de même l'encourager à consulter d'autres professionnels. D'ailleurs, les participants estiment « *nécessaire d'apprendre à référer les étudiants tout en préservant la qualité de la relation* ». Ils considèrent aussi la possibilité d'être accompagnés par un expert en santé mentale de leur université respective pour la gestion des cas complexes. Dans cette perspective, ils envisagent également de poursuivre leur codéveloppement en communauté de pratique.

Accompagnement indirect des professeurs et des différentes instances

Les notes évolutives (Tableau 2) révèlent qu'en plus d'offrir de l'accompagnement aux étudiants, la conseillère a dû effectuer des rencontres et des communications avec des professeurs pour 18 étudiants (193 rubriques) ainsi qu'auprès de différentes instances de l'université (22 étudiants / 32 rubriques) pour gérer des situations complexes. Ces dernières concernent par exemple la gestion de refus d'accommodement de la part de professeurs, le manque de coopération de la part de certains étudiants, l'organisation d'un stage à l'étranger pour un étudiant ayant le syndrome d'Asperger, la mise en place de mesures nécessitant l'approbation de différentes instances (p. ex. doyen de la gestion des études). Le nombre élevé de rubriques concernant un nombre restreint d'étudiants montre bien qu'il s'agit d'un processus lent à transformer les façons de voir et de faire.

De l'avis des six participants, cette tâche d'accompagnement, souvent complexe et exigeante, revient d'office au conseiller responsable du dossier de l'étudiant afin d'assurer une continuité dans le suivi offert. Les participants mentionnent que les connaissances limitées des professeurs et des autorités universitaires (registraire, doyen des études) à l'égard des besoins des ESH, jumelées à une ignorance du rôle des conseillers, constituent souvent des obstacles à une prise de décision éclairée et bienveillante, un constat qui est d'ailleurs corroboré par différents auteurs (Bonnelli *et al.*, 2010; Stodden, Brown et Roberts, 2011). Convaincus qu'une plus grande ouverture à l'inclusion des ESH passe par des modalités d'information et de formation, ils soulèvent l'importance de diffuser le guide du personnel enseignant, de publier des statistiques portant sur le taux de prévalence et de diplomation des ESH, de pouvoir participer à différents comités institutionnels (p. ex. formation continue) et, enfin, d'instaurer un mode de communication efficace et rapide avec les instances impliquées dans les décisions touchant les ESH.

Le rôle du conseiller: complémentarité des expertises

On constate qu'au-delà de la définition et de la mise en place des mesures d'accommodement, ce qui constitue une partie importante du rôle de conseillers, les étudiants ont des besoins variés qui nécessitent le recours à différentes expertises complémentaires (Bonnelli *et al.*, 2010). Il appert que conseillers en orientation professionnelle et orthopédagogues peuvent exercer le rôle de conseillers pour l'ensemble des composantes de la tâche (identification des accommodements, soutien au développement des stratégies d'apprentissage, gestion des défis personnels, information sur les services complémentaires, accompagnement des professeurs et des instances) identifiées par différents auteurs comme étant essentielles à la réussite scolaire ainsi qu'au développement de l'autonomie des étudiants (Trainin et Swanson, 2005; Burchard *et al.*, 2009; Klassen *et al.*, 2008). Cependant, il semble que les orthopédagogues soient plus qualifiés pour accompagner le soutien au développement des stratégies d'apprentissage et en particulier pour offrir l'aide à la rédaction (ADOQ, 2014). Puisque plus ou moins 40 % des étudiants requièrent cet accompagnement et que le nombre d'étudiants ayant ce type de besoin est en augmentation (Bonnelli *et al.*, 2010; Collinson et Penketh, 2010; Mimouni et King, 2007), nul doute que l'expertise des orthopédagogues devient incontournable au sein des services pour les ESH. Par ailleurs, la contribution des conseillers en orientation professionnelle demeure indispensable. D'une part, parce qu'ils peuvent accompagner les étudiants dans leur choix d'études en mettant l'accent sur leurs talents et leurs compétences; d'autre part, parce qu'en vertu de la loi 21, ceux ayant reçu une attestation de formation délivrée par leur ordre professionnel peuvent effectuer des évaluations diagnostiques pour les étudiants qui n'ont jamais pu bénéficier d'une telle évaluation durant leur parcours scolaire antérieur. Selon Mimouni et King (2007), plusieurs étudiants obtiennent ainsi un diagnostic tardivement.

Par ailleurs, force est de constater que les ESH ont aussi besoin des ressources et services internes ou externes à l'université (St-Onge, Tremblay et Garneau, 2009). En tête de liste, on réalise que le besoin de professionnels pouvant offrir un soutien

psychologique constitue une préoccupation discutée avec plus de 30 % des étudiants (Tableau 2), ce qui corrobore la nécessité d'examiner ce qui peut être déployé au sein même des universités (CREPUQ, 2010). Ces professionnels seraient aussi appelés à agir comme ressources expertes dans la gestion des cas complexes. Enfin, les défis rencontrés dans le rôle de conseiller soulignent la nécessité de travailler en collaboration avec différents professionnels (neuropsychologue, ergothérapeute, avocat) relevant ou non de l'université, mais surtout avec les professeurs, lesquels sont aux premières loges de l'intégration des ESH (Philion *et al.*, 2010).

Tableau 3. **Composantes du rôle des conseillers examinées en fonction de leurs expertises respectives**

Composantes de leur rôle liées aux besoins des étudiants	Ortho	CO et ortho	CO	Autres
Accès accommodements		X		
Services complémentaires (informations)		X		
Soutien psychologique				X
Évaluation diagnostique			X	X
Dépistage des troubles d'apprentissage et TDA/H		X		
Aide financière				X
Orientation de carrière			X	X
Accessibilité physique				X
Tutorat				X
Soutien développement de compétences				
Utilisation des aides technologiques	X			X
Stratégies d'apprentissage	X	X		
Rédaction travaux universitaires	X			
Gestion des défis personnels		X		
Divulgarion des besoins		X		
Accompagnement indirect				
Communiquer avec les professeurs et professionnels		X		
Accompagnement des instances dans la prise de décision		X		

Ortho : orthopédagogue
Co : conseiller en orientation

Conclusion

Cette recherche montre que l'intégration des ESH dans les universités québécoises incite les services adaptés à revoir leurs modalités d'organisation des services en fonction des besoins de plus en plus variés et complexes des étudiants. Bien que la complémentarité des expertises des orthopédagogues et des conseillers en orientation professionnelle plaide en faveur d'une multidisciplinarité au sein des services

pour ESH, l'expertise des orthopédagogues constitue un apport incontestable dans le contexte où de plus en plus d'étudiants, notamment ceux ayant un trouble d'apprentissage, ont besoin d'être soutenus pour le développement des stratégies d'apprentissage et pour la rédaction de leurs travaux. Par ailleurs, puisque cette recherche soulève la nécessité pour les étudiants d'être idéalement accompagnés par le même conseiller afin qu'une continuité du suivi offert soit assurée durant tout son parcours universitaire, on peut se demander si les étudiants ne devraient pas se voir affecter un conseiller en fonction de l'expertise et de la capacité de celui-ci à répondre à la plupart des besoins spécifiques d'un étudiant donné, ce qui n'exclut évidemment pas le recours à d'autres professionnels (psychologue, médecin) ou intervenants (p. ex. tuteurs). Cette recherche révèle aussi que le rôle des conseillers comporte son lot de défis. Les pistes de solution avancées par les participants pour surmonter ces derniers sont envisageables pour autant que les dirigeants universitaires soient convaincus qu'il est de leur responsabilité de participer à l'inclusion des ESH, notamment en déployant les ressources financières et humaines nécessaires à une meilleure organisation de ces services.

Références bibliographiques

- ASSOCIATION DES ORTHOPÉDAGOGUES DU QUÉBEC (ADOQ). (2014). *Définition contemporaine de l'orthopédagogie*. Récupéré de <http://www.ladoq.ca/>
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE INTERUNIVERSITAIRE DES CONSEILLERS AUX ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP (AQICESH). (s. d.). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises (2012-2013)*. Récupéré de http://aqicesh.ca/docs/STATS_AQICESH_-2012-13.pdf
- ANNOOT, E. (2000). Le tutorat d'accompagnement méthodologique et pédagogique. Dans M.-F. Fave-Bonnet (dir.), *Les dispositifs à l'attention des étudiants en difficultés*. Paris: Comité national de coordination de la recherche en éducation.
- BAKER, J. S. (2006). Effect of extended time testing accommodations on grade point averages of college students with learning disabilities. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 67(1), 574 B.
- BARTH, B.-M. (1997). Construire son savoir. Dans E. Bourgeois (dir.), *L'adulte en formation. Regards pluriels* (p. 19-36). Belgique: De Boeck.

- BEDNARZ, N., POIRIER, L. et DESGAGNÉ, S. (2001). Conception de séquences d'enseignement en mathématiques: une nécessaire prise en compte des praticiens. Dans A. Mercier, G. Lemoyne et A. Rouchier, *Le génie didactique* (p. 43-69). Bruxelles: De Boeck Université.
- BONNELLI, H., FERLAND-RAYMOND, A.-E. et Campeau, S. (2010). *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire: une synthèse des recherches et de la consultation*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction des affaires étudiantes universitaires et collégiales.
- BURCHARD, M. S. et SWERDZEWSKI, P. (2009). Learning effectiveness of a strategic learning course. *Journal of College Reading and Learning*, 40(1), 14-34
- CHARLIER, É. et BIÉMAR, S. (2012). *Accompagner. Un agir professionnel*. Bruxelles: De Boeck.
- CHEVALIER, J., BUCKLES, D. et BOURASSA, M. (2013). *Guide de la recherche-action, la planification et l'évaluation participatives*. Ottawa: SAS² Dialogue. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.participatoryactionresearch.net/>
- COLLINSON, C. et PENKETH, C. (2010). "Sit in the corner and don't eat the crayons". Postgraduates with dyslexia and the dominant "lexic" discourse. *Disability & Society*, 25(1), 7-19.
- CONFÉRENCE DES RECTEURS ET PRINCIPAUX DES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC (CREPUQ). (2010). *L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion*. Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation, Québec.
- DUBÉ, F. et SENÉCAL, M.-N. (2009). Les troubles d'apprentissage au postsecondaire: de la reconnaissance des besoins à l'organisation des services. CAPRES. Récupéré de <http://www.quebec.ca/capres/fichiers/art-Ped-Collegial-Nov09.shtml>
- DUCHARME, D. et MONTMINY, K. (2012). *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*. Avis de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Cat. 2.120-12.58.
- DION, M.-C. (2013). *Représentations sociales des enseignantes et des enseignants des secteurs collégial et universitaire du Saguenay-Lac-Saint-Jean quant au soutien et à l'encadrement de la clientèle émergente* (mémoire de maîtrise). Université du Québec à Chicoutimi, Saguenay.
- GREGG, N. (2012). Increasing access to learning for the adult basic education learner with learning disabilities: Evidence-based accommodation research. *Journal of Learning Disabilities*, 45, 47-63.

- GERBIER, Y. et SAUVAÎTRE, H. (2003). Une classification des tutorats. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 43, 17-29.
- HARRISON, G. L. et BERES, D. (2007). The writing strategies of post-secondary students with writing difficulties. *Exceptionality Education Canada*, 17, 221-242.
- HERRICK, S. J. (2011). *Postsecondary students with disabilities: Predictors of adaptation to college*. A Dissertation in Counselor Education. The Pennsylvania State University.
- HINDES, Y. et MATHER, J. (2007). Inclusive education at the post-secondary level: Attitudes of students and professors. *Exceptionality Education Canada*, 17(1-2), 107-128.
- HUIJUN, L. et HAMEL, C. M. (2003). Writing issues in college students with learning disabilities: A synthesis of the literature from 1900 to 2000. *Learning Disability Quarterly*, 26(1), 29.
- KAUFMANN, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan.
- KLASSEN, R. M., KRAWCHUK, L. L., LYNCH, S. L. et RAJANI, S. (2008). Procrastination and motivation of undergraduates with learning disabilities: A Mixed-methods inquiry. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(3), 137-147.
- LINDSTROM, J. H. (2007). Determining appropriate accommodations for postsecondary students with reading and written expression disorders. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(4), 229-236.
- LOVETT, B. J. (2008). *Determinants of postsecondary students' performance on timed examinations: Implications for extended time testing accommodations*. Dissertations International, Syracuse University.
- MIMOUNI, Z. (2012). L'impact des mesures de soutien sur la réussite scolaire des étudiantes et étudiants dyslexiques du collégial. Rapport PAREA, Collège Montmorency.
- MIMOUNI, Z. et KING, L. (2007). *Troubles de lecture au collégial: deux mesures de soutien*. Rapport PAREA, Cégep André-Laurendeau et Cégep Montmorency.
- MURRAY, C., WREN, C.-T. et KEYS, C. (2008). University faculty perceptions of students with learning disabilities: Correlates and group differences. *Learning Disability Quarterly*, 31(3), 95-113.
- NGUYEN, M. N et FICHTEN, C. (2007). *Accessibilité, technologies et éducation des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation: une responsabilité collective*. Symposium organisé par le Réseau international de recherche en éducation et en formation (REF), Sherbrooke.

- NGUYEN, M. N., FICHTEN, C. S., BARILE, M. et LÉVESQUE, J. O. (2006). Facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants handicapés. *Recherche pédagogique*, 19(4), 20-26.
- PHILION, R., BOURASSA, M., LANARIS, C. et PAUTEL, C. (2016). *Guide de référence sur les mesures d'accommodement pouvant être offertes aux étudiants en situation de handicap en contexte universitaire*. Récupéré de <http://uqo.ca/docs/9752>
- PHLION, R., BOURASSA, M., LEBLANC, R. et PLOUFFE, D. (2010). Persistance et réussite aux études postsecondaires: étude d'un accompagnement personnalisé pour étudiants en situation d'échec. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3, article 6, 1-27.
- Projet de loi n° 21 : Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines.* <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-21-39-1.html>
- RIVARD, M.-P. (2012). *Favoriser le développement de stratégies de compréhension en lecture d'étudiants du collégial ayant des troubles d'apprentissage ou un TDA/H* (mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
- ROBERTS, K. D. et STODDEN, R. A. (2004). Research synthesis on assistive technology use by people with learning disabilities and difficulties. *Review of Disability Studies: An International Journal*, 1(2), 41-53.
- SAKS, E. R. (2008). The importance of accommodations in higher education. *Psychiatric Services*, 59(4), 376.
- SMITH, C. P. (2007). Support services for students with Asperger's Syndrome in higher education. *College Student Journal*, 41(3), 515-531.
- STODDEN, R. A., BROWN, S. E. et ROBERTS, K. (2011). Disability-friendly university environments: Conducting a climate assessment. *New Directions for Higher Education*, 2011(154), 83-92.
- ST-ONGE, M., TREMBLAY, J. et GARNEAU, D. (2009). *L'offre de services pour les étudiants et les étudiantes des cégeps ayant un problème de santé mentale ou un trouble mental*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- TREMBLAY, M. (2011). *Bilan de la métarecherche*. Montréal: Comité interordres pour les étudiants en situation de handicap. Comité interordres.
- TARALLO, A. E. (2012). *Understanding students with autism spectrum disorders in higher education*. Northeastern University, MA.
- TRAININ, G. et SWANSON, H. L. (2005). Cognition, metacognition, and achievement of college students with learning disabilities, *Learning Disability Quarterly*, 28, 261-272.

RAPPORT DU GROUPE DE TRAVAIL SUR LES ÉTUDIANTS EN SITUATION DE

HANDICAP ÉMERGENTS (2014). *Les étudiants en situation de handicap*

émergents à l'université : état de situation et pistes d'action. Présenté à la

Commission de l'enseignement et de la recherche. Réseau de l'Université du

Québec.

VIAL, M. (2007). *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles: De Boeck Université.

WOLFORTH, J. et 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*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction des affaires étudiantes universitaires et collégiales.

YINDRA, K. et BRENNER, V. (2002). *What student goals can teach us about retention at WCTC. Retention for learning presentation*. Pewaukee, WI: Waukesha County Technical College.

Développement des compétences et pratiques inclusives: la prise de notes à l'université

Catherine GOUÉDARD

Université Paris 8, Laboratoire Paragraphe, équipe C3U, France

Christian SARRALIÉ

Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Laboratoire CREF, équipe Savoir, France

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones. »

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval
Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Marianne Thérèse,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon

Responsable du site Internet
Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit
www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux

Rédactrices invitées :

Manon DOUCET et Ruth PHILION

Liminaire

- 1 **L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux**
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
- 9 **Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique**
Stéphanie TREMBLAY, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Catherine LOISELLE, Centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap (CRISPESH), Québec, Canada
- 24 **Le développement d'habiletés d'autodétermination : une piste prometteuse pour un meilleur soutien des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité au postsecondaire?**
Josianne ROBERT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Godelieve DEBEURME, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Jacques JOLY, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
- 46 **Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention : possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université?**
Nathalie DAUPHINAIS, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Lise-Anne ST-VINCENT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 73 **Quelles sont les stratégies d'apprentissage que les étudiants universitaires ayant un ou des troubles d'apprentissage ou un déficit d'attention doivent apprendre à utiliser?**
Louise SAUVÉ, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Nicole RACETTE, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Stéphanie BÉGIN, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Gustavo Adolfo Angulo MENDOZA, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
- 96 **Le rôle des conseillers aux étudiants en situation de handicap à l'université : perspective multidisciplinaire**
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Carole CÔTÉ, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Martine NADON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Nathalie CHAPLEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Line LAPLANTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 117 **Développement des compétences et pratiques inclusives : la prise de notes à l'université**
Catherine GOUÉDARD, Université Paris 8, France
Christian SARRALIÉ, Laboratoire du CREF de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France
- 134 **Enseignement supérieur, orchestration de l'accessibilité et stratégies d'accompagnement**
Serge EBERSOLD, Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), titulaire de la chaire Accessibilité, Paris, France
Leonardo Santos Amâncio CABRAL, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Brésil
- 154 **Sentiment d'efficacité, croyances et attitudes d'enseignants du collégial à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers**
France DUBÉ, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
France DUFOUR, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Christophe CHÉNIER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Hélène MEUNIER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 173 **Les variables associées à l'attitude du personnel enseignant du secteur collégial vis-à-vis des étudiantes et étudiants présentant un trouble de santé mentale**
Myreille ST-ONGE, Université Laval, Québec, Canada
Alexandre LEMYRE, Université Laval, Québec, Canada
- 195 **Formation de stagiaires en enseignement ayant une situation de handicap : points de vue des formateurs de terrain**
Christine LEBEL, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Louise BÉLAIR, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Olivia MONFETTE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Benoit HURTEL, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Geneviève MIRON, Commission scolaire des Chênes, Québec, Canada
Sylvie BLANCHETTE, Commission scolaire des Chênes, Québec, Canada
- 215 **Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent?**
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
CAROLE CÔTÉ, Université du Québec à Chicoutimi Québec, Canada
MARTINE NADON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
NATHALIE CHAPLEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
LINE LAPLANTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
IULIA MIHALACHE, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Développement des compétences et pratiques inclusives : la prise de notes à l'université

Catherine GOUÉDARD

Université Paris 8, Laboratoire Paragraphe, équipe C3U, France

Christian SARRALIÉ

Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Laboratoire CREF, équipe Savoir, France

RÉSUMÉ

L'arrivée en nombre d'étudiants en situation de handicap interroge l'université dans son fonctionnement et son organisation. Pour favoriser leur réussite, certains services sont mis en place. Nous étudions l'un d'entre eux concernant l'accessibilité aux contenus des cours, plus précisément la prise de notes. Notre recherche s'appuie sur l'analyse qualitative de vingt entretiens réalisés dans une université française auprès d'étudiants « preneurs de notes » et d'étudiants en situation de handicap qui ont fait appel à ce service. Nos résultats mettent en évidence les déterminants de l'activité « prise de notes » et la diversité des situations. En référence au concept de « genèse instrumentale » (Rabardel, 1995, 2005), nous examinons les facteurs permettant de faire de la prise de notes un véritable instrument d'apprentissage. Ils nous conduisent à la nécessité d'envisager la prise de notes dans la construction d'une relation entre le preneur de notes et son destinataire, de même qu'à la notion

d'accompagnement. Nous tirons de notre travail quelques perspectives pour dégager des enseignements utiles pour optimiser l'efficacité du service «prise de notes», puis, plus généralement, pour interroger les pratiques inclusives.

ABSTRACT

The development of inclusive skills and practices: note-taking at university

Catherine GOUÉDARD
University of Paris 8, France

Christian SARRALIÉ
Paris West University Nanterre La Défense, France

The arrival of numerous disabled students raises questions about the operation and organization of the university. To help these students succeed, some services are implemented. We are studying one of them that concerns accessibility to course content, more precisely, note-taking. Our research is based on the qualitative analysis of twenty interviews done at a French university with “note-taking students” and disabled students who have used this service. Our results highlight the determinants of the “note-taking” activity, and the diversity of situations. In reference to the concept of “instrumental genesis” (Rabardel, 1995, 2005), we examine the factors that make note-taking a real learning instrument. They lead us to the need to consider note-taking in the construction of a relationship between the note-taker and the recipient, and the idea of support. From our work we draw some perspectives for useful lessons that could optimize the effectiveness of the note-taking service, and more generally, to investigate inclusive practices.

RESUMEN

Desarrollo de competencias y prácticas inclusivas: la toma de apuntes en la universidad

Catherine GOUÉDARD
Universidad Paris 8, Francia

Christian SARRALIÉ
Universidad París Ouest Nanterre La Défense, Francia

El arribo de muchos estudiantes en situación de discapacidad cuestiona la universidad a nivel de su funcionamiento y su organización. Para favorecer su éxito, ciertos servicios han sido creados. Estudiamos uno de ellos que concierne la accesibilidad a

los contenidos de los cursos, específicamente la toma de apuntes. Nuestra investigación se basa en el análisis cualitativo de veinte entrevistas realizadas en una universidad francesa entre estudiantes «que toman apuntes» y estudiantes en situación de discapacidad que han requerido dicho servicio. Nuestros resultados evidencian los determinantes de la actividad «tomar apuntes» y la diversidad de situaciones. En referencia al concepto «génesis instrumental» (Rabardel 1995, 2005), analizamos los factores que permiten que tomar apuntes sea un verdadero útil de aprendizaje. Nos hacen ver la necesidad de contemplar la toma de apuntes en la construcción de una relación entre quien toma los apuntes y su destinario, y el concepto de acompañamiento. Extraemos de nuestro trabajo algunas perspectivas para subrayar aspectos útiles para optimizar la eficacia del servicio «toma de apuntes» et, más generalmente, para cuestionar las prácticas inclusivas.

Introduction

De nombreux pays adoptent une politique en faveur de la participation à la vie sociétale des personnes en situation de handicap. Ainsi, en France, la loi du 11 février 2005, dans l'article 20¹, assigne à l'université l'ouverture aux études à tous. L'arrivée d'étudiants en situation de handicap, par leurs spécificités et leur nombre grandissant², pose de nouvelles questions à l'Université. Depuis 2007, à l'appui d'une charte Université-Handicap³, des services d'accueil ont été créés. Fédérant l'ensemble des acteurs universitaires auprès de ces étudiants, ils s'impliquent dans leur accueil et leur suivi, s'occupant notamment de l'accès aux contenus des cours, particulièrement de la prise de notes⁴. Commune à tout étudiant, cette activité, lorsqu'elle relève du service handicap, prend la forme d'un dispositif «preneur de notes – étudiant en situation de handicap». Notre étude porte sur ce dispositif dans une université française, où la prise de notes s'effectue par un étudiant inscrit dans les mêmes cours que

-
1. Loi n° 2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la citoyenneté et la participation des personnes handicapées, journal officiel n° 36 du 12 février 2005: «Le service public de l'éducation assure une formation scolaire, professionnelle ou supérieure aux enfants, aux adolescents et aux adultes présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant.»
 2. Depuis 2005, l'augmentation du nombre d'étudiants en situation de handicap recensés dans tous les types d'établissements du supérieur sur le territoire français est en moyenne de 13,6% par an (pour l'université: 6348 étudiants en 2005-2006, 16567 en 2013-2014) [En ligne]. https://www.sup.adc.education.fr/handiu_stat/hdrec.htm
Pour l'université dans laquelle prend place cette étude, le service accueil handicap, créé en 2003, accompagne plus de 300 étudiants en situation de handicap (soit, pour l'année universitaire 2015-2016, 1,35% de l'effectif des étudiants inscrits).
 3. *Charte université-handicap* – 2012 (mise à jour du texte de 2007). Paris: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, ministère du Travail, de l'Emploi et de la Santé, ministère des Cohésions sociales et de la Solidarité. <http://media.education.gouv.fr>
 4. *Guide de l'accompagnement de l'étudiant handicapé à l'université* – 2012. Conférence des Présidents d'Université (CPU). <http://www.cpu.fr/wp-content/uploads/2012/11/Guide-handicap-BAT2.pdf>

l'étudiant en situation de handicap, qui ne peut pas écrire sinon difficilement, ou qui est dans l'impossibilité d'assister au cours. Elle fait l'objet d'un contrat rémunéré⁵.

Que dire du dispositif à partir des expériences des étudiants impliqués dans cette activité? Nous étudions les éléments qui le particularisent, selon une perspective de l'ergonomie centrée sur l'analyse de l'activité, prenant en compte la diversité des situations et le point de vue des acteurs. Notre ambition est de dégager des éléments favorables à l'efficacité du dispositif et de les mettre en perspective sur des questions posées à l'université par les étudiants en situation de handicap. Après un descriptif du cadre et du contexte dans lesquels s'inscrit notre problématique, ainsi que de la méthodologie employée, nous présentons nos résultats qui s'articulent autour des caractéristiques de l'activité prise de notes et des aspects relationnels. La discussion nous permet d'avancer des propositions pouvant faciliter l'inclusion en milieu universitaire.

Cadre et contexte

Inclusion et accompagnement

La notion d'« assistance » présente jusqu'alors dans les lois concernant la personne en situation de handicap sous-tendait l'idée de « prise en charge », où il s'agissait de « faire pour » et quelquefois de « faire à la place de ». Aujourd'hui, l'accompagnement de la personne « autrement capable » (Plaisance, 2009) se substitue à l'assistance et s'inscrit dans l'objectif d'établir une société inclusive. Cet objectif implique d'éviter une surreprésentation de besoins centrés sur l'individu, et trop de subordination à la compensation des incapacités pour privilégier les obstacles de l'environnement (Gardou, 2013). Dans cette visée, l'action sur l'environnement prime pour le rendre accessible à tous, mais l'on ne doit pas oublier de considérer la singularité de chacun pour concevoir les adaptations. Ici, « adapter » c'est éviter de transformer une situation d'apprentissage en situation de handicap (Sarralié et Vergnaud, 2006).

L'accompagnement est une coproduction entre l'accompagnant et la personne en situation de handicap, car celle-ci doit « sans cesse s'efforcer d'objectiver ses attentes et ses demandes » (Stiker, Puig et Huet, 2009). L'étudiant en situation de handicap n'est plus simple bénéficiaire, mais « acteur de son propre apprentissage » (Philion, 2010); le preneur de notes, pas uniquement prestataire, mais médiateur.

Cette coproduction se déroule sous le signe du handicap qui, dans notre société, suscite étrangeté et anormalité, et renvoie à l'image de nos propres limites et faiblesses (Korff-Sausse, 2011). Sa rencontre engendre des mouvements psychiques de

5. Le travail est rémunéré sur la base de deux forfaits selon le support du cours:
Forfait 1 : un cours retapé à la maison ou pris en notes lors du cours sur ordinateur tout au long du semestre (13 semaines) et envoyé par mail aux étudiants en situation de handicap (forfait de 20 heures rémunérées au taux horaire brut en vigueur à l'université).
Forfait 2 : un cours photocopié au service accueil handicap tout au long du semestre (13 semaines) et transmis aux étudiants en situation de handicap (forfait de 10 heures rémunérées au taux horaire brut en vigueur à l'université).

fond pas toujours conscients (Morvan, 2010). Ainsi, le preneur de notes, comme tout accompagnant, entre dans une relation qui n'est pas sans provoquer des remaniements de soi dans la confrontation avec l'altérité.

La prise de note : activité pour soi, activité adressée à un autre

La prise de notes, acte de production mettant en œuvre la pensée, s'interroge aujourd'hui selon le support utilisé, papier ou fichier numérique (Mueller et Oppenheimer, 2014), sa structure (*mind map* par exemple) et ses usages partagés via les réseaux sociaux. Elle demande une orientation de l'activité, et évolue sur le temps du parcours universitaire (Clerehan, 1995). Noter est une activité complexe, qui implique l'activation de processus de compréhension et de production : « Le preneur de notes doit extraire du texte lu ou entendu les informations qu'il juge pertinentes; il doit aussi les mettre en forme matériellement en les transcrivant sur le papier » (Piolat et Boch, 2004, p. 133). Si c'est une simple copie de ce qui est entendu, il n'y a pas appropriation, c'est un geste mécanique étranger à son auteur.

Dans notre recherche, la prise de notes n'est pas pour soi, c'est une « activité adressée » (Clot, 1999) à un autre en situation de handicap. De nouvelles questions surgissent alors : le preneur de notes écrit-il pour un étudiant en situation de handicap comme il le ferait pour un copain et, si ce n'est pas le cas, comment les ajustements peuvent-ils se mettre en place, et quels sont-ils? Comment le receveur peut-il faire en sorte que cette trace élaborée par un tiers puisse devenir sienne, l'acte d'écriture des notes étant éminemment personnel? C'est en cela que nos deux protagonistes, preneur de notes et étudiant en situation de handicap, sont inscrits dans une activité partagée, étant amenés à conjuguer leurs compétences et leurs différences pour créer un ajustement l'un à l'autre possible et coconstruire dans la relation.

De l'artefact à « l'instrument subjectif » : la contribution de la théorie instrumentale

La prise de notes est l'artefact médiateur de l'activité au cœur d'une relation entre preneur de notes et étudiant en situation de handicap. La théorie instrumentale de Rabardel⁶, reposant sur la distinction « artefact-instrument⁷ », donne une place centrale au sujet psychologique et aux médiations, où « l'artefact en situation est inscrit dans un usage, dans un rapport instrumental à l'action du sujet » (Rabardel, 1995, p. 49). Le sujet ajuste l'artefact en élargissant ses propriétés ou en le transformant pour l'objet de son activité. Ce processus de transformation (*instrumentalisation*) marque l'appropriation par le sujet de l'artefact. Il s'accompagne

6. La théorie instrumentale de Rabardel (1995, 2005) s'inscrit dans le prolongement des travaux vygotskiens (Vygotski, 1997) sur les outils et les signes pour rendre compte des médiations de l'activité. Elle s'ancre dans les théories de l'activité de l'école soviétique, où l'activité est au cœur du développement, et dans la filiation piagétienne (avec le concept de schème). Dans le domaine de l'éducation, cette théorie a été mobilisée dans différentes recherches visant à comprendre les apports des instruments dans les processus de l'enseignement et de l'apprentissage.

7. Emprunté à l'anthropologie, le terme artefact désigne de façon neutre toute chose finalisée d'origine humaine, susceptible d'un usage, élaborée pour s'inscrire dans des activités finalisées. Les artefacts peuvent aussi bien être matériels que symboliques. Pour ce qui nous intéresse ici, l'artefact est constitutif de l'« instrument » au sens de la théorie instrumentale.

d'un second processus (*instrumentation*) qui transforme chez le sujet ses schèmes d'utilisation de l'artefact⁸. Cette double transformation donne à l'instrument son caractère « subjectif » et renvoie aux « genèses instrumentales » se produisant au cours du temps.

Mais à quelles conditions un preneur de notes transforme-t-il un instrument « pour lui » en instrument pour l'étudiant en situation de handicap ? À quelles conditions ce dernier peut-il faire de la prise de notes un instrument d'apprentissage sachant que ses marges de manœuvre peuvent être réduites pour remanier la prise de notes reçue ? Béguin (2003, 2005) souligne l'importance de l'activité dialogique dans les genèses instrumentales entre le concepteur de l'artefact (dans notre cas, le preneur de notes) et celui à qui il est destiné (l'étudiant en situation de handicap). L'instrument se développe à la mesure du dialogue, dans un processus relevant d'« apprentissages croisés », fondamentalement situé dans l'action. Notre étude suppose donc de considérer l'activité du preneur de notes, mais aussi celle de l'étudiant en situation de handicap. Comment la prise de notes va-t-elle pouvoir se coconstruire ?

Perspectives nouvelles et développement

Aux deux acteurs principaux de la situation étudiée s'ajoutent d'autres sujets. Pour la communauté universitaire, notamment, les professionnels du service handicap, les enseignants et d'autres étudiants qui contribuent à la compréhension et à l'enrichissement de la prise de notes. La relation duelle s'élargit alors à une « situation d'activité instrumentée collective » (Rabardel, 1995). Nous nous trouvons devant un système complexe de médiations où de multiples acteurs interviennent autour de la prise de notes, artefact lui-même jamais isolé d'autres artefacts dans les situations d'activités (la prise de notes étant rarement suffisante en elle-même). De plus, les artefacts ont « une signification incorporée dans une pratique sociale » (Rabardel, 1995, p.34), et comprendre les médiations dans l'usage suppose aussi de rendre compte des dimensions collectives, et plus largement de l'évolution des contextes dans lesquels prend place l'activité étudiée.

Pour l'université, le contexte de l'inclusion marque l'une de ces évolutions, et l'accent mis sur la réussite conduit à se pencher sur les chemins singuliers des étudiants en situation de handicap. Si des facteurs sont défavorables, le plein usage des ressources externes (tel un dispositif de prise de notes) ou le développement de ressources internes (telles les compétences) sont entravés. Œuvrer pour le développement appelle à s'interroger sur l'organisation collective pour accroître les potentialités à mobiliser les ressources et favoriser, en particulier, le déploiement des genèses instrumentales au cours de l'activité située. Les théories développementales, du point de vue du sujet, montrent le poids de l'inventivité pour faire face aux situations de handicap (Gouédard, Folcher et Lompré, 2012; Gouédard, 2015).

8. L'instrument est donc constitué d'une part par un artefact et, de l'autre, par la manière dont le sujet organise son activité avec l'artefact, ce que l'on appelle ses schèmes d'utilisation. L'instrumentalisation serait plus « accommodatrice » et l'instrumentation plus « assimilatrice », selon les termes piagétiens.

Méthode

Nous entrons dans la problématique par la double facette du dispositif pour mettre en évidence ce qui favorise l'activité partagée afin que puissent s'instancier l'accompagnement et les genèses instrumentales.

Notre recherche s'appuie sur vingt entretiens semi-directifs. La collecte des données s'est déroulée en deux temps : onze entretiens menés auprès des étudiants en situation de handicap, puis neuf entretiens menés auprès des preneurs de notes. L'établissement de la liste des contacts possibles s'est fait en collaboration avec le service handicap, dans le souci de rendre compte au mieux de la diversité des étudiants en situation de handicap et des situations dans lesquelles ils s'inscrivent. Ceux qui ont répondu favorablement à notre appel se distinguent par la nature de leur handicap (visible ou invisible), leur niveau de formation et la possibilité (ou l'impossibilité) de venir à l'université⁹. Les preneurs de notes ont une expérience variable de leur tâche (entre quelques mois et trois ans)¹⁰.

Le délai entre les deux phases de collecte et les aléas du terrain ne nous ont pas permis d'établir une correspondance, deux à deux, entre les acteurs (à une exception près). Si cet appariement était propice à saisir des phénomènes sur l'activité partagée en partant du cœur de la dyade, notre collecte présente l'avantage d'élargir le réel à de nouvelles situations d'activité (les preneurs de notes travaillant pour d'autres étudiants en situation de handicap), mais nous portons un regard croisé et transversal entre les deux ensembles d'entretiens.

De nature exploratoire, la grille d'entretien pour les étudiants en situation de handicap visait à saisir comment ils font usage des ressources mobilisées pour suivre leur formation¹¹. Notre questionnement cherchait à comprendre comment s'établit

9. Pour les onze étudiants en situation de handicap interrogés (âgés de 18 à 32 ans), on relève deux cas de difficultés d'ordre moteur (myopathie et tétraplégie), deux malvoyants, un malentendant, un étudiant qui présente une dyslexie et une dyscalculie et cinq autres atteints d'autres troubles (handicaps invisibles ou maladies invalidantes). Alors que trois assistent au cours de manière épisodique, les huit autres y sont assidus, mais sont dans l'impossibilité d'écrire ou incapables d'une prise de notes efficiente (comme l'impossibilité d'écrire suffisamment rapidement pour suivre le rythme du cours). Six étudiants sur onze sont en 1^{re} année de formation, quatre poursuivent leurs études en 2^e ou 3^e année de licence et une étudiante est inscrite en master après un parcours complet fait dans la même université. Ils étudient dans le domaine des sciences humaines et sociales, sauf deux qui préparent une licence de cinéma. Quatre bénéficient d'un « tutorat » pour un soutien pédagogique complémentaire selon les besoins (aide méthodologique, soutien aux révisions, etc.).
10. Les preneurs de notes interrogés travaillent pour un ou plusieurs étudiants qui se répartissent de même dans différentes catégories de handicap : deux ont un handicap moteur, trois des troubles sensoriels, trois des troubles d'apprentissage (dyslexie ou dyspraxie), d'autres un handicap invisible. Six preneurs de notes ont pu lier connaissance avec « leurs » étudiants en classe ; trois (l'un travaillant pour cinq étudiants) ne savent « rien » sur la personne à qui ils adressent leurs notes. Ces étudiants « preneurs de notes », inscrits dans des cursus de formation différents (droit, informatique, arts plastiques, sciences humaines), sont majoritairement en 3^e année de licence.
11. La grille d'entretien englobait différentes thématiques interrogeant l'étudiant sur son parcours et l'évolution de ses besoins, son système de ressources humaines ou techniques, en lien avec l'accompagnement pédagogique à l'université ou hors université. Nous invitons l'étudiant à décrire ce système en relation avec des situations d'activités concrètes et diverses, et à parler de la manière dont ont été surmontées les difficultés ou à décrire celles non résolues. Compte tenu de l'importance donnée par les étudiants à l'accessibilité aux cours, de nombreuses questions relatives à la prise de notes étaient déployées, par exemple : que fait le preneur de notes pour vous, avec vous ? Avez-vous toujours eu le même preneur de notes ? Lui avez-vous donné des consignes particulières ? Comment fonctionnent les échanges ? Que serait la prestation « prise de notes » dans l'idéal ?

la relation avec le preneur de notes, la nature des échanges avec lui, ce qu'il advient des notes et leurs usages. La grille pour les preneurs de notes visait à identifier les spécificités de leur activité (ce qui la favorise ou ce qui y fait obstacle) et la façon dont la prise de notes s'ajuste en fonction des besoins identifiés¹². L'analyse qualitative croisée des entretiens suit une démarche inductive procédant par des allers-retours systématiques entre ce double recueil, afin de dégager progressivement des phénomènes marquants qui guideront la présentation des résultats. En partant de la tâche à accomplir et de sa mise en place, nous décrivons ces phénomènes, relatifs à la complexité du rapport tâche/activité, aux sources de variation de l'activité, à son déroulement temporel et aux genèses. Des verbatim choisis illustrent nos résultats.

Résultats

La mise en place du service

Les étudiants en situation de handicap soulignent qu'ils ne savent rien du preneur de notes qui leur sera attribué et vivent le service comme très aléatoire (« *Tomber ou non sur un bon preneur de notes.* ») Les preneurs de notes ont peu ou pas de renseignements sur le destinataire, seuls un nom et un courrier électronique pour transmettre les notes. La consigne est vague (« *On m'a dit : tu prends des notes* ») ou réduite à l'exigence d'une transcription (« *Le but était que je marque absolument tout ce que le prof disait, même si moi ça me paraissait évident.* ») La mise en relation des deux protagonistes n'est que virtuelle, la possibilité d'une rencontre laissée entre leurs mains. Ces éléments succincts conduisent les preneurs de notes à exprimer des craintes sur la qualité de leur prestation.

Une rencontre singulière

Pour les preneurs de notes, la rencontre se teinte d'appréhension (« *On est gêné... c'est normal... Je pense qu'on ressent tous ça* ») mêlée au désir d'apporter une aide dont la gratification financière surprend : « *En fait, je l'aurais fait bénévolement* » ; « *Je fais ça comme je pourrais donner mes cours à d'autres personnes qui n'étaient pas là.* » Les étudiants en situation de handicap sont ambivalents dans leur présentation à l'autre : à la fois il y a gêne, pudeur – « *ce n'est pas spontané de ma part d'aller voir les gens* » – et désir que l'autre connaisse bien le problème. L'incompréhension s'installe lorsque le handicap est invisible; les preneurs de notes restent sans indices pour orienter leur travail (« *elle paraît normale* ») et n'osent pas toujours poser des questions.

12. La grille d'entretien pour les preneurs de notes s'organisait autour de questions générales, telles que : pouvez-vous me parler de ce qui vous a amené à devenir preneur de notes? Pourriez-vous me parler de votre travail de preneur de notes? (Depuis quand? Quels sont les besoins de l'étudiant pour qui vous travaillez? Comment le service handicap vous a-t-il accompagné dans cette tâche? Avez-vous noté des évolutions dans votre prise de notes? Si oui, pouvez-vous me donner des exemples?) Comment s'organise le travail ensemble? Que trouvez-vous difficile/agréable dans ce travail? Si l'on vous demandait de qualifier l'activité « prise de notes » pour un étudiant, quelle expression donneriez-vous?

Pour certains, la rencontre n'a jamais lieu par absence en cours de l'étudiant en situation de handicap ou par un phénomène d'anonymat fréquent dans les cours à l'Université: « *Il y a des gens, je ne sais pas à quoi ils ressemblent. Je ne les ai jamais vus.* » Cet anonymat est rarement levé, mais cela peut arriver : « *Je n'ai su que l'année dernière que c'était elle [...] elle l'a dit à haute voix dans un cours [...] c'est un handicap qui ne se voit pas [...] et depuis je suis allée la voir et je lui ai dit que je n'étais pas que preneuse de notes, c'est-à-dire j'envoie mes cours et ils se débrouillent. S'ils ont besoin d'aide, je leur explicite il n'y a pas de souci.* » La visibilité du handicap facilite la rencontre : « *Barbara a un handicap moteur, elle est malheureusement très vite visible à l'œil nu, donc je l'ai vue, je suis allée la voir.* » Cependant, tous ne cherchent pas la rencontre, comme le regrette cette étudiante souffrant d'une myopathie qui a cinq preneurs de notes dans ses différents cours : « *Je sais qu'ils sont dans la classe, mais je ne sais pas qui ils sont [...] ils ne viennent pas me voir au moment des cours; je trouve que c'est dommage, on pourrait se connaître en vrai.* »

Conditions de l'activité et sens donné à l'activité

Un aspect prégnant de l'activité concerne la gestion du temps. Pour éviter une réception tardive des notes, un envoi sous quarante-huit heures est imposé. Cela contraint ceux qui vont au-delà de la simple transmission de leurs notes : « *Retaper un cours n'est pas si simple que ça. Surtout au niveau de la pédagogie. Il faut que la personne comprenne.* » D'autres respectent sans difficulté ce délai : « *Je peux faire les modifications à la pause, et à la fin du cours je leur envoie les cours directement.* » L'activité est contrastée : de quelques heures pour reprendre un cours à un envoi quasi immédiat. Objet remanié ou objet (presque) brut, la variété des supports traduit des manières différentes d'organiser l'activité et engendre parfois des contradictions (transmettre vite / respecter ce qu'on croit bon de faire). Les destinataires mentionnent aussi des variations inhérentes à la diversité des preneurs de notes : « *Je me souviens qu'il y en avait une [...] elle écrivait, et même si je comprenais bien, elle étalait tout d'un seul bloc. J'ai une autre étudiante, c'est l'une des plus organisées. Elle ne me met pas tout en vrac, elle met tout bien mot à mot, bien organisé, bien structuré... Moi c'est vrai que je n'ai pas donné de consigne particulière, peut-être que j'aurais dû.* »

S'il connaît les besoins, le preneur de notes intègre des adaptations : « *Pour l'élève sourd [...] il me demande juste de lui envoyer les cours rapidement [...] Je n'ai pas besoin de m'adapter à lui. Par contre, l'autre élève qui est dyslexique, je ne peux rien écrire en majuscules [...] J'écris tout... même pour les maths, pas d'abréviations.* » Pour le destinataire, il n'est pas simple d'orienter l'activité : « *On ne sait pas soi-même forcément ce qu'on a besoin dès le départ, il faut que ce soit un échange.* » Or, pour les preneurs de notes les retours sont souvent minimaux lorsque les échanges sont virtuels : « *Juste un merci;* » « *quand on ne se connaît pas c'est difficile pour des gens, je pense, de dire je n'ai pas compris.* » Sans demande de modifications, la prise de notes est supposée convenir : « *Après je ne sais pas du tout si elle les lit ou si elle y travaille à la fin du semestre.* » Les difficultés surviennent parfois plus tard.

Source de variations, la présence ou non en cours de l'étudiant en situation de handicap influe sur les exigences de la prise de notes: « *La personne sourde elle est là [...] c'est plus facile pour moi [...] forcément elle va comprendre parce qu'elle a tout entendu* [présence de l'interprète]. » Cette manière d'appréhender l'activité n'est pas partagée par tous: « *Que la personne soit là ou non, j'écris tout.* » Pour tous les étudiants en situation de handicap, assister aux cours est déterminant: « *Il y a une difficulté avec juste le cours écrit. De reprendre bien le cours, c'est impossible.* » Mais les aléas qui entravent leur venue en cours sont nombreux.

Le déroulement temporel de l'activité

L'activité dépasse le moment d'écriture: il y a un avant et un après. *L'avant*, où se prépare l'activité, ne concerne qu'une exception dans notre corpus (l'étudiant Paul, sur lequel on reviendra plus loin). Sans rencontre, la première prise de notes « test » transmise évoluera ou non selon les retours. Ils apparaissent délicats: « *Le risque avec le preneur de notes c'est qu'il n'y a pas de dialogue [...] Moi ça va... j'arrive à donner mon opinion. Mais quelqu'un de timide, d'introverti, n'osera pas forcément.* » D'autres disent leurs difficultés à s'autoriser à faire des demandes au preneur de notes.

Pendant le cours, soit les preneurs de notes se concentrent sur leur propre usage de la prise de notes en vue d'en faire un instrument pour eux-mêmes (« *Je ne pourrai pas prendre des notes d'une autre manière.* ») Parmi eux, certains intègrent le souci d'enrichir ponctuellement la prise de notes pour l'autre absent du cours en veillant à la compléter sur certains aspects (souligner les mots sur lesquels l'enseignant a insisté, noter les anecdotes racontées, même si cela paraît futile, pour aider à l'évocation, etc.). Soit les preneurs de notes recherchent l'exhaustivité; l'artefact se transforme alors pour eux et pour l'autre: « *Je ne prends pas les notes de la même façon pour moi et pour quelqu'un d'autre;* » « *je prends absolument tout sans faire le tri.* » Mais cela, pour les deux, n'est pas nécessairement plus opératoire.

Si les deux acteurs sont assis côte à côte, la prise de notes peut s'étayer de moments de co-activité. La proximité offre des opportunités de clarification. Des incompréhensions, non résolues sur le moment, souvent à cause du rythme du cours, sont répertoriées par un signe sur les notes, indice utile pour les retravailler. Il y a co-conception de la prise de notes: « *Si je vois qu'elle ne note pas des trucs que je trouve importants, je lui demande de noter [...] je lui donne aussi mes remarques personnelles directement [...] je ne relis pas toujours régulièrement mes cours et trois jours après j'ai déjà oublié. Or, c'est le plus à ajouter.* » La prise de notes dépend des supports pédagogiques. Mis à disposition avant ou pendant le cours, ils orientent l'activité du preneur de notes (pour sélectionner l'information orale, structurer l'écrit) et influent sur celle de son protagoniste qui, lorsque cela est possible, les annote.

Dans *l'après*, le preneur de notes peut retravailler l'écrit: relire pour corriger, reformuler, restructurer, le compléter (« *J'aime en fait rajouter des articles que j'ai trouvés...* ») De même, son protagoniste prolonge l'activité lorsque cela lui est possible. Quelques-uns s'appuient sur d'autres prises de notes disponibles: « *Si j'ai un problème, je récupère les cours sur Facebook, car certains étudiants y mettent leurs*

cours chaque semaine.» Les étudiants élaborent ou mobilisent de nouvelles ressources qui dépassent la simple relecture des notes. Parfois, la co-activité perdure au-delà des séances, par enrichissement mutuel de la prise de notes à partir des lectures de l'un ou l'autre.

Prise de conscience et genèses instrumentales

L'adaptation nécessite une prise de conscience et suppose d'analyser pertinemment les situations. Le questionnement autour de la prise de notes lance un processus de genèse instrumentale prenant sa pleine dimension par le dialogue. Les deux cas suivants l'illustrent.

Katia, preneuse de notes pour Christine, sait seulement qu'elle ne peut assister aux cours du matin en raison de son handicap. Katia s'est cependant aperçue des difficultés de compréhension de Christine, et s'est remise en question. Plutôt que d'être simple scribe, Katia essaie désormais de s'appropriier le cours pendant son déroulement : « *Maintenant j'écoute l'enseignant, puis ensuite j'écris [...] Comme moi je comprends mieux, je déduis que Christine comprend mieux aussi [...] J'écris moins qu'avant, mais il y a plus d'informations.* » Par souci d'assimiler son cours pour elle, mais aussi pour l'autre (*processus d'instrumentation*), sa prise de notes s'est transformée. Katia structure aussi différemment sa copie, distinguant ce qui est noté au tableau de ce qui relève de l'explication orale : elle accommode l'artefact selon ce qu'elle pense utile pour l'autre (*processus d'instrumentalisation*). C'est à l'occasion de travaux en commun et selon la nature des questions posées par Christine en cours qu'elle s'est aperçue d'incompréhensions. La re-conception de l'artefact repose donc sur des interférences entre l'activité de l'une et de l'autre, mais les besoins de l'autre sont seulement devinés. Katia suppose que Christine est satisfaite tout en se demandant si elle oserait lui exprimer ses difficultés.

Paul a progressivement élaboré un artefact pour guider l'activité du preneur de notes selon un format type (titres, sous-titres, alinéas, codes couleur) qui tient compte de sa dyslexie et de sa dyscalculie. Mais tout n'est pas prévisible et il se heurte en cours de statistiques à un problème : « *Ce n'est pas la preneuse de notes qui prend mal ses cours, il y a un autre problème qu'il faut gérer.* » En essayant d'explicitier ses difficultés, Paul a pris conscience qu'il retrouvait des difficultés proches de celles rencontrées dans l'écrit littéral, « *un problème de mise en lien des informations* ». Il a saisi l'importance de décliner de nouvelles règles pour présenter l'information (tableaux synthétiques, détail des étapes pour les calculs, etc.), et ajuster la prise de notes, par le double processus de genèse instrumentale (*instrumentation et instrumentalisation*), pour qu'elle soit instrument.

Prise de notes et genèses dans la relation

Un regard diachronique sur les entretiens révèle des genèses de l'ordre de la relation entre les deux acteurs du dispositif. Elles prennent la forme de ruptures lorsqu'il y a déception ou, au contraire, la recherche de collaborations suivies.

La rupture est une genèse, car, confrontés à des difficultés délicates, certains étudiants prennent des initiatives pour trouver un preneur de notes répondant à

leurs besoins : « *Ça n'a pas vraiment marché [...] je me suis rendu compte que si je n'assistais pas aux cours c'était difficile pour la preneuse de notes de m'expliquer le cours.* » Ce problème est survenu seulement lorsqu'il l'a contactée en fin d'année, mais il s'est arrangé pour la rentrée à trouver lui-même une étudiante dans ses cours : « *C'est un contact personnel [...] c'est une bonne étudiante, qui a de bonnes notes. Ses cours sont tapés, donc lisibles et parfaits.* » Il souligne qu'avec elle il travaille ses notes pour les matières compliquées et qu'ils révisent aussi ensemble. Cet exemple est loin d'être un cas isolé, d'autres prennent les devants : « *J'avais deux amis dans le même cours et, comme en fait on révisait ensemble, c'était plus facile comme ça : le contact est déjà installé. Ce sont mes amis, eux ils connaissent mon handicap.* » Ces initiatives restent possibles seulement si l'étudiant a un contact avec ses pairs. On remarque que les protagonistes s'arrangent pour s'inscrire dans les mêmes groupes afin de développer une relation à la fois amicale et studieuse.

Pour les preneurs de notes, la collaboration est une occasion d'ajuster progressivement la prise de notes : « *Il y a deux étudiants que je suis depuis trois ans avec qui je suis devenue amie [...] et à force de se connaître, euh, parce que je travaille aussi avec les personnes, la personne dyslexique je l'aide à réviser, je sais de quoi elle a besoin, je sais ses problèmes, j'ai pu sortir au fil du temps des cours directement adaptés à elle.* »

Le souhait de collaborations, lorsqu'il y a affinités, montre qu'ils conçoivent le service dans la relation à l'autre; elle permet le passage de « simple transmetteur » à une position de « médiateur » : « *Il a fallu que je m'adapte et qu'elles s'adaptent aussi et vraiment c'est un apport personnel génial, ça permet de se faire des amis aussi [...] J'apporte du soutien pour certaines personnes parce que je les connais [...] Quelqu'un qui vous dit qu'il n'a pas compris on ne va pas lui répondre ce n'est pas mon problème.* »

L'aspiration aux échanges est forte. Les preneurs de notes qui ont noué un contact amical avec l'étudiant en situation de handicap directement dans le cours plaident pour que le service handicap favorise la mise en lien dans l'optique d'améliorer la prestation : « *Moi j'ai la chance de savoir qu'il est dyslexique, donc je peux m'adapter [...] je me dis que les autres qui se connaissent moins, ça pourrait les aider à comprendre.* » Ceux qui sont dans une relation virtuelle formulent le même souhait. D'autres sollicitent des rencontres entre preneurs de notes pour enrichir leur activité. Cette quête d'échanges, formulée par les deux acteurs, est parfois de l'ordre de la recherche d'amitiés.

Discussion

La prestation ne se réduit pas à la prise de notes, il faut que celles-ci soient accessibles, c'est-à-dire qu'elles parviennent dans les délais au destinataire, qu'elles soient lisibles et compréhensibles. Le service handicap pose les choses à minima : aux acteurs de définir la tâche et l'activité. Cette définition passe par l'élaboration d'une relation.

Les représentations du handicap chez les professionnels s'organisent autour du signe visible de l'« atteinte », de son retentissement fonctionnel, ou bien encore à partir

d'interrogations sur la façon dont le sujet vit son handicap et les attitudes de son entourage (Morvan, 2010). Ces diverses représentations coexistent et agissent sur leurs interventions. Nous les retrouvons dans nos entretiens pour les preneurs de notes. Leurs craintes de ne pas savoir s'y prendre révèlent une gêne. Selon Stiker (2013), c'est l'expression d'une peur associée au handicap qui bouscule l'ordre des choses et qui se traduit par la peur de mal faire¹³.

L'étudiant en situation de handicap ressent sa dépendance dans l'attente des notes; il se sent différent sous le regard des autres devant son impossibilité à écrire ou parce qu'il reçoit une aide qu'on lui attribue; il éprouve la honte dans une interaction obligatoire, à l'image d'une démarche auprès de l'enseignant pour lui parler de ses difficultés¹⁴. Pour lui, le recours à la prise de notes par autrui vient confirmer ses besoins, et c'est parfois l'occasion d'en prendre conscience.

La « prise de notes » est au cœur d'une relation qui est une variable incontournable de l'activité. Assister aux cours en est une autre. Ces variables s'imposent pour que la prise de notes devienne un instrument pour l'apprentissage. C'est dans l'usage que les propriétés de la prise de notes évoluent, par retour sur l'activité, et dans une triple médiation, à l'objet de l'activité, à soi et aux autres. Dans notre corpus, les trois quarts des étudiants ont pu, plus ou moins aisément, établir un contact en cours qui participe à l'évolution des supports. Lorsque les besoins sont seulement supposés, l'orientation de l'activité reste délicate. Par contre, les situations de co-activité contribuent grandement à cette orientation : pour le preneur de notes, c'est une occasion de prendre connaissance des besoins de l'étudiant; et, pour ce dernier, c'en est une de s'interroger sur ses besoins. Sans échange, le service se ramène à une prise de notes pour soi. Seul l'échange permet, au regard de la tâche, une coopération. Lorsqu'il se prolonge par une relation plus soutenue, c'est l'activité qui se modifie par une collaboration visant un même objectif : la compréhension du cours pour une réussite aux examens. Ce passage d'une coopération à une collaboration est indissociable de la dimension relationnelle qui va de pair avec une évolution des postures. Par l'attention à l'autre, le preneur de notes progresse vers une meilleure adaptation aux besoins ; par la confiance qu'il laisse s'installer, l'étudiant en situation de handicap rentre pleinement dans son statut d'étudiant. En partageant la tâche et en déployant l'activité, les deux acteurs vivent une forme d'accompagnement au sens où « toute forme d'accompagnement est être avec et aller vers » (Paul, 2004).

Si cette relation peut évoluer vers la camaraderie ou l'amitié, elle garde une spécificité qui réside dans une asymétrie. Les deux étudiants en relation ont le même statut, peuvent partager les mêmes ambitions d'avenir, mais l'un a une mission envers le second et il remplit un rôle que l'autre ne peut pas tenir : en cours, l'un a la capacité de réellement prendre des notes, l'autre non. Dans une optique inclusive,

13. Cet impact du handicap chez les preneurs de notes se retrouve quand ils disent accomplir une « bonne action ». Dans notre culture, au-delà des lois et des discours, tout service aux personnes en situation de handicap porte la marque d'une vocation ou d'un idéal pour lequel il serait inconvenant de toucher de l'argent (Grim, 2013).

14. Nos entretiens recourent les nombreux témoignages des jeunes en situation de handicap sur leurs difficultés à gérer la distance aux autres, entre anxiété d'une intrusion et désir de fréquentation (Gardou, 2009).

nos résultats soulignent le besoin d'une formation à l'accompagnement pour les étudiants¹⁵, qui pourrait s'appuyer en particulier sur une réflexion autour de l'activité « prise de notes » et ses conceptualisations sous-jacentes, et où pourraient être explorées les possibilités d'une prise de notes collaborative. Ce besoin va de pair avec d'autres questionnements soulevés sur le plan de la structuration du service. L'un d'entre eux concerne la séparation de deux dispositifs actuels, fragmentant l'activité : la prise de notes et le tutorat¹⁶. Notre problématique s'inscrit aussi dans une perspective systémique plus large et pourrait s'enrichir par des entretiens auprès des autres acteurs de l'université.

Conclusion

Notre étude souligne que la transformation d'une activité pour soi en activité pour autrui ou l'installation d'une coconstruction ne sont pas aisées. Aux caractéristiques attachées au handicap s'ajoutent souvent d'autres types de difficultés pour que s'établisse une relation étudiant preneur de notes et étudiant en situation de handicap. Pour nous, la réussite passe par l'analyse fine des situations et la mise en place d'un accompagnement. Un « service handicap » pour optimiser ses prestations doit s'appuyer sur ces deux éléments.

Nous soulignons l'intérêt de prendre une perspective diachronique pour saisir la manière dont les sujets transforment leur activité afin d'évoluer sur leur parcours universitaire. Rabardel (2005) propose de différencier ce dont le sujet est potentiellement capable, sa capacité, d'avec son pouvoir d'agir, ce qui lui est effectivement possible au regard d'une situation donnée. Un agir se décrit, au-delà de son rapport à l'objet de l'activité, comme comprenant aussi « les autres rapports constitutifs de l'action, rapport à soi, aux autres, à la société via les diverses institutions dans lesquelles elle s'incarne » (Rabardel, 2005, p. 18). Nos résultats confirment ce que l'auteur postule : les situations diminuant le pouvoir d'agir sont aussi des occasions de genèses qui, produisant des ressources, vont ouvrir le champ des possibles. C'est dans cette tension, entre pouvoir d'agir et capacité d'agir, que se construit l'accompagnement.

Il restera singulier, car il dépend de la situation de chacun et d'un fort investissement dans une relation à l'autre considéré comme sujet. Il suppose une subtilité

-
15. Un élément constitutif de formation libre, intitulé « Accompagnement des personnes handicapées », a vu le jour récemment dans l'université. Il est ouvert prioritairement aux étudiants contribuant aux compensations. L'objectif principal est d'offrir aux étudiants une formation afin d'améliorer la qualité des aides qui sont apportées aux étudiants en situation de handicap (notamment, les notes de cours et les secrétariats d'examens).
 16. Le *Guide de l'accompagnement de l'étudiant handicapé à l'université* (op. cit. note 4, p. 40-41) précise que le tutorat est un type d'accompagnement visant fondamentalement à développer l'apprentissage de l'autonomie et l'acquisition des méthodes de travail, génériques ou disciplinaires. Pour les étudiants handicapés, il s'agit de mettre en place un véritable soutien méthodologique, un accompagnement des connaissances acquises sans remplacer l'investissement personnel de l'étudiant. La reprise des cours, autre dispositif recommandé mais qui n'est pas encore mis en place à ce jour dans cette université, est une aide apportée à l'étudiant handicapé sur la compréhension de certains concepts développés durant un cours ou des travaux dirigés. Il s'agit d'une véritable reprise du cours par le professeur ou un étudiant avancé (doctorant si possible), y compris pour un étudiant qui n'a pu assister physiquement à la séance initiale.

des pratiques et des postures « qui, à l'évidence, ne peuvent être simplement thématisées en règles de choses à faire ou à ne pas faire : l'accompagnant est sans cesse renvoyé à une interrogation sur sa façon personnelle de se positionner et d'agir » (Stiker, Puig et Huet, 2009, p. 13). Cette subtilité s'exerce entre deux écueils : une centration excessive sur les besoins particuliers et l'illusion d'une « accessibilité universelle »¹⁷ facilement à portée de main.

Peut-on penser pouvoir prendre des notes utilisables par tous? Le handicap particularise, ce qui ne veut pas dire singularise au sens de stigmatiser, mais signifie la nécessité d'adaptations qui s'individualisent, et s'adressent à des jeunes, étudiants comme les autres, mais qui demandent à être reconnus dans leur différence. Nos étudiants décrivent des aléas divers qui les placent vite dans des écarts qui entravent leur participation avec un sentiment, bien qu'ils bénéficient d'un preneur de notes, de se situer à la marge, dans des espaces de « liminalité » (Murphy, 1987).

L'inclusion à l'université reste un défi¹⁸. L'investir permet d'aborder des enjeux généraux. Les nécessités sociétales d'une acquisition de connaissances toute la vie, les possibilités technologiques d'accès aux savoirs bouleversent les rapports université, savoir et enseignement. À l'enseignement classique se substituent des modes de transmissions qui s'apparentent à l'accompagnement, autour de connaissances partagées, portées par des supports transformant les temporalités et les chemins d'accès au savoir. S'intéresser à la réussite de ces étudiants doit contribuer à mieux discerner et maîtriser ces évolutions.

17. « On entend par *conception universelle* la conception de produits, d'équipements, de programmes et de services qui puissent être utilisés par tous, dans toute la mesure possible, sans nécessiter ni adaptation ni conception spéciale. » Article 2 de la convention de l'Organisation des Nations Unies (ONU) relative aux droits des personnes handicapées adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 13 décembre 2006 et entrée en vigueur le 3 mai 2008.

18. En 2011, une étude de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) montre un accès à l'enseignement supérieur favorisé par les politiques inclusives, mais qui demeure difficile, les systèmes éducatifs ne mesurant pas toujours les obstacles que peuvent rencontrer ces jeunes et les facteurs permettant suivi, continuité et cohérence de leurs parcours. La référence à l'inclusion conduit, au-delà d'un simple accueil à l'université, à l'exigence faite au système éducatif d'assurer leur réussite. Cela ne va pas de soi. Voir OCDE (2011). *L'inclusion des étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire et dans l'emploi. Politiques d'éducation et de formation*, Éditions OCDE. doi: 10.1787/9789264111714-fr

Références bibliographiques

- BÉGUIN, P. (2003). Design as a mutual learning process between users and designers. *Interacting with Computers*, 15(5), 709-730.
- BÉGUIN, P. (2005). Concevoir pour les genèses professionnelles. Dans P. Rabardel et P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques, activités, développement* (p. 31-52). Toulouse : Octarès.
- CLEREHAN, R. (1995). Taking it down: Note-taking practices of L1 and L2 students. *English for Specific Purposes*, 14(2), 137-157.
- CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- GARDOU, C. (dir.) (2009). *Le handicap par ceux qui le vivent*. Toulouse : Érès.
- GARDOU, C. (2013). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse : Érès.
- GOUÉDARD, C. (2015). Concevoir des situations pour aider de jeunes aveugles à développer leur pouvoir d'agir. Dans F. Decortis (dir.), *L'ergonomie orientée enfants. Concevoir pour le développement* (p. 299-319). Paris : Presses universitaires de France.
- GOUÉDARD, C., FOLCHER, V. et LOMPRÉ, N. (2012). Une bibliothèque numérique à l'épreuve de la déficience : études de cas. *Activités*, 9(1), 78-105. Récupéré de <http://www.activites.org/v9n1>
- GOUÉDARD, C. et SARRALIÉ, C. (2014). La prise de notes : un enjeu pour les étudiants en situation de handicap. Actes du 49^e Congrès de la Société d'ergonomie de langue française (SELF) « Ergonomie et développement pour tous », La Rochelle, France, 1-3 octobre 2014.
- GRIM, O. R. (dir.) (2013). *Vers une socio-anthropologie du handicap*. Paris : L'Harmattan.
- KORFF-SAUSSE, S. (1996/2011). *Le miroir brisé. L'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*. Paris : Hachette.
- MORVAN, J.-S. (2010). *L'énigme du handicap. Traces, trames, trajectoires*. Toulouse : Érès.
- MUELLER, P.A. et OPPENHEIMER, D.M. (2014). The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science*, 25(6), 1159-1168.
- MURPHY, R. F. (1987). *Vivre à corps perdu*. Paris : Plon.
- PAUL, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

- PHILION, R. (2010). L'accompagnement des étudiants ayant un trouble d'apprentissage en milieu universitaire : émergence d'un point de rupture entre les besoins individuels et collectifs. Dans M. Cifali, M. Théberge et M. Bourassa (dir.), *Cliniques actuelles de l'accompagnement* (p. 115-138). Paris : L'Harmattan.
- PIOLAT, A. et BOCH, F. (2004). Apprendre en notant et apprendre à noter. Dans E. Gentaz et P. Dessus (dir.), *Comprendre les apprentissages. Psychologie cognitive et éducation* (p. 133-152). Paris : Dunod.
- PLAISANCE, É. (2009). *Autrement capables*. Paris : Autrement.
- RABARDEL, P. (1995). *Les hommes et les technologies : une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- RABARDEL, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Rabardel et P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques, activités, développement* (p. 11-29). Toulouse : Octarès.
- SARRALIÉ, C. et VERGNAUD, G. (2006). Le développement des compétences et l'adaptation des enseignements. *Actes du colloque inaugural de l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INS HEA)* (p. 111-119). Suresnes : INS HEA.
- STIKER, H. J. (2013). *Corps infirmes et sociétés. Essais d'anthropologie historique*. Paris : Dunod.
- STIKER, H. J., PUIG, J. et HUET, O. (2009). *Handicap et accompagnement. Nouvelles attentes, nouvelles pratiques*. Paris : Dunod.
- VYGOTSKI, L. (1934/1997). *Pensée et langage* (3^e éd.; traduit par F. Sève). Paris : La Dispute.

Enseignement supérieur, orchestration de l'accessibilité et stratégies d'accompagnement

Serge EBERSOLD

Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), titulaire de la chaire Accessibilité, Paris, France

Leonardo Santos Amâncio CABRAL

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Brésil

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones. »

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval
Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Marianne Thérèse,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon

Responsable du site Internet
Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit
www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux

Rédactrices invitées :

Manon DOUCET et Ruth PHILION

- Liminaire**
- 1 L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux**
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
- 9 Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique**
Stéphanie TREMBLAY, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Catherine LOISELLE, Centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap (CRISPESH), Québec, Canada
- 24 Le développement d'habiletés d'autodétermination : une piste prometteuse pour un meilleur soutien des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité au postsecondaire?**
Josianne ROBERT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Godelieve DEBEURME, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Jacques JOLY, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
- 46 Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention : possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université?**
Nathalie DAUPHINAIS, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Lise-Anne ST-VINCENT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 73 Quelles sont les stratégies d'apprentissage que les étudiants universitaires ayant un ou des troubles d'apprentissage ou un déficit d'attention doivent apprendre à utiliser?**
Louise SAUVÉ, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Nicole RACETTE, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Stéphanie BÉGIN, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Gustavo Adolfo Angulo MENDOZA, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
- 96 Le rôle des conseillers aux étudiants en situation de handicap à l'université : perspective multidisciplinaire**
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Carole CÔTÉ, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Martine NADON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Nathalie CHAPLEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Line LAPLANTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 117 Développement des compétences et pratiques inclusives : la prise de notes à l'université**
Catherine GOUÉDARD, Université Paris 8, France
Christian SARRALIÉ, Laboratoire du CREF de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France
- 134 Enseignement supérieur, orchestration de l'accessibilité et stratégies d'accompagnement**
Serge EBERSOLD, Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), titulaire de la chaire Accessibilité, Paris, France
Leonardo Santos Amâncio CABRAL, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Brésil
- 154 Sentiment d'efficacité, croyances et attitudes d'enseignants du collégial à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers**
France DUBÉ, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
France DUFOUR, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Christophe CHÉNIER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Hélène MEUNIER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 173 Les variables associées à l'attitude du personnel enseignant du secteur collégial vis-à-vis des étudiantes et étudiants présentant un trouble de santé mentale**
Myreille ST-ONGE, Université Laval, Québec, Canada
Alexandre LEMYRE, Université Laval, Québec, Canada
- 195 Formation de stagiaires en enseignement ayant une situation de handicap : points de vue des formateurs de terrain**
Christine LEBEL, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Louise BÉLAIR, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Olivia MONFETTE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Benoit HURTEL, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Geneviève MIRON, Commission scolaire des Chênes, Québec, Canada
Sylvie BLANCHETTE, Commission scolaire des Chênes, Québec, Canada
- 215 Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent?**
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
CAROLE CÔTÉ, Université du Québec à Chicoutimi Québec, Canada
MARTINE NADON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
NATHALIE CHAPLEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
LINE LAPLANTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
IULIA MIHALACHE, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Enseignement supérieur, orchestration de l'accessibilité et stratégies d'accompagnement

Serge EBERSOLD

Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), titulaire de la chaire Accessibilité,
Paris, France

Leonardo Santos Amâncio CABRAL

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Brésil

RÉSUMÉ

L'accès à l'enseignement supérieur constitue un enjeu majeur dans un contexte où plus de 46 millions de personnes sont sans emploi et où le chômage des jeunes est élevé, notamment par manque de qualification (OCDE, 2014). Or, si le nombre d'étudiants présentant un besoin éducatif particulier (BEP) a crû dans la plupart des pays de l'OCDE, la réussite universitaire de ces étudiants est bien moindre et la possession d'un diplôme de l'enseignement supérieur ne facilite pas toujours l'accès à l'emploi. Aussi cet article appréhende-t-il les conditions de réussite universitaire et d'insertion professionnelle d'étudiants français présentant un besoin éducatif identifié à l'aune des modes d'orchestration de l'accessibilité promus par les services qui s'adressent à ces étudiants. Il décrit à cette fin les représentations de l'étudiant à BEP véhiculées par les conceptions de l'accompagnement revendiquées par ces services et le rapport à la différence sous-jacent aux dynamiques d'accessibilisation de l'environnement universitaire. Il s'appuie sur une recherche relative aux conditions d'études et d'in-

sersion professionnelle d'un échantillon d'étudiants français présentant un BEP. Cette recherche conjugue la perspective statistique offerte par l'exploitation d'un questionnaire avec l'approche qualitative induite par la réalisation d'entretiens.

ABSTRACT

Higher education and the orchestration of accessibility and support strategies

Serge EBERSOLD

National Conservatory of Arts and Trades (CNAM), Paris, France.

Leonardo Santos Amâncio CABRAL

Federal University of Grande Dourados (UFGD), Dourados, Brazil

Access to higher education is a major challenge in a context where over 46 million people are unemployed and where youth unemployment is high, particularly due to a lack of qualifications (OECD, 2014). However, although the number of students with a special education need (SEN) has increased in most OECD countries, their academic success is much lower, and having a diploma in higher education does not always facilitate access to employment. This article also attempts to understand conditions for the academic success and professional insertion of French students with an SEN in terms of means of orchestration for the accessibility promoted by these student services. To do so it describes the representations of students with an SEN, conveyed by perceptions of the support expected from these services and the relationship to the difference underlying the dynamics of making university more accessible. It is based on a study about the educational conditions and professional insertion of a sample of French students with an SEN. This study combines the statistical perspective through the use of a qualitative questionnaire administered through interviews.

RESUMEN

Educación superior, adaptación de la accesibilidad y estrategias de acompañamiento

Serge EBERSOLD

Conservatorio Nacional de Artes et Oficios (CNAM), Paris, Francia.

Leonardo Santos Amâncio CABRAL

Universidad Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Brasil.

El acceso a la educación superior constituye un reto mayor en un contexto en el cual más de 46 millones de personas no tienen empleo y en donde el desempleo de los jóvenes es alto, particularmente debido a la falta de calificación (OCDE, 2014), Ahora bien, si el número de estudiantes que presentan un BEP aumentó en la mayor parte de los países del OCDE, su éxito en los estudios universitarios es mucho menor y la posesión de un diploma de educación superior no siempre facilita el acceso a un empleo. Por lo tanto, este artículo capta las condiciones de éxito universitario y de integración profesional de estudiantes franceses que presentan una necesidad educativa (BEP) identificada a la luz de los modos de adaptación de la accesibilidad promovidos por los servicios dedicados a estos estudiantes. Con este fin, se describe las representaciones de los estudiantes que presentan un BEP vehiculados por sus concepciones del acompañamiento reivindicadas por dichos servicios y la relación con la diferencia subyacente a las dinámicas de accesibilidad del entorno universitario. Se basa en una investigación sobre las condiciones de estudio y de integración profesional de un muestreo de estudiantes franceses que presentan un BEP. Esta investigación combina la perspectiva estadística proveniente de la explotación de un cuestionario con el acercamiento cualitativo inducido gracias a la realización de entrevistas.

Introduction

L'accès à l'enseignement supérieur des jeunes adultes reconnus handicapés s'est sensiblement amélioré au cours de la dernière décennie dans nombre de pays de l'OCDE, notamment quand les étudiants présentent un trouble de l'apprentissage (Ebersold, 2011; Castro, 2011). Cette augmentation fait écho à la démocratisation de l'enseignement supérieur, à la place croissante du handicap dans les politiques d'établissement et à la mobilisation de ressources humaines, techniques et financières (OCDE, 2009; Ebersold, 2011).

Elle n'est cependant pas synonyme de réussite universitaire : les chances d'accès au second cycle et, *a fortiori*, au troisième cycle des étudiants reconnus handicapés sont moindres dans la plupart des pays de l'OCDE (Newman *et al.*, 2009; Ebersold, 2011). L'exposition plus marquée de ces étudiants à l'échec universitaire prêle à conséquence professionnellement et socialement : le manque de qualification les confronte plus fréquemment que l'ensemble des jeunes à l'emploi précaire et à temps partiel, au chômage de longue durée et, de ce fait, à la pauvreté (OCDE, 2010; Hauben *et al.*, 2012).

Des inégalités en termes de réussite liées aux contextes organisationnels

Les inégalités auxquelles doivent faire face les jeunes adultes reconnus handicapés sont liées aux implications fonctionnelles de la déficience (OMS, 2007)¹ : les jeunes adultes européens montrant de multiples limitations fonctionnelles sont moins fréquemment titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur et, par conséquent, plus souvent confrontés au chômage que l'ensemble de la population reconnue handicapée de même âge (Grammenos, 2013; Bjerkan et Veenstra, 2008; OCDE, 2006; Halabisky, 2014). Ces inégalités interrogent également, et peut-être surtout, l'aptitude des services destinés aux étudiants reconnus handicapés à placer ceux-ci à égalité de chances avec les autres étudiants. Ces étudiants regrettent par exemple l'imprécision des informations relatives au niveau d'accessibilité de l'établissement ou aux exigences liées aux cursus ainsi que les difficultés d'accès aux aménagements et aux soutiens prévus en début d'année universitaire.

Les inégalités auxquelles sont confrontés les étudiants reconnus handicapés sont donc indissociables des contextes organisationnels présidant au travail d'accompagnement mené par les services qui s'adressent aux étudiants. Ces contextes organisationnels conditionnent les conceptions de l'excellence universitaire et de l'enseignement privilégiées par les membres de l'établissement. Ils influent sur leur propension à adapter leurs pratiques aux profils des étudiants, à collaborer avec les personnels chargés de l'accompagnement des étudiants reconnus handicapés et à leur permettre d'assurer la cohérence et la continuité des parcours universitaires. Les contextes organisationnels déterminent aussi les possibilités d'inscription sociale et professionnelle à l'issue de l'enseignement supérieur : les synergies nécessaires à l'accès aux stages et, plus généralement, à l'emploi vont dépendre de l'ancrage territorial des établissements et des liens que celui-ci autorise avec les milieux économiques (Ebersold, 2008; Cabral, 2013; de Anna, 2003).

1. Selon l'OMS, les déficiences désignent des problèmes dans la fonction organique ou la structure anatomique, tels qu'une perte ou un écart importants (OMS, 2007, p. 10).

Des contextes organisationnels liés aux modes d'orchestration de l'accessibilité

Les contextes organisationnels produits par les politiques d'établissement influent sur les modalités d'accueil et d'accompagnement des étudiants reconnus handicapés. Ils sont cependant aussi conditionnés par les conceptions dominantes de l'accessibilité promues par des services destinés à ces derniers dont la mission est d'analyser les besoins et de veiller au suivi et à la mise en œuvre des mesures de compensation octroyées à l'étudiant (Conférence des présidents d'université, 2012).

Car, par-delà ses composantes techniques, l'action de ces services qui s'adressent aux étudiants reconnus handicapés participe de la mise en sens du problème caractérisant ces étudiants et de la mise en scène de l'ouverture à la diversité. Par exemple, les grilles de lecture mobilisées lors de l'évaluation des besoins pour qualifier la particularité des étudiants déterminent les représentations entourant la légitimité de leur présence et les approches de l'accessibilité: la promotion d'une conception essentialiste des difficultés universitaires mettant l'accent sur le poids des troubles incite à corréliser la présence de ces étudiants avec les formes de compensation permises par la présence d'assistants de vie universitaire et à résumer le travail d'accompagnement à une prestation; à l'inverse, une approche écologique de ces difficultés insistant sur le rôle joué par les facteurs environnementaux conduit à mettre l'accent sur les éléments intervenant dans les trajectoires universitaires: les pratiques pédagogiques, les aménagements d'examen, les synergies entre unités de formation et de recherche (UFR) ou entre services ou, encore, la présence d'une personne ressource pour les étudiants (Ebersold, 2014).

Il convient dès lors de corréliser les inégalités auxquelles se heurtent les étudiants reconnus handicapés dans l'enseignement supérieur aux modes d'orchestration de l'accessibilité résultant des modalités d'accueil et d'accompagnement des étudiants handicapés. Nous admettons ainsi que l'action menée par ces services a un caractère instituant: les discours tenus sur les étudiants, les grilles de lecture des difficultés mobilisées et les modes d'identification des facteurs permettant d'y remédier sont des actes de nomination qui opèrent un travail de mise en scène des conceptions entourant l'accessibilité et des facteurs contribuant à la réussite des étudiants. En insistant sur certains points au détriment d'autres, l'action menée par ces services orchestre la question de l'accessibilité: elle donne une ampleur et un retentissement aux dimensions la composant, les combine au regard des préoccupations et des enjeux propres aux établissements et les inscrit dans les composantes organisationnelles et fonctionnelles les structurant. Cette orchestration de l'accessibilité joue un rôle normatif: elle préside aux représentations entourant les étudiants, aux conceptions de l'accessibilité entourant leur suivi et leur accompagnement, à la propension de la communauté universitaire à adapter leurs pratiques aux profils des étudiants et aux formes de solidarité à l'œuvre en son sein. En cela, l'orchestration de l'accessibilité participe pleinement des ségrégations fines et voilées accompagnant le processus de démocratisation universitaire et, corrélativement, des mécanismes visibles et invisibles de sélection traversant l'enseignement supérieur.

Aussi l'article appréhende-t-il les conceptions de l'accompagnement promues par les modes d'orchestration de l'accessibilité et s'interroge-t-il sur les rationalités présidant à la mise en œuvre des soutiens à partir de la méthodologie décrite ci-après. Les définitions de la notion d'accompagnement sont bien sûr multiples et variables selon les sociétés et les époques (Ebersold, 2001, 2005). Dans cet article, la notion renvoie au travail mené par les services d'accueil et d'accompagnement des étudiants handicapés des universités durant le cursus universitaire auprès des étudiants pour veiller à la mise en œuvre des aménagements. Selon le guide de l'étudiant handicapé, les structures d'accueil et d'accompagnement des étudiants handicapés ne doivent pas résumer le travail mené auprès de ces étudiants à l'analyse des besoins de l'étudiant lors de la phase d'accueil ou d'inscription. Il appartient à ces structures de veiller au suivi et à la mise en œuvre des mesures de compensation octroyées à l'étudiant, qu'elles concernent la formation, la vie universitaire ou l'aménagement de la passation des examens et des concours. Elles assurent également l'interface entre les différents acteurs et partenaires qui sont parties prenantes dans le déroulement des études de l'étudiant reconnu handicapé (Conférence des présidents d'université, 2012). L'analyse montrera que cette mission d'accompagnement peut prendre des sens différents: elle peut avoir un caractère synchronique dans le cas de figure où les services offerts aux étudiants reconnus handicapés ne prolongent pas le travail mené avec l'étudiant durant l'année universitaire; elle peut avoir un caractère diachronique lorsque les services promeuvent une vision processuelle de l'action menée auprès de l'étudiant qui englobe les dimensions intervenant en cours d'année universitaire et les différents acteurs concernés par sa réussite universitaire. Ce travail d'accompagnement relève d'une perspective socioéducative lorsqu'il est associé à une aide attribuée à des étudiants qui se singularisent par une inadaptation aux normes et exigences universitaires en vue de leur normalisation. Une perspective servicielle prévaut quand le travail d'accompagnement est défini comme une prestation délivrée par l'université à des étudiants se caractérisant par un besoin de service lié aux exigences du cursus en vue de leur permettre de satisfaire aux exigences du métier d'étudiant.

Méthodologie

Collecte des données

Cet article s'appuie sur une recherche relative aux conditions d'études et d'insertion professionnelle des étudiants reconnus handicapés conjuguant une perspective quantitative avec une perspective qualitative (Ebersold, 2012). La perspective quantitative repose sur l'exploitation secondaire des données françaises recueillies dans le cadre d'une enquête menée par l'OCDE sur la transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi des jeunes adultes handicapés en France, au Danemark, en République tchèque et en Norvège. Ce questionnaire a été diffusé entre novembre 2010 et mars 2011 à 365 jeunes adultes bénéficiant de soutien en raison d'un besoin éducatif entraîné par un problème de santé ou à cause de trouble des apprentissages

et ayant quitté l'enseignement secondaire à la fin de l'année scolaire 2006-2007. Parmi eux, 178 jeunes adultes ont répondu au questionnaire, dont 144 étaient inscrits dans l'enseignement supérieur au moment de l'enquête.

Cette enquête repose sur un questionnaire structuré autour de cinq descripteurs : 1) le descripteur de participation considère l'activité exercée (formes de participation, conditions de participation offertes, adéquation aux attentes et aux profils des intéressés); 2) le descripteur d'accessibilité porte le regard sur les aménagements et soutiens existants, leur adéquation aux besoins des intéressés et leur aptitude à les placer à égalité de chances avec leurs pairs; 3) le descripteur de performance se focalise sur la réussite universitaire et la préparation à la vie professionnelle ou à la poursuite des études; 4) le descripteur de transition interroge la continuité et la cohérence des parcours suivis, les soutiens et les stratégies élaborées en la matière; et 5) le descripteur d'affiliation concerne enfin le niveau d'indépendance économique et sociale des intéressés, leur capacité de projection dans le futur, leur capital identitaire (Côté, 1996) ainsi que leur sentiment d'exister (Flahaut, 2002).

L'enquête quantitative a été complétée par des entretiens menés entre 2010 et 2012 avec 22 étudiants reconnus handicapés. Ces entretiens, enregistrés après accord de la personne, ont une durée moyenne de 90 minutes. Ils ont mis l'accent sur les conditions d'études, sur l'effet capacitant des méthodes d'enseignement et des soutiens ainsi que sur les stratégies développées pour inclure la question de l'insertion professionnelle dans les stratégies d'accompagnement.

Profil de la population

Plus de la moitié des répondants au questionnaire (178) sont des femmes (58 %). Ils sont âgés de 20 à 21 ans pour 35 % d'entre eux, de 22 à 23 ans pour 36 % d'entre eux et sont plus âgés dans 29 % des cas. Leurs caractéristiques sont présentées dans le tableau qui suit.

Tableau 1. Profil des enquêtés ayant répondu au questionnaire

Genre	Effectifs en %
Hommes	42,0
Femmes	58,0
Type de troubles	Effectifs en %
Troubles de l'apprentissage	33,0
Troubles de l'appareil locomoteur	22,2
Troubles de santé	15,3
Troubles sensoriels	13,1
Troubles psychiques	9,0
Déficiences multiples	7,4
Âge	Effectifs en %
20-21 ans	35,0
22-23 ans	36,0
24 ans et plus	29,0
Type d'aide nécessaire	Effectifs en %
Apprendre et appliquer des connaissances	15,0
Réaliser les tâches de la vie courante	11,0
Communiquer avec autrui	5,0
Se déplacer	10,0
Prendre soin d'eux-mêmes	8,0
Réaliser des tâches ménagères	12,0
Type d'habitation	Effectifs en %
Vivent chez les parents	47,0
Vivent seuls avec l'appui d'une aide à domicile	22,0
Vivent en couple	16,0
Autre	15,0
Niveau d'études du père	Effectifs en %
Études supérieures	49,0
Études secondaires	44,0
Inférieur aux études secondaires	7,0
Niveau d'études de la mère	Effectifs en %
Études supérieures	51,0
Études secondaires	44,0
Inférieur aux études secondaires	5,0
Situation professionnelle du père	Effectifs en %
Col blanc	56,0
Col bleu	19,0
Inactif	12,0
Non réponses	13,0
Situation professionnelle de la mère	Effectifs en %
Col blanc ⁴	4,0
Col bleu	29,0
Inactive	24,0
Non réponses	3,0

Le groupe des étudiants interviewés se compose de 11 femmes et de 11 hommes inscrits en licence ou en master. Ces étudiants présentent une déficience physique (9), sensorielle (10), cognitive (1) et un trouble de l'apprentissage (2) (Rick, 2011; Ebersold, La Tour, Cabral et Rachedi-Nasri, 2012).

Exploitation des données

Les données quantitatives ont été exploitées à l'aide de l'analyse univariée et bivariée pour relier les possibilités de participation, la performance de l'établissement et les initiatives de soutien, la transition et l'affiliation aux caractéristiques scolaires et sociodémographiques des enquêtés (genre, âge, type de déficience, caractéristiques des parents). L'analyse bivariée a été complétée par une analyse des correspondances multiples (ACM) afin d'analyser et de résumer la plus grande partie possible de l'information contenue dans un tableau de données et d'étudier les ressemblances et les liaisons entre plusieurs variables qualitatives (Benzécri, 1980; Escoffier et Pagès, 1990; Saporta, 2006; Lebart, Piron et Morineau, 2006). S'appuyant sur la méthode de la classification ascendante hiérarchique (CAH) pour créer des variables synthétiques regroupant plusieurs indicateurs, l'analyse factorielle s'organise autour des variables suivantes: raisons du choix, contenu du cursus, soutiens à l'inscription, conseils pour faire des choix, effet des soutiens, facteurs influant sur la transition, aide au cours des études, effet des soutiens sur le déroulement des études, politique d'établissement en matière de handicap, types de soutiens pour préparer l'avenir, degré d'intégration du devenir et participation sociale. La démarche suivie a veillé à vérifier la représentativité des individus par l'intermédiaire d'un test du chi 2 sur le tableau de Burt croisant toutes les modalités de variables entre elles. Conformément à la méthode proposée par Jean-Paul Benzécri (1980), l'analyse des correspondances multiples s'est organisée autour de l'étude des contributions des variables aux axes, et du cosinus carrés de ces variables. Dans un second temps, elle s'est intéressée aux variables supplémentaires corrélées aux axes, la représentation graphique permettant d'illustrer notre propos et les corrélations entre les variables. Pour ce faire, il a été vérifié que chacune des modalités des variables comptait l'effectif minimum d'individus statistiquement nécessaire (poids relatif à l'ensemble des individus). En outre, les axes représentatifs ont été sélectionnés après vérification du niveau de contribution des variables et de leur représentativité (valeur du cosinus carré). Pour leur part, les entretiens ont été analysés à l'aide de la technique de l'analyse de contenu (Bardin, 2013).

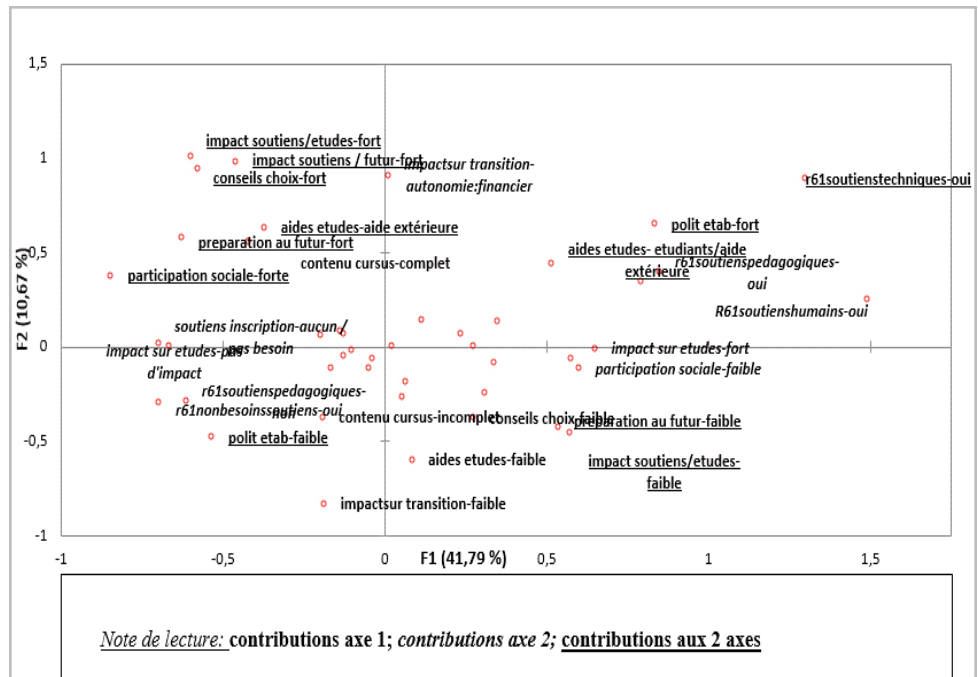
Résultats: des modes d'orchestration de l'accessibilité peu propices à l'ouverture à la diversité

Selon les résultats de l'analyse factorielle, la réussite universitaire dépend des conceptions de l'accompagnement promues par les services destinés aux étudiants reconnus handicapés et de la prise en compte des trajectoires intéressées par les stratégies d'accompagnement déployées après l'accueil.

Une conception de l'accompagnement oscillant entre assistance et prestation

À l'extrémité gauche de la figure qui suit, sur le 1^{er} axe (axe horizontal, contribution 41,8 %), apparaissent les enquêtés qui fréquentent des établissements où les modes d'orchestration de l'accessibilité ancrent les stratégies d'accompagnement dans une perspective assistantielle. Celle-ci appréhende le travail d'accompagnement comme une aide ponctuellement délivrée au regard des difficultés susceptibles de se présenter. Particulièrement relevée par les enquêtés dont la déficience, invisible, ne réduit pas *a priori* les capacités cognitives, cette perspective semble peu propice à leur mise en compétence. Les enquêtés figurant à cette extrémité de l'axe ne relient pas la qualité de leurs parcours universitaire aux soutiens et aux aménagements formels qui existent au sein des établissements. Ils préfèrent l'imputer à l'action plus ou moins formelle de tiers, comme les associations, la famille, voire l'entourage amical. Ils se jugent par ailleurs intégrés dans la communauté universitaire et disent avoir été optimistes à propos de leur inscription sociale à l'issue de leur année universitaire : ils s'estimaient à même de participer activement au développement de la société, de s'engager civiquement ou d'être indépendants financièrement.

Figurent en cela, à l'extrémité gauche de l'axe, les étudiants dont la cohérence et la continuité du parcours universitaire reposent sur la mobilisation de soutiens informels provenant de l'université ou d'acteurs extérieurs à celle-ci. Ces soutiens informels ont pallié les lacunes de modes d'orchestration de l'accessibilité ayant engoncé les soutiens et les aménagements dans des contingences organisationnelles ne leur offrant pas la qualité ou la souplesse requises. La mobilisation d'associations a facilité l'obtention d'un stage que les services de l'établissement n'avaient pas permis de trouver; le recours à des interprètes en langue des signes a renforcé la compréhension des enseignements et les possibilités d'intégration dans la communauté universitaire; l'implication de la famille a favorisé l'articulation des composantes universitaires et extra-universitaires. L'entraide par les pairs a contourné les contraintes ou les lacunes des soutiens proposés par le service destiné aux étudiants présentant un BEP : elle a offert une connaissance plus précise des soutiens existants, de leurs modalités de mise en œuvre et de leur utilité; elle a mis en évidence l'existence de soutiens alternatifs existants, les stratégies idoines à mettre en œuvre.

Figure 1. Parcours universitaires, accessibilisation de l'environnement éducatif et conceptions de l'accompagnement²

À l'extrémité droite de l'axe horizontal se trouvent les enquêtés qui poursuivent leurs études dans des établissements où les modes d'orchestration de l'accessibilité ancrent les stratégies d'accompagnement dans une perspective servicielle de l'accompagnement. Cette perspective associe le travail d'accompagnement à une prestation fournie lors des périodes d'inscription au regard des mesures de compensations octroyées aux étudiants qu'il appartient à ces derniers de consommer. Elle attache une importance relative aux facteurs conditionnant la continuité et la cohérence des parcours, l'affiliation des étudiants au sein de la communauté universitaire ainsi que leur inscription sociale et professionnelle future. Comme précédemment, les parcours universitaires dépendent des soutiens informels mobilisés par les étudiants ou par les enseignants au détriment de ceux, formels, proposés par les services qui s'adressent aux étudiants reconnus handicapés. Les soutiens formels se préoccupent peu de la mise en compétence des intéressés, ces derniers jugeant leur effet capacitant plutôt minime.

2. Variables retenues dans la construction de l'ACM: raisons du choix, contenu du cursus, soutiens à l'inscription, conseils pour faire des choix, impact des soutiens, facteurs influant sur la transition, aide au cours des études, effet des soutiens sur le déroulement des études, politique d'établissement en matière de handicap, types de soutiens pour préparer au futur, degré d'intégration du devenir et participation sociale. Chaque modalité des variables est représentée selon leurs coordonnées principales sur l'axe horizontal (axe 1) et l'axe vertical (axe 2). Pour des soucis de lisibilité, seules sont représentées les variables contributives dont le cosinus carré est pertinent.

Cette conception servicielle de l'accompagnement omet d'organiser le travail d'accompagnement autour d'une perspective diachronique considérant les éléments intervenant durant le cursus universitaire : les enquêtés figurant à cette extrémité de l'axe se jugent peu préparés à réussir la suite de leur parcours universitaire, à exercer une activité professionnelle; ils sont pessimistes sur leurs possibilités de participation sociale comme sur leur engagement civique et leur indépendance financière futurs. Cette perspective servicielle de l'accompagnement fait reposer la continuité des trajectoires universitaires et les possibilités d'inscription sociale et professionnelle futures sur l'investissement personnel des membres de la communauté universitaire indépendamment des compétences et des moyens possédés par ceux-ci.

Des stratégies d'accompagnement qui peinent à mobiliser la communauté universitaire

Le second axe de l'analyse factorielle (axe vertical, contribution 10,67 %) corrèle les trajectoires des étudiants aux synergies initiées par les stratégies d'accompagnement déployées. À son extrémité supérieure figurent les enquêtés suivant un cursus à finalité plutôt professionnalisante. Ils estiment avoir été soutenus et conseillés, lors des réinscriptions universitaires, sur les enseignements proposés, les parcours possibles, les perspectives d'emploi, les aides et les aménagements existants, y compris en termes d'enseignement à distance. Ces étudiants relient leur parcours universitaire au degré d'indépendance acquis grâce aux enseignements suivis, à la qualité de l'information et des soutiens délivrés. Ils sont relativement optimistes sur leurs chances de réussite et sur leurs possibilités d'inscription professionnelle et sociale future. Cet effet capacitant est rapporté à la sollicitude des membres de la communauté universitaire, à l'appui de l'entourage familial ou amical et à l'apport d'organismes extérieurs à l'université pour faciliter l'accès à des aides humaines ou techniques.

À l'autre extrémité de l'axe se trouvent les enquêtés suivant des cursus relativement peu orientés vers l'emploi et offrant peu d'aménagements. Leurs parcours universitaires ont été assez heurtés et ils sont critiques vis-à-vis des modalités de réinscription. Ils jugent avoir été mal conseillés; ils considèrent avoir été insuffisamment soutenus pour être autonomes dans leurs choix, pour être à même de faire valoir leurs besoins éducatifs et pour satisfaire aux exigences du métier d'étudiant. Ils déplorent un manque de préparation aux exigences postuniversitaires et sont assez peu optimistes quant à leurs chances d'inscription sociale et professionnelle. Figurent à cette extrémité de l'axe les étudiants se heurtant à un manque de sollicitude de la communauté universitaire³ qui fait reposer la continuité et la cohérence des parcours universitaires sur les ressources, notamment familiales ou informelles, mobilisées et, corrélativement, sur les propriétés sociales des parents.

3. Moins de la moitié des enquêtés se jugent pleinement inclus dans l'université et plus de la moitié se disent partiellement satisfaits ou insatisfaits de leur qualité de vie.

Des modes d'orchestration de l'accessibilité qui renforcent le poids des mécanismes visibles et invisibles de sélection

L'analyse factorielle invite ainsi à rattacher la réussite universitaire et l'inscription professionnelle des intéressés aux liens sociaux et aux dimensions intervenant dans la continuité et la cohérence des trajectoires universitaires et postuniversitaires.

Une conception synchronique de l'accompagnement entravant la réussite universitaire

Selon l'axe 1, les services s'adressant aux étudiants reconnus handicapés privilégient une conception synchronique de l'accompagnement qui relie prioritairement la réussite universitaire aux modalités présidant à l'entrée dans les établissements au détriment des facteurs intervenant dans les trajectoires universitaires. Cette perspective synchronique est à prédominance socioéducative lorsque l'accompagnement est associé à une relation d'aide à l'égard d'étudiants en difficulté. Cette conception socioéducative de l'accompagnement chosifie les étudiants. Cette chosification est suggérée par l'impersonnalité des échanges et par un manque d'empathie les réduisant au rang d'objets d'intervention, comme le souligne un étudiant présentant un trouble des apprentissages : « *Des fois, quand on est en galère, on a plus envie que l'on soit à l'écoute que d'être traité comme une vulgaire chaussette* » (E5). Cette chosification prend aussi la forme d'une infantilisation : une interviewée regrette par exemple d'avoir été vue par les professionnels « *comme une gamine. Parce que j'étais sourde, ils ne me regardaient pas comme quelqu'un de compétent, de capable. C'était incroyable. Ils ne me regardaient pas comme une personne. Ils me regardaient d'abord comme sourde et après comme débile. Et ça, je ne pouvais pas accepter ça. Je ne voulais pas les voir* » (E7).

Cette perspective synchronique relève d'une conception servicielle de l'accompagnement quand elle caractérise les étudiants à l'aune d'un besoin de service et qu'elle apparente l'accompagnement à une prestation. Les étudiants associent leurs cursus universitaires à un parcours du combattant : ils regrettent les lacunes d'un accompagnement méconnaissant par trop les implications de la déficience, les difficultés de mise en œuvre des soutiens et des aménagements définis lors de l'accueil, le poids des préjugés. Un interviewé présentant un trouble des apprentissages juge devoir « *batailler avec le relais handicap pour obtenir des aides souvent peu adaptées* » (E 11). Cette conception servicielle de l'accompagnement peut aussi être source de stigmatisation : les étudiants déplorent par exemple le caractère arbitraire, voire discriminatoire, d'une approche contextuelle du handicap ne reposant pas toujours sur une évaluation précise des besoins et conditionnant l'attribution des soutiens aux ressources existantes par-delà les besoins des intéressés.

Dans un cas comme dans l'autre, cette perspective synchronique de l'accompagnement interdit de penser la qualité des enseignements et des soutiens durant les cursus : près d'un tiers des enquêtés jugent leur progression universitaire ralentie par rapport à celle des autres étudiants. Les informations relatives aux soutiens et aux aménagements disponibles sont trop parcellaires pour en permettre l'accès en cas de

nécessité. Les conditions de mobilisation des UFR sont insuffisamment prises en compte et les modes d'organisation pédagogique peuvent peiner à considérer les rythmes et les particularités des étudiants. Ceux-ci disent leurs difficultés à conjuguer les contraintes liées aux études avec celles imposées par la déficience. Ils évoquent, notamment, un surinvestissement en temps et en énergie, source d'un isolement les privant de cette connivence culturelle nécessaire à l'incorporation des fonctionnements universitaires, les poussant au désinvestissement universitaire et renforçant, corrélativement, le poids des mécanismes informels de sélection.

Cette conception synchronique de l'accompagnement incite les intéressés à adopter des stratégies d'évitement qui entravent la définition et la mise en œuvre des aménagements. Ces stratégies résident par exemple dans une ingéniosité permettant de conserver un anonymat précieux pour éviter les questions jugées ennuyeuses ou déplacées et facilitant l'intégration dans la communauté universitaire. Ces stratégies passent en outre par l'endossement d'identités symboliquement moins coûteuses que celle de handicapé, à l'image d'un étudiant ayant préféré passer pour étourdi plutôt que de signaler sa particularité, de peur d'être considéré comme handicapé :

Voilà. Donc j'ai eu mon BTS et à la fin quand on a eu les résultats on a fait un petit pot chez une fille qui était avec nous. Il y avait les profs, etc. Pendant ce pot, ma prof principale est venue me voir et elle m'a dit: «Vous savez, Marc, on s'est fait beaucoup de soucis pour vous. Parce qu'on se demandait vraiment si vous alliez l'avoir votre BTS.» Et j'ai profité de ce jour-là pour dire: «Finalement, je ne suis plus étudiant. Il faut que je vous apprenne un truc. Ben, en fait, je ne suis pas étourdi. Je suis handicapé. Je n'entends pas du tout de l'oreille droite et je n'entends pas bien de l'oreille gauche. Et quand je ne suis pas attentif, je n'entends pas et quand je ne suis pas concentré je ne fais pas attention et, du coup, je peux poser des questions qui sont déjà posées» (E10).

Cette conception synchronique dissocie également accompagnement et accès à l'emploi. Un étudiant estime qu'il y a «*un manque de communication et un manque d'information entre les études et le marché de l'emploi*» (E19). L'emploi exercé par les enquêtés à l'issue de leur cursus universitaire n'est en rapport avec les études suivies que dans la moitié des cas. Par manque d'outils et de coopération avec les bureaux d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP), les chargés d'accueil et d'accompagnement peinent à inclure l'accès aux stages prévus par les cursus ou la conciliation des études avec une activité professionnelle dans leurs stratégies d'accompagnement. Les étudiants regrettent d'avoir dû chercher seuls le lieu de stage prévu par la formation et d'avoir dû occuper des fonctions n'étant pas en lien avec la formation suivie et étant peu capitalisables professionnellement; ils soulignent les difficultés d'intégration engendrées par l'absence d'aménagements de postes de travail ou encore les difficultés rencontrées à concilier les exigences du stage avec les rythmes universitaires et personnels.

La conception synchronique de l'accompagnement perpétue donc un rapport allusif aux facteurs conditionnant la réussite universitaire et à l'inscription sociale et

professionnelle des étudiants. Elle oublie que les mécanismes visibles de sélection ciblés par la notion d'accessibilité sont consubstantiels des mécanismes invisibles de sélection traversant les institutions. Elle retire à la logique de service présidant à l'accès aux dispositifs de droit commun le caractère émancipateur prévu par les textes : la rationalité marchande, à l'instar de la logique socioéducative, corréle la promesse de soutien à une exigence de conformité. L'acceptation de la différence en est rendue fantomatique par des épreuves suggérant plus ou moins ouvertement et plus ou moins consciemment une invisibilité sociale.

Cette perspective synchronique est un vecteur majeur d'inégalités : elle subordonne la réussite universitaire à une injonction de résilience privant des formes de reconnaissance nécessaires à l'entretien ou au renforcement de la croyance en un avenir essentiel à la mobilisation autour des exigences du métier d'étudiant. Cette injonction de résilience promeut une « subjectivité sans sujet » (Fassin, 2010, p. 257) en invitant l'étudiant à refuser sa qualité de handicapé tout en lui enjoignant de se conformer à une conception essentialiste du handicap le résumant à un besoin d'aide ou de service et, corrélativement, à la qualité d'étudiant handicapé.

Une accessibilité assujettie à la proximité culturelle des étudiants aux normes universitaires

En corrélant la réussite universitaire et le devenir des étudiants aux synergies contribuant à la cohérence et à la continuité des trajectoires, le second axe souligne l'importance d'un ancrage culturel de l'accessibilité. Il associe la réussite universitaire aux dimensions intersubjectives traversant la mise en scène de la vie quotidienne : les trois quarts des enquêtés la relie à l'engagement personnel et à l'empathie des membres de la communauté universitaire et au rôle des affinités personnelles. Ils infèrent de la sorte leur réussite universitaire à la raison humanitaire (Fassin, 2010) diffusée par les politiques d'établissement, c'est-à-dire aux formes d'hospitalité induites par un ancrage culturel de l'accessibilité.

Une réussite universitaire assujettie à l'ancrage culturel de l'accessibilité

Un tel ancrage repose sur le développement d'un éthos inclusif faisant de la réussite universitaire de chacun l'affaire de tous et universalisant l'empathie des membres de la communauté universitaire autour d'un souci collectif d'efficacité et d'équité tourné vers la réussite de tout étudiant. Il s'organise aussi autour d'une acception écologique du handicap associant la diversité des profils éducatifs au sein de l'établissement à la diversité humaine qui traverse la société et invitant à faire de l'accessibilité universelle aux apprentissages la clef de voûte du bien-être de l'ensemble de la communauté universitaire. Cet ancrage culturel de l'accessibilité réside aussi dans la mobilisation de techniques managériales : 1) l'organisation de journées d'information relatives à la politique du handicap de l'établissement et des services existants; 2) l'élaboration de supports documentaires sensibilisant les membres de la communauté universitaire aux implications pédagogiques induites par la déficience et décrivant les comportements adéquats face aux étudiants reconnus handicapés et

3) l'organisation d'actions de formation ayant vocation à conduire les enseignants à opter pour des méthodes d'enseignement inclusives.

Cet ancrage culturel encastre les responsabilités individuelles dans une éthique du travail fondée sur le sentiment d'appartenance commune à l'organisation et l'identification aux valeurs humanitaires générées par l'éthos inclusif. Il place l'agir dramaturgique régissant la division des tâches, la distribution des rôles et la mise en scène de la vie quotidienne au sein de l'établissement au cœur de l'ouverture à la différence. Il relie l'écart séparant l'identité virtuelle des étudiants de leur identité réelle à la nature et au niveau d'opportunité induits par la distance culturelle aux exigences et aux routines du métier d'étudiant (Ebersold, 2015). Outre les dimensions scolaires, cette distance culturelle comprend une dimension sociale corrélée au respect des codes de conduite qui organisent les interactions entre les membres de la communauté universitaire et qui fondent le lien d'appartenance entre ses membres (Goffman, 1974). Elle a une composante interactionnelle renvoyant aux capacités d'interagir avec autrui et un volet fonctionnel renvoyant aux limitations fonctionnelles générées par la déficience (Ebersold et Mayol, 2016).

Une conception synchronique de l'accompagnement promouvant une acception méritocratique de l'accessibilité

En sous-estimant le poids de l'ancrage culturel de l'accessibilité, la conception synchronique de l'accompagnement promue par les services qui s'adressent aux étudiants présentant un besoin éducatif particulier identifié organise ainsi l'accessibilisation de l'environnement universitaire autour de l'éphémère accompagnement des plaintes et des demandes individuelles. Cette accessibilisation n'est pas inférée à un projet collectif ancré dans les contingences organisationnelles liées à une division du travail et à une distribution des tâches soucieuses d'un vivre-ensemble fondé sur la reconnaissance mutuelle de toutes les différences. Elle dépend de la subjectivité flottante des affinités, du sens des situations des acteurs en présence et des stratégies compensatoires déployées pour trouver des réponses aux difficultés pouvant se présenter contextuellement. Le caractère alchimique des relations interpersonnelles prend ainsi le pas sur les intentions formulées lors de l'inscription ou de la réinscription par les services dédiés aux étudiants reconnus handicapés.

Les modalités d'accessibilisation de l'environnement universitaire résultent en effet de l'effet mobilisateur du partage d'expérience suscité par les étudiants reconnus handicapés en mobilisant les membres de la communauté universitaire autour de leur sort. Ce partage d'expérience transforme chacun en un porte-parole des étudiants reconnus handicapés, surtout quand ces derniers attestent une proximité culturelle avec les règles formelles et informelles de l'université. Cette proximité s'appréhende, notamment, à l'aune d'une acception dynamique du handicap dont attestent le refus de la condition de handicapé et un rapport positif à soi-même et à autrui évoqué par un interviewé reliant sa réussite à « *la positive attitude. C'est-à-dire de voir le verre toujours à moitié plein plutôt qu'à moitié vide. Ce n'est pas toujours facile, mais voilà... De prendre la vie du bon côté* » (E11). L'effet mobilisateur du partage d'expérience repose donc sur le sentiment compassionnel engendré par la

volonté d'appartenance et d'adaptation signifiée par les intéressés. Le souci solidaire s'en trouve structuré autour de la proximité et de la ressemblance ressenties par les membres de la communauté universitaire au contact des étudiants au détriment des différences inhérentes à l'humanité du prochain. L'accessibilisation de l'environnement universitaire ne s'organise pas autour d'une reconnaissance des différences, mais autour de la conformité aux conventions sociales traversant l'établissement et de l'émotion ressentie face aux situations rencontrées par les personnes. L'accès aux droits en devient un privilège réservé à celles et ceux qui sont à même de faire valoir leurs mérites, alors qu'il peut être une source de vulnérabilité pour celles et ceux qui ne satisfont pas aux principes normatifs qui animent le langage de l'accessibilité.

Éléments de conclusion

Les modes d'orchestration de l'accessibilité résultant de l'action des services destinés aux étudiants reconnus handicapés corréleront donc la réussite universitaire et l'insertion professionnelle de ces étudiants au capital compensatoire possédé par les intéressés et leurs familles pour pallier les dysfonctionnements, mais aussi, et peut-être surtout, faire valoir une force de conviction et une volonté d'appartenance.

Les modes d'orchestration de l'accessibilité promus par les services qui visent les étudiants reconnus handicapés font reposer le souci solidaire sur le lien social instauré individuellement par les membres de l'établissement et du sentiment compassionnel engendré par le partage de l'expérience du handicap.

Avant de refléter une responsabilité collectivement partagée, le souci solidaire dépend de l'aptitude des intéressés à transformer les membres de l'établissement en compagnons de sort engagés éthiquement et pratiquement dans la lutte pour la réussite de chacun indépendamment de ses différences. L'indifférence bienveillante à la différence présidant à l'orchestration de l'accessibilité ramène ainsi le souci solidaire au sentiment d'appartenance commune généré par les mérites que font valoir les étudiants et par les contraintes qu'impose le bricolage héroïque présidant à l'accessibilisation de l'environnement.

Cette indifférence bienveillante résume le lien solidaire qui fonde le vivre ensemble au sens de l'hospitalité des établissements et au sentiment compassionnel de leurs membres. Ainsi corrélées aux échanges interpersonnels, les possibilités concrètes d'ouverture à autrui se trouvent structurées autour d'une quête de similitude et de ressemblance au détriment de la curiosité aux particularités. Si le sort d'individus peut s'en trouver amélioré à plus ou moins court terme, les inégalités entre les personnes reconnues handicapées et l'ensemble de la population s'en trouvent renforcées au risque de démultiplier les dynamiques d'invisibilisation auxquelles sont exposés les plus vulnérables.

Références bibliographiques

- BARDIN, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- BENZÉCRI, J.-P. (1980). *L'analyse de données. Tome 2: L'analyse des correspondances*. Paris : Dunod.
- BJERKAN, K. Y. et VEENSTRA, M. (2008). Utdanning, arbeid, bolig og transport for unge voksne 20 til 35 år. *Statusrapport 08: samfunnsutviklingen for personer med nedsatt funksjonsevne* (p. 154-207). Oslo : Nasjonalt dokumentasjonssenter for personer med nedsatt funksjonsevne.
- CABRAL, L. (2013). *L'orientamento accademico e professionale degli studenti universitari com disabilit : prospettive internazionali*. Thèse de doctorat en Culture, disabilit  e inclusione: educazione e formazione. Italie : Université degli Studi di Roma "Foro Italico" et Brésil: Universidade Federal de São Carlos.
- CASTRO, S. F. (2011). *Ingresso e permanência de Alunos com deficiência em Universidades Públicas Brasileiras*. Thèse de doctorat en Educación Especial. Brésil : Universidade Federal de S o Carlos.
- CONFÉRENCE DES PRÉSIDENTS D'UNIVERSITÉ. (2012). *Guide de l'accompagnement de l'étudiant handicapé à l'université*. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Paris : La Documentation française.
- CÔTÉ, J. (1996). Sociological perspectives of identity formation. The culture identity link and identity capital. *Journal of Adolescence*, 19(5), 417-428. doi: 10.1006/jado.1996.0040
- DE ANNA, L. (2003). Alla ricerca del proprio futuro. *Universitas*, 89, 17-22.
- EBERSOLD, S. (2001). *La naissance de l'inemployable ou l'insertion aux risques de l'exclusion*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- EBERSOLD, S. (2005). Le travail d'accompagnement comme vecteur d'affiliation et d'identification sociale. Dans D. Brun (dir.), *Violence de l'annonce, violence du dire*. Paris :  tudes freudiennes.
- EBERSOLD, S. (2008). L'adaptation de l'enseignement supérieur au handicap :  volution, enjeux et perspectives. Dans Organisation et développement économiques (dir.), *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030* (p. 241-261). Paris : OCDE.
- EBERSOLD, S. (2011). *L'inclusion des étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire et dans l'emploi*. Paris : OCDE.
- EBERSOLD, S. (2012). *Les transitions vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi des jeunes adultes handicapés*. Paris : OCDE.

- EBERSOLD, S. (2014). Orchestration de l'accessibilité, handicap et enseignement supérieur. Dans P. Legros (dir.), *Les processus discriminatoires des politiques du handicap* (p. 147-167). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- EBERSOLD, S. (2015). Scolarité, accessibilité, inégalités. Dans J. Zaffran (dir.), *Accessibilité et handicap* (p. 179-208). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- EBERSOLD, S., LA TOUR, S., CABRAL, L. S. A. et RACHEDI-NASRI, Z. (2012). *Enhancing transition to work for students with disability – A guidance methodology. Rapport de recherche*. Suresnes, France : INSHEA.
- EBERSOLD, S. et MAYOL, S. (2016). «Évaluation des besoins, importunité scolaire et reconfiguration du handicap». Dans MEZIANI, M., (coord.), Ebersold, S., (dir.), Mayol, S., et Toledo, R., *Les conditions de mise en œuvre du GÉVA Sco. Usages sociaux d'un outil visant à l'harmonisation de la scolarisation des élèves handicapés* (p. 27-54). Rapport de recherche. Suresnes, France : INS HEA.
- ESCOFFIER, B. et PAGÈS, J. (1990). *Analyses factorielles simples et multiples : objectifs, méthodes et interprétations*. Paris : Dunod.
- FASSIN, D. (2010). *La raison humanitaire. Une histoire morale du temps présent*. Paris : Gallimard et Seuil.
- FLAHAUT, F. (2002). *Le sentiment d'exister*. Paris : Descartes et Cie.
- GOFFMAN, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.
- GRAMMENOS, S. (2013). *Indicators of disability equality in Europe*. Leeds, Royaume-Uni : Leeds University, ANED.
- HALABISKY, D. (2014). Entrepreneurial activities in Europe – Entrepreneurship for people with disabilities. *OECD Employment Policy Papers*, 6, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5jxrcmkcxjq4-en>
- HAUBEN, H., COUCHEIR, M., SPOOREN, J., McANANEY, D. et DELFOSSE, C. (2012). *Assessing the impact of European governments' austerity plans on the rights of people with disabilities. European Report* (p. 19-24). European Foundation Centre. http://www.learnabilit.eu/epr15/images/EPR/documents/projects/EFC_Crisis%20impact%20on%20PWD/Full-European-Report-Final-Published.pdf
- LEBART L., PIRON, M. et MORINEAU, A. (2006). *Statistique exploratoire multidimensionnelle – Visualisation et inférence en fouilles de données*. Paris : Dunod.
- NEWMAN, L., WAGNER, M., CAMETO, R. et KNOKEY, A. M. (2009). *The post-high school outcomes of youth with disabilities up to 4 years after high school*. Menlo Park, CA : SRI International.
- OCDE. (2006). *Maladie, invalidité et travail : surmonter les obstacles. Vol. 1 : Norvège, Pologne, Suisse*. Paris : OCDE.
- OCDE. (2009). *Regards sur l'éducation*. Paris : OCDE.

OECD. (2010). *Sickness, disability and work. Breaking the barriers*. Paris : OECD.

ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ (OMS). (2007). *CIF-EA*. Genève : OMS.

RICK, O. (2011). *Les parcours des élèves et étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers vers l'enseignement supérieur et l'emploi. Études de cas. Rapport de la France*. Doc. ronéoté, Suresnes, France : INSHEA. En ligne : <http://www.oecd.org/fr/edu/innovation-education/50113453.pdf>

SAPORTA, G. (2006). *Probabilités, analyse des données et statistique*. Paris : Technip.

Sentiment d'efficacité, croyances et attitudes d'enseignants du collégial à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers

France DUBÉ

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

France DUFOUR

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Christophe CHÉNIER

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Hélène MEUNIER

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones. »

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédactionLucie DeBlois,
Université Laval**Comité de rédaction**

Lucie DeBlois,
Université Laval
Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Marianne Thériault,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux

Rédactrices invitées :

Manon DOUCET et Ruth PHILION**Liminaire**

- 1 L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux**
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
- 9 Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique**
Stéphanie TREMBLAY, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Catherine LOISELLE, Centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap (CRISPESH), Québec, Canada
- 24 Le développement d'habiletés d'autodétermination : une piste prometteuse pour un meilleur soutien des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité au postsecondaire?**
Josianne ROBERT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Godelieve DEBEURME, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Jacques JOLY, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
- 46 Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention : possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université?**
Nathalie DAUPHINAIS, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Lise-Anne ST-VINCENT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 73 Quelles sont les stratégies d'apprentissage que les étudiants universitaires ayant un ou des troubles d'apprentissage ou un déficit d'attention doivent apprendre à utiliser?**
Louise SAUVÉ, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Nicole RACETTE, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Stéphanie BÉGIN, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Gustavo Adolfo Angulo MENDOZA, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
- 96 Le rôle des conseillers aux étudiants en situation de handicap à l'université : perspective multidisciplinaire**
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Carole CÔTÉ, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Martine NADON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Nathalie CHAPLEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Line LAPLANTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 117 Développement des compétences et pratiques inclusives : la prise de notes à l'université**
Catherine GOUÉDARD, Université Paris 8, France
Christian SARRALIÉ, Laboratoire du CREF de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France
- 134 Enseignement supérieur, orchestration de l'accessibilité et stratégies d'accompagnement**
Serge EBERSOLD, Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), titulaire de la chaire Accessibilité, Paris, France
Leonardo Santos Amâncio CABRAL, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Brésil
- 154 Sentiment d'efficacité, croyances et attitudes d'enseignants du collégial à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers**
France DUBÉ, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
France DUFOUR, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Christophe CHÉNIER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Hélène MEUNIER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 173 Les variables associées à l'attitude du personnel enseignant du secteur collégial vis-à-vis des étudiantes et étudiants présentant un trouble de santé mentale**
Myreille ST-ONGE, Université Laval, Québec, Canada
Alexandre LEMYRE, Université Laval, Québec, Canada
- 195 Formation de stagiaires en enseignement ayant une situation de handicap : points de vue des formateurs de terrain**
Christine LEBEL, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Louise BÉLAIR, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Olivia MONFETTE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Benoit HURTEL, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Geneviève MIRON, Commission scolaire des Chênes, Québec, Canada
Sylvie BLANCHETTE, Commission scolaire des Chênes, Québec, Canada
- 215 Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent?**
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
CAROLE CÔTÉ, Université du Québec à Chicoutimi Québec, Canada
MARTINE NADON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
NATHALIE CHAPLEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
LINE LAPLANTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
IULIA MIHALACHE, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Sentiment d'efficacité, croyances et attitudes d'enseignants du collégial à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers

France DUBÉ

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

France DUFOR

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Christophe CHÉNIER

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Hélène MEUNIER

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Le but de cette étude est d'examiner les croyances, les attitudes et le sentiment d'efficacité personnelle d'enseignants du collégial à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers. Des enseignants (n = 237) de cinq établissements collégiaux du Québec ont participé à une collecte de données en répondant à

deux questionnaires : un premier portant sur les croyances et les attitudes à l'égard de l'éducation des étudiants qui ont des besoins spéciaux (Duchesne, 2002) et un second portant sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants de cégep (Ménard *et al.*, 2011). Des analyses descriptives et corrélationnelles ont été effectuées. Les résultats montrent que le sentiment d'efficacité des enseignants est élevé, que leur conception générale des droits de la personne est positive, mais qu'elle s'avère plutôt neutre en ce qui concerne les modalités d'exercice du droit à l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers et leurs responsabilités personnelles et institutionnelles relatives à ces étudiants.

ABSTRACT

Sense of efficacy, beliefs and attitudes among college teachers with regard to the education of special needs students

France DUBÉ
University of Québec in Montreal, Québec, Canada

France DUFOUR
University of Québec in Montreal, Québec, Canada

Christophe CHÉNIER
University of Québec in Montreal, Québec, Canada

Hélène MEUNIER
University of Québec in Montreal, Québec, Canada

The objective of this study is to examine the beliefs, attitudes and sense of efficacy of college teaching personnel with regard to the education of special needs students. Teachers ($n = 237$) working in five Québec collegial institutions participated in data collection by answering two questionnaires: a first on beliefs and attitudes with regard to the education of special needs students (Duchesne, 2002) and a second on the sense of personal efficacy among cégep teachers (Ménard *et al.*, 2011). The questionnaires were administered in winter 2015 at five Québec colleges. Descriptive and correlational analyses were performed. The results show that their sense of efficacy is high, that their general perception of human rights is positive, but that they admit to being rather neutral about the modalities of the exercise of the right to education of these special needs students and the institutional and personal responsibilities connected with these students.

RESUMEN

Sentimiento de eficacia, creencias y actitudes de los maestros de colegio respecto a la educación de los estudiantes que presentan necesidades particulares

France DUBÉ
Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

France DUFOUR
Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Christophe CHÉNIER
Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Hélène MEUNIER
Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

La finalidad de este estudio es examinar las creencias, las actitudes y el sentimiento de eficacia personal de los maestros de colegio respecto a la educación de estudiantes que presentan necesidades particulares. Maestros ($n=237$) que laboran en cinco establecimientos quebequenses, nivel colegial, participaron a la colecta de datos al responder a dos cuestionarios: el primero sobre las creencias y actitudes sobre la educación de estudiantes con necesidades especiales (Duchesne, 2002) y el segundo sobre el sentimiento de eficacia personal de los maestros de colegios preuniversitarios (Ménard *et al.*, 2011). Los análisis descriptivos y correlacionales fueron realizados. Los resultados muestran que su sentimiento de eficacia es alto, que su concepción general de los derechos humanos es positiva, pero que es más bien neutra en lo que concierne a las modalidades de ejercer el derecho a la educación de los estudiantes con necesidades particulares y las responsabilidades personales y institucionales relacionadas con dichos estudiantes.

Introduction

Les communautés de pratique et les communautés scientifiques sont désormais sensibilisées aux besoins des apprenants ayant des besoins particuliers et en situation de handicap. Confrontés à moins d'obstacles et intégrés en classe ordinaire dès le début de leur scolarisation, ils accèdent désormais aux études supérieures. Au Québec, cette population augmente progressivement, et ce, pour tous les ordres d'enseignement. Au préscolaire, primaire et secondaire, elle a fait un bond de 23 %

entre les années 1999-2000 et 2009-2010 (MELS, 2009; 2010a). Au collégial, le nombre d'étudiants ayant des besoins particuliers est aussi en progression, comme on le présente dans le texte liminaire de ce numéro thématique. Ces populations étudiantes aux études supérieures suscitent l'intérêt de chercheurs et ont fait l'objet de publications québécoises (Dubé et Senécal, 2009; Fichten, Jorgensen, Havel et Barile, 2006; Mimouni *et al.*, 2007; Wolforth *et al.*, 2009). Les enseignants des établissements post-secondaires doivent relever de nouveaux défis pour lesquels leur formation et certaines dimensions personnelles intrinsèques pourraient se révéler fondamentales en raison de leur influence sur la réussite des étudiants.

Problématique

Le programme *Soutien à l'intégration des personnes handicapées*, mis en place en 1989 par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, proposait des orientations portant sur l'accessibilité universelle, le plan individuel d'intervention, la régionalisation des pratiques d'accueil, la reconnaissance des besoins de soutien au réseau et de développement de l'expertise (MELS, 2010b). Dans son dernier document publié sur ce sujet en mai 2010, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport présentait une synthèse des résultats de recherches récentes et de consultations portant sur les besoins émergents à l'enseignement postsecondaire et faisait état de l'augmentation importante du nombre d'étudiants en situation de handicap. L'absence de banques de données et de suivi des cohortes d'étudiants par rapport à la persévérance et à la réussite scolaires limitait la description de leurs caractéristiques (MELS, 2010b). Toutefois, le Québec serait la province canadienne où il y aurait le moins d'étudiants ayant des besoins particuliers inscrits aux études supérieures (Fichten *et al.*, 2006). Afin d'assurer un renouvellement de la main-d'œuvre qualifiée, l'accès aux études supérieures doit continuer à progresser pour atteindre une ouverture comparable à celle des autres provinces canadiennes et à celle des États-Unis.

Ces étudiants requièrent désormais des services de soutien postsecondaires en continuité avec ceux reçus auparavant pour leurs troubles diagnostiqués dès l'enfance. Les établissements d'enseignement postsecondaires doivent favoriser l'égalité des chances en soutenant adéquatement ces étudiants, par des conditions optimales de réussite. Ce défi d'inclusion et de participation sociales est aussi associé à la lutte contre les préjugés et la discrimination et nécessite des mesures de soutien aux étudiants, mais également aux professeurs et chargés de cours qui, contrairement aux enseignants du primaire et du secondaire, n'ont pas nécessairement bénéficié d'une formation portant sur les étudiants ayant des besoins particuliers ou en situation de handicap. La formation s'avère primordiale et aurait avantage à comporter un travail sur les représentations à l'égard de ces étudiants (Doudin et Lafortune, 2006).

Actuellement, au Québec, comme le proposait *L'intégration des étudiants handicapés au collégial* (FDC, 2005), les établissements offrent aux étudiants, dont le diagnostic est considéré dans les catégories admissibles (trouble du spectre de l'autisme,

trouble d'apprentissage, déficience auditive, etc.), la mise en place de mesures permettant de compenser leurs limitations fonctionnelles. Ces mesures peuvent prendre la forme de suivi individuel, de tutorat par des enseignants, d'accueil individualisé, de prise de notes par un pair ou, encore, celle de la prolongation du temps accordé pour les examens, de même que l'accès à des locaux isolés lors des évaluations. Des services de soutien et d'information aux enseignants, des horaires adaptés, l'utilisation d'outils technologiques, un service de préparation aux épreuves uniformes de français ainsi qu'un service de tutorat par les pairs peuvent, ou non, avoir été mis en place selon les établissements (MELS, 2010b).

Toutefois, 90 % des étudiants qui ont des incapacités ne s'inscriraient pas aux services d'aide de leur établissement d'études supérieures (Fichten *et al.*, 2006). En effet, une autre étude effectuée au collégial a permis de constater qu'il y aurait de nombreux étudiants dyslexiques non diagnostiqués parmi ceux qui éprouvent des difficultés dans les cours de français, de philosophie et d'anglais langue seconde (Mimouni et King, 2007). Ces chercheuses rappellent la pertinence de généraliser l'accès aux mesures d'aide à tous les cours et pour tous les examens durant la totalité de la scolarité des étudiants qui ont des incapacités, si ces derniers sollicitent cette aide. Elles concluent qu'il est important de diffuser très largement l'existence des mesures d'aide auprès des étudiants, des enseignants et des administrateurs des cégeps et collèges, si l'on veut contribuer à leur réussite scolaire. Plusieurs études concluent que l'accompagnement et la formation des enseignants et des intervenants au sujet des interventions efficaces auprès des étudiants qui ont des besoins particuliers doivent dorénavant constituer une priorité aux études supérieures (Mimouni *et al.*, 2007; Wolforth *et al.*, 2009).

Dans la synthèse des recherches présentée par le MELS en 2010, les priorités établies visaient à (1) contribuer à la formation des professionnels, des enseignants et des autres membres du personnel : pour la promotion de pratiques pédagogiques différenciées et efficaces; sur les troubles d'apprentissage et leur impact sur les études et les besoins des étudiants; (2) instaurer des politiques institutionnelles d'intégration des étudiants visant à faciliter leur insertion et leur accompagnement; (3) favoriser la concertation entre les responsables des services aux étudiants en situation de handicap, le personnel enseignant et le personnel professionnel et (4) intensifier la collaboration entre les services, les départements et les facultés.

Les politiques ministérielles québécoises s'inscrivent dans une perspective inclusive et affichent une véritable détermination à l'égard de la réussite. Ainsi, le milieu scolaire doit s'ouvrir et s'adapter afin d'accueillir et de soutenir les apprentissages de ces étudiants. Bien que la littérature scientifique mette en évidence les avantages et les bienfaits de l'inclusion, les changements dans les classes demeurent restreints. Si les enseignants sont plutôt favorables à l'inclusion, ils ne sont pas prêts à prendre toutes les responsabilités institutionnelles, professionnelles et personnelles quant à la reconnaissance et au respect du droit à l'éducation pour ces apprenants, comme l'a constaté une étude réalisée auprès d'enseignants du secondaire (Duchesne, 2002). Notons que les enseignants et leurs syndicats évoquent fréquemment le manque de ressources humaines et financières pour instaurer des approches

et des programmes innovants afin de venir en aide à ces étudiants. Cet obstacle est d'ailleurs fréquemment rapporté dans d'autres systèmes éducatifs, peu importe l'âge des apprenants (Feiler et Gibson, 1999; Loreman, Depeplet et Harvey, 2011).

Par ailleurs, des dimensions personnelles propres aux enseignants et qui affectent leur pratique sont moins connues, mais ne peuvent être ignorées. Il s'avère important de s'y intéresser et de mieux en comprendre l'impact sur l'enseignement. En effet, les pratiques enseignantes sont grandement influencées par les croyances relatives à plusieurs dimensions de l'enseignement et de l'apprentissage, et ce, dès l'entrée en formation initiale (Forlin, 2010). En outre, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignants se dégage comme un facteur déterminant qui instille une volonté d'adopter de nouvelles pratiques pédagogiques et d'expérimenter des situations d'enseignement différenciées comportant des adaptations ou des modifications en vue de favoriser la réussite éducative des apprenants (Chambers et Forlin, 2010).

Une étude réalisée au secondaire a montré que des administrateurs et des enseignants peuvent adhérer à des croyances et adopter des attitudes qui vont à l'encontre de l'inclusion, de l'équité et de la justice sociale (Duchesne, 2002). Les enseignants sont généralement peu préparés à répondre aux besoins des apprenants à risque et à ceux qui ont des besoins particuliers d'apprentissage (Forlin *et al.*, 2009; Titone, 2005). Une recherche menée auprès d'enseignants du primaire a révélé que le manque de connaissances serait en cause en jouant un rôle prédominant sur leurs croyances et leurs attitudes à l'égard de ces élèves, de même que sur leur sentiment d'efficacité personnelle à intervenir auprès d'eux (Fournier, 2012), ce qui, en retour, agit sur leur pratique.

Le but de notre étude est de décrire certains facteurs intrinsèques, propres aux enseignants du collégial : les croyances, les attitudes et le sentiment d'efficacité personnelle liés à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers. À notre connaissance, peu de recherches francophones et canadiennes existent sur le sujet et peu de connaissances sont disponibles au regard de cette problématique au collégial.

Cadre de référence

Selon Bandura (2007), le sentiment d'autoefficacité ou sentiment d'efficacité personnelle (SEP) est la croyance d'un individu relative à sa capacité à réaliser une tâche avec succès. La qualité des interventions des enseignants est ainsi liée au sentiment d'efficacité personnelle puisque celui-ci influence la pensée, la motivation et le comportement, peu importe les aptitudes ou le niveau de compétence réel. Le sentiment d'efficacité personnelle constitue un indicateur de la qualité ou des effets d'une formation puisque l'enseignant doit avant tout croire en ses capacités à modifier ses interventions avant d'appliquer des changements dans sa pratique professionnelle (Deaudelin, Dussault et Brodeur, 2002). Dans une synthèse des connaissances, des chercheurs soulignent que les enseignants de tous ordres ayant

un sentiment d'efficacité élevé ont, entre autres, davantage tendance à innover par l'adoption de nouvelles pratiques éducatives et pédagogiques qui favorisent la réussite des élèves (Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012). Notamment, la confiance qu'a l'enseignant dans ses capacités à faire apprendre les élèves va influencer son comportement en le poussant à mettre en œuvre les stratégies pour y parvenir. De plus, des études ont montré des corrélations positives entre le sentiment d'efficacité personnelle et l'attitude à l'égard de l'inclusion (Gao et Mager, 2011; Gerson, 2012; Savolainen, Engelbrecht, Nel et Malinen, 2012). Une étude de Thompson (2012) réalisée aux États-Unis auprès de 98 enseignants comportait trois objectifs : analyser les relations entre le SEP et l'attitude à l'égard de l'inclusion chez des enseignants; établir des liens entre les expériences de formation continue sur l'inclusion et l'attitude envers l'inclusion chez des enseignants du primaire et enfin, établir des liens entre les expériences de formation continue sur l'inclusion et le sentiment d'efficacité personnelle en classe inclusive. Cette chercheuse a utilisé les instruments développés par Tschannen-Moran et Hoy (2001) sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et par Sharma, Forlin et Loreman (2008) sur le sentiment d'efficacité personnelle à l'égard des apprenants ayant des besoins particuliers. Les résultats ont montré une corrélation entre le sentiment d'efficacité et les attitudes envers l'inclusion, des corrélations positives et significatives pour 18 items sur 23 entre la formation continue et l'attitude à l'égard de l'inclusion et des corrélations positives et significatives pour 17 items sur 23 entre la formation continue et le sentiment d'efficacité personnelle.

Le processus d'appropriation des recommandations et des politiques par les enseignants dépend aussi de leurs postures épistémologiques et axiologiques ainsi que de leurs perceptions de leur contexte de travail (Argyris et Schön, 2002; Pastré, 2002). La mise en œuvre des pratiques efficaces est non seulement influencée par la nature et par le niveau de connaissance des enseignants, mais également par des caractéristiques personnelles : croyances, attitudes et sentiment d'efficacité. Les croyances représentent les convictions qu'ont les enseignants (Duchesne, 2002). Elles sont aussi la perception qu'ils ont de la réalité; cette réalité possède assez de validité, de vérité ou de crédibilité pour guider la pensée et le comportement des enseignants (Harvey, 1986; Crahay, 2010). Quant aux attitudes, elles renvoient à la disposition, à l'évaluation globale positive ou négative d'un objet à partir d'informations cognitives, affectives et comportementales (Maio et Haddock, 2009).

Les résultats de Duchesne (2002) portant sur les connaissances, croyances et attitudes des intervenants scolaires manitobains au secondaire avaient mis en évidence l'effet préjudiciable de certaines croyances et attitudes sur l'enseignement auprès d'apprenants ayant des besoins particuliers suggérant qu'il importe que la formation aux pratiques d'enseignement exemplaires se fasse simultanément à la lutte contre les mythes associés à ces besoins et à la situation de handicap. On doit donc penser aux répercussions de la formation offerte ou non aux enseignants (Grenot-Schreyer, Fisher et Staub, 2001) et faire en sorte que celle-ci les prépare adéquatement à accueillir et à intervenir auprès de tous, dans une perspective d'école inclusive. Dans une recension des écrits, Carrington (1999) soulignait la nécessité de

considérer l'incidence des croyances et des attitudes des enseignants face à la diversité des apprenants sur leur pratique, proposant par la suite un programme de recherche, de formation et d'accompagnement des enseignants visant à répondre aux besoins diversifiés de tous les apprenants (Carrington et Robinson, 2004; Carrington et Sagers, 2008).

Certaines appréhensions persistantes chez les enseignants devraient être surmontées en leur offrant des outils qui leur permettent de se sentir compétents et en mesure de créer dans leur classe un climat de compréhension, de valorisation et d'acceptation des différences propres à l'éducation inclusive. L'accompagnement dont peuvent bénéficier les enseignants dans la transformation de leurs interventions (Brodeur, Royer, Beaumont et Frenette, 2008) a un effet positif sur l'intégration dans la pratique des connaissances issues de la recherche. Ajoutons que les facteurs associés au leadership scolaire influencent d'autant plus la réussite des apprenants (Robinson, Hohepa et Lloyd, 2009).

Objectifs

Cette recherche a pour objectifs d'évaluer, chez des enseignants au collégial, les deux construits suivants :

- a) les croyances et attitudes à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers, et
- b) leur sentiment d'efficacité personnelle.

Nous voulions aussi :

- c) vérifier le lien entre le sentiment d'efficacité personnelle, les croyances et les attitudes et les six variables suivantes : leur genre, leur expérience, leur formation disciplinaire, le fait d'avoir ou non un diplôme de deuxième cycle universitaire, le fait d'avoir eu ou non des expériences antérieures auprès d'apprenants ayant des besoins particuliers et le fait d'enseigner dans un programme préuniversitaire ou en formation technique.

Méthodologie

Afin d'atteindre les objectifs de recherche, un devis de recherche descriptif corrélationnel a été utilisé. Nous avons d'abord calculé les médianes pour chacune des échelles de réponses. Ensuite, nous avons exploré les liens entre les caractéristiques des enseignants participants (genre, expérience, formation, programme d'enseignement, expériences antérieures auprès d'apprenants) et leurs réponses aux questionnaires.

Sujets

Les sujets sont des enseignants en exercice de cinq établissements d'enseignement collégial du Québec. Ces enseignants (n = 237) ont répondu, sur la plateforme électronique SurveyMonkey, aux deux questionnaires envoyés par courriel en mars 2015. Toutes les précautions ont été prises afin de préserver l'anonymat des participants. De ces répondants, 74 sont des hommes, 163 sont des femmes et 57 % ont dix

ans d'expérience ou moins. Parmi eux, 113 mentionnent enseigner dans un programme préuniversitaire et 111 en formation technique. Parmi les répondants, 191 (81 %) ont déjà vécu des expériences, en dehors d'un contexte scolaire, avec des apprenants ayant des besoins particuliers et 213 (90 %) ont déjà enseigné à ces apprenants.

Instruments

Variables indépendantes

Un questionnaire sociodémographique a servi à collecter les données pour les six variables indépendantes mentionnées plus haut.

Variables dépendantes

Le sentiment d'efficacité personnelle a été mesuré à l'aide d'une adaptation française du Ohio State Teacher Efficacy Scale (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001; adapté en français et validé pour le collégial par Ménard *et al.*, 2011). Ce questionnaire comporte 24 items (échelle de réponse de type Likert à 9 intervalles) théoriquement regroupés en trois sous-échelles mesurant le sentiment d'efficacité à l'égard des stratégies d'enseignement, de la gestion de classe et de la capacité à engager les étudiants dans les activités d'apprentissage. À la suite des analyses factorielles dont les résultats ne sont pas rapportés ici, les trois scores suivants seront rapportés : l'échelle de sentiment d'efficacité global, la sous-échelle de gestion de classe et un amalgame des deux autres sous-échelles, les stratégies d'enseignement et capacité à engager les étudiants dans leurs apprentissages.

Les connaissances, croyances et attitudes à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers ont été mesurées à l'aide du Questionnaire sur le droit à l'éducation pour les élèves qui ont des besoins spéciaux (Duchesne, 2002), initialement utilisé dans une étude réalisée auprès d'administrateurs et d'enseignants du secondaire. Cet instrument comporte 24 items (échelle de réponse de type Likert à 5 intervalles) regroupés en trois échelles distinctes de 8 items chacune. Ces échelles mesurent la conception générale des droits de la personne (A), les croyances et les attitudes liées aux modalités d'exercice du droit à l'éducation pour les apprenants ayant des besoins particuliers (B) et les croyances et attitudes liées aux responsabilités institutionnelles, professionnelles et personnelles quant à la reconnaissance et au respect du droit à l'éducation pour ces apprenants (C). Chaque item est constitué d'une paire d'énoncés pour lesquels le répondant doit indiquer son degré d'accord sur une échelle de 1 à 5. L'un des énoncés a une valeur positive (p. ex. pro-inclusion) et l'autre une valeur négative (p. ex. pro-exclusion). Le degré d'accord pour l'énoncé à valeur négative est soustrait du degré d'accord pour l'énoncé à valeur positive, ce qui donne, pour chaque paire, un score allant de +4 à -4. Un score total est ensuite calculé pour chaque dimension, ce score allant de +32 (conception très positive, inclusive) à -32 (connaissances limitées, croyances et attitudes négatives). Cela fait en sorte que les données ne sont pas normalement distribuées et qu'il faut utiliser des tests non paramétriques. Voici un exemple de paire d'énoncés : « Les droits de la personne sont des pouvoirs ou des avantages que tous les individus possèdent à part

égale» (+). «Les droits de la personne visent essentiellement à protéger les intérêts des groupes d'individus qui font des pressions auprès du gouvernement» (-).

Analyse

Les données recueillies à l'aide des questionnaires ont été traitées et explorées afin d'éliminer les patrons de réponses aberrants, de traiter les données manquantes et d'établir les statistiques descriptives. Afin de mesurer les liens entre les variables indépendantes et les variables dépendantes, des tests *t*, des ANOVA, des corrélations linéaires et leur équivalent non paramétrique ont été utilisés. Le seuil de signification a été établi à 0,05 et les résultats significatifs ont été précisés avec des indices de taille d'effet pertinents.

Résultats

Tableau 1. **Croyances et attitudes à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers**

	Dimension A		Dimension B		Dimension C	
	<i>n</i>	Médiane	<i>N</i>	Médiane	<i>n</i>	Médiane
Tous	144	13,00	131	0,00	86	6,00
Hommes	53	12,00	46	-1,00	32	4,50
Femmes	91	13,00	85	1,00	54	7,00
Préuniversitaire	65	14,00	60	-1,00	39	7,00
Technique	68	12,00	60	0,50	39	5,00

Puisque les valeurs vont de -32 à +32, les distributions des scores sont non paramétriques. Par conséquent, le tableau présente les médianes et les différences entre les groupes qui ont été testées à l'aide du test *U* de Mann-Whitney ou de l'analyse de variance de Kruskal-Wallis. En général, les répondants ont des conceptions assez positives des droits de l'homme (A), des conceptions et des attitudes plutôt neutres en ce qui concerne les modalités d'exercice du droit à l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers (B) et des conceptions légèrement positives à l'égard des responsabilités institutionnelles, professionnelles et personnelles quant à la reconnaissance et au respect du droit à l'éducation pour ces étudiants (C). Les répondants ont des croyances et des attitudes très homogènes, seules deux différences mineures ayant été détectées.

Premièrement, les enseignantes ont des croyances et des attitudes liées aux responsabilités institutionnelles, professionnelles et personnelles quant à la reconnaissance et au respect du droit à l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers légèrement plus positives que celles des enseignants ($U = 616,5$; $p \leq 0,027$; $r_{pb} = 0,24$; effet de petite taille). De même, les enseignants, sans égard à leur genre, et ayant

affirmé avoir souvent discuté et étudié les droits de l'homme lors de leurs études ont des conceptions et des attitudes concernant les modalités d'exercice du droit à l'éducation pour les étudiants ayant des besoins particuliers légèrement plus positives que celles et ceux ayant affirmé n'avoir jamais discuté ni étudié les droits de l'homme ($\chi^2_{(3)} = 9,97$; $p \leq 0,019$; post-hoc $U = 251,5$; $p \leq 0,002$; $r_{pb} = 0,40$; effet de taille moyenne). Aucune autre variable indépendante n'est significativement associée aux croyances et aux attitudes envers ces apprenants.

Tableau 2. **Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants selon le genre et l'expérience**

Sentiment d'efficacité personnelle Global	<i>n</i>	<i>m</i>	<i>s</i>	Kurtose	Asymétrie
Tous	228	7,08	0,82	0,23	-0,36
Hommes	71	7,30	0,83	0,33	-0,50
Femmes	157	6,99	0,80	0,33	-0,36
5 ans et moins	72	6,80	0,84	0,07	-0,45
6 à 10 ans	61	7,02	0,72	0,76	-0,31
11 à 15 ans	42	7,32	0,83	0,20	-0,27
Plus de 15 ans	53	7,35	0,76	0,39	-0,41
Sentiment d'efficacité personnelle Stratégies d'enseignement et engagement	<i>n</i>	<i>m</i>	<i>s</i>	Kurtose	Asymétrie
Tous	230	7,19	0,81	0,44	-0,41
Hommes	72	7,29	0,82	-0,40	-0,23
Femmes	158	7,15	0,80	0,83	-0,51
5 ans et moins	72	6,93	0,78	0,05	-0,43
6 à 10 ans	62	7,13	0,77	1,89	-0,75
11 à 15 ans	43	7,44	0,84	-0,18	-0,32
Plus de 15 ans	53	7,44	0,75	0,55	-0,42
Sentiment d'efficacité personnelle Gestion de classe	<i>n</i>	<i>m</i>	<i>s</i>	Kurtose	Asymétrie
Tous	231	6,97	1,15	0,93	-0,69
Hommes	72	7,47	1,13	2,57	-1,12
Femmes	159	6,74	1,09	0,88	-0,72
5 ans et moins	73	6,72	1,22	0,81	-0,80
6 à 10 ans	62	6,96	1,11	1,58	-0,71
11 à 15 ans	43	7,10	1,18	-0,70	-0,25
Plus de 15 ans	53	7,22	1,03	2,43	-0,87

Le sentiment d'efficacité personnelle global des enseignants du collégial ayant participé à notre étude s'élève à près de 7 sur 9, ce qui est relativement élevé. Deux variables sont liées à un sentiment d'efficacité personnelle global plus élevé : l'expérience et le genre. Le SEP global des hommes est significativement plus élevé que celui des femmes ($t_{(226)} = 2,71$; $p \leq 0,007$; d de Cohen = 0,39; effet de petite taille). De même, les enseignants ayant cinq ans ou moins d'expérience ont un sentiment d'efficacité personnelle global significativement plus bas que les enseignants ayant onze ans ou plus d'expérience ($F_{(3, 224)} = 6,63$; $p \leq 0,000$; test post hoc REGWQ; $\omega^2 = 0,07$; effet de taille moyenne).

Ces deux différences significatives sont en fait entièrement expliquées par les deux sous-échelles du sentiment d'efficacité personnelle. Ainsi, la différence due à l'expérience professionnelle ne concerne que le sentiment d'efficacité personnelle sur les stratégies d'enseignement et la capacité à engager les étudiants dans les activités d'apprentissage. Les enseignants ayant cinq ans ou moins d'expérience ont un sentiment d'efficacité personnelle relatif aux stratégies d'enseignement et à l'engagement de leurs étudiants significativement plus bas que les enseignants ayant onze ans ou plus d'expérience ($F_{(3, 226)} = 6,08$; $p \leq 0,001$; post hoc REGWQ; $\omega^2 = 0,01$; effet de très petite taille). Le genre, lui, explique entièrement la différence de sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe, les hommes ayant un sentiment d'efficacité personnelle relatif à la gestion de classe significativement plus élevé que les femmes ($t_{(229)} = 4,64$; $p \leq 0,000$; d de Cohen = 0,66; effet de taille moyenne). À noter qu'il n'y a aucun effet d'interaction pour les trois variables du sentiment d'efficacité personnelle. Aucune autre variable indépendante n'est significativement associée au sentiment d'efficacité personnelle. Deux items du questionnaire sociodémographique concernaient la perception de la contribution de leur formation universitaire à la capacité à enseigner au collégial et au développement professionnel. Dans les deux cas, il y a une corrélation positive significative entre les réponses à ces items et le sentiment d'efficacité personnelle global (respectivement $r = 0,23$ et $r = 0,28$).

Discussion

Les scores obtenus par les répondants de cette étude pour le sentiment d'efficacité globale sont près des scores obtenus par l'échantillon de nouveaux enseignants au cégep, tels que rapporté dans l'étude de Ménard, Legault et Dion (2012). Il faut toutefois nuancer en précisant que les nouveaux enseignants de cette précédente étude semblent avoir, en moyenne, des scores légèrement plus élevés que la portion d'enseignants ayant le moins d'expérience de notre échantillon. Cette différence est, en revanche, faible et potentiellement due au hasard. Les scores de nos répondants sont, en revanche, inférieurs aux scores obtenus par les 80 professeurs universitaires d'Ereño et Nunez (2014), soit 7,49 en moyenne pour le sentiment d'efficacité personnelle globale. Il est à noter que les résultats de cette recherche montrent une faible corrélation ($r = 0,26$) entre le sentiment d'efficacité globale des professeurs et les résultats qu'ils obtiennent à l'évaluation de l'enseignement par les étudiants, ce qui est

une preuve supplémentaire de l'importance du sentiment d'efficacité pour les enseignants.

Par ailleurs, certains des résultats de cette recherche viennent alimenter les débats quant aux liens entre les diverses dimensions du sentiment d'efficacité personnelle, le genre et l'expérience professionnelle. Ainsi, pour la gestion de classe, les professeurs universitaires de sexe féminin de l'étude de Chang *et al.* (2011) ont un score significativement plus élevé que leurs collègues de sexe masculin, alors que le contraire est vrai pour notre échantillon : les hommes ont un sentiment d'efficacité personnelle significativement plus élevé que les femmes pour cette dimension, tout comme les hommes enseignant à l'école secondaire (Klassen et Chiu, 2010). L'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle en fonction de l'expérience professionnelle est également largement documentée et nos résultats obtenus auprès d'enseignants du collégial confirment nos connaissances à ce sujet (Fives et Buehl, 2010; Klassen et Chiu, 2010). Cette augmentation fait d'ailleurs écho aux nombreuses études démontrant une augmentation du sentiment d'efficacité personnelle lors de la formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire (Dubé *et al.*, 2013; Dubé *et al.*, 2014; Dufour, Meunier et Chénier, 2014; Romi et Leyser, 2006; Wall-Marencik, 2012; Woolfolk Hoy et Burke Spero, 2005). Dans l'étude de Dufour *et al.* (2014), le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants en enseignement était toutefois légèrement plus élevé à la fin de leur formation universitaire que chez les enseignants au collégial de notre échantillon, et ce, pour les trois sous-échelles. Nos résultats montrent une corrélation positive et significative entre la perception à l'égard de leur formation et le sentiment d'efficacité global des enseignants du collégial. En effet, la perception de la contribution de leur formation universitaire à la capacité à enseigner au collégial ainsi que sa contribution à leur développement professionnel seraient positivement corrélées avec le sentiment d'efficacité personnelle global selon les résultats obtenus.

Les résultats de notre étude montrent que les croyances et les attitudes des enseignants du collégial participants sont assez positives au regard des droits de la personne en général. Toutefois, elles sont relativement neutres quant aux modalités d'exercice et aux responsabilités relatives à l'exercice de ces droits dans leur contexte d'enseignement. Selon Duchesne (2002), dont les résultats corroborent ceux de McGregor et Vogelsberg (1998), ceux qui n'ont pas de contact avec des apprenants ayant des besoins particuliers et, à l'opposé, ceux qui en ont fréquemment ont tendance à donner des réponses plus positives, comparativement à ceux ayant des contacts occasionnels. Seulement 10 % des participants à notre étude ont mentionné n'avoir jamais enseigné à des étudiants ayant des besoins particuliers. Généralement, les enseignants ont des conceptions positives et en accord avec les principes d'inclusion. Toutefois, certaines appréhensions peuvent apparaître devant l'obligation de prendre en charge un étudiant ayant des besoins particuliers, pour ensuite disparaître après avoir vécu une expérience positive d'intégration parce que la confiance s'est construite.

Par ailleurs, plus les enseignants vivent des expériences avec les étudiants ayant des besoins particuliers et plus ils bénéficient de formation au regard des caractéristiques et des besoins de ces étudiants, plus ils ont une confiance élevée envers leurs compétences, donc un meilleur sentiment d'efficacité personnelle (Romi et Leyser, 2006; Leyser, Zeiger et Romi, 2011). Les enseignants qui posséderaient une bonne connaissance des politiques sur l'inclusion scolaire seraient aussi moins affectés par des problèmes de gestion de classe et par les problèmes de comportement de leurs étudiants (Romi et Leyser, 2006). Une formation, même minimale, portant sur les étudiants ayant des besoins particuliers serait positivement liée au sentiment d'efficacité personnelle (Leyser, Zeiger et Romi, 2011). Ménard *et al.* (2012) soulignent que, si la formation créditée avant l'embauche et la formation non créditée après l'embauche ont une certaine influence, c'est l'accompagnement offert par un collègue, un conseiller pédagogique ou encore le responsable du département qui semble le plus influencer positivement le sentiment d'efficacité personnelle, et ce, particulièrement chez les nouveaux enseignants au collégial.

L'étude de Duchesne (2002) souligne l'importance de surmonter certaines peurs et de fournir des outils aux enseignants et aux futurs enseignants leur permettant de se sentir compétents afin qu'ils soient en mesure de créer dans leur classe un climat de compréhension et d'acceptation des différences. Ce chercheur suggère des moyens de former les enseignants contre les mythes associés aux besoins particuliers et aux situations de handicap : faire vivre des contacts avec des gens qui ont vécu des expériences positives d'inclusion ainsi que proposer des moments d'échanges et de discussion pour les amener à réfléchir sur leur pratique et à développer une conscience critique et une meilleure connaissance de leur rôle et de leurs responsabilités. Les formateurs doivent donc avoir le souci de stimuler la réflexion critique des futurs enseignants et intégrer chez eux la dimension de l'équité quant à l'éducation auprès des étudiants ayant des besoins particuliers (MacKinnon, 2000).

Conclusion

Dans un contexte de société et d'écoles inclusives, il s'avère indispensable d'accompagner les enseignants du collégial qui relèvent désormais de nombreux défis face aux étudiants ayant des besoins particuliers. Les politiques internationales s'orientent désormais vers l'inclusion de tous les apprenants en vue de les mener vers une qualification à la mesure de leurs capacités les conduisant au marché du travail. Les connaissances, croyances et attitudes des enseignants ne sont pas nécessairement en harmonie avec ce paradigme, parfois en raison d'un manque d'informations ou de formation. Il s'avère important de bien les accompagner et de les former afin de contribuer à la réussite de tous les étudiants. Les enseignants sont des acteurs de première importance au regard de l'inclusion en raison de l'influence de leurs connaissances, leurs pratiques et leurs attitudes sur leurs étudiants. Bien que nous ne puissions prétendre généraliser nos résultats à l'ensemble des enseignants du collégial, ils soulèvent tout de même une certaine préoccupation. Comme

il apparaît que les croyances et les attitudes des répondants sont plutôt neutres au regard des modalités d'exercice du droit à l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers et qu'elles sont légèrement positives au regard des responsabilités inhérentes à ces besoins, on doit se préoccuper de leur influence sur la réussite de ces populations étudiantes. De même, le sentiment d'efficacité personnelle aurait une influence sur l'adoption de nouvelles pratiques éducatives et pédagogiques qui contribueraient à la réussite des étudiants; la confiance en ses capacités serait donc un facteur déterminant, et la formation des enseignants contribuerait à renforcer ce sentiment.

Enfin, notre étude comporte des limites et certains aspects devraient être explorés plus en profondeur. Des entretiens pourraient contribuer à mieux cerner leurs connaissances, leur origine et comprendre les liens entre les expériences antérieures des répondants et leurs croyances et attitudes à l'égard des étudiants ayant des besoins particuliers. Bien que nos résultats montrent qu'il existe des liens entre l'expérience et le sentiment d'efficacité personnelle, d'autres méthodes permettraient d'explorer et de mieux comprendre les liens entre la formation pédagogique suivie par certains enseignants du collégial et leur sentiment d'efficacité personnelle ainsi que leurs croyances et attitudes. De même, dans une prochaine étude, il serait judicieux d'étudier l'effet des attitudes et des croyances sur les pratiques enseignantes. Plusieurs questions subsistent, puisque peu d'études ont porté sur ces dimensions au collégial. D'autres études devront être menées auprès des enseignants du postsecondaire afin de mieux comprendre les relations entre leur sentiment d'efficacité personnelle, leurs connaissances et certaines dimensions personnelles intrinsèques qui pourraient jouer un rôle déterminant sur la réussite des étudiants ayant des besoins particuliers. Ces études permettraient d'orienter les mesures d'accompagnement, la formation et le développement professionnel des enseignants au collégial pour favoriser l'adoption de pratiques plus inclusives.

Références bibliographiques

- AQICESH. (2015). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicaps dans les universités québécoises*. Québec : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- ARGYRIS, C. et SCHÖN, D. A. (2002). *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique*. Paris : De Boeck Université.
- BANDURA, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (2^e éd.). Paris : De Boeck.

- BRODEUR, M., DION, E., MERCIER, J., LAPLANTE, L. et BOURNOT-TRITES, M. (2008). Amélioration du français : mobiliser les connaissances pour prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture. *Éducation Canada* 48(4), 10-13.
- CARRINGTON, S. et ROBINSON, R. (2004). A case study of inclusive school development: A journey of learning. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 141-153.
- CARRINGTON, S. et SAGGERS, B. (2008). Service-learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 795-806.
- CHANG, T. S., H. H. LINA et SONG, M. M. (2011). University faculty members' perceptions of their teaching efficacy. *Innovations in Education and Teaching International*, 28, 49-60.
- CHAMBERS, D. et FORLIN, C. (2010). Initial teacher education and inclusion: A triad of inclusive experiences. Dans C. Forlin (dir.), *Teacher Education for Inclusion* (p. 74-83). London : Routledge.
- CRAHAY, M., WANLIN, P., ISSAIEVA, E. et LADURON, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129.
- DEAUDELIN, C., DUSSAULT, M. et BRODEUR, M. (2002). L'impact d'une stratégie d'intégration des TIC à l'école primaire chez les enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 391-410.
- DOUDIN, P.-A. et LAFORTUNE, L. (2006). *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Quelle formation à l'enseignement?* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- DUBÉ, F. et SENÉCAL, M.-N. (2009, novembre). Les troubles d'apprentissage au postsecondaire : de la reconnaissance des besoins à l'organisation des services. *Pédagogie collégiale*, 17-22.
- DUBÉ, F., DUFOUR, F., VIOLA, S. et MEUNIER, H. (2013, 10 avril). *Connaissances, croyances, attitudes et sentiment d'efficacité personnelle à l'égard de l'éducation auprès des élèves ayant des besoins spéciaux*. Communication présentée au colloque international *De l'intégration à l'inclusion scolaire : regards croisés sur les défis actuels de l'école*, Bienne, Suisse, Haute École pédagogique BEJUNE.
- DUBÉ, F., DUFOUR, F., VIOLA, S., MEUNIER, H. et CHÉNIER, C. (2014, 8 mai). *Sentiment d'efficacité personnelle, croyances et connaissances à l'égard de l'éducation auprès des élèves ayant des besoins spéciaux dès la formation initiale à l'enseignement*. Communication présentée au 82^e Congrès de l'ACFAS, Montréal, Université Concordia.
- DUCHESNE, H. (2002). Les connaissances, croyances et attitudes reliées au droit à l'éducation pour les élèves franco-manitobains ayant des besoins spéciaux. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 537-563.

- DUFOUR, E, MEUNIER, H. et CHÉNIER, C. (2014). Quel est le sentiment d'efficacité personnelle d'étudiants en enseignement en adaptation scolaire et sociale dans le cadre du stage d'intégration à la vie professionnelle, le dernier stage de la formation initiale? Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement: oui, mais comment?* (p. 75-94). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- EREÑO, J. R. et NUNEZ, K. T. (2014). What makes a teacher a better teacher? A hierarchical regression analysis of self efficacy and commitment as predictors of faculty members job performance. *International Journal of Asian Social Science*, 4(4), 492-498.
- FÉDÉRATION DES CÉGEPS (FDC) (2005, décembre). *Intégration des étudiants handicapés. Synthèse des recommandations des rapports et études*. Montréal: Fédération des cégeps.
- FEILER, A. et GIBSON, H. (1999). Threats to the inclusive movement. *British Journal of Special Education*, 26(3), 147-152.
- FICHTEN, C. S., JORGENSEN, S., HAVEL, A. et BARILE, M. (2006). *Étudiants ayant des incapacités au cégep: réussite et avenir*. Rapport final présenté au Fonds de recherche sur la société et la culture.
- FIVES, H. et BUEHL, M. M. (2010). Examining the factor structure of the teachers' sense of efficacy scale. *The Journal of Experimental Education*, 78, 118-134.
- FORLIN, C. (2010). Teacher education for inclusion. Dans R. Rose (dir.), *Confronting obstacles to inclusion: International responses to developing inclusive schools* (p. 155-170). Abingdon, R.-U.: Routledge.
- FOURNIER, E. (2012). *Novice elementary teachers' perspectives teaching mainstreamed special needs students: Implications for leadership, preservice education, and professional development* (thèse de doctorat non publiée). University of Calgary, Canada.
- GAO, W., et MAGER, G. (2011). Enhancing preservice teachers' sense of efficacy and attitudes toward school diversity through preparation: A case of one U. S. inclusive teacher education program. *International Journal of Special Education*, 26(2), 92-107.
- GAUDERAU, N., ROYER, É., BEAUMONT, C. et FRENETTE, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101.
- GERSON, W. D. (2012). *Impact of disability awareness and self-efficacy on preschool teachers' attitudes toward inclusion in orthodox Jewish day schools* (thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (3519918)

- GRENOT-SCHREYER, M., FISHER, M. et STAUB, D. (2001). A framework for understanding inclusive education. Dans M. Grenot-Schreyer, M. Fisher et D. Staub (dir.), *Lessons learned in inclusive education* (p. 1-18). Baltimore, MD : Paul H. Brookes.
- KLASSEN, R. M. et CHIU, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- LAVALLÉE, C. (2013). La clientèle émergente des cégeps du Québec. *Éducation Canada*, 53(2), 34-35.
- LE MAY, S., DUCHARME, M. et OTERO, D. (2013). L'inclusion des clientèles émergentes : un défi à relever. *Éducation Canada*, 53(2), 28-30.
- LEYSER, Y., ZEIGER, T. et ROMI, S. (2011). Changes in self-efficacy of prospective special and general education teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 241-255.
- LOREMAN, T., DEPPELER, J. et HARVEY, D. (2011). *Inclusive education. Supporting diversity in the classroom* (2^e éd.). Sydney NSW, Australie : Allen & Unwin.
- MACKINNON, D. (2000). Equity, leadership and schooling. *Exceptionality Education Canada*, 10(1/2), 5-21.
- MAIO, G. R. et HADDOCK, G. (2010). *The psychology of attitudes and attitude change*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- McGREGOR, G. et VOGELSBERG, R. T. (1998). *Inclusive schooling practices: Pedagogical and research foundations. A synthesis of the literature that informs best practices about inclusive schooling*. Baltimore, MD : Paul H. Brookes.
- MÉNARD, L., LEGAULT, F. et DION, J.-S. (2012). Impact de la formation à l'enseignement et de l'encadrement sur le sentiment d'autoefficacité des nouveaux enseignants de cégep. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 212-231.
- MÉNARD, L., LEGAULT, F., NAULT, G., ST-PIERRE, L., RAÏCHE, G. et BÉGIN, C. (2011). *Projet de recherche sur l'impact des activités formelles de formation et d'encadrement pédagogiques sur les nouveaux enseignants des cégeps et leurs étudiants*. Rapport de recherche. Université du Québec à Montréal.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2009). *À la même école. Les élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage, évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2010a). *Rencontres des partenaires en éducation. Document d'appui à la réflexion. Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté, 25 octobre 2010*. Québec : Gouvernement du Québec.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2010b). *Portrait des étudiantes et des étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- PASTRÉ, P. (2002). L'analyse du travail didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.
- ROBINSON, V., HOHEPA, M. et LLOYD, C. (2009). *School leadership and student outcomes. Identifying what works and why*. Wellington, Nouvelle-Zélande : Learning Media for the Ministry of Education.
- ROMI, S. et LEYSER, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105.
- SAVOLAINEN, H., ENGELBRECHT, P., NEL, M. et MALINEN, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68.
- SHARMA, U., FORLIN, C. et LOREMAN, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23, 773-785.
- THOMPSON, V. F. (2012). *The relationship between professional development, efficacy and teachers' attitudes toward inclusion of students with disabilities* (thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (3543042)
- TITONE, C. (2005). The philosophy of inclusion: Roadblocks and remedies for the teacher and the teacher educator. *Journal of Educational Thought*, 39(1), 7-32.
- TSCHANNEN-MORAN, A. et HOY, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- WALL-MARENCIK, W. (2012). *Bridging transition for beginning special educators* (thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (3506345)
- WOOLFOLK HOY, A. et BURKE SPERO, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.

Les variables associées à l'attitude du personnel enseignant du secteur collégial vis-à-vis des étudiantes et étudiants présentant un trouble de santé mentale

Myreille ST-ONGE

Université Laval, Québec, Canada

Alexandre LEMYRE

Université Laval, Québec, Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones. »

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval
Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Marianne Thérèse,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon

Responsable du site Internet
Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit
www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux

Rédactrices invitées :

Manon DOUCET et Ruth PHILION

Liminaire

- 1 **L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux**
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
- 9 **Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique**
Stéphanie TREMBLAY, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Catherine LOISELLE, Centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap (CRISPESH), Québec, Canada
- 24 **Le développement d'habiletés d'autodétermination : une piste prometteuse pour un meilleur soutien des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité au postsecondaire?**
Josianne ROBERT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Godelieve DEBEURME, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Jacques JOLY, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
- 46 **Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention : possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université?**
Nathalie DAUPHINAIS, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Lise-Anne ST-VINCENT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 73 **Quelles sont les stratégies d'apprentissage que les étudiants universitaires ayant un ou des troubles d'apprentissage ou un déficit d'attention doivent apprendre à utiliser?**
Louise SAUVÉ, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Nicole RACETTE, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Stéphanie BÉGIN, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Gustavo Adolfo Angulo MENDOZA, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
- 96 **Le rôle des conseillers aux étudiants en situation de handicap à l'université : perspective multidisciplinaire**
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Carole CÔTÉ, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Martine NADON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Nathalie CHAPLEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Line LAPLANTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 117 **Développement des compétences et pratiques inclusives : la prise de notes à l'université**
Catherine GOUÉDARD, Université Paris 8, France
Christian SARRALIÉ, Laboratoire du CREF de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France
- 134 **Enseignement supérieur, orchestration de l'accessibilité et stratégies d'accompagnement**
Serge EBERSOLD, Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), titulaire de la chaire Accessibilité, Paris, France
Leonardo Santos Amâncio CABRAL, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Brésil
- 154 **Sentiment d'efficacité, croyances et attitudes d'enseignants du collégial à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers**
France DUBÉ, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
France DUFOUR, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Christophe CHÉNIER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Hélène MEUNIER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 173 **Les variables associées à l'attitude du personnel enseignant du secteur collégial vis-à-vis des étudiantes et étudiants présentant un trouble de santé mentale**
Myreille ST-ONGE, Université Laval, Québec, Canada
Alexandre LEMYRE, Université Laval, Québec, Canada
- 195 **Formation de stagiaires en enseignement ayant une situation de handicap : points de vue des formateurs de terrain**
Christine LEBEL, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Louise BÉLAIR, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Olivia MONFETTE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Benoit HURTEL, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Geneviève MIRON, Commission scolaire des Chênes, Québec, Canada
Sylvie BLANCHETTE, Commission scolaire des Chênes, Québec, Canada
- 215 **Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent?**
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
CAROLE CÔTÉ, Université du Québec à Chicoutimi Québec, Canada
MARTINE NADON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
NATHALIE CHAPLEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
LINE LAPLANTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
IULIA MIHALACHE, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Les variables associées à l'attitude du personnel enseignant du secteur collégial vis-à-vis des étudiantes et étudiants présentant un trouble de santé mentale*

Myreille ST-ONGE

Université Laval, Québec, Canada

Alexandre LEMYRE

Université Laval, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Dans cet article, nous traitons des variables associées à l'attitude du personnel enseignant à l'égard d'étudiantes et étudiants présentant un trouble de santé mentale (TSM) et fréquentant seize cégeps au Québec. Ces variables regroupent le sexe, l'âge, l'expérience en enseignement et la source de connaissances sur les TSM. Le questionnaire évaluant l'attitude du personnel enseignant est constitué d'échelles du *Student Mental Illness Awareness Survey* et de trois échelles construites par l'équipe

* Cette recherche a obtenu l'appui financier du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

de recherche. Les résultats obtenus auprès de 232 enseignantes et enseignants sont présentés. Des analyses de variance univariées et des tests *a posteriori* ont été réalisées. Certaines variables sont associées à une attitude plus positive à l'égard de ces étudiantes et étudiants : être une femme, être plus jeune, mais aussi enseigner depuis plus longtemps et avoir acquis des connaissances sur les TSM lors d'une formation universitaire ou en milieu de travail. En contrepartie, l'acquisition de connaissances sur les TSM par l'intermédiaire des médias est associée à une attitude plus négative. Ces travaux appuient l'efficacité des formations visant à améliorer l'attitude du personnel enseignant à l'égard des étudiantes et étudiants ayant un TSM et ainsi faciliter leur parcours scolaire. Les résultats éclairent l'effet potentiellement négatif des médias sur les attitudes. Nous proposons deux stratégies étudiées chez d'autres populations afin de contrebalancer cet effet.

ABSTRACT

Variables related to the attitude of college teachers toward students with mental health disorders

Myreille ST-ONGE
University Laval, Québec, Canada

Alexandre LEMYRE
University Laval, Québec, Canada

In this article, we discuss variables related to the attitude of teaching personnel toward students with mental health disorders (MHD) attending sixteen cégeps in Québec. These variables include gender, age, teaching experience and sources of knowledge about MHD. The questionnaire assessing the attitudes of teaching personnel is composed of the Student Mental Illness Awareness scale and three scales created by the research team. The results from 232 teachers are presented. Univariate *a posteriori* analyses were performed. Some variables are associated with a more positive attitude toward these students: being a woman, being younger, but also teaching for a longer time, and having acquired knowledge on MHD at university or at work. The acquisition of knowledge on MHD through the media is associated with a more negative attitude. These studies support the effectiveness of training that aims to improve teachers' attitudes toward students with an MHD, thus facilitating their academic journey. The results highlight the potentially negative effect of the media on attitudes. We propose two strategies studied in other populations to counterbalance this effect.

RESUMEN

Las variables asociadas a la actitud del personal docente en el sector colegial vis-à-vis los estudiantes que presentan un problema de salud mental

Myreille ST-ONGE
Universidad Laval, Quebec, Canadá

Alexandre LEMYRE
Universidad Laval, Quebec, Canadá

En este artículo abordamos las variables asociadas con la actitud del cuerpo profesoral vis-à-vis los estudiantes que presentan un problema de salud mental (PSM) que frecuentan dieciséis colegios de Quebec. Dichas variables reagrupan el sexo, la edad, la experiencia docente y la fuente de sus conocimientos sobre los PSM. El cuestionario utilizado en la evaluación de la actitud del personal docente está constituido con las escalas del *Student Mental Illness Awareness* y tres escalas construidas por el equipo de investigación. Se presentan los resultados de 232 maestros y maestras. Se realizaron análisis de variancia univariada y *a posteriori*. Ciertas variables se encuentran asociadas con una actitud más positiva con respecto a dichos estudiantes: ser una mujer, ser más joven, así como enseñar desde hace mucho tiempo y haber adquirido conocimientos sobre los PSM durante su formación universitaria o en su medio de trabajo. La adquisición de conocimientos sobre los PSM gracias a los medios está asociada con una actitud más negativa. Esos trabajos se basan en la eficacia de las formaciones cuya finalidad es mejorar la actitud del personal docente con respecto a los estudiantes que presentan un PSM y así facilitar su itinerario escolar. Los resultados iluminan el efecto potencialmente negativo de los medios sobre las actitudes. Se proponen dos estrategias estudiadas entre otras poblaciones con el fin de contrabalancear dicho efecto.

Introduction

Ces dernières années, les établissements d'enseignement postsecondaires ont connu une augmentation rapide du nombre d'étudiantes et d'étudiants présentant des incapacités requérant l'aide des services adaptés ou psychosociaux. Un certain pourcentage de ces étudiants présentent des troubles de santé mentale (TSM) – dépression, troubles anxieux, etc.¹. Il est reconnu que l'attitude du personnel enseignant est l'un des principaux contributeurs à la persévérance scolaire des étudiantes et étudiants présentant un TSM (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse [CDPDJ], 2012; Rao, 2004; St-Onge, Tremblay et Garneau, 2009). En raison du rôle des enseignantes et des enseignants dans ce processus, il est primordial de s'intéresser aux variables susceptibles d'influencer leur attitude à l'égard des étudiantes et étudiants présentant un TSM.

Le contexte de l'étude

Dans l'optique de la présence accrue d'étudiantes et d'étudiants ayant un TSM dans les collèges, les enseignantes et enseignants sont appelés à interagir de plus en plus avec eux dans leurs classes. Un récent rapport de la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ, 2013) montre à quel point le personnel enseignant du secteur collégial doit revoir ses pratiques pour répondre aux demandes des services adaptés, tous types de déficiences ou d'incapacités confondus². Nous avons fait ressortir, lors de la première phase de notre étude, que les principaux besoins du personnel enseignant avaient trait à la formation et à la sensibilisation aux TSM, mais aussi à l'accès à des personnes ressources pour les soutenir, les rassurer et les guider dans leurs actions auprès des étudiantes et des étudiants (St-Onge, Tremblay et Garneau, 2009)³. Bien que la fonction de conseiller ou conseillère de soutien aux services adaptés ait été créée depuis dans les collèges, les besoins de formation et de sensibilisation semblent encore criants (FNEEQ, 2013).

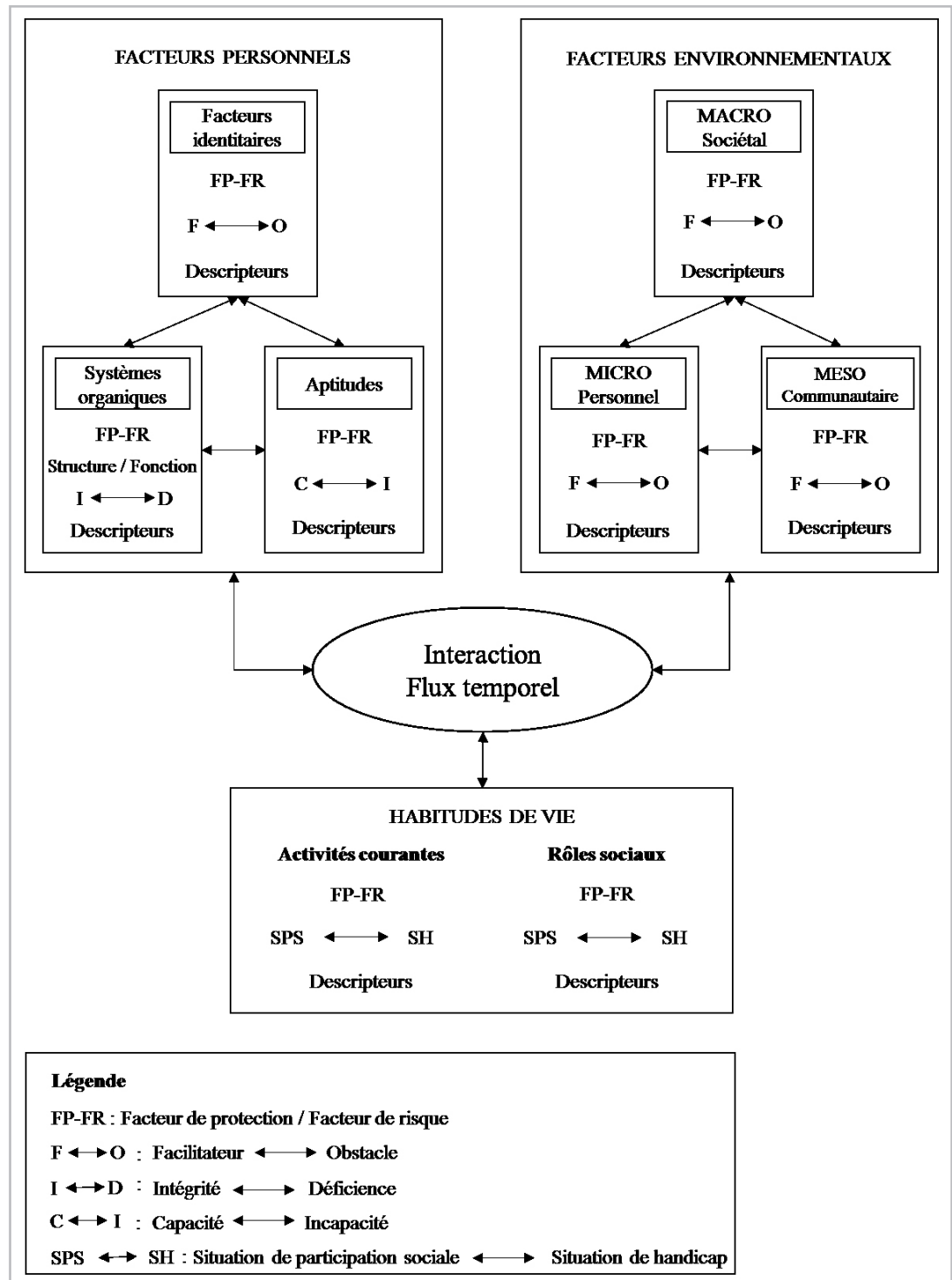
-
1. On se reportera au liminaire de ce numéro pour en savoir davantage sur le contexte d'émergence des étudiantes et des étudiants présentant des incapacités dans les universités et les cégeps québécois.
 2. Dans cette étude, la définition attribuée aux TSM est exclusive aux comportements perturbateurs et aux crises dans les classes, c'est-à-dire «une déficience (*sic*) qui se manifeste par des comportements irritants ou des crises ayant donné lieu à une perturbation ou encore à une ou plusieurs interruptions de la prestation de cours» (FNEEQ, 2013, p. 57). Parmi les 748 répondants, 102 ont indiqué avoir été confrontés à de telles situations. Il faut noter ici le stigmate associé à cette définition qui envoie au personnel enseignant le message que la principale conséquence d'un TSM serait l'interruption de cours.
 3. Cette étude comprenait trois phases. La première, menée auprès des répondantes locales, visait à établir l'état de développement du mécanisme d'aide offert aux étudiantes et aux étudiants ayant un TSM ainsi que les besoins des différents acteurs engagés auprès d'eux. La deuxième phase, qui fait l'objet du présent article, a consisté en la consultation en ligne du personnel enseignant. Enfin, la troisième phase, également une consultation en ligne, a été réalisée auprès de la population étudiante.

Le cadre conceptuel

En nous appuyant sur les travaux de Marion Becker et ses collègues (2002), qui se sont intéressés aux attitudes du personnel enseignant d'une université de la Floride à l'égard des étudiantes et des étudiants ayant un TSM, nous avons évalué ces attitudes en contexte québécois. Il est reconnu que les attitudes prédisent les préjugés à l'égard d'une population donnée (Haddock et Zanna, 1993). Ces auteurs ont conceptualisé les attitudes selon trois dimensions : (1) cognitive – qui représente les connaissances que l'on possède sur un objet ou une population donnée; (2) affective – qui renvoie aux affects et aux sentiments que l'on a vis-à-vis de cette population; (3) comportementale – qui est la disposition à agir de façon favorable ou défavorable envers l'objet de l'attitude (Zanna et Rempel, dans Haddock et Zanna, 1993).

Le cadre conceptuel sur lequel est basée cette étude – le Modèle de développement humain et le Processus de production du handicap (MDH-PPH) de Fougeyrollas (2010) (voir la figure) –, qui inclut la notion d'attitudes (macrosystème), éclaire la réalité des étudiantes et étudiants ayant un TSM. Il stipule que les incapacités ne mènent pas systématiquement à une situation de handicap (p. ex. l'abandon des études). En effet, lorsque les incapacités interagissent avec des facteurs de protection, tels que l'attitude positive des enseignantes et enseignants appartenant au microsystème scolaire, il peut en résulter une pleine participation sociale dans ce domaine (la poursuite des études).

Figure 1. **Modèle de développement humain et Processus de production du handicap (MDH-PPH2) (Fougeyrollas, 2010)**



Selon Abric (2011), bien que les attitudes, positives ou négatives, soient résistantes au changement, elles évoluent en fonction de l'interaction qui se produit entre les individus, leur entourage social et le rang social qu'ils occupent. Le MDH-PPH permet justement de comprendre cette interaction dans l'optique de promouvoir la participation sociale optimale des personnes qui ont des différences sur le plan organique (déficiences) ou fonctionnel (incapacités). Dans ce modèle, une déficience est l'état d'un système organique altéré. Par exemple, dans le cas d'un étudiant atteint d'un trouble bipolaire, l'intégrité du rythme circadien du sommeil est perturbée (*déficience*) par des changements dans ses rythmes sociaux – la naissance d'un enfant par exemple – (Swartz, Frank et Frankel, 2008). En retour, cette perturbation peut provoquer la récurrence d'une phase hypomaniaque ou maniaque, accompagnée de comportements à risque (*incapacités*). Ces incapacités, en interaction avec des attitudes négatives de ses professeurs, sont susceptibles de le conduire à des relations interpersonnelles difficiles avec le milieu scolaire, ce qui peut conduire à l'abandon des études (*situations de handicap*). Nous ne pouvons donc déduire les situations de handicap sur l'unique base des limitations fonctionnelles (Fougeyrollas *et al.*, 1998, p. 15). C'est en tenant compte des obstacles que cet étudiant rencontre (p. ex. les attitudes négatives de ses collègues ou de ses enseignantes et enseignants) ou des *facilitateurs* (p. ex. une bonne coordination des services au regard des interventions) que l'on sera en mesure d'évaluer ses habitudes de vie liées aux études (*participation sociale ou situation de handicap*). La réponse de l'entourage scolaire est donc essentielle à prendre en compte pour déterminer si un étudiant ayant un TSM est en situation de handicap ou non.

L'objet du présent article est d'exposer les différences quant aux attitudes des enseignants et des enseignantes et à leurs besoins en fonction de quatre caractéristiques, c'est-à-dire l'âge, le sexe, l'expérience en enseignement et la source de connaissances sur les TSM – formation universitaire, formation en milieu de travail, médias. Les attitudes d'ordre cognitif, affectif et comportemental sont évaluées par les variables suivantes: (a) la confiance en sa capacité à repérer les étudiantes et étudiants ayant un TSM et à les convaincre d'obtenir de l'aide, (b) la crainte et la distance sociale devant les étudiantes et étudiants présentant un TSM, (c) la perception des mesures offertes par les services adaptés et les services psychosociaux du collège, (d) les mesures offertes dans la classe pour les aider. Enfin, nous avons évalué les besoins que le personnel enseignant ressentait par rapport à ces étudiantes et étudiants. Selon Brockelman, Chadsey et Loeb (2006), les attributs personnels et les formations propres aux TSM sont susceptibles de prédire l'attitude des enseignants à l'égard des étudiants présentant un TSM.

Les attributs personnels Les hommes et les femmes

Rao (2004) a recensé neuf études évaluant les différences entre l'attitude des enseignantes et des enseignants vis-à-vis des étudiantes et étudiants présentant une incapacité. Cinq études montrent une attitude plus positive chez les femmes, alors que quatre ne rapportent pas de différence entre les sexes. Depuis, de nouvelles

études ont rapporté une attitude plus positive chez les femmes (Abu-Hamour, 2013; Hammel, 2010; Hawkins, 2013; Leyser et Greenberger, 2008; Murray, Wren et Keys, 2008). Toutefois, d'autres auteurs n'ont pas observé une telle différence (Becker, Martin, Wajeeh, Ward et Shern, 2002; Kraska, 2003; Lombardi, 2010). Becker et ses collaborateurs (2002) soulignent que les femmes ont davantage confiance en leur capacité à partager leurs inquiétudes avec les étudiantes et étudiants présentant des indices de TSM et à convaincre ces derniers de chercher de l'aide.

L'âge

Rao (2004) a également recensé cinq études évaluant le lien entre l'âge du personnel enseignant et leur attitude vis-à-vis des étudiantes et étudiants présentant une incapacité. Toutes rapportent des résultats non significatifs. De nouvelles recherches ont aussi échoué à trouver une association entre ces variables (Leyser et Greenberger, 2008; Kraska, 2003; Worthy, 2014). Toutefois, Abu-Hamour (2013) rapporte que le personnel enseignant ayant une à cinq années d'expérience a une attitude plus favorable quant à l'intégration aux études supérieures des étudiantes et étudiants présentant une incapacité. De plus, selon Becker *et al.* (2002), les enseignantes et enseignants les plus jeunes dirigent davantage d'étudiantes et d'étudiants vers le centre de consultation de leur établissement scolaire. Finalement, Brockelman *et al.* (2006) n'ont pas observé d'association entre l'âge du personnel enseignant et la facilité à travailler auprès des étudiantes et étudiants présentant un TSM; toutefois, l'âge est positivement associé à la confiance à travailler avec eux.

L'expérience en enseignement

Trois études (Leyser et Greenberger, 2008; Kraska, 2003; Worthy, 2014) n'ont observé aucune association entre l'expérience en enseignement et l'attitude à l'égard des étudiantes et des étudiants ayant des incapacités. Toutefois, Becker *et al.* (2002) rapportent que l'expérience en enseignement est positivement associée au nombre de consultations demandées pour les étudiantes et les étudiants à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement scolaire, ainsi qu'au nombre de mesures offertes.

Les sources de connaissances

Le personnel enseignant ayant bénéficié d'une formation sur les incapacités – ateliers, classes – ou s'étant documentés – livres ou articles, journaux, Internet, etc. – présente une attitude plus positive et davantage d'ouverture à offrir des mesures que les autres enseignantes et enseignants (Hammel, 2010; Leyser et Greenberger, 2008; Lombardi, 2010; Murray, Lombardi, Wren et Keys, 2009). Ces derniers auteurs précisent que ceux qui ont participé à un atelier ou qui ont suivi un cours ont une meilleure connaissance générale des incapacités que les enseignantes et les enseignants qui se sont seulement documentés.

La méthodologie

Le recrutement

Un échantillon stratifié de seize cégeps de l'Est et de l'Ouest du Québec a été réalisé en considérant le milieu géographique (pôles urbains ou régions périphériques), le nombre d'étudiantes et d'étudiants et le ratio entre ce nombre et les ressources spécialisées dans chaque cégep. L'échantillon final est composé de quatorze cégeps francophones et de deux cégeps anglophones⁴. Nous avons recensé 3 766 enseignantes et enseignants travaillant à temps plein ou à temps partiel dans l'ensemble de ces 16 cégeps. Une lettre contenant des informations sur la recherche et le lien conduisant au questionnaire a été expédiée par voie électronique à chacun d'eux. Quatre relances ont été effectuées.

L'admissibilité des participantes et participants

Afin de vérifier l'admissibilité des participantes et participants, nous avons utilisé l'échelle d'observation des comportements en classe (Becker *et al.*, 2002). Nous posons la question suivante : « Dans une classe habituelle, dans quelle mesure avez-vous observé chez des étudiants les comportements suivants qui peuvent être des symptômes d'un trouble mental⁵? » Cette échelle compte 12 énoncés en 4 points allant de jamais (1) à souvent (4). Des exemples d'énoncés sont : « Des absences répétées, des retards, des départs avant la fin du cours »; « Un retrait, une diminution de la cordialité »; « Des gestes ou des comportements étranges ou exagérés. » Les enseignantes et enseignants qui n'avaient observé aucun des comportements décrits dans cette échelle au cours des trois dernières années n'avaient pas à remplir le questionnaire.

Les mesures

L'échelle de la confiance pour identifier les étudiantes et étudiants ayant un TM et en sa capacité à convaincre un étudiant d'aller chercher de l'aide (Becker *et al.*, 2002) comporte deux construits distincts expliquant 55,2 % de la variance, pour un total de 10 énoncés en 4 points allant de pas du tout d'accord (1) à tout à fait d'accord (4) (St-Onge et Tremblay, 2009)⁶. Le premier construit – la capacité de détection d'un TM ($\alpha = 0,83$) – compte cinq énoncés, dont voici des exemples : « Un étudiant montrant des signes de stress peut avoir un trouble mental », « Un étudiant qui utilise un langage vague ou inusité peut avoir un trouble mental. » Le second construit – la confiance en sa capacité à convaincre un étudiant d'aller chercher de l'aide ($\alpha = 0,71$) –

-
4. Cet échantillonnage a été réalisé en étroite collaboration avec la Direction des affaires étudiantes universitaires et collégiales (DAEUC) sous la supervision de madame Hélène Bonnelli, alors responsable du suivi de cette étude au MELS.
 5. Nous avons utilisé, à l'instar des auteurs du rapport *Aspect humain de la santé mentale et de la maladie mentale au Canada* (Gouvernement du Canada, 2006, p. 2), le terme « trouble mental » dans notre étude. Ce terme renvoie à des manifestations qui interfèrent de manière significative avec les capacités cognitives, émotionnelles ou sociales d'une personne.
 6. Il est à noter que des analyses factorielles (varimax) avec rotation orthogonale, ainsi que des calculs de coefficients de cohérence interne, ont été réalisés pour chacune des échelles dans le cadre de cette recherche. Pour plus de détails, on peut obtenir le rapport sur les analyses de validité en s'adressant à la première auteure : Myreille.St-Onge@svs.ulaval.ca.

compte cinq énoncés, par exemple : « J'essaierais de convaincre un étudiant ayant un trouble mental de chercher de l'aide à l'extérieur du collège », « Je suis capable de discuter de mes inquiétudes envers un étudiant sur ses signes de trouble mental que j'ai observés ».

L'échelle de crainte et de distance sociale devant les étudiantes et étudiants présentant un TM (Becker *et al.*, 2002) comporte deux construits expliquant 42,3 % de la variance, pour un total de 16 énoncés en 4 points allant de pas du tout d'accord (1) à tout à fait d'accord (4) (St-Onge et Tremblay, 2009). Le premier construit – *les attitudes négatives à l'égard des TM* ($\alpha = 0,85$) – comporte 12 énoncés, dont voici des exemples : « L'état mental d'une personne affecte négativement mon attitude envers elle », « On ne peut faire confiance à une personne ayant un trouble mental. » Le second construit – *la connaissance et la compréhension des troubles* ($\alpha = 0,67$) – comporte quatre énoncés, par exemple : « Je suis habituellement en mesure de dire quand des étudiants qui fréquentent mes cours ont un trouble mental », « Je comprends les causes des troubles mentaux ».

Trois échelles ont été construites à partir des informations obtenues lors de la première phase de l'étude auprès des répondantes locales et du personnel professionnel de la relation d'aide des seize cégeps, et lors d'un groupe de discussion auprès de psychologues de trois cégeps des régions de Québec et de la Chaudière-Appalaches. Un prétest a été réalisé auprès de onze enseignantes et enseignants d'un cégep ne faisant pas partie de l'échantillon.

L'échelle de perception des enseignantes et enseignants par rapport aux mesures offertes par les services adaptés et les services psychosociaux (St-Onge et Tremblay, 2009) comporte trois construits expliquant 63,1 % de la variance, pour un total de 13 énoncés en 4 points allant de pas du tout aidante (1) à tout à fait aidante (4). Le premier construit – *l'encadrement, le suivi et l'orientation* ($\alpha = 0,83$) – compte six énoncés, dont voici des exemples : « Un encadrement individuel ou psychosocial par un professionnel », « Un encadrement par un pair (tutorat). » Le deuxième construit – *les mesures habituelles ou traditionnelles offertes* ($\alpha = 0,84$) – compte quatre énoncés, par exemple : « La passation des examens dans un local extérieur à la salle de classe », « Le temps supplémentaire pour faire les examens. » Le troisième construit – *l'autorisation d'incomplets ou de modifications à l'horaire*⁷ ($\alpha = 0,77$) – compte trois énoncés.

L'échelle des mesures offertes par les enseignantes et enseignants pour aider les étudiantes et étudiants ayant un TM (St-Onge et Tremblay, 2009) évalue la fréquence à laquelle les enseignantes et enseignants leur ont offert des mesures dans leur classe. Cette échelle constitue un facteur unique expliquant 34,4 % de la variance, pour un total de 13 énoncés en 4 points allant de jamais (1) à souvent (4). Des exemples de mesures sont : « Encadrer un étudiant individuellement »; « Accorder un délai pour un travail. » L'échelle présente une très bonne cohérence interne ($\alpha = 0,85$).

7. L'incomplet temporaire remplace la mention « échec » au bulletin, de sorte que la cote de rendement collégiale n'est pas affectée. L'étudiant ou l'étudiante se voit donner un délai pour compléter les évaluations relatives à son cours. L'incomplet permanent remplace également la mention « échec » au bulletin. Le cas échéant, le cours doit être repris en entier.

L'échelle des besoins des enseignantes et des enseignants (St-Onge et Tremblay, 2009) mesure le degré auquel ils ressentent différents besoins. Cette échelle comporte deux construits distincts expliquant 48,7 % de la variance, pour un total de 22 énoncés en 4 points allant de pas du tout (1) à tout à fait (4). Le premier construit – *le besoin d'être consultés et d'être reconnus* ($\alpha = 0,89$) – compte 13 énoncés, dont voici des exemples : « Discuter avec d'autres collègues des difficultés rencontrées en classe avec un étudiant », « Être consultés sur des mesures à mettre en place lorsqu'une problématique se présente dans leur classe. » Le second construit – *le besoin d'information et de sensibilisation* ($\alpha = 0,88$) – compte neuf énoncés, par exemple : « Être sensibilisés aux troubles mentaux », « Être informés des meilleures façons de faire avec ces étudiants. »⁸

Un questionnaire sociodémographique porte sur les variables suivantes : sexe, âge, nombre d'heures travaillées par semaine, statut d'emploi (temporaire ou permanent), nombre d'années d'enseignement, degré de scolarité. La durée de passation du questionnaire final, en anglais et en français, est d'environ 40 minutes.

L'approbation éthique

Ce projet a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche de l'IRDPO, institut universitaire de réadaptation, auquel la première auteure était rattachée au moment de l'étude, et par un cégep possédant son propre comité d'éthique.

Les analyses statistiques

Des ANOVA à plan simple ont été effectuées afin d'évaluer s'il existe des différences par rapport aux variables à l'étude (c'est-à-dire les construits des cinq échelles utilisées) quant à certaines caractéristiques : sexe, âge, expérience en enseignement au cégep, source de connaissances sur les TSM. Pour les variables de plus de deux catégories – âge et expérience en enseignement – un test *a posteriori* de Tukey a été effectué. Seuls les résultats significatifs sont présentés.

Les résultats

Les participantes et participants

Un total de 373 enseignantes et enseignants ont répondu au questionnaire, ce qui représente un taux de réponse de 10 %. Les questionnaires ont été remplis entièrement (232) ou partiellement (119). Les enseignantes et enseignants qui ont répondu à l'échelle de familiarité⁹ par rapport aux TSM et qui ont abandonné par la suite ($n = 83$, moyenne = 16,8) connaissent significativement moins les TSM que ceux qui ont terminé le questionnaire ($n = 232$; moyenne = 18,0), $F(1, 371) = 4,76$, $p < 0,05$.

8. Les questionnaires, anglais et français, sont disponibles en s'adressant à la première auteure.

9. L'échelle de familiarité par rapport aux troubles mentaux a été construite à partir de la question : « Dans quelle mesure êtes-vous familier avec les troubles mentaux suivants? ». Par exemple, la dépression, l'anxiété généralisée, le trouble panique, la paranoïa, etc. Cette échelle compte 9 énoncés en 4 points allant de pas du tout familier (1) à tout à fait familier (4). »

Leur abandon pourrait s'expliquer par un manque d'intérêt vis-à-vis du sujet de la recherche. Pour cette raison, seuls les 232 questionnaires remplis entièrement ont été conservés.

Les données sociodémographiques

Le tableau 1 présente les données sociodémographiques du personnel enseignant. La majorité des répondantes et des répondants sont des femmes (72,0%) entre 39 et 58 ans (65,9%) qui travaillent à temps plein (83,6%) et qui ont un statut d'emploi permanent (69%). Les répondants enseignent au cégep depuis 5 ans et moins (22,4%), 6 à 15 ans (35,3%) et 16 ans ou plus (42,2%). Une majorité d'entre eux ont terminé des études universitaires de premier (44,4%) ou de deuxième cycle (42,7%).

Tableau 1. **Caractéristiques sociodémographiques des enseignantes et enseignants (n = 232)**

		N	%
Sexe	Femme	167	72,0
	Homme	65	28,0
Âge	18-25 ans	2	0,9
	26-31 ans	20	8,6
	32-38 ans	44	19,0
	39-45 ans	56	24,1
	46-51 ans	43	18,5
	52-58 ans	54	23,3
	59 ans et plus	13	5,6
Nombre d'années d'enseignement au cégep	Moins d'un an	6	2,6
	Entre 1 et 5 ans	46	19,8
	Entre 6 et 10 ans	39	16,8
	Entre 11 et 15 ans	43	18,5
	Entre 16 et 20 ans	40	17,2
	Plus de 20 ans	58	25,0

Les analyses univariées

En ce qui a trait au sexe (Tableau 2), les enseignantes offrent davantage de mesures dans leurs classes aux étudiantes et étudiants présentant un TSM par rapport aux enseignants, $F(1, 230) = 6,98, p < 0,01, \eta^2 = 0,029^{10}$. De plus, elles perçoivent certaines mesures offertes par les services adaptés et les services psychosociaux, dont les mesures d'encadrement, de suivi et d'orientation, comme plus aidantes que ne le croient les hommes, $F(1, 230) = 4,64, p < 0,05, \eta^2 = 0,020$, ainsi que l'autorisation

10. L'état carré (η^2) est la variance intergroupes divisée par la variance totale. Il s'agit de la proportion de la variable dépendante expliquée par la variable indépendante.

d'incomplets ou de modifications à l'horaire de cours, $F(1, 230) = 7,91$, $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,033$. Les enseignantes ressentent davantage le besoin d'être consultées et reconnues quant aux tâches supplémentaires liées à la présence d'étudiantes et d'étudiants présentant un TSM dans leurs classes, $F(1, 230) = 16,69$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,068$. Finalement, elles ressentent davantage le besoin d'être informées et sensibilisées par rapport aux différents TSM, $F(1, 230) = 6,82$, $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,029$.

Tableau 2. ANOVA associées aux attitudes selon le sexe (n = 232)

Les mesures offertes				
Source	<i>DI</i>	<i>SC</i>	<i>CM</i>	<i>F</i>
Sexe	1	403,60	403,60	6,98**
Erreur	230	13303,88	57,843	
Total	231	13707,48		

La perception du caractère aidant de l'encadrement, du suivi et de l'orientation vers des services à l'interne ou à l'externe				
Source	<i>DI</i>	<i>SC</i>	<i>CM</i>	<i>F</i>
Sexe	1	49,90	49,90	4,64*
Erreur	230	2471,95	10,75	
Total	231	2521,85		

La perception du caractère aidant de l'autorisation d'incomplets ou de modifications à l'horaire de cours				
Source	<i>DI</i>	<i>SC</i>	<i>CM</i>	<i>F</i>
Sexe	1	39,47	39,47	7,91**
Erreur	230	1147,55	4,99	
Total	231	1187,02		

Le besoin d'être consultés, d'être reconnus				
Source	<i>DI</i>	<i>SC</i>	<i>CM</i>	<i>F</i>
Sexe	1	595,72	595,72	16,69***
Erreur	230	8207,31	35,68	
Total	231	8803,03		

Le besoin d'information et de sensibilisation				
Source	<i>DI</i>	<i>SC</i>	<i>CM</i>	<i>F</i>
Sexe	1	216,15	216,15	6,82*
Erreur	230	7289,71	31,69	
Total	231	7505,86		

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

En ce qui concerne l'âge (Tableau 3), l'analyse de variance révèle qu'il existe une seule différence significative entre les trois groupes, soit celle qui est liée à la perception du caractère aidant des mesures d'encadrement, de suivi et d'orientation des services adaptés et des services psychosociaux, $F(2, 229) = 5,10$, $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,043$. L'analyse *a posteriori* montre que le personnel enseignant âgé de 38 ans et moins ($M = 21,5$, $ET = 2,56$) et celui âgé de 39 à 51 ans ($M = 21,3$, $ET = 3,43$) perçoivent ces mesures comme plus aidantes, comparativement aux enseignantes et enseignants âgés de 52 ans et plus ($M = 19,9$, $ET = 3,56$).

Tableau 3. ANOVA associée à la perception des mesures d'encadrement, de suivi et d'orientation selon l'âge (n = 232)

Source	<i>DI</i>	<i>SC</i>	<i>CM</i>	<i>F</i>
Âge	2	107,56	53,78	5,10*
Erreur	229	2414,29	10,54	
Total	231	2521,85		

* $p < 0,01$.

Pour ce qui est de l'expérience en enseignement au cégep (Tableau 4), l'analyse de variance révèle une différence quant au nombre de mesures offertes aux étudiantes et étudiants présentant un TSM, $F(2, 229) = 8,98$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,073$. L'analyse *a posteriori* montre que le personnel enseignant ayant de 6 à 15 années d'expérience ($M = 35,6$, $ET = 7,17$) ou 16 années d'expérience et plus ($M = 35,2$, $ET = 6,89$) offre plus de mesures dans leurs classes que les enseignantes et enseignants ayant 5 années d'expérience et moins ($M = 30,6$, $ET = 8,80$).

Tableau 4. ANOVA associée aux mesures offertes en classe par les enseignantes et les enseignants selon l'expérience en enseignement (n = 232)

Source	<i>DI</i>	<i>SC</i>	<i>CM</i>	<i>F</i>
Expérience	2	997,22	498,61	8,98*
Erreur	229	12710,26	55,50	
Total	231	13707,49		

* $p < 0,001$.

Les enseignantes et enseignants qui ont acquis des connaissances sur les TSM lors de leur formation universitaire (Tableau 5), en comparaison du personnel enseignant n'ayant pas reçu une telle formation, ont une meilleure capacité de détection des TSM, $F(1, 230) = 7,71$, $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,032$. Ils ont davantage confiance en leur capacité à convaincre une étudiante ou un étudiant d'aller chercher de l'aide,

$F(1, 230) = 26,73$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,104$, et possèdent plus de connaissances et une meilleure compréhension des TSM, $F(1, 230) = 57,78$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,201$. De plus, ils perçoivent l'autorisation d'incomplets ou de modifications à l'horaire de cours comme plus aidante, $F(1, 230) = 12,68$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,052$. Finalement, ces enseignantes et enseignants ressentent moins le besoin d'être informés et sensibilisés par rapport à ces troubles que le personnel enseignant n'ayant pas reçu une telle formation, $F(1, 230) = 4,24$, $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,018$.

Tableau 5. ANOVA associées aux attitudes selon l'acquisition de connaissances sur les TSM lors d'une formation en milieu universitaire (n = 232)

La capacité de détection d'un trouble mental				
Source	<i>DI</i>	<i>SC</i>	<i>CM</i>	<i>F</i>
Source de connaissances	1	106,19	106,19	7,71**
Erreur	230	3168,53	13,78	
Total	231	3274,72		

La confiance en sa capacité à convaincre un étudiant d'aller chercher de l'aide				
Source	<i>DI</i>	<i>SC</i>	<i>CM</i>	<i>F</i>
Source de connaissances	1	226,23	226,23	26,73***
Erreur	230	1946,99	8,47	
Total	231	2173,22		

La connaissance et la compréhension des troubles				
Source	<i>DI</i>	<i>SC</i>	<i>CM</i>	<i>F</i>
Source de connaissances	1	338,04	338,04	57,78***
Erreur	230	1345,73	5,85	
Total	231	1683,78		

La perception du caractère aidant de l'autorisation d'incomplets ou de modifications à l'horaire de cours				
Source	<i>DI</i>	<i>SC</i>	<i>CM</i>	<i>F</i>
Source de connaissances	1	62,01	62,01	12,68***
Erreur	230	1125,01	4,89	
Total	231	1187,02		

Le besoin d'information et de sensibilisation				
Source	<i>DI</i>	<i>SC</i>	<i>CM</i>	<i>F</i>
Source de connaissances	1	135,90	135,90	4,24*
Erreur	230	7369,96	32,04	
Total	231	7505,86		

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Les enseignantes et enseignants qui ont acquis des connaissances sur les TSM lors d'une formation en milieu de travail (Tableau 6), en comparaison du personnel enseignant n'ayant pas suivi une telle formation, ont davantage confiance en leur capacité à convaincre une étudiante ou un étudiant d'aller chercher de l'aide, $F(1, 230) = 18,38, p < 0,001, \eta^2 = 0,074$. Tout comme ceux et celles ayant acquis des connaissances en milieu universitaire, ils ont davantage de connaissances et une meilleure compréhension des TSM, $F(1, 230) = 28,28, p < 0,001, \eta^2 = 0,109$. Ils perçoivent l'autorisation d'incomplets ou de modifications à l'horaire de cours comme plus aidante, $F(1, 230) = 7,16, p < 0,01, \eta^2 = 0,030$, et ressentent moins le besoin d'être informés et sensibilisés par rapport aux TSM que le personnel enseignant n'ayant pas reçu une formation en milieu de travail, $F(1, 230) = 4,89, p < 0,05, \eta^2 = 0,021$.

Tableau 6. **CANOVA associées aux attitudes selon l'acquisition de connaissances sur les TSM lors d'une formation en milieu de travail (n = 232)**

La confiance en sa capacité à convaincre un étudiant d'aller chercher de l'aide				
Source	<i>DI</i>	<i>SC</i>	<i>CM</i>	<i>F</i>
Source de connaissances	1	160,79	160,79	18,38***
Erreur	230	2012,44	8,75	
Total	231	2173,22		

La connaissance et la compréhension des troubles				
Source	<i>DI</i>	<i>SC</i>	<i>CM</i>	<i>F</i>
Source de connaissances	1	184,11	184,11	28,28***
Erreur	230	1499,66	6,52	
Total	231	1683,78		

La perception du caractère aidant de l'autorisation d'incomplets ou de modifications à l'horaire de cours				
Source	<i>DI</i>	<i>SC</i>	<i>CM</i>	<i>F</i>
Source de connaissances	1	35,69	35,62	7,16**
Erreur	230	1151,40	5,01	
Total	231	1187,02		

Le besoin d'information et de sensibilisation				
Source	<i>DI</i>	<i>SC</i>	<i>CM</i>	<i>F</i>
Source de connaissances	1	156,14	156,14	4,89*
Erreur	230	7349,71	31,96	
Total	231	7505,86		

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Les membres du personnel enseignant qui ont acquis des connaissances sur les TSM par l'intermédiaire des médias – télévision, radio, journaux, magazines, livres, Internet – (Tableau 7), par comparaison avec le personnel n'ayant pas acquis ses connaissances par ce moyen, ont davantage d'attitudes négatives à l'égard des TSM, $F(1, 230) = 5,63$, $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,024$. Ils possèdent également une plus grande capacité à détecter les TSM, $F(1, 230) = 3,81$, $p < 0,1$, $\eta^2 = 0,016$.

Tableau 7. ANOVA associées aux attitudes selon l'acquisition de connaissances sur les TM par l'intermédiaire des médias (n = 232)

La capacité de détection d'un trouble mental				
Source	<i>DI</i>	<i>SC</i>	<i>CM</i>	<i>F</i>
Source de connaissances	1	53,35	53,35	3,81*
Erreur	230	3221,37	14,01	
Total	231	3274,72		

Les attitudes négatives à l'égard des TM				
Source	<i>DI</i>	<i>SC</i>	<i>CM</i>	<i>F</i>
Source de connaissances	1	155,46	155,46	5,63**
Erreur	230	6355,50	27,63	
Total	231	6510,96		

* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$.

Discussion

L'objectif de la présente recherche était de vérifier s'il existait des différences en ce qui a trait aux attitudes du personnel enseignant ainsi qu'à ses besoins par rapport à l'âge, au sexe, à l'expérience en enseignement et aux sources de connaissances sur les TSM.

Dans un premier temps, les femmes offrent davantage de mesures dans leurs classes aux étudiantes et étudiants présentant un TSM. Cela pourrait expliquer pourquoi elles ressentent davantage le besoin d'être consultées et reconnues dans leur travail auprès de ces étudiantes et étudiants ainsi que d'être sensibilisées et informées quant aux TSM. La différence dans l'offre de mesures pourrait prendre racine dans les rôles sexuels typiquement valorisés par la société (macrosystème du MDH-PPH). Les caractéristiques encouragées chez les hommes font qu'ils tendent à réprimer leurs émotions et à éviter de rechercher de l'aide (Payne, Swami et Stanistreet, 2008). Dans cette optique, il est possible que les enseignants jugent défavorablement les étudiants qui dévient de ces standards sociaux en communiquant leurs symptômes

psychiatriques. Au contraire, des traits de personnalité plus développés chez les femmes, telle la tendresse (Feingold, 1994), pourraient expliquer que celles-ci offrent davantage d'aide aux étudiantes et étudiants en difficulté.

Les enseignantes et enseignants plus jeunes, par comparaison avec ceux qui sont plus âgés, perçoivent les mesures d'encadrement, de suivi et d'orientation vers les services internes et externes (p. ex. «un encadrement individuel ou psychosocial par un professionnel») comme plus aidantes. Cela semble refléter les changements observés dans la population générale qui reconnaît de plus en plus les bases biologiques des TSM (Schomerus *et al.*, 2012). Une conséquence possible de cette évolution est l'augmentation de la confiance du public dans la capacité des experts de la santé à influencer sur le cours des TSM. Ainsi, de nos jours, la population est plus encline à recommander le recours à la médicalisation ou à un psychiatre, et elle tend à encourager davantage la recherche d'aide auprès d'un psychothérapeute (Schomerus *et al.*, 2012). Il est probable que la connaissance accrue des corrélats biologiques des TSM soit attribuable aux individus plus jeunes, dont des enseignantes et des enseignants, qui sont mieux renseignés sur les progrès scientifiques récents en raison de leur formation scolaire. Toutefois, selon Schomerus et ses collègues (2012), cette connaissance ne s'accompagne pas d'une diminution de la stigmatisation et de la discrimination des personnes ayant un TSM. La compréhension des bases biologiques des TSM augmenterait donc l'utilité perçue de l'aide professionnelle, sans améliorer l'attitude générale.

Les enseignantes et enseignants plus expérimentés offrent plus de mesures dans leurs classes, comparativement à ceux qui le sont moins. Au cours de leur carrière, les enseignantes et enseignants entrent en contact avec des étudiantes et des étudiants demandant des mesures d'aide. Ces échanges sont susceptibles d'augmenter leur connaissance de ces mesures et de les sensibiliser quant à leurs responsabilités professionnelles vis-à-vis des étudiantes et étudiants présentant un TSM. Ainsi, l'expérience en enseignement s'accompagnerait d'une croissance de la proactivité dans l'offre de mesures d'aide.

Les enseignantes et enseignants ayant acquis des connaissances sur les TSM durant leur formation universitaire offrent davantage de mesures aux étudiantes et étudiants. Ce comportement positif peut s'expliquer de diverses manières. D'abord, les formations en milieu universitaire sont associées à une meilleure *connaissance et compréhension des troubles*. Ces connaissances pourraient contrer certains stigmates encore répandus, notamment quant à la dangerosité des individus présentant un TSM (Schomerus *et al.*, 2012). Par ailleurs, cette formation en contexte universitaire est associée à une meilleure *capacité de détection des troubles mentaux*. Aussi, l'acquisition d'outils d'intervention lors de ces formations pourrait expliquer la *confiance accrue des enseignantes et des enseignants en leur capacité à convaincre un étudiant d'aller chercher de l'aide*. En somme, ces deux atouts sont susceptibles d'avoir contribué au plus grand nombre de mesures offertes.

Le personnel enseignant ayant suivi une formation en milieu de travail montre également une attitude plus favorable à l'égard des TSM. Ce type de formation a l'avantage d'être court. Depuis la création, en 2012, de la fonction de conseiller ou de

conseillère de soutien aux services adaptés des collèges, ce type de formation est probablement de plus en plus offert. Dans son enquête, la FNEEQ (2013) mentionne que 71 % de l'ensemble des établissements collégiaux tiennent des rencontres de groupe à chaque session pour échanger avec le personnel enseignant sur les étudiantes et étudiants ayant des besoins particuliers.

Finalement, les enseignantes et enseignants ayant acquis des connaissances sur les TSM par l'entremise des médias ont davantage d'attitudes négatives. Cela est préoccupant, considérant que 88 % des participants de la présente étude rapportent avoir été exposés aux médias. Selon Brockelman et ses collaborateurs (2006), l'exposition aux médias n'est pas associée à la confiance ou à la facilité à œuvrer auprès des étudiantes et étudiants présentant un TSM. Néanmoins, la plupart des enseignantes et enseignants estiment que les médias ont influencé leur perception à l'égard de ces étudiantes et étudiants (Brockelman *et al.*, 2006). Selon Stuart (2006), les médias de divertissement et d'informations télévisuelles présentent une image dramatisée des TSM qui en accentue les aspects de dangerosité et d'imprévisibilité. Ainsi, les auditeurs pourraient développer une vision irréaliste et de l'intolérance à l'égard des individus présentant un TSM (Stuart, 2006). Ce phénomène pourrait également expliquer la plus grande *capacité de détection des TSM* chez les enseignantes et enseignants exposés aux médias. Ceux-ci étant craintifs à l'égard des étudiantes et des étudiants présentant un TSM, les comportements inhabituels dans la classe seraient davantage interprétés comme étant des manifestations de symptômes psychiatriques.

L'effet de sélectivité et d'amplification des médias peut être contrebalancé par les formations universitaires et celles offertes en milieu de travail. Par exemple, il est possible de confronter la croyance en la dangerosité des individus présentant un TSM. Selon une revue de la documentation (Rüsch, Angermeyer et Corrigan, 2005) et une méta-analyse (Corrigan, Morris, Michaels, Rafacz et Rüsch, 2012), l'éducation – notamment la présentation d'informations contradictoires aux stigmates – a un effet positif sur l'attitude et les intentions comportementales vis-à-vis des individus présentant un TSM. Au contraire, renseigner sur les variables biologiques impliquées dans les TSM pourrait augmenter la stigmatisation (Rüsch *et al.*, 2005). Finalement, il n'apparaît pas optimal d'induire « une connaissance pointue de l'ensemble des manifestations [des troubles]. Pour faciliter l'intégration des étudiants en situation de handicap dans les classes et que cette intégration ait le moins d'impact négatif sur les activités d'enseignement, la Commission estime qu'il est préférable que les enseignants puissent, dans une perspective de développement professionnel, bénéficier d'une offre de formation qui soit en lien avec l'acquisition d'un certain nombre de compétences relatives à cette intégration [...] » (CDPDJ, 2012, p. 155). Dans cette optique, il est préférable qu'ils soient informés des meilleures façons de faire avec ces étudiantes et étudiants.

Malgré les bienfaits éprouvés de l'éducation, son efficacité est inférieure au contact avec les individus présentant un TSM (Corrigan *et al.*, 2012). Par exemple, ce contact est associé à une diminution de la perception de leur dangerosité (Couture et Penn, 2003). Il est donc nécessaire que le personnel enseignant puisse entrer en relation avec les étudiantes et étudiants présentant des symptômes psychiatriques. À cet

égard, une pratique défavorable a été constatée lors de cette étude. Certains services adaptés des collèges participants possédaient une «liste noire» d'enseignantes et d'enseignants présentant une attitude négative face aux TSM. Ils s'assuraient ainsi que les étudiantes et étudiants ayant un tel trouble ne soient pas inscrits dans leurs classes. Malheureusement, cette pratique d'évitement vise à limiter le contact, favorisant le maintien des préjugés et des craintes vis-à-vis de ces étudiantes et étudiants.

Le faible taux de participation est une limite de cette étude. Il est possible que les enseignantes et enseignants ayant répondu au sondage partagent un intérêt à l'égard des TSM. Toutefois, la variabilité dans les réponses semble indiquer que cet effet est limité. Par ailleurs, bien que trois variables dépendantes n'étaient pas distribuées normalement, l'ANOVA est robuste à la non-normalité de ce type de variables (Schmider *et al.*, 2010). Finalement, nous n'avons pas appliqué de correction lors des analyses de variance, augmentant le risque de commettre une erreur de type 1.

En conclusion, étant donné le rôle central que semble jouer la formation en contexte universitaire, mais aussi en contexte de travail, sur les attitudes favorables des enseignants et des enseignantes à l'égard des étudiantes et des étudiants ayant un TSM, il serait important qu'une formation sur les TSM soit accessible dans les cursus universitaires, principalement dans les disciplines en éducation, mais aussi dans les autres disciplines enseignées au secteur collégial. À la lumière de nos résultats, il serait également indiqué de traiter de l'impact négatif des médias comme source de connaissances sur les TSM. Enfin, le recours au MDH-PPH comme source d'analyse conceptuelle du contexte scolaire peut nous aider à mieux comprendre les éléments contributifs à la persévérance scolaire des étudiants ayant un TSM.

Références bibliographiques

- ABRIC, J.-C. (2011). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.
- ABU-HAMOUR, B. (2013). Faculty attitudes toward students with disabilities in a public university in Jordan. *International Education Studies*, 6(12), 74-81.
- BECKER, M., MARTIN, L., WAJEEH, E., WARD, J. et SHERN, D. (2002). Students with mental illnesses in a university setting. Faculty and student attitudes, beliefs, knowledge, and experiences. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 25(4), 359-368.
- BROCKELMAN, K. F., CHADSEY, J. G. et LOEB, J. W. (2006). Faculty perceptions of university students with psychiatric disabilities. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 30(1), 23-30.

- COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE. (2012). *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*. Récupéré de http://www.cdpdj.qc.ca/publications/accommodement_handicap_collegial.pdf
- CORRIGAN, P. W., MORRIS, S. B., MICHAELS, P. J., RAFACZ, J. D. et RÜSCH, N. (2012). Challenging the public stigma of mental illness. A meta-analysis of outcome studies. *Psychiatric Services*, 63(10), 963-973.
- COUTURE, S. M. et PENN, D. L. (2003). Interpersonal contact and the stigma of mental illness: A review of the literature. *Journal of Mental Health*, 12(2), 291-305.
- FÉDÉRATION NATIONALE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DU QUÉBEC (FNEEQ). (2013). *La présence de la population étudiante ayant des besoins particuliers et son impact sur la charge d'enseignement*. Rapport des travaux du Comité national de rencontre. Personnel enseignant.
- FEINGOLD, A. (1994). Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116(3), 429-456.
- FOUGEYROLLAS, P., CLOUTIER, R., BERGERON, H., CÔTÉ, J. et ST-MICHEL, G. (1998). *Classification québécoise. Processus de production du handicap*. Lac-Saint-Charles, Québec: Réseau international sur le Processus de production du handicap (RIPPH).
- FOUGEYROLLAS, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- HADDOCK, G. et ZANNA, M. P. (1993). Predicting prejudicial attitudes: The importance of affect, cognition and the feeling-belief dimension. Dans L. McAlister et M. L. Rothschild (dir.), *Advances in Consumer Research* (vol. 20, p. 315-318). Provo, UT: Association for Consumer Research.
- HAMMEL, C. A. (2010). *Faculty knowledge of disability law and its relationship to attitude, education and experience* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses (3383886).
- HAWKINS, D. F. (2013). *The attitudes of college faculty toward students with disabilities at a church-affiliated institution* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses (3519052).
- KRASKA, M. (2003). Postsecondary students with disabilities and perceptions of faculty members. *Journal for Vocational Special Needs Education*, 25(2), 11-19.
- LEYSER, Y. et GREENBERGER, L. (2008). College students with disabilities in teacher education: Faculty attitudes and practices. *European Journal of Special Needs Education*, 23(3), 237-251.
- LOMBARDI, A. (2010). *Measuring faculty attitudes and perceptions toward disability at a four-year university: A validity study* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses (3407262).

- MURRAY, C., LOMBARDI, A., WREN, C. T. et KEYS, C. (2009). Associations between prior disability-focused training and disability-related attitudes and perceptions among university faculty. *Learning Disability Quarterly*, 32(2), 87-100.
- MURRAY, C., WREN, C. T. et KEYS, C. (2008). University faculty perceptions of students with learning disabilities: Correlates and group differences. *Learning Disability Quarterly*, 31(3), 95-113.
- PAYNE, S., SWAMI, V. et STANISTREET, D. L. (2008). The social construction of gender and its influence on suicide: A review of the literature. *Journal of Men's Health & Gender*, 5(1), 23-35.
- RAO, S. (2004). Faculty attitudes and students with disabilities in higher education: A literature review. *College Student Journal*, 38(2), 191-198.
- RÜSCH, N., ANGERMEYER, M. C. et CORRIGAN, P. W. (2005). Mental illness stigma: Concepts, consequences, and initiatives to reduce stigma. *European Psychiatry*, 20(8), 529-539.
- SCHOMERUS, G., SCHWAHN, C., HOLZINGER, A., CORRIGAN, P. W., GRABE, H. J., CARTA, M. G. et ANGERMEYER, M. C. (2012). Evolution of public attitudes about mental illness: A systematic review and meta-analysis. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 125(6), 440-452.
- SCHMIDER, E., ZIEGLER, M., DANAY, E., BEYER, L. et BÜHNER, M. (2010). Is it really robust? Reinvestigating the robustness of ANOVA against violations of the normal distribution assumption. *European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences*, 6(4), 147-151.
- ST-ONGE, M. et TREMBLAY, J. (2009). *L'offre de services pour les étudiants et étudiantes des cégeps ayant un problème de santé mentale ou un trouble mental. Les analyses de validité de construit et les statistiques descriptives des échelles*. Québec, Université Laval, École de service social.
- ST-ONGE, M., TREMBLAY, J. et GARNEAU, D. (2009). *L'offre de services pour les étudiants et étudiantes des cégeps ayant un problème de santé mentale ou un trouble mental. Rapport final de recherche*. Québec, Université Laval, École de service social.
- STUART, H. (2006). Media portrayal of mental illness and its treatments: What effect does it have on people with mental illness? *CNS Drugs*, 20(2), 99-106.
- SWARTZ, H. A., FRANK, E. et FRANKEL, D. (2008). Psychothérapie interpersonnelle et des rythmes sociaux (PTIRS) dans le trouble bipolaire II : structure du traitement et exemples cliniques. *Santé mentale au Québec*, XXXIII(2), 151-184.
- WORTHY, K. L. (2014). *Faculty attitudes toward students with disabilities at a Southern HBCU* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses (3587522).

Formation de stagiaires en enseignement ayant une situation de handicap: points de vue des formateurs de terrain

Christine LEBEL

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Louise BÉLAIR

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Olivia MONFETTE

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Benoit HURTEL

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Geneviève MIRON

Commission scolaire des Chênes, Québec, Canada

Sylvie BLANCHETTE

Commission scolaire des Chênes, Québec, Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones. »

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval
Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Marianne Thérèse,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon

Responsable du site Internet
Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit
www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux

Rédactrices invitées :

Manon DOUCET et Ruth PHILION

- Liminaire**
- 1** **L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux**
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
- 9** **Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique**
Stéphanie TREMBLAY, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Catherine LOISELLE, Centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap (CRISPESH), Québec, Canada
- 24** **Le développement d'habiletés d'autodétermination : une piste prometteuse pour un meilleur soutien des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité au postsecondaire?**
Josianne ROBERT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Godelieve DEBEURME, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Jacques JOLY, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
- 46** **Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention : possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université?**
Nathalie DAUPHINAIS, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Lise-Anne ST-VINCENT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 73** **Quelles sont les stratégies d'apprentissage que les étudiants universitaires ayant un ou des troubles d'apprentissage ou un déficit d'attention doivent apprendre à utiliser?**
Louise SAUVÉ, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Nicole RACETTE, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Stéphanie BÉGIN, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Gustavo Adolfo Angulo MENDOZA, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
- 96** **Le rôle des conseillers aux étudiants en situation de handicap à l'université : perspective multidisciplinaire**
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Carole CÔTÉ, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Martine NADON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Nathalie CHAPLEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Line LAPLANTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 117** **Développement des compétences et pratiques inclusives : la prise de notes à l'université**
Catherine GOUÉDARD, Université Paris 8, France
Christian SARRALIÉ, Laboratoire du CREF de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France
- 134** **Enseignement supérieur, orchestration de l'accessibilité et stratégies d'accompagnement**
Serge EBERSOLD, Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), titulaire de la chaire Accessibilité, Paris, France
Leonardo Santos Amâncio CABRAL, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Brésil
- 154** **Sentiment d'efficacité, croyances et attitudes d'enseignants du collégial à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers**
France DUBÉ, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
France DUFOUR, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Christophe CHÉNIER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Hélène MEUNIER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 173** **Les variables associées à l'attitude du personnel enseignant du secteur collégial vis-à-vis des étudiantes et étudiants présentant un trouble de santé mentale**
Myreille ST-ONGE, Université Laval, Québec, Canada
Alexandre LEMYRE, Université Laval, Québec, Canada
- 195** **Formation de stagiaires en enseignement ayant une situation de handicap : points de vue des formateurs de terrain**
Christine LEBEL, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Louise BÉLAIR, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Olivia MONFETTE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Benoit HURTEL, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Geneviève MIRON, Commission scolaire des Chênes, Québec, Canada
Sylvie BLANCHETTE, Commission scolaire des Chênes, Québec, Canada
- 215** **Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent?**
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
CAROLE CÔTÉ, Université du Québec à Chicoutimi Québec, Canada
MARTINE NADON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
NATHALIE CHAPLEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
LINE LAPLANTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
IULIA MIHALACHE, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Formation de stagiaires en enseignement ayant une situation de handicap: points de vue des formateurs de terrain

Christine LEBEL

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Louise BÉLAIR

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Olivia MONFETTE

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Benoit HURTEL

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Geneviève MIRON

Commission scolaire des Chênes, Québec, Canada

Sylvie BLANCHETTE

Commission scolaire des Chênes, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cette étude vise l'analyse des tensions, des défis et des besoins entourant la formation et l'accompagnement de stagiaires en situation de handicap (SH) par des formateurs de terrain selon deux axes. Le premier concerne leur regard sur le fait d'offrir des mesures d'accommodement en les adaptant aux stages et le second porte sur l'accompagnement, la formation et l'évaluation des stagiaires en SH.

Il ressort d'un questionnaire en ligne et de groupes de discussion auprès de formateurs de terrain, pour le premier axe, qu'une forte proportion de répondants sont moins favorables à offrir des mesures d'accommodement, surtout dans les derniers stages, puisque l'autonomie du stagiaire en SH et son rendement au travail sont jugés prioritaires. En ce qui concerne le second axe, l'ouverture des répondants à former des stagiaires en SH dépend entre autres de la nature du handicap, des tensions que celui-ci occasionne dans la charge de travail et de leurs craintes relatives au manque d'ouverture de la société. Ils revendiquent de manière claire des formations sur cette problématique par des spécialistes de la question et des stratégies à mettre en place par les institutions pour assurer un meilleur suivi des stagiaires.

ABSTRACT

Training disabled student teachers: perspectives of trainers in the field

Christine LEBEL

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

Louise BÉLAIR

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

Olivia MONFETTE

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

Benoit HURTEL

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

Geneviève MIRON

Des Chênes School Board, Québec, Canada

Sylvie BLANCHETTE

Des Chênes School Board, Québec, Canada

This study aims to analyze the tensions, challenges and needs involved in the training and support of disabled student teachers by educators in the field, according to two axes. The first concerns the educators' outlook on offering accommodation

measures adapted to practice teaching internships and the second on the support, training and evaluation of disabled student teachers.

Through an online questionnaire and discussion groups with field trainers, for the first axis, a high percentage of respondents were less in favour of providing accommodation measures, especially in the later stages, since autonomy and job performance are considered priorities for the disabled student. In terms of the second axis, their openness to training disabled student teachers depends on the nature of the disability, the workload tensions this causes and their fears about society's lack of openness. They clearly demand training on this issue by specialists in the field and strategies for institutions to implement in order to ensure better monitoring of the student teachers.

RESUMEN

Formación de practicantes en docencia con una situación de discapacidad: puntos de vista de los formadores de practicantes

Christine LEBEL

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canada

Louise BÉLAIR

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Olivia MONFETTE

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Benoît HURTEL

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Geneviève MIRON

Comisión escolar de Chênes, Quebec, Canadá

Sylvie BLANCHETTE,

Comisión escolar de Chênes, Quebec, Canadá

El presente estudio tiene como objetivo analizar las tensiones, los desafíos y las necesidades en torno a la formación y el acompañamiento de practicantes en situación de discapacidad (SD) para los formadores de practicantes en el campo siguiendo dos ejes. El primero concierne su percepción sobre el hecho de ofrecer medidas de acomodo adaptándolas a las prácticas de campo y el segundo, sobre el acompañamiento, la formación y la evaluación de los practicantes en SD. Gracias a un cuestionario en línea y a grupos de discusión entre los formadores de prácticas, para el primer eje, sobresale que una fuerte proporción de quienes respondieron son

moins favorables à proporcionar medidas de acomodo, sobre todo en los últimos periodos de prácticas, ya que la autonomía del practicante en SD y su rendimiento en el trabajo se juzgan prioritarias. En lo que concierne el segundo eje, la apertura para formar practicantes en SD depende entre otras cosas de la naturaleza de la discapacidad, de las tensiones que ocasiona en la carga de trabajo y de sus temores frente a la poca apertura de la sociedad. Reivindican claramente la formación sobre esta problemática con especialistas sobre la cuestión y estrategias operacionales para las instituciones con el fin de asegurar un mejor seguimiento de los practicantes.

Introduction

Les universités canadiennes font face à une hausse sans cesse croissante d'étudiants en situation de handicap (ESH) (Bergeron, Ducharme, Fortin et Vézina, 2013). Cette population émergente invite à repenser les moyens à privilégier pour favoriser l'inclusion sociale et universitaire (Otero, Ducharme et Le May, 2013). De fait, ayant reçu des services pendant leur scolarité obligatoire, ces étudiants ont besoin, lors de leurs études postsecondaires, d'un accompagnement leur permettant de continuer leur scolarité dans des conditions optimales. À cette fin, les universités doivent assurer un soutien au corps professoral qui, parfois, s'interroge quant à la légitimité de ces accommodements ou souhaiterait discuter d'accommodements plus respectueux des modalités ou exigences de leur programme (GT-ESHE, 2014).

À cet égard, des recherches ont préconisé la mise en œuvre d'une action institutionnelle concertée parmi l'ensemble des acteurs universitaires afin que les modalités d'accompagnement ne soient plus en marge de la vie étudiante (Bégin et Ringuette, 2005). Un constat semble s'imposer selon lequel l'échec ne peut être imputable qu'aux seuls étudiants et qu'il ne s'agit plus de trouver le dispositif qui permettra d'endiguer tous les échecs, « mais [...] bien d'adopter une approche plus "holistique", qui inclut des dispositifs d'accompagnement personnalisés... » (Endrizzi, 2010, p. 1). Quelques modèles provenant principalement des États-Unis, dont l'Universal Instructional Design (Israel, Ribuffo et Smith, 2014) ou le modèle Response to Intervention (Little *et al.*, 2014), ont été instaurés au cours des dernières années dans quelques universités canadiennes. Ils proposent une meilleure intégration des stagiaires en SH tout en maintenant la qualité et la visée des cursus de formation (Phillion, Lebel et Bélair, 2012).

La formation initiale à l'enseignement accueille aussi des stagiaires en SH dans une proportion qui augmente au fil des années (AQICESH, 2014-2015). Ces étudiants ont certes accès aux différents services d'aide, mais il demeure difficile pour eux d'être accompagnés lors des stages. Les stages étant des moments où l'étudiant se retrouve seul devant un groupe d'élèves avec un formateur de terrain¹ pour le guider,

les difficultés sont décuplées et plus apparentes pour le stagiaire en SH. Cette tâche nécessite effectivement de prendre de nombreuses décisions d'ordre pédagogique pour favoriser l'apprentissage des élèves (Barthassat et Bonneton, 2010). Plusieurs éprouvent ainsi de grands moments de découragement, songent à abandonner ou vivent des échecs, notamment lors des derniers stages (Gauthier, 2011; Lebel, Bélair et Goyette, 2012; Phillion *et al.*, 2012).

Plusieurs recherches ont été menées pour mieux éclairer le travail spécifique du formateur de terrain, son rôle et le processus d'évaluation (Bélair, 2009; Gervais, 2008; Lebel, 2009; Monfette et Grenier, 2014). Toutefois, peu de travaux portent sur l'accompagnement des stagiaires en SH en contexte de stage (Brulle, 2006; Noell, Brownell, Buzick et Jones, 2014). Il importe de mieux comprendre comment ces formateurs envisagent cet accompagnement. La prise en compte de leur point de vue pourrait favoriser l'élaboration de dispositifs susceptibles de faciliter le parcours de formation de ces stagiaires.

La visée de cette étude est par conséquent l'analyse des tensions, des défis et des besoins entourant la formation et l'accompagnement de stagiaires en SH par des formateurs de terrain.

Mesures d'accommodement pour les stagiaires ESH dans les programmes de formation initiale à l'enseignement

Plusieurs recherches portent sur les mesures d'accommodement des ESH en milieu universitaire (Leyser, Greenberger, Sharoni et Vogel, 2011; Le Roux et Marcellini, 2011). À cet égard, l'attitude des professeurs universitaires face à l'inclusion des ESH dans leurs cours cause une tension largement documentée (Jensen, McCrary, Krampe et Cooper, 2004; Myers, MacDonald, Jacquard et Mcneil, 2014) par opposition aux travaux portant sur celle des formateurs de terrain (Glammann, 2015; Doray, Tremblay et Groleau, 2015). Ces recherches permettent de dresser un portrait sommaire de certaines tensions, défis et besoins pour les professeurs, qui découlent de la formation des ESH dans les programmes de formation initiale à l'enseignement, portrait dont cette recherche s'inspire pour étayer la spécificité de la formation pratique.

Tensions

Une première tension apparaît dans la recherche de Leyser *et al.* (2011). Ces auteurs montrent que l'ouverture des professeurs des programmes de formation initiale à l'enseignement au regard des accommodements pour les ESH varie selon leur profil respectif. Sur cette question, deux recherches (Leyser et Greenberger, 2008) menées auprès de 304 professeurs arrivent aux mêmes constats, bien qu'elles

1. L'expression *formateur de terrain* englobe toutes les nominations données (enseignant associé, maître de stage, maître associé, etc.) par les établissements pour désigner l'enseignant qui reçoit le stagiaire dans sa classe lors des stages.

aient été conduites à dix ans d'intervalle (1996-1997 et 2006-2007). Le nombre d'années d'expérience ainsi que le sexe des professeurs ont un impact sur leur attitude face aux mesures d'accommodement pour les ESH. En effet, il semble que les professeurs ayant moins de cinq ans d'expérience ont des attitudes plus positives à l'égard de l'inclusion de ces étudiants et sont plus ouvertes à offrir des mesures d'accommodement. L'analyse comparative de Leyser *et al.* (2011) laisse donc à penser que les attitudes face à ceux-ci ainsi que la volonté de fournir des accommodements pour ces étudiants évoluent très lentement.

Une deuxième tension transparaîtrait en ce qui concerne la relation significative entre les expériences personnelles des professeurs auprès de personnes en situation de handicap et l'ouverture face aux mesures d'accommodement dans leurs cours (Leyser et Greenberger 2008). Duquette (2000) ajoute qu'être soi-même une personne en situation de handicap influence positivement cette ouverture. Ces situations personnelles permettraient de mieux comprendre la réalité des ESH dans la classe et de faire preuve de plus de compassion et d'empathie (Csoli et Gallagher, 2012).

Une autre tension vient du choix qu'ont les ESH de divulguer ou non leur handicap aux membres du corps professoral, ce qui fait en sorte que l'accompagnement n'est pas spécifiquement adapté. À ce sujet, Riddick (2003) indique que les ESH sont ambivalents quant à leur décision de divulguer leur handicap, parce qu'ils craignent de ne pas être admis dans le programme auquel ils aspirent, qu'ils appréhendent des attitudes négatives des professeurs à leur égard une fois dans le programme et qu'ils ont peur de ne pas être embauchés par les commissions scolaires ou les écoles après leur formation. Dans les stages, Csoli et Gallagher (2012) soutiennent que les stagiaires en SH procèdent avec beaucoup de prudence lors de la divulgation de leur handicap aux formateurs de terrain. Il semble qu'ils soient plus enclins à révéler leur situation personnelle aux professeurs universitaires car, comme les stages sont perçus comme étant plus importants dans leur formation, ils évaluent l'option de divulguer ou non leur handicap. Ainsi, avant de discuter de celui-ci avec leur formateur de terrain, ils tendent à évaluer ses attitudes et son ouverture face aux ESH. Il va de soi qu'ils souhaitent éviter que leurs expériences de stage ou que leurs notes souffrent du fait que le formateur ne soit pas réceptif à leur situation.

Le manque de formation sur les mesures d'accommodement pour les stagiaires en SH peut aussi entraîner des tensions (Mullins et Preyde, 2013). Des recherches avancent effectivement que les professeurs ayant reçu de la formation sont plus enclins à offrir et à mettre en place des mesures d'accommodement pour leurs étudiants dans les cours (Papalia-Berardi, Hugues et Papalia, 2002). Cependant, Leyser et Greenberger (2008) rapportent que cette formation est très peu répandue, puisque 75 % des participants à leur étude n'en ont pas reçu, que 40 % d'entre eux estiment ne pas avoir les connaissances et les compétences nécessaires pour fournir des accommodements et que seulement 48 % des participants désirent recevoir de la formation. On constate à l'issue de cette recherche que les tensions non seulement naissent d'un manque de formation chez les professeurs en formation initiale à

l'enseignement, mais qu'elles peuvent également venir de ce qu'une bonne partie d'entre eux ne désirent pas suivre de formation à cet effet.

Défis

Un premier défi réside dans l'augmentation des ESH au sein des programmes de formation initiale à l'enseignement et dans la diversité des handicaps (Baldwin, 2007; Csoli et Gallagher, 2012). Leyser *et al.* (2011) soutiennent d'ailleurs que les dernières décennies ont été marquées par une augmentation des étudiants ayant des difficultés d'apprentissage et que plusieurs professeurs se demandent si ces personnes peuvent devenir des enseignants compétents.

Un second défi s'explique par le fait qu'une partie importante de la formation des enseignants se déroule en stage en milieu scolaire où les étudiants doivent démontrer leur niveau d'atteinte des compétences professionnelles (MEQ, 2001). À cet égard, Brulle (2006) a mis en évidence les difficultés pour les formateurs de terrain de porter un jugement d'évaluation éclairé lors des stages. Il ajoute que les performances obtenues lors de cours à l'université grâce à certaines mesures d'accommodement ne constituent pas des indicateurs précis de la réussite de ces étudiants lors de stages. Csoli et Gallagher (2012) indiquent d'ailleurs que les stagiaires en SH rencontrent souvent des difficultés en stage, puisque les accommodements qui sont efficaces en classe dans les cours universitaires ne le sont plus dans le contexte de stage. Ils rapportent que, bien que certains stagiaires en SH fassent des demandes pour obtenir des accommodements pendant leurs stages, ceux-ci ne sont pas nécessairement fournis par les écoles ou, encore, ils ne sont pas mis en place dès le début du stage. En somme, non seulement la situation particulière des stages suppose le défi d'offrir des mesures d'accommodement aux stagiaires en SH, mais elle pose également celui de porter un jugement rigoureux d'évaluation sur le développement des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de la profession enseignante (Bélaïr, 2015).

Besoins

La recension relève peu de recherches ayant porté sur l'analyse des besoins des formateurs et elles sont conduites principalement en sol américain. Tremblay (2011) relève un manque d'expertise et de connaissances scientifiques relatives aux mesures d'accommodement envers les stagiaires en SH. Les chercheurs s'entendent sur le fait que les professeurs universitaires des programmes de formation à l'enseignement manquent de formation sur l'inclusion des ESH, mais peu d'écrits mettent en évidence le type de formation et de soutien nécessaire (Csoli et Gallagher, 2012; Baldwin, 2007; Papalia-Berardi *et al.*, 2002). De plus, comme le mentionnent Leyser *et al.* (2011), bien que plusieurs professeurs connaissent l'existence des services destinés aux ESH, ils utilisent peu les services offerts par ces derniers et n'orientent pas leurs étudiants ayant un handicap vers ceux-ci. S'ils le font peu dans les contextes de cours, il semble qu'ils le fassent encore moins en ce qui concerne les stages.

Dans une rare recherche menée auprès de directions de programmes de formation initiale à l'enseignement, Baldwin (2007) montre que ces dernières considèrent

que des accommodements liés au placement de stage ainsi qu'à l'évaluation des stagiaires en SH pendant les stages ne sont pas équitables, du fait que les autres étudiants ne bénéficient pas de ces accommodements. Étonnamment, bien que les formateurs de terrain soient des partenaires de premier plan dans la formation des futurs enseignants, il semble que leur point de vue soit largement négligé, voire inexistant, dans les recherches sur l'inclusion des stagiaires en SH dans les stages et dans la profession enseignante (Doray, Tremblay et Groleau, 2015).

Tableau 1. **Tensions, défis et besoins liés à l'inclusion d'étudiants/stagiaires en SH**

Tensions	Le niveau d'ouverture des professeurs face aux accommodements à accorder aux étudiants ESH
	Le type d'expérience antérieure ou le manque de relation avec des personnes en situation de handicap
	Le fait que le stagiaire a le choix de divulguer ou non son handicap
	Le manque de formation des professeurs sur les mesures d'accommodements
	L'attitude de professeurs ne désirant pas suivre ces formations
Défis	Incidence de l'augmentation du nombre d'étudiants ESH
	La difficulté de porter un jugement d'évaluation éclairé envers un stagiaire ESH
Besoins	Besoin de formation pour les professeurs et les formateurs de terrain

Le tableau 1 présente une synthèse des tensions, défis et besoins divers recensés dans les recherches effectuées auprès des professeurs en formation à l'enseignement et formateurs de terrain, au regard de l'inclusion des étudiants stagiaires en SH. Ces éléments serviront d'ancrage dans l'analyse des résultats de la présente étude.

Rôle du formateur de terrain

Le formateur de terrain a un rôle prépondérant sur l'échiquier de la formation des stagiaires (Corréa Molina, 2008). Ses responsabilités touchent, entre autres, l'analyse de ses pratiques et une appropriation du référentiel et des programmes. Il doit également fournir de l'aide au stagiaire, être un soutien au développement de ses compétences et faciliter l'intégration du stagiaire dans une culture scolaire en mutation (Portelance, 2008; Van Nieuwenhoven, Colognesi, Bothy et Wattiez, 2014).

Deux axes sont proposés dans cette étude :

- a. Le regard² des formateurs de terrain sur les mesures d'accommodement en contexte de stage.
- b. Leur regard sur l'accompagnement, la formation et l'évaluation des stagiaires en SH.

2. Il est à noter que la présente recherche ne vise pas à mettre en exergue l'organisation des représentations.

Pour les approfondir, deux questions de recherche sont posées :

- Quelles sont les tensions nommées face aux mesures d'accommodement dans le cadre des stages en formation à l'enseignement?
- Quels sont les tensions, les défis et les besoins nommés face à l'accompagnement, la formation et l'évaluation des stagiaires en situation de handicap?

Méthodologie

Cette recherche est exploratoire et utilise une approche mixte en combinant des résultats issus d'une enquête sur le terrain et de groupes de discussion (Pinard, Potvin et Rousseau, 2004). Le questionnement a porté sur quatre types de handicaps : la déficience motrice, les troubles d'apprentissage (TA), les troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) et le trouble de santé mentale.

Deux outils ont été privilégiés et ont été utilisés auprès de formateurs de terrain. Dans un premier temps, un questionnaire d'enquête en ligne, composé de 12 questions³, a été élaboré pour identifier les tensions, défis et besoins des formateurs de terrain au moment de la formation et de l'évaluation d'un stagiaire ESH. Dans un second temps, six groupes de discussion ont porté sur ces tensions par des échanges de vues autour de questions ouvertes apparentées à celles du questionnaire. Ces outils ont fait l'objet d'une validation interne auprès des enseignants collaborant au groupe de recherche. Par la suite, le questionnaire a été transmis par courrier électronique à tous les formateurs de terrain de six commissions scolaires.

Participants

Des 71 répondants au questionnaire⁴, 66 % viennent du primaire, 27 % du secondaire et 15 % de l'adaptation scolaire. Ils ont en moyenne 19 ans d'expérience et ont reçu entre trois et douze stagiaires au cours de leur carrière. La plupart ont proposé des mesures adaptatives à leurs élèves. Les 35 participants aux six groupes de discussion sont rattachés à six commissions scolaires. Les groupes ont été animés par des formateurs de terrain lors de rencontres après la classe ou de journées pédagogiques⁵.

Dans la mesure où cette recherche est exploratoire et qu'elle ne veut en aucun cas extrapoler des résultats, les limites méthodologiques sont réduites au minimum. Certes, le fait d'envoyer un questionnaire par voie électronique peut constituer un

-
3. Ce questionnaire est composé de questions de type fermé à deux ou plusieurs choix de réponses accompagnées de commentaires pour permettre aux personnes d'exprimer plus avant leur pensée.
 4. Il est très difficile de connaître le pourcentage de réponses, car ce questionnaire a été envoyé à l'aide d'un logiciel (SurveyMonkey), à travers un réseau exponentiel de messages électroniques entre enseignants. Nous savons toutefois que plus de cent personnes y ont répondu, car nous avons dû éliminer les personnes qui ont tenté d'y répondre mais qui ne respectaient pas les critères de sélection.
 5. Le seul critère de sélection des participants au sondage et aux groupes de discussion a été qu'ils aient reçu un stagiaire dans les trois dernières années. Ce filtre a été établi dans le questionnaire par quelques questions d'identification sur le statut de formateur de terrain. Pour les groupes de discussion, les formateurs de terrain concernés des commissions scolaires ont été avisés par courrier électronique et nous avons établi les groupes en fonction des réponses favorables à leur participation.

obstacle, mais il demeure qu'il importait ici d'explorer les tensions, défis et besoins de formateurs de terrain en vue de poursuivre plus avant la recherche sur les accommodements possibles. Les analyses statistiques du questionnaire combinées avec les verbatim des groupes de discussion ont fait l'objet d'une analyse de contenu inductive (Blais et Martineau (2006).

Analyse des résultats

Les points de vue des participants en fonction des deux axes, c'est-à-dire leur regard sur les mesures d'accommodement en contexte de stage et celui sur l'accompagnement, la formation et l'évaluation des stagiaires en SH, sont présentés afin de faire ressortir les tensions, défis et besoins des formateurs de terrain.

Premier axe : regard sur les mesures d'accommodement

Concernant le premier axe portant sur l'ouverture ou non à offrir des mesures d'accommodement à un stagiaire ayant un handicap, les réponses au questionnaire sont partagées (48 % oui, 24 % non, 28 % abstention). Dans les groupes de discussion, on observe une forte proportion de personnes s'exprimant contre les mesures d'accommodement, surtout dans les derniers stages⁶. À cet égard, les répondants indiquent que l'autonomie du stagiaire en SH et son rendement au travail sont jugés prioritaires. Pour eux, si le stagiaire s'est doté de stratégies pour pallier ses lacunes tout au long de son cursus, il doit être soumis aux mêmes conditions que les autres stagiaires: « *S'ils se sont rendus à l'Uni, ils ont réussi à se trouver des moyens et des trucs – donc pas de mesures de plus en stage... Apprends ton métier!⁷* » (AE20). Pour certains, les mesures peuvent être présentes à degrés divers, mais elles ne doivent en aucun cas entraver le travail à accomplir dans l'exercice des fonctions. Pour d'autres, elles doivent être inexistantes, particulièrement au stage 4: « *Je suis très étonnée que rendu à l'université tu aies encore un plan d'intervention. Un moment donné, tu entres dans le monde des adultes. Tu arriveras chez ton employeur et tu lui diras que pour fonctionner tu as besoin d'un psychoéducateur qui te rencontre régulièrement; ça ne marche plus* » (AE18).

Deuxième axe : regards sur l'accompagnement, la formation et l'évaluation de stagiaires SH

En ce qui a trait au deuxième axe concernant le fait de former ou non des stagiaires ayant un handicap, les propos des répondants se rejoignent dans l'optique où l'ouverture est manifeste en ce qui concerne la déficience motrice (61 %), bien que l'on s'attende ici aussi à ce que la tâche soit assumée en totalité: « *Il faut que l'enseignant*

-
6. Il est important de noter que les participants aux groupes de discussion ont échangé sur la base de leurs connaissances de la problématique des ESH, ce qui en a amené certains à affirmer avoir formé des étudiants même si ces derniers n'ont jamais divulgué officiellement leur handicap.
 7. Les propos en italique proviennent des verbatim des groupes de discussion.

soit capable de faire l'ensemble de sa tâche, c'est-à-dire ses surveillances. Les collègues ne doivent pas être obligés de compenser» (AE01).

Pour les troubles d'apprentissage (TA), 52 % disent être d'accord pour former des stagiaires présentant cette condition. Dans les groupes de discussion, plusieurs questions se posent. On se demande notamment si les stagiaires avec des TA peuvent enseigner sans avoir recours à un ordinateur ou à d'autres moyens pour les aider à écrire, lire et structurer leurs idées. Ayant côtoyé plusieurs élèves présentant ces types de troubles, les répondants connaissent les enjeux qui s'y rattachent et les difficultés auxquelles ces élèves étaient confrontés: *« S'il doit traîner son ordinateur, il ne peut pas le faire partout, les élèves s'en apercevraient »* (AE35). Un participant mentionne que ces stagiaires devraient éviter d'enseigner aux plus jeunes et plutôt enseigner aux 5^e et 6^e années, puisque ces élèves utilisent des ordinateurs pour faire leurs travaux. Ils pourraient ainsi continuer d'utiliser leurs moyens d'adaptation pour corriger les textes de ces niveaux qui sont plus proches de l'orthographe standard.

Alors que 52 % sont d'accord pour former des stagiaires ayant un TA, ils sont 69 % à être d'accord pour former des stagiaires ayant un TDA/H. Cette différence de 17 % est évocatrice, d'autant plus qu'aucun groupe de discussion n'a commenté cette réalité. Cela fort probablement en raison du fait que ce handicap est fort connu, largement présent dans leurs classes et dans leur entourage et que pour eux *« ça fait partie de la société »* (AE07).

Seulement 31 % des participants disent être d'accord pour former des stagiaires ayant un trouble de santé mentale. Ce faible pourcentage s'explique par des inquiétudes manifestes qui apparaissent en raison du côté imprévisible que cela peut supposer: *« Quand c'est un handicap physique, c'est apparent, mais de type mental, ce n'est pas apparent, ça confronte des peurs, c'est plus insécurisant, je ne sais pas si je serais capable de dealer avec ça »* (AE22). L'ensemble des participants reconnaît que ce type de handicap lui est pour une large part inconnu, ce qui génère des peurs et des craintes pouvant expliquer cette fermeture.

Tensions chez les formateurs de terrain

Trois tensions sont relevées, relatives au manque d'ouverture de la société, à la sécurité des élèves et à la charge de travail.

1^{re} tension: manque d'ouverture de la société

Des appréhensions apparaissent autour de l'ouverture de la société ou de l'équipe-école à accepter un stagiaire en SH: *« La société n'est pas prête à avoir des enseignants ayant des handicaps qui enseignent aux élèves, surtout des handicaps mentaux »* (AE15). *« L'équipe-école est-elle ouverte à accepter un stagiaire en SH à travailler avec un collègue qui a besoin d'aide du genre handicap mental? Non! »* (AE32). À cet égard, dans le questionnaire, on remarque que 63 % des répondants ont indiqué être à l'aise de travailler avec un stagiaire ayant une déficience motrice, 49 % avec un stagiaire ayant un TA, 73 % avec un stagiaire ayant un TDA/H et 24 % avec un stagiaire ayant un trouble de santé mentale.

2^e tension: la sécurité des élèves

En ce qui concerne les craintes pour la sécurité physique ou émotive des élèves et en vue d'assurer une éducation de qualité, les participants s'entendent pour dire que ces stagiaires doivent être capables de faire leur travail en étant contrôlés, par exemple au moyen d'une médication susceptible de favoriser un comportement professionnel et de saines interactions avec les élèves. « *En aucun cas je n'accepterais que ces problématiques mettent en péril la sécurité des apprenants et une éducation de qualité* » (AE04).

3^e tension: la charge de travail

Il ressort des groupes de discussion que la formation de stagiaires en SH nécessite une plus grande charge de travail et qu'une reconnaissance de cette tâche doit exister. Plusieurs proposent d'augmenter le temps de libération ou d'offrir une compensation financière compensés du point de vue monétaire: « *Si on n'est pas payés, oublie ça!* » (AE08). « *Un stagiaire sans problème c'est déjà beaucoup de travail, alors un stagiaire avec des particularités ça doit être vraiment beaucoup de travail* » (AE15).

Les données issues du questionnaire abondent dans le même sens. En effet, une majorité de participants ont indiqué que le fait de former des stagiaires en SH entraînerait une plus grande charge de travail, eu égard à ce qu'ils ont vécu avec certains stagiaires ou ce qu'ils connaissent de la problématique. Plus particulièrement, 50 % de ces participants considèrent que leur charge de travail est accrue lorsqu'ils reçoivent des stagiaires ayant une déficience motrice. Le pourcentage augmente à 75 % dans le cas de stagiaires ayant un TA, à 61 % pour ceux ayant un TDA/H et à 67 % lorsque les participants reçoivent des stagiaires présentant un trouble de santé mentale.

Défis relevés par les formateurs de terrain

Deux défis sont relevés par les participants, soit le manque de formation et le suivi du stagiaire.

1^{er} défi: le manque de formation

Les résultats du questionnaire laissent à penser que le fait de former des stagiaires en SH est un défi pour les formateurs de terrain. Bien que 58 % des répondants aient indiqué que les enseignants ayant déjà de l'expérience auprès d'élèves TDA/H sont plus en mesure de former des stagiaires en SH, 24 % ont répondu « non » à cette question et 18 % ne savent pas. Le commentaire d'un participant illustre bien le défi que pose cette situation: « *Je n'ai pas de formation pour accompagner de jeunes adultes ayant un handicap. Par contre, avec une formation adéquate, je pourrais sûrement intervenir auprès d'eux* » (AE19).

2^e défi: le suivi du stagiaire

Des répondants affirment que le formateur de terrain et le superviseur universitaire doivent être très au fait du diagnostic: « *Quelqu'un quelque part doit suivre le dossier de l'étudiant tout le long. Il faut avoir un suivi du dossier pour que, si ça ne marche pas, on lui dise le plus vite possible pour qu'il puisse se réorienter* » (AE11).

Certains évoquent aussi l'importance de pouvoir choisir de les former: «*Quand on choisit un stagiaire, il faudrait qu'il y ait une case pour accepter un ESH pour cibler les interventions*» (AE19).

Besoins identifiés par les formateurs de terrain

Les besoins sont de deux ordres: les mesures de soutien aux formateurs de terrain et les mesures d'accommodement pour mieux accompagner le stagiaire. En ce qui concerne les mesures de soutien que les participants souhaitent obtenir, ils mettent l'accent sur l'appui nécessaire du superviseur et de *spécialistes universitaires* (EA12), sur l'importance d'un suivi très étroit et d'une connaissance précise de la problématique et du cheminement antérieur du stagiaire.

Tableau 2. Mesures de soutien proposées selon le type de handicap

Mesures de soutien	Déficience motrice (%)	Trouble d'apprentissage (%)	TDA/H (%)	Trouble de santé mentale (%)	Moyenne (%)
Augmenter de nombre de supervision de stage	36	46	35	39	39
Fournir une compensation plus élevée	31	38	34	35	35
Mieux former les formateurs de terrain à cette réalité par l'entremise d'un spécialiste à l'université	55	58	51	56	55
Mieux former les formateurs de terrain à cette réalité par l'entremise d'un formateur de la commission scolaire	31	32	30	32	31
Avoir accès à un site web qui contient des outils d'aide	44	42	42	44	43
Avoir un collègue qui assumerait le rôle de coformateur de terrain	25	23	24	28	25

Les données du questionnaire sur les mesures de soutien (Tableau 2) indiquent que 55 % des participants souhaitent recevoir de la formation d'un spécialiste à l'université, alors qu'ils sont 43 % à souhaiter avoir accès à un site web qui contient des outils qui les aideraient. Également, 33 % demandent à être informés, conseillés et formés par leur commission scolaire pour accompagner ces étudiants. «*Ça me prendrait de la formation et finalement je les prendrais. Si je n'ai pas à adapter, si on ne me le dit pas, je ne sais pas, je ne change rien, je fais juste pallier les lacunes de ma stagiaire: fine! Mais s'il faut que je prenne en considération, que je fasse des adaptations, je dois en savoir plus*» (EA20).

Tableau 3. Mesures d'accommodement à mettre en place

Mesures d'accommodement	Déficiences motrice (%)	Trouble d'apprentissage (%)	TDA/H (%)	Trouble de santé mentale (%)
Accorder plus de temps de stage	34	48	27	25
Redéfinir les exigences du stage	21	27	16	18
Redéfinir les critères d'évaluation du stage	16	18	9	10
Assurer un suivi très serré entre le superviseur universitaire et le formateur de terrain	51	66	58	58
Augmenter le nombre de supervisions de stage	39	48	37	42
Augmenter la présence de la direction d'école dans l'équipe de formation du stagiaire (formateur de terrain, superviseur universitaire, direction d'école)	25	31	25	32

En ce qui a trait aux mesures d'accommodement (Tableau 3) à mettre en place, les participants proposent surtout de maintenir un suivi très serré entre eux et le superviseur universitaire (58 %) et d'augmenter le nombre de supervisions de stage (42 %). La plupart des participants (80 %) semblent peu enclins à redéfinir les exigences du stage, et 90 % les critères d'évaluation du stage. «*Je ne crois pas qu'il soit avantageux pour un stagiaire ayant un de ces handicaps de voir les exigences de son stage adaptées pour lui faciliter la tâche... Lorsque ces stagiaires deviendront enseignants à part entière, ils se retrouveront dans un milieu où ces adaptations n'existeront plus*» (EA09). Ils sont nombreux à faire montre de flexibilité sur le plan de l'accompagnement à offrir; que ce soit sur le plan d'un suivi plus serré (58 %), de l'augmentation du nombre de supervisions (42 %), de la présence de la direction d'école (32 %) ou encore sur le fait d'accorder plus de temps en stage (25 %).

Discussion des résultats

D'un point de vue général, les participants à l'étude sont partagés quant à l'ouverture face au fait de former des stagiaires en SH, surtout dans les derniers stages. Ils sont plus ouverts à former des stagiaires ayant un handicap moteur ou un déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité puisque ces handicaps sont fort connus et très présents dans leur quotidien. Cela rejoint Duquette (2000) ainsi que Leyser et

Greenberger (2008), qui mentionnent que les situations personnelles influencent le degré d'ouverture à la formation de stagiaires en SH. Toutefois, seulement le tiers des participants se rallient à l'idée de former un stagiaire ayant un trouble de santé mentale et la moitié d'entre eux accepteraient un trouble de l'apprentissage. À cet égard, contrairement aux résultats obtenus par Csolli et Gallagher (2012), nos participants centrent leurs interventions sur l'importance de dissimuler ce handicap aux élèves, ce qui laisse voir que pour eux la complexité de la matière ne constitue pas un frein pour un TA.

Les tensions

Les tensions perçues par les formateurs de terrain comme étant significatives relèvent d'abord d'appréhensions extérieures à leur rôle de formateur. Ainsi, leurs propos, notamment pour des stagiaires ayant un handicap de santé mentale, rejoignent l'étude de Csolli et Gallagher (2012) qui ont observé le manque d'accommodements offerts dans les écoles au personnel aux prises avec ce handicap. Également, les divergences d'opinions selon le type de handicap sont révélatrices en ce sens que les formateurs de terrain sont plus à l'aise face à des handicaps qu'ils côtoient au quotidien dans leurs classes (Duquette, 2000). Les participants trouvent aussi que la charge de travail risque de s'alourdir, surtout dans les cas de stagiaires ayant un TA. Ces résultats rejoignent ceux de Leyser *et al.* (2011) qui soulignent que les professeurs sont moins ouverts à offrir plus de temps ou à donner des rétroactions individuelles en dehors des cours. Également, la plupart des participants ont souligné leurs craintes en ce qui a trait à la sécurité des élèves qui seraient en présence d'un stagiaire en SH. Bien que ça ne soit pas documenté dans les recherches recensées, on peut d'emblée inclure cette tension comme majeure au moment du stage et ainsi comprendre que la formation d'un stagiaire en SH est vécue comme un réel défi.

Les défis

Ainsi que le suggèrent les recherches de Brulle (2006) et de Csolli et Gallagher (2012), le principal défi serait de créer des formations pour les outiller et pour assurer un suivi très serré auprès des stagiaires en SH. Tous s'entendent pour dire qu'il faudrait trouver une manière de mieux connaître le handicap du stagiaire pour que le suivi soit pertinent. Dans la lignée des travaux de Riddick (2003) et Csolli et Gallagher (2012), les institutions doivent poursuivre leur réflexion sur les enjeux entourant la possibilité pour les stagiaires de divulguer ou non leur situation de handicap, ce qui a une incidence majeure sur leur propre trajectoire en formation pratique.

Les besoins

En ce qui concerne les besoins en termes de mesures de soutien et contrairement aux données de la recherche de Leyser et Greenberger (2008), plus de la moitié des formateurs de terrain réclament une formation donnée par des spécialistes de la question et plus du tiers d'entre eux veulent être informés et conseillés au besoin. Cela montre une ouverture pour former des stagiaires en situation de handicap, en

suggérant que ces formateurs de terrain, une fois bien informés et formés, seront plus enclins à former des stagiaires en SH.

En ce qui a trait aux mesures d'accommodement à donner au stagiaire et en concordance avec les résultats des recherches de Baldwin (2007), Brulle (2006), Sweeney, Kundert, May et Cuinn (2002), on constate que les répondants ne veulent pas modifier les critères d'évaluation ni redéfinir les exigences pour former un stagiaire en SH. Brulle (2006) souligne d'ailleurs que les mesures d'accommodement accordées tout au long du cursus universitaire ne peuvent garantir la réussite des étudiants lors de stages, puisque, au bout du compte, les critères d'évaluation doivent être les mêmes pour tous et que les stagiaires doivent faire la preuve de la maîtrise des compétences professionnelles.

Conclusion

Cette recherche exploratoire présente un premier regard des formateurs de terrain à propos des mesures d'accommodement offertes aux stagiaires en SH. Ce regard posé sur l'accompagnement, la formation et l'évaluation des stagiaires en situation de handicap a de plus permis de dégager des pistes de réflexion sur la nature et le type de mesures d'accommodement dans les stages, de même que sur le type de formation à prévoir pour les formateurs de terrain. Des recherches ultérieures sur des dispositifs à mettre en place restent à être menées pour aider les formateurs de terrain à mieux former ces étudiants, surtout ceux ayant des handicaps de santé mentale ou un trouble de l'apprentissage.

Les points de vue des participants convergent en ce qui a trait à la nécessité de recevoir des formations par des universitaires, d'assurer un meilleur suivi en collaboration avec les superviseurs, tout en conservant les mêmes exigences de qualification pour tous les étudiants. Cela, afin de réduire les tensions liées au manque d'ouverture envers les stagiaires en SH, à l'importance de la sécurité des élèves et à l'équité réclamée au regard de la charge de travail en tant que formateurs de terrain. Des pas ont certes été franchis. Les établissements doivent maintenant se préoccuper des formateurs de terrain qui sont aux premières loges de la formation en milieu de pratique, laquelle occupe un temps considérable dans la formation professionnelle. Il importe effectivement de réfléchir aux dispositifs à instaurer et aux moyens d'encourager les étudiants à divulguer leur situation de handicap.

Références bibliographiques

- AQICESH (2014-2015). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises*.
- BALDWIN, J. L. (2007). Teacher candidates with learning disabilities: Effective and ethical accommodations. *Teacher Education and Special Education*, 30(3), 128-141.
- BARTHASSAT, M.-A. et BONNETON, D. (2010). De l'accompagnement des pratiques au contrôle des enseignants: quels enjeux pour quel métier? Dans S. Kahn, M. Hersant et D. Orange Ravachol. *Recherches en éducation*. HS 1, *Savoirs et collaborations entre enseignants et chercheurs en éducation*, 19-30.
- BÉGIN, C. et RINGUETTE, M. (2005). L'étendue de nos actions. Dans P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (p. 223-240). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- BÉLAIR, L.-M. (2009). La reconnaissance professionnelle en enseignement: entre le formel et l'informel. Dans A. Jorro (dir.), *Les défis de la reconnaissance professionnelle: évaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- BÉLAIR, L.-M. (2015). Entre lotto-évaluation et autoévaluation: questionnements sur les logiques de formations et les démarches d'accompagnement. Dans P.-F. Coen et L.-M. Bélaïr (dir.), *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation?* (p. 37-54). Bruxelles: De Boeck.
- BERGERON, G., DUCHARME, M., FORTIN, N. et VÉZINA, M.-M. (2013). *Cadre de référence et pratiques d'usage de la conseillère et du conseiller aux étudiants en situation de handicap en enseignement supérieur*. Québec: Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH).
- BRULLE, A. R. (2006). Teacher candidates with disabilities. Guidance for teacher educators. *Action in Teacher Education*, 28(3), 3-10.
- CORRÉA MOLINA, E. (2008). Perception des rôles par les superviseurs de stage. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- CSOLI, K. et GALLAGHER, T. L. (2012). Accommodations in teacher education: Perspectives of teacher candidates with learning disabilities and their faculty advisors. *Exceptionality Education International*, 22, 61-76.
- DORAY, P., TREMBLAY, É. et GROLEAU, A. (2015). Quelle professionnalisation dans les universités québécoises? *Formation emploi*, 129(1), 47-64.
- DUQUETTE, C. (2000). Examining autobiographical influences on student teachers with disabilities. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 215-228.

- ENDRIZZI, L. (2010). *Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur*. Dossier d'actualité, INRP, n° 59.
- GAUTHIER, M.-M. (2011). *Le mentorat: les perceptions des enseignants débutant dans un contexte scolaire francophone minoritaire*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- GERVAIS, C. (2008). Pour une formation des stagiaires en concertation. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- GLAYMANN, D. (2015).
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LES ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP ÉMERGENTS (2014). *Les étudiants en situation de handicap émergents à l'université: état de situation et pistes d'action*, Commission de l'enseignement et de la recherche, Université du Québec.
- ISRAEL, M., RIBUFFO, C. et SMITH, S. (2014). *Universal Design for Learning. Recommendations for teacher preparation and professional development*. Récupéré sur le site de Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform (CEEDAR) Document No.. IC-7, University of Florida, http://cedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/08/IC-7_FINAL_08-27-14.pdf
- JENSEN, J. M., McGRARY, N., KRAMPE, K. et COOPER, J. (2004). Trying to do the right thing. Faculty attitudes toward accommodating students with learning disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 17(2), 81-90.
- LE ROUX, N. et MARCELLINI, A. (2011). L'insertion professionnelle des étudiants handicapés en France. Revue de questions et axes de recherche. *ALTER*, 5(4), 281-296.
- LEBEL, C. (2009). L'interprétation d'un référentiel en situation d'évaluation. Les Dossiers des sciences de l'éducation. *Perspectives de recherches en évaluation*, 22, 41-54.
- LEBEL, C., BÉLAIR, L.-M. et GOYETTE, N. (2012). Accompagnement et reconnaissance professionnelle au service de la persévérance des stagiaires en difficulté. *Recherches et Éducatons*, 7, 55-68.
- LEYSER, Y. et GREENBERGER, L. (2008). College students with disabilities in teacher education: Faculty attitudes and practices. *European Journal of Special Needs Education*, 23(3), 237-251.
- LEYSER, Y., GREENBERGER, L., SHARONI, V. et VOGEL, G. (2011). Students with disabilities in teacher education: Changes in faculty attitudes toward accommodations over ten years. *International Journal of Special Education*, 26(1), 162-174.

- LITTLE, S., LITTLE, A., PETERSEN, C., FERGUSON, S., BLAIR, M. et SELZLER, C. (2014). Innovation in training school psychology students in RTI: University-school partnerships. *Journal of Psychology and Behavioral Science*, 2(1), 51-62.
- MONFETTE, O. et GRENIER, J. (2014). Identification des rôles que s'attribuent les enseignants associés jumelés à des stagiaires en enseignement de l'éducation physique qui ont développé leur sentiment d'efficacité personnelle à la suite d'un stage. *McGill Journal of Education*, 49(1), 113-130.
- MULLINS, L. et PREYDE, M. (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability & Society*, 28(2), 147-160.
- MYERS, M., MACDONALD, J. E., JACQUARD, S. et McNEIL, M. (2014). (dis)Ability and postsecondary education: One woman's experience. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27(1), 73-87.
- NOELL, G. H., BROWNELL, M. T., BUZICK, H. M. et JONES, N. D. (2014). *Using educator effectiveness measures to improve educator preparation programs and student outcomes*. Récupéré sur le site de Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform (CEEDAR), Document N°. LS-1, University of Florida, http://cedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/09/LS-1_FINAL_08-27-14.pdf
- OTERO, D., DUCHARME, M. et LE MAY, S. (2013). L'inclusion des clientèles émergentes. Un défi à relever. *Éducation Canada*.
- PAPALIA-BERARDI, A., HUGHES, C. A. et PAPALIA, A. S. (2002). Teacher education students with disabilities: Participation and achievement factors. *Teacher Education and Special Education*, 25(1), 23-31.
- PHILION, R., LEBEL, C. et BÉLAIR, L.-M. (2012). *Le modèle Universal Instructional Design au service de l'égalité des chances dans les universités canadiennes: apports, enjeux et défis*. Éducation et socialisation, 31.
- PORTELANCE, L. (2008). L'apport attendu des enseignants associés à la formation des stagiaires. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- RAPPORT DU GROUPE DE TRAVAIL SUR LES ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP ÉMERGENTS (2014). *Les étudiants en situation de handicap émergents à l'université : état de situation et pistes d'action*. Présenté à la Commission de l'enseignement et de la recherche. Réseau de l'Université du Québec.
- RIDDICK, B. (2003). Experiences of teachers and trainee teachers who are dyslexic. *International Journal of Inclusive Education*, 7(4), 389-402.
- SWEENER, K., KUNDERT, D., MAY, D. et QUINN, K. (2002). Comfort with accommodations at the community college level. *Journal of Developmental Education*, 25(3), 12-19.

TREMBLAY, L. (2011). La réussite à l'université et l'accès au diplôme. État des connaissances de la recherche institutionnelle au Canada hors-Québec. Dans P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (p. 85-110). Québec: Presses de l'Université du Québec.

VAN NIEUWENHOVEN, C., COLOGNESI, S., BOTHY, É. et WATTIEZ, R. (2014). *Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs: un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage*. Liège: ADMEE.

Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent?

Ruth PHILION

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Manon DOUCET

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Carole CÔTÉ

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Martine NADON

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Nathalie CHAPLEAU

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Line LAPLANTE

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Iulia MIHALACHE

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones. »

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédactionLucie DeBlois,
Université Laval**Comité de rédaction**

Lucie DeBlois,
Université Laval
Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Marianne Thérèse,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux

Rédactrices invitées :

Manon DOUCET et Ruth PHILION**Liminaire**

- 1 L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux**
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
- 9 Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique**
Stéphanie TREMBLAY, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Catherine LOISELLE, Centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap (CRISPESH), Québec, Canada
- 24 Le développement d'habiletés d'autodétermination : une piste prometteuse pour un meilleur soutien des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité au postsecondaire?**
Josianne ROBERT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Godelieve DEBEURME, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Jacques JOLY, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
- 46 Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention : possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université?**
Nathalie DAUPHINAIS, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Lise-Anne ST-VINCENT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 73 Quelles sont les stratégies d'apprentissage que les étudiants universitaires ayant un ou des troubles d'apprentissage ou un déficit d'attention doivent apprendre à utiliser?**
Louise SAUVÉ, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Nicole RACETTE, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Stéphanie BÉGIN, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Gustavo Adolfo Angulo MENDOZA, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
- 96 Le rôle des conseillers aux étudiants en situation de handicap à l'université : perspective multidisciplinaire**
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Carole CÔTÉ, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Martine NADON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Nathalie CHAPLEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Line LAPLANTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 117 Développement des compétences et pratiques inclusives : la prise de notes à l'université**
Catherine GOUÉDARD, Université Paris 8, France
Christian SARRALIÉ, Laboratoire du CREF de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France
- 134 Enseignement supérieur, orchestration de l'accessibilité et stratégies d'accompagnement**
Serge EBERSOLD, Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), titulaire de la chaire Accessibilité, Paris, France
Leonardo Santos Amâncio CABRAL, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Brésil
- 154 Sentiment d'efficacité, croyances et attitudes d'enseignants du collégial à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers**
France DUBÉ, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
France DUFOUR, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Christophe CHÉNIER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Hélène MEUNIER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 173 Les variables associées à l'attitude du personnel enseignant du secteur collégial vis-à-vis des étudiantes et étudiants présentant un trouble de santé mentale**
Myreille ST-ONGE, Université Laval, Québec, Canada
Alexandre LEMYRE, Université Laval, Québec, Canada
- 195 Formation de stagiaires en enseignement ayant une situation de handicap : points de vue des formateurs de terrain**
Christine LEBEL, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Louise BÉLAIR, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Olivia MONFETTE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Benoit HURTEL, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Geneviève MIRON, Commission scolaire des Chênes, Québec, Canada
Sylvie BLANCHETTE, Commission scolaire des Chênes, Québec, Canada
- 215 Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent?**
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
CAROLE CÔTÉ, Université du Québec à Chicoutimi Québec, Canada
MARTINE NADON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
NATHALIE CHAPLEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
LINE LAPLANTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
IULIA MIHALACHE, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap: quels défis se posent, quelles mesures s'imposent?

Ruth PHILION

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Manon DOUCET

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Carole CÔTÉ

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Martine NADON

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Nathalie CHAPLEAU

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Line LAPLANTE

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Iulia MIHALACHE

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Bien que depuis les années 1960 le phénomène de la démocratisation des universités ait contribué à l'émergence d'une variété de profils étudiants obligeant les universités à redéfinir leur mission (Chenard, 2005; Romainville, 2004), la forte croissance de la population des étudiants en situation de handicap (ESH), dite *émergente*, convie plus que jamais les universités à redéfinir leur rôle et à repenser la pédagogie dans une logique d'inclusion. La nécessité d'actualiser cette inclusion est d'autant plus pressante qu'elle se fait sous le signe d'une obligation juridique de promouvoir et de soutenir une éducation accessible et non discriminatoire pour tous. Dans ce contexte, les professeurs se retrouvent aux premières loges de ce virage inclusif. C'est pourquoi cet article vise à comprendre comment ils se représentent l'inclusion des ESH et à déterminer quels moyens devraient être déployés pour les accompagner à y participer. Un questionnaire auquel ont répondu 613 professeurs de trois universités québécoises met en évidence, d'une part, leurs préoccupations relatives à l'atteinte des exigences propres aux programmes d'études et, d'autre part, la nécessité non seulement de mieux les informer, mais surtout de penser à des mécanismes permettant de préciser des balises claires quant aux accommodements à offrir aux ESH.

ABSTRACT

Teachers' representations on the inclusion of disabled students: what challenges arise, what measures are necessary?

Ruth PHILION

University of Québec in Outaouais, Québec, Canada

Manon DOUCET

University of Québec in Chicoutimi, Québec, Canada

Carole CÔTÉ

University of Québec in Chicoutimi, Québec, Canada

Martine NADON

University of Québec in Outaouais, Québec, Canada

Nathalie CHAPLEAU

University of Québec in Montreal, Québec, Canada

Line LAPLANTE

University of Québec in Montreal, Québec, Canada

Iulia MIHALACHE

University of Québec in Outaouais, Québec, Canada

Although since the 1960s, the democratization of universities has contributed to the emergence of a variety of student profiles, thus forcing universities to redefine their mission (Chénard, 2005; Romainville, 2004), the strong growth of the population of students with disabilities (SD), said to be *emerging*, is compelling universities more than ever to redefine their roles and rethink the curriculum from the standpoint of inclusion. The need to update this conclusion is so urgent that it is being done under the auspices of a legal obligation to promote and support accessible non-discriminatory education for all. In this context, professors find themselves in the forefront of this inclusivity, which is why this article aims to understand how they see the inclusion of SD and to identify ways that should be used to support the participation of these students. A questionnaire addressed to 613 professors from three Québec universities highlights their concerns about meeting curriculum requirements and the need to not only better inform them, but also to come up with mechanisms for specifying clear guidelines about accommodations that could be offered to DS.

RESUMEN

Las representaciones de los profesores de la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad: ¿cuáles son los retos, qué medidas se imponen?

Ruth PHILION

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

Manon DOUCET

Universidad de Quebec en Chicoutimi, Quebec, Canadá

Carole CÔTÉ

Universidad de Quebec en Chicoutimi, Quebec, Canadá

Martine NADON

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

Nathalie CHAPLEAU

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Line LAPLANTE

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Iulia MIHALACHE

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

Aunque después de los años 1960 el fenómeno de la democratización de las universidades ha contribuido al surgimiento de una variedad de perfiles de estudiantes que obligan a las universidades a re-definir sus misiones (Chénard, 2005, Romainville, 2004), el fuerte crecimiento de la población estudiantil en situación de discapacidad (ESD) denominada *emergente* incita más que nunca a las universidades a redefinir sus roles y repensar la pedagogía desde una lógica de inclusión. La necesidad de actualizar dicha inclusión es tanto más apremiante que ésta se realice bajo la égida de una obligación jurídica de promoción y apoyo a una educación accesible y no discriminante para todos. Así pues, este artículo tiene como finalidad comprender cómo los maestros se representan la inclusión de los ESD e identificar cuáles son los medios que deberán ser desplegados para acompañar y participar. Un cuestionario respondido por 613 profesores de tres universidades quebequenses muestran por un lado, sus preocupaciones relacionadas con el logro de las exigencias específicas de los programas de estudio, y por otro lado, la necesidad de no solamente informar, sino sobre todo pensar los mecanismo que permiten identificar los dispositivos precisos de las facilidades que deben ofrecerse a los ESD.

Introduction

Cet article s'intéresse aux représentations de plus de 600 professeurs¹ à l'égard de l'inclusion des étudiants en situation de handicap (ESH) qui poursuivent des études universitaires. Nous examinons leurs représentations sous l'angle des préoccupations et des enjeux que soulève l'inclusion de ces étudiants. Après avoir exposé la problématique, mis en évidence les éléments qui rendent cette inclusion complexe et précisé le cadre méthodologique, cet article présente l'analyse et l'interprétation des résultats du questionnaire ayant servi à appréhender les représentations des professeurs. Il en ressort qu'au-delà d'un désir d'être mieux informés sur les besoins des ESH, les professeurs, préoccupés par l'atteinte des exigences relatives aux différents programmes d'études, souhaitent notamment avoir des balises claires quant aux accommodements à leur offrir.

Problématique

Comme cela a été mentionné dans l'article liminaire de la présente revue, les universités québécoises doivent faire face à une hausse de la population des ESH, une augmentation attribuable à la population dite émergente, laquelle regroupe les étudiants ayant l'une ou l'autre des conditions suivantes: un trouble d'apprentissage, un trouble de santé mentale, un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, un trouble du spectre de l'autisme. Cette augmentation crée une pression non seulement sur les services destinés aux ESH qui n'ont pas nécessairement les ressources pour y faire face, mais aussi sur les professeurs qui doivent s'adapter à ces nouveaux étudiants (Bonnelli, Ferland-Raymond et Campeau, 2010). Alors que les professeurs apprennent encore à s'adapter aux besoins des populations traditionnelles, c'est-à-dire les étudiants ayant des handicaps généralement visibles (CREPUQ, 2010), ils doivent maintenant composer avec l'obligation légale² d'accompagner tous les ESH. Le défi est de taille, car les étudiants ayant des conditions émergentes présentent des besoins diversifiés qui se distinguent grandement des besoins des étudiants ayant des conditions traditionnelles (Nguyen, Fichten, Barile et Lévesque, 2006).

De fait, la population des ESH convie plus que jamais les universités à repenser leur rôle et la pédagogie dans une logique d'inclusion (Phillion, Lebel et Bélair 2012), laquelle consiste à promouvoir et soutenir une éducation accessible et non discriminatoire pour tous les ESH (Ducharme et Montminy, 2012). Ainsi, bien que l'inclusion

-
1. Le terme professeur est utilisé ici pour désigner le personnel enseignant des universités, c'est-à-dire les professeurs et les personnes chargées de cours, et ce, dans le but d'alléger le texte. Pour le même motif, le générique masculin est aussi utilisé sans aucune discrimination.
 2. Le cadre juridique qui encadre les responsabilités des établissements d'enseignement relève des chartes canadienne et québécoise des droits et libertés. Par ailleurs, dans les universités québécoises, la politique *À part entière* (2009) de l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) a largement contribué au virage inclusif tel qu'il se dessine actuellement dans les universités québécoises.

des étudiants présentant des handicaps physiques et sensoriels semble de plus en plus acceptée, celle des étudiants aux prises avec une situation de handicap dite émergente pose encore de nombreux défis (CREPUQ, 2010). Dans ce contexte où les professeurs constituent le principal groupe d'acteurs à participer à ce virage inclusif, il apparaît primordial de cerner la compréhension qu'ils ont de ce virage et de déterminer les moyens à mettre en œuvre pour les soutenir dans leur implication (Lewis, 1998; Rao, 2002; Rapport du Groupe de travail sur les ESHE, 2014).

Recension des écrits

Bien que certaines études³ antérieures aux années 2000 indiquent que les professeurs demeurent réfractaires à l'inclusion des ESH (Lewis, 1998; Schoen, Usyal et McDonald, 1986; Williamson, 2000), d'autres effectuées à la même époque (Akasmit *et al.*, 1987; Bagget, 1993; Benham, 1997; Fonosch et Schwab, 1981) révèlent qu'ils sont plutôt favorables. Faisant écho à ce constat, celles plus récentes soulignent les éléments qui contribuent à favoriser l'inclusion des ESH, notamment le fait d'être expérimentés et bien formés. Ces études soulignent aussi les préoccupations des professeurs relatives au soutien et aux accommodements à leur offrir.

La formation des professeurs: avantages et limites

Les résultats de deux sondages menés respectivement par Alghazo (2008) et par Alliston (2010) auprès de 120 professeurs soulignent que plus ces derniers sont formés et présentent une expérience variée avec de nombreux ESH, plus ils développent des attitudes positives à leur égard et plus ils sont disposés à leur offrir des mesures adaptées. Deux autres sondages effectués respectivement par Joles (2007) et Hengst (2003) auprès de 285 et 156 répondants corroborent ces résultats. Une forte majorité de professeurs estiment que les accommodements sont justifiés et nécessaires et qu'ils ne menacent aucunement la finalité et les exigences des cours. Toutefois, comme le démontre l'étude de Cook, Rumrill et Tankersley (2009) menée auprès de 307 professeurs, les représentations positives des professeurs à l'égard des ESH ne signifient pas qu'ils sachent répondre à leurs besoins sur le plan des accommodements et des modalités pédagogiques à privilégier, ni qu'ils soient enclins à le faire. Cette ouverture mitigée est également mise en valeur dans l'étude de Becker, Martin, Wajeeh, Ward et Shern (2002). Leur sondage, qui portait spécifiquement sur les étudiants ayant un trouble de santé mentale (TSM), révèle que, bien que 81 % des 315 répondants considèrent que ce trouble n'est pas un obstacle à la réussite universitaire, la moitié d'entre eux ne se sentent pas à l'aise avec le fait d'être exposés à ces étudiants en salle de classe. Encore une fois, la formation des professeurs semble être déterminante : ceux qui ont des connaissances sur les TSM dirigent les étudiants vers les services appropriés et sont plus portés à offrir des délais pour la remise des travaux.

3. La recension des écrits nous a amenés à constater qu'il existe très peu de recherches canadiennes sur le sujet, la majorité des études venant des États-Unis. La longue tradition d'inclusion de ce pays, inhérente à la loi de 1973 (Rehabilitation Act of 1973, section 504), explique certainement cette situation.

Pour sa part, l'étude de Stodden, Brown et Roberts (2011), portant sur ce même groupe d'étudiants, souligne que le perfectionnement des professeurs axé sur une prise de conscience de leurs idées préconçues a pour effet de contribuer à favoriser un climat universitaire positif qui se manifeste par des attitudes d'ouverture et des interactions fréquentes entre professeurs et étudiants. Trois autres études portant, cette fois, sur les représentations des professeurs à l'égard des étudiants ayant un trouble d'apprentissage (Cawthon et Cole, 2010; Anderson, 2012) ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (Ihori, 2012) mettent aussi en exergue le besoin de formation des professeurs, notamment pour connaître la diversité des troubles et les accommodements les plus appropriés.

À l'instar de Cook *et al.* (2009), plusieurs auteurs (Ihori, 2012; McWaine, 2012; Stodden, Brown et Roberts, 2011; Villarreal, 2002; Vogel, Leyser, Wyland et Brulle, 1999) révèlent que la formation est essentielle pour pallier la méconnaissance des professeurs sur le plan des enjeux légaux, sur les accommodements à offrir en fonction des différents profils ainsi que sur les modalités pédagogiques à prioriser. Dans un même ordre d'idées, l'étude de Lombardi, Wren et Keys (2009) démontre que les professeurs ayant reçu une formation sont plus ouverts et mieux préparés à offrir des mesures d'accommodement et plus prêts à s'investir auprès des ESH, ce qui ne signifie pas qu'ils sont systématiquement en faveur de toutes les mesures proposées.

Préoccupations relatives au soutien et aux accommodements à offrir

Ainsi, les résultats de différentes recherches font ressortir les préoccupations liées au soutien et aux accommodements à proposer. En effet, certains professeurs sont plus enclins à offrir des mesures *mineures* exigeant peu de travail (p. ex. : prises de notes) *que majeures* (p. ex. : examen en format alternatif) (Murray, Wren et Keys, 2008; Vogel *et al.*, 1999). De fait, selon Murray *et al.* (2008), les professeurs dévoilent des préoccupations positives à l'égard des ESH et sont prêts à offrir des accommodements pourvu qu'ils soient traditionnels et ne modifient en rien leur façon d'enseigner ou d'évaluer. Ces préoccupations se traduisent aussi dans les inquiétudes des professeurs quant à la capacité de réussir des ESH, selon qu'ils sont inscrits dans un programme professionnalisant ou généralisant. C'est ce qui se dégage de l'étude de Kraska (2003) qui a comparé les réponses (106 participants) à un questionnaire auquel ont répondu des professeurs de la formation à l'enseignement, des professeurs en arts et sciences ainsi que des professeurs en administration. Alors que les premiers s'inquiètent des défis auxquels les étudiants devront faire face en contexte de stage, les autres perçoivent les situations de handicap comme une occasion de dépassement soutenue par l'utilisation de nouvelles technologies. Toutefois, malgré une attitude positive, la plupart manifestent des appréhensions quant à la manière d'aborder les étudiants, à l'impact de leur présence au sein du groupe et au travail supplémentaire que cette présence peut entraîner. Cette ambivalence est aussi relevée dans une étude canadienne⁴ (Hindes et Mather, 2007) effectuée à partir d'un sondage

4. À notre connaissance, il s'agit de la seule étude canadienne portant spécifiquement sur les représentations des professeurs d'université. Plusieurs études portent sur les étudiants en situation de handicap.

(86 répondants). De fait, il apparaît que l'ouverture des professeurs à l'inclusion varie en fonction du type de handicap et des accommodements proposés. Les professeurs seraient plus favorables aux aménagements physiques qu'aux accommodements d'ordre pédagogique et évaluatif, lesquels soulèvent des préoccupations relatives à l'équité envers les autres étudiants et le maintien de la valeur des diplômes.

Qu'en est-il au Québec?

Bien qu'au Québec il n'y ait pas, à notre connaissance, de recherche⁵ portant spécifiquement sur les représentations des professeurs d'université à l'égard de l'inclusion des ESH, dans le mémoire présenté en 2010 par la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) on peut lire que le milieu universitaire entretient un discours négatif et empreint de préjugés, ce qui a pour effet de freiner «les actions d'inclusion que les établissements souhaitent promouvoir» (p. 22). Déplorant cette situation, la CREPUQ désire favoriser l'inclusion des ESH, ce qui signifie promouvoir le droit à l'égalité d'accès aux études universitaires, «laquelle consiste à offrir aux étudiants des moyens différents de réussir sans pour autant compromettre les exigences associées aux finalités et aux objectifs des programmes, et sans que cela ne constitue une contrainte excessive pour les établissements» (Phillion, Bourassa, Lanaris et Pautel, 2016).

Prenant appui, d'une part, sur la recension des écrits qui souligne la nécessité de soutenir et de former les professeurs en considérant leur réalité respective et, d'autre part, sur le constat qu'il existe très peu d'informations disponibles sur le point de vue de ces derniers en ce qui a trait à l'accueil et à l'inclusion des ESH dans les universités québécoises et sur le soutien à offrir aux professeurs pour qu'ils se sentent concernés par l'inclusion de ces étudiants, la présente recherche⁶ poursuit les deux objectifs suivants :

1. Examiner les représentations des professeurs à l'égard de l'inclusion de chacune des deux catégories d'ESH.
2. Déterminer les informations et les formations dont les professeurs ont besoin pour mieux soutenir et encadrer les étudiants en situation de handicap.

Méthodologie

Cette recherche est exploratoire et utilise une approche mixte combinant des résultats quantitatifs et qualitatifs obtenus d'un questionnaire qui sollicite l'expérience individuelle des participants pour identifier leurs représentations⁷ « sous leur

5. Une petite enquête pour mesurer l'impact des ESH sur les tâches de la fonction d'enseignant a été réalisée en 2012 par l'équipe du Comité interordres de Montréal, mais elle porte essentiellement sur les représentations des enseignants de cégep.

6. Cette recherche a été subventionnée par le Fonds de développement académique du réseau de l'Université du Québec (FODAR). Il s'agit d'une action concertée entre trois universités pour développer des services personnalisés destinés aux ESH et pour soutenir les acteurs de la communauté universitaire dans une visée inclusive. Cet article porte sur un seul des quatre axes traités dans la recherche.

7. Le questionnaire ne vise qu'à appréhender les représentations des participants. Il n'a pas la prétention de vouloir mettre en évidence l'organisation des représentations.

aspect cognitif et social» (Vergès, 2001, p. 538). Ainsi que l'a précisé Vergès (2001), étant influencée par l'expérience et le discours, « toute représentation est cognitive en ce qu'elle suppose une tâche de connaissance pour traiter une information reçue, l'interprétation d'un objet donné et les argumentations auxquelles cet objet donne lieu » (p. 538). Pour approcher les représentations du plus grand nombre de participants et permettre à ces derniers de s'exprimer sur différents aspects du sujet à l'étude, nous avons choisi le questionnaire.

Les participants à la recherche

Durant l'année universitaire 2013-2014, un questionnaire a été envoyé à tous les professeurs (4000) de trois universités québécoises participant au projet de recherche. Parmi ces derniers, 613 ont répondu au questionnaire. Il s'agit donc d'un échantillon non probabiliste volontaire. Comme ce sont généralement les personnes qui se soucient assez fortement de la question étudiée qui ont tendance à répondre, nous ne pouvons présumer que les réponses formulées soient généralisables à l'ensemble des professeurs de ces trois universités ni à l'ensemble des professeurs des universités québécoises. Il s'agit d'une limite de cette recherche.

Instrument de collecte de données

Le questionnaire a été élaboré en tenant compte de la recension des écrits, d'un questionnaire soumis à des enseignants en contexte collégial (Dion, 2013) et des ajustements proposés par les professeurs ayant participé au processus de validation. Afin d'assurer la validité du questionnaire, une première étape a consisté à le faire évaluer par trois professeurs connaissant bien les enjeux relatifs à l'inclusion des ESH en contexte universitaire (Dillman, 2000). Une deuxième étape a consisté à demander à quatre autres professeurs de répondre au questionnaire afin de signaler, le cas échéant, les questions pouvant porter à confusion.

La même procédure de passation du questionnaire a été mise en place dans les trois universités⁸. L'envoi a été effectué par le logiciel *Lime Survey* conçu pour la gestion de questionnaire en ligne. Le questionnaire contient 32 questions réparties en trois sections. La première section comporte quatre questions permettant d'établir le profil des participants. La deuxième section du questionnaire porte sur quatre thèmes: (1) le niveau de confort des participants à l'égard de l'inclusion des ESH; (2) leur niveau de compréhension de chacune des situations de handicap et des besoins associés; (3) leurs représentations à l'égard de leurs responsabilités pédagogiques et évaluatives; (4) leurs représentations relatives aux accommodements (examen et classe). Cette section est divisée en deux parties de 13 questions identiques (total de 26 questions) portant respectivement sur chacun des deux groupes d'étudiants (émergents et traditionnels). Parmi les 13 questions, neuf sont formulées de manière à offrir des choix de réponses entre plusieurs énoncés, alors que les quatre autres

8. Un certificat éthique a été établi dans chacune des trois universités et les chercheuses se sont assurées d'en respecter toutes les indications. Tous les professeurs de chaque université ont reçu un message courriel individuel les invitant à répondre, sur une base volontaire, au questionnaire. Les participants pouvaient interrompre le remplissage du questionnaire, puis y revenir et y répondre à leur guise durant une période d'un mois. Nous avons procédé à un rappel dans chacune des universités après deux semaines.

questions utilisent une échelle de Likert contenant quatre choix permettant aux répondants de nuancer leur degré d'accord pour chacun des énoncés présentés, tout en leur laissant la possibilité d'indiquer qu'ils ne peuvent se prononcer (voir le tableau 1).

Tableau 1. **Exemple de questions**

Exemple d'une question proposant un choix d'énoncés

En ce qui concerne les examens, y a-t-il des accommodements dont vous remettez en question la pertinence en contexte universitaire pour les étudiants en situation de handicap traditionnelle?

Choisissez toutes les réponses qui conviennent :

- Aucune remise en question
- Temps supplémentaire
- Local d'examen adapté
- Lecteur
- Scribe
- Accès à des cartes mémoire
- Ordinateur avec traitement de texte et logiciel correcteur (WordQ, Antidote)
- Technologies et logiciels adaptés : Inspiration, Médialexie, Dragon Naturally Speaking (DNS) et autres équipements spécialisés (p. ex. Zoom Text)
- Examen transcrit en gros caractères, sur feuille de couleur ou en format électronique
- Magnétophone numérique
- Un examen oral plutôt qu'un examen écrit
- Un examen maison plutôt qu'un examen écrit en salle de classe
- Autre(s) : précisez, s.v.p.

Exemple d'une question utilisant une échelle Likert

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément.

Je crois qu'il est de ma responsabilité ou de mon rôle :	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Je ne peux pas me prononcer
d'adapter les approches pédagogiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

La troisième section est constituée de deux questions. La première propose aux participants de choisir parmi plusieurs énoncés ce qui pourrait les aider à mieux soutenir et encadrer les ESH, alors que la seconde les invite à rédiger un commentaire sur l'inclusion de ces étudiants en contexte universitaire. Enfin, l'analyse du questionnaire a été effectuée en comparant les réponses des participants pour les deux groupes d'étudiants (traditionnels et émergents), et ce, pour chacune des questions. L'examen des commentaires a été effectué par une analyse qualitative de contenu⁹ au moyen du logiciel *Nvivo*.

9. Une première analyse de contenu a été effectuée afin de faire ressortir les énoncés, lesquels ont été répartis en catégories. La chercheuse principale a révisé chacun des énoncés et les catégories proposées pour retenir 444 énoncés répartis en quatre catégories. Cette catégorisation a ensuite été examinée et reprise par deux chercheuses associées au projet, afin d'assurer une validation interjuge.

Analyse et interprétation des résultats

Puisque l'analyse des résultats pour chacun des établissements indique une grande similarité, nous présentons les résultats en compilant la moyenne des pourcentages de chacun des trois établissements. Dans cet article, l'analyse et l'interprétation des résultats ne portent que sur les sections 2 et 3 du questionnaire en les enrichissant, lorsque c'est opportun, des commentaires (444 énoncés) formulés par 229 des 613 participants. La visée de cet article n'étant pas d'analyser les réponses des répondants en fonction des profils de ces derniers (p. ex. département d'appartenance), seules les informations permettant de savoir s'ils ont déjà eu affaire à des ESH sont présentées, et ce, à titre indicatif. À cet effet, soulignons que, parmi les 613 participants, 68 % mentionnent connaître l'existence du service pour les ESH dans leur université, 75 % signalent avoir eu affaire à au moins un ESH dans le cadre de leur enseignement. Parmi ces derniers, 82 % ont eu affaire à plus ou moins cinq de ces étudiants, 13 % en ont côtoyé entre 6 et 10 et 5 % entre 11 et 15.

Niveau de confort à l'égard de l'inclusion des ESH

Invités à préciser leur niveau de confort à l'égard de l'inclusion des ESH, il ressort que l'inclusion des étudiants faisant partie de la catégorie des conditions *traditionnelles*, comparée à l'inclusion des étudiants faisant partie de la catégorie des conditions émergentes, génère un niveau de confort plutôt à très confortable, variant de 80 à 91 %, pour les premiers et se situant en deçà de 68 % pour les seconds (Tableau 2). Ils ne sont donc que 68 % à indiquer ce niveau de confort pour les étudiants ayant un trouble d'apprentissage et 67 % pour ceux ayant un TDA/H. Ils sont encore moins nombreux, soit 53 %, à exprimer ce niveau de confort à l'égard des étudiants ayant un traumatisme crânien. Et ils sont 44 % lorsqu'il s'agit des étudiants ayant un trouble de santé mentale, ce qui est comparable aux étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme. Par ailleurs, il est important de préciser qu'en ce qui concerne plus particulièrement les trois dernières conditions, ils sont nombreux, soit entre 14 et 25 % des répondants, à ne pas se prononcer, ce qui peut s'expliquer soit par le fait qu'ils n'ont pas eu l'occasion de côtoyer des étudiants aux prises avec de telles conditions (Stodden *et al.*, 2011) ou parce qu'ils méconnaissent tout simplement les besoins de ces derniers (Ihori, 2012). C'est du moins ce qui ressort dans la prochaine section.

Tableau 2. **Niveau de confort des participants à l'égard de l'inclusion des étudiants pour chacune des situations de handicap**

Types de conditions	Très confortable à plutôt confortable	Plutôt inconfortable à très inconfortable	Ne s'est pas prononcé
Catégorie traditionnelle (CT)			
Incapacité physique ou motrice	91 %	4 %	5 %
Trouble de santé chronique	81 %	11 %	8 %
Déficiences auditive	81 %	11 %	8 %
Déficiences visuelle	80 %	10 %	10 %
Moyenne CT	83 %	9 %	8 %
Catégorie émergente (CÉ)			
Trouble d'apprentissage (TA)	68 %	25 %	7 %
TDA/H	67 %	24 %	9 %
Traumatisme crânien	53 %	22 %	25 %
Trouble de santé mentale (TSM)	44 %	42 %	14 %
Trouble du spectre autistique	44 %	36 %	20 %
Moyenne CÉ	55 %	29 %	15 %
Moyenne CT + CÉ	69 %	19 %	12 %

(N = 613)

Compréhension des besoins relatifs aux différentes situations de handicap

À la question visant à évaluer leur niveau de compréhension relatif aux besoins des étudiants, et ce, pour chacune des situations de handicap, plus ou moins la moitié des répondants disent avoir une bonne à une très bonne compréhension des besoins des étudiants faisant partie de la catégorie traditionnelle, ce qui s'exprime par des pourcentages variant entre 45 % et 57 % (Tableau 3). En contrepartie, ils ne sont que 22 % à 39 % à considérer avoir ce même degré de compréhension pour les étudiants faisant partie de la catégorie émergente. Par ailleurs, peu importe les situations de handicap, les résultats révèlent qu'ils sont relativement nombreux, soit entre 22 % à 58 %, à signaler avoir une faible compréhension des besoins des étudiants. Celle-ci, fréquemment soulignée dans plusieurs écrits (Cawthon et Cole, 2010; Anderson, 2012; Ihori, 2012), peut s'expliquer par le peu d'occasions offertes aux professeurs de côtoyer les ESH ou encore par des difficultés de communication entre les professeurs et les étudiants. Selon Stodden, Brown et Roberts (2011), la compréhension des besoins et des défis passe nécessairement par des interactions fréquentes, ce qui ne s'installe pas d'office étant donné que les idées préconçues de certains professeurs peuvent avoir pour effet de maintenir les étudiants à distance de ces derniers.

Tableau 3. **Niveau de compréhension des participants à l'égard des besoins des étudiants pour chacune des situations de handicap**

Types de conditions	Compréhension bonne à très bonne	Compréhension moyenne	Compréhension faible
Catégorie traditionnelle (CT)			
Incapacité physique ou motrice	57 %	21 %	22 %
Trouble de santé chronique	36 %	26 %	38 %
Déficiences auditive	46 %	27 %	27 %
Déficiences visuelle	45 %	28 %	27 %
Moyenne CT	46 %	26 %	29 %
Catégorie émergente (CÉ)			
TDA/H	39 %	21 %	40 %
Trouble d'apprentissage	36 %	27 %	37 %
Trouble de santé mentale	27 %	24 %	49 %
Trouble du spectre autistique	23 %	19 %	58 %
Traumatisme crânien	22 %	20 %	58 %
Moyenne CÉ	29 %	22 %	48 %
Moyenne CT + CÉ	38 %	24 %	39 %

(N = 613)

Représentations des professeurs à l'égard de leurs responsabilités pédagogiques et évaluatives

Bien que plus ou moins 25 à 42 % des participants semblent présenter un inconfort à l'égard de l'inclusion des ESH aux prises avec l'une ou l'autre des conditions émergentes (Tableau 2), ils sont nombreux, soit 88 %, à être en accord (plutôt à totalement en accord) avec l'affirmation qu'il est de leur responsabilité de favoriser l'inclusion des ESH, et ce, peu importe que ces derniers fassent partie des catégories émergente ou traditionnelle (Tableau 4). Comme l'ont souligné différents auteurs (Murray *et al.*, 2009; Hindes et Mather, 2007), cette responsabilité semble se juxtaposer à celle de devoir s'assurer que les ESH démontrent un niveau de performance équivalent à celui de leurs pairs sans handicap. De fait, 86 % des participants estiment qu'il est de leur responsabilité de voir à ce que les étudiants respectent les exigences, les particularités et les finalités des cours, sans pour autant être d'accord avec l'affirmation qu'il est aussi de leur responsabilité de modifier leurs pratiques. À cet effet, le tableau 4 montre que ce sont respectivement 18 % des participants pour la catégorie traditionnelle et 28 % pour la catégorie émergente qui mentionnent (sous forme de désaccord) qu'il n'est pas de leur responsabilité d'adapter leurs approches pédagogiques et les modalités d'évaluation en fonction des besoins des étudiants. Ils sont aussi plus ou moins 25 % pour la catégorie traditionnelle et plus de 30 % pour la catégorie émergente à estimer qu'il n'est pas de leur responsabilité d'adapter le

matériel pédagogique ou d'informer les étudiants des services offerts à l'université. Il semble donc, comme le mentionnent Hindes et Mather (2007), que l'ouverture effective des professeurs à l'égard de l'inclusion varie en fonction des mesures de soutien et d'accommodement demandées par les étudiants, certains professeurs étant peu disposés à modifier leurs approches pédagogiques ou leurs modalités d'évaluation (Murray *et al.*, 2009). La prochaine section informe, par ailleurs, sur les situations difficiles rencontrées par certains professeurs, lesquelles semblent aussi contribuer à générer des préoccupations relatives à l'atteinte des exigences des cours.

Tableau 4. Représentations des professeurs à l'égard de leurs responsabilités pédagogiques et évaluatives

Il est de ma responsabilité de :	Catégorie traditionnelle (CT)		Catégorie émergente (CE)	
	Plutôt à totalement en accord	Plutôt à totalement en désaccord	Plutôt à totalement en accord	Plutôt à totalement en désaccord
Favoriser l'inclusion des ESH	88 %	7 %	88 %	10 %
M'assurer que les ESH rencontrent les exigences des cours	90 %	5 %	86 %	8 %
M'assurer que les ESH démontrent les compétences professionnelles	85 %	8 %	85 %	10 %
Adapter leurs approches pédagogiques	75 %	18 %	67 %	28 %
Adapter leurs modalités d'évaluation	77 %	20 %	68 %	28 %
Adapter le matériel pédagogique	68 %	27 %	64 %	30 %
Informers les ESH des services offerts	68 %	22 %	64 %	34 %
Moyenne	76 %	19 %	72 %	24 %

(N = 613)

Situations difficiles soulignées par les professeurs en lien avec les mesures d'accommodement à offrir en classe

En réponse aux questions qui visent à établir si certains étudiants ont été difficiles à soutenir ou à accommoder en classe, 88 % des répondants indiquent qu'ils n'ont jamais rencontré de situations difficiles, ce qui peut s'expliquer par le fait que les accommodements les plus fréquemment offerts sont davantage en lien avec les accommodements relatifs aux examens. Or ces derniers sont gérés non pas par les professeurs, mais bien par des unités de gestion des accommodements propres à chaque université (Phillion *et al.*, 2016) et le rôle des professeurs à l'égard de ces accommodements est de déterminer si les accommodements proposés permettent l'atteinte des objectifs des cours (voir la section suivante). Par ailleurs, les contextes

difficiles soulevés par 12 % (n : 76) des répondants à l'égard des mesures d'accommodement à offrir en classe renvoient dans l'ordre (Tableau 5) aux situations suivantes : ce sont d'abord les demandes de format alternatif (modification des travaux ou des présentations) qui sont le plus soulignées par 31 % des répondants pour la catégorie traditionnelle et 53 % pour la catégorie émergente, suivies de la gestion des travaux d'équipe (23 % pour la catégorie traditionnelle et 52 % pour la catégorie émergente) et des travaux individuels (respectivement 23 % et 42 %). D'autres difficultés communes aux deux catégories d'étudiants, mais soulevées par un nombre restreint de répondants, concernent les difficultés relatives aux contextes de stage (15 %) et à la gestion des travaux effectués en laboratoire (5 %). Enfin, l'attitude de certains étudiants constitue une préoccupation soulevée par 7 % des répondants.

Bien que le questionnaire ne permette pas de préciser les raisons inhérentes et propres à toutes ces difficultés, il semble, comme le soulignent Ducharme et Montminy (2012), que le manque de balises susceptibles d'orienter les décisions relatives aux accommodements peut rendre difficile la gestion de cas complexes. D'ailleurs, 30 participants émettent un commentaire à cet effet à la fin du questionnaire, exprimant leur désarroi face aux comportements de certains étudiants qui ont des problèmes de santé mentale et soulignant ne pas avoir l'expertise pour accompagner ces étudiants. Ces propos font écho à ceux des auteurs du mémoire présenté par la CRÉPUQ (2010), qui soulignent que les professeurs déplorent « le manque de soutien à l'intégration en classe des ESH dits émergents » (p. 22) et que leur méconnaissance des troubles qui affectent ces étudiants les empêche de mesurer « les défis que les étudiants doivent relever et les impacts sur leurs activités d'apprentissage » (CRÉPUQ, 2010, p. 22).

Tableau 5. **Situations difficiles mentionnées par les professeurs en lien avec les mesures d'accommodement à offrir en classe**

Situations difficiles	Catégorie traditionnelle (CT)	Catégorie émergente (CÉ)	Compréhension (%)
Demande de formats alternatifs	31 %	53 %	42 %
Gestion des travaux d'équipe	23 %	52 %	38 %
Gestion des travaux individuels	23 %	42 %	33 %
Contextes de stage	15 %		15 %
Gestion des travaux de laboratoire	5 %		5 %
Attitude des étudiants	7 %		7 %

N = 76

Représentations des professeurs à l'égard des accommodements pour les examens

Interrogés sur les accommodements offerts aux étudiants pour effectuer leurs examens, 60 % des 613 professeurs ne les remettent aucunement en question. Les remises en question exprimées par 40 % des participants (Tableau 6) se déclinent comme suit, dans l'ordre : 26 % remettent en question le remplacement d'un examen devant avoir lieu en salle de classe par un examen maison ainsi que le remplacement d'un examen écrit par un examen oral; 11 % s'interrogent sur l'accès à des cartes mémoire, 10 % le font à l'égard du temps supplémentaire; 9 % interrogent l'accès à un ordinateur avec traitement de texte et logiciel correcteur; 5 % soulèvent la question de l'accès à un local d'examen adapté (salle tranquille ou isolée), alors qu'ils sont 4 % à soulever des doutes sur l'accès à un lecteur ou à un scribe et sur l'accès à des aides technologiques. Enfin, la dispense d'une présentation orale est remise en question seulement par 1 % des répondants. Bien qu'à l'instar des études de Joles (2007) et Hengst (2003) notre recherche révèle qu'une majorité de professeurs estiment que les accommodements sont justifiés, il ne faut pas perdre de vue que 40 % remettent en question un ou plus d'un accommodement. Ainsi qu'il a été invoqué dans différentes études (Cook *et al.*, 2009; Hindes et Mather, 2007; Murray *et al.*, 2009; Taylor, 2012; Villarreal, 2002), cette remise en question semble s'expliquer par des préoccupations relatives à l'atteinte des exigences universitaires. C'est d'ailleurs ce qui se dégage de l'examen des commentaires formulés à la fin du questionnaire; 158 énoncés portent sur trois préoccupations principales. Une première préoccupation concerne l'atteinte des exigences et de la finalité des programmes d'études (48 énoncés). Bien que cette préoccupation soit normale et légitime, une étude récente (Phillion *et al.*, à paraître) indique que plusieurs professeurs ne savent pas déterminer si les accommodements respectent ou non les exigences des cours qu'ils donnent, ce qui occasionne des évaluations subjectives de la pertinence ou non des accommodements (Gagné, 2015). La seconde préoccupation, découlant de la première, porte sur la concordance entre la situation de handicap et le choix professionnel effectué par les étudiants (48 énoncés), une préoccupation qui concerne plus particulièrement les étudiants ayant un trouble de santé mentale (30 énoncés). Enfin, la troisième porte sur l'équité par rapport aux autres étudiants (32 énoncés). Toujours par leurs commentaires, 30 participants soulignent le besoin d'obtenir des balises claires quant aux accommodements à offrir.

Tableau 6. **Accommodements remis en question**

Types d'accommodement	Pourcentage des répondants les remettant en question (%)
Examen format maison plutôt qu'examen en classe	26 %
Examen format oral plutôt qu'examen écrit	26 %
Cartes mémoire	11 %
Temps additionnel	10 %
Traitement de texte et correcteur	9 %
Local adapté	5 %
Lecteur ou scribe	4 %
Aides technologiques	4 %
Dispense de présentation orale	1 %
Moyenne	11 %

N : 613

Besoins de formation reconnus par les professeurs

La formation constitue un besoin important mentionné par les participants. En effet, l'analyse de la dernière question du questionnaire (Tableau 7) visant à établir ce qui pourrait aider les professeurs à mieux soutenir et encadrer les ESH met en évidence sept besoins : en tête, obtenir de l'information sur les accommodements (71 % des participants), suivi de six autres besoins indiqués par au moins 50 % des participants: (1) communication rapide pour la gestion de cas, (2) informations pour les différentes situations de handicap, (3) connaissances des droits et responsabilités des ESH, (4) ainsi que ceux des professeurs, (5) connaissance de la position de leur département et (6) participation à des séances d'information et de formation sur les ESH. Enfin, parmi les commentaires formulés à la fin du questionnaire, une trentaine indiquent que le guide¹⁰ à l'intention du personnel (format web) mis en place dans leur université constitue un outil indispensable pour répondre aux besoins d'informations propres à chaque condition ainsi que pour préciser les droits et les responsabilités des professeurs et des étudiants.

10. Ce guide récemment conçu a été déposé sur la plateforme web d'un seul des établissements durant le même trimestre de la passation de ce questionnaire.

Tableau 7. **Pourcentage des professeurs ayant exprimé un besoin d'information ou de formation afin de mieux soutenir et encadrer les étudiants**

Besoin d'information ou de formation	Moyenne
Obtenir des informations sur les accommodements possibles en salle de classe ou en situation d'examen	71 %
Pouvoir communiquer rapidement avec une personne qualifiée pour la gestion des cas complexes	69 %
Obtenir des informations propres à chacune des situations de handicap	68 %
Mieux connaître les droits et les responsabilités des ESH	61 %
Mieux connaître mes droits et mes responsabilités	59 %
Connaître clairement la position de mon département à l'égard des étudiants en situation de handicap	52 %
Participer à une session d'information ou à un atelier de formation sur les étudiants en situation de handicap en contexte universitaire	50 %

N : 613

Conclusion

Alors que les années 1960 ont été vécues sous le sceau de la démocratisation des universités (Chenard, 2005), il faut attendre la fin des années 2000 pour que cette démocratisation se traduise par l'inclusion de tous les ESH. Ce virage inclusif résolument centré sur la mise en place d'accommodements ne manque pas, comme le démontre cette étude, de faire réagir plusieurs professeurs, conscients que ce virage occulte un nombre non négligeable d'enjeux sensibles. Ainsi, bien qu'à l'instar de plusieurs études (Cook *et al.*, 2009; Joles, 2007; Hengst, 2003) cette recherche¹¹ démontre qu'une majorité de professeurs sont relativement à l'aise face à l'inclusion de ces étudiants, ils sont tout de même nombreux (entre 22 % et 42 % selon le handicap) à se dire mal à l'aise, surtout à l'égard des ESH faisant partie de la catégorie émergente et plus particulièrement à l'égard des étudiants ayant un problème de santé mentale. Cet inconfort semble pouvoir s'expliquer, d'une part, par une incompréhension des besoins des étudiants et, d'autre part, par diverses préoccupations relatives aux accommodements à offrir. Il s'agit de préoccupations ayant surtout trait à la question de l'équité envers les autres étudiants, à l'atteinte des exigences des cours et des exigences professionnelles. Comme cette recherche l'a démontré, cette incompréhension et ces préoccupations plaident en faveur d'un déploiement de différentes modalités d'information et de formation aptes à rejoindre le plus grand nombre de professeurs, comme le proposent d'ailleurs plusieurs études (Thori, 2012;

11. Il ne faut pas perdre de vue que seulement 15 % des professeurs sollicités ont répondu au questionnaire. Bien que cette faible participation constitue une limite de l'étude, les résultats correspondent à ce qui se dégage des études anglo-saxonnes ayant aussi procédé par questionnaire.

McWaine, 2012; Stodden *et al.*, 2011; Villarreal, 2002). Parmi ces mesures, le guide à l'intention du personnel (format web), considéré comme étant un outil fort instructif et à accès rapide, serait une modalité à privilégier. Mais, au-delà de la mise en place de modalités d'information ou de formation, à l'instar de l'étude de Tremblay (2011), celle-ci souligne la nécessité d'établir des balises communes en matière d'accommodement. Comme proposé par Phillion (2010), pour préciser ces balises les professeurs sont appelés à revoir la finalité des études en les arrimant à l'ère de la technologie. Or, ce travail qui en est un de coconstruction doit se faire en posant l'inclusion comme une responsabilité partagée entre les services, les étudiants et les professeurs, lesquels sont nombreux (88 %) à considérer qu'il est effectivement de leur responsabilité de favoriser l'inclusion pour autant que l'atteinte des exigences des programmes de formation ne soit pas compromise. Il s'agit pour les professeurs de se donner un espace de réflexion afin de départager les savoirs disciplinaires qui, dans un programme donné, doivent être maîtrisés par tout étudiant des savoirs transversaux, que ce soit en contexte de cours ou de stage. Cette réflexion doit, par exemple, porter sur ce à quoi renvoie aujourd'hui le *savoir-écrire* étant donné la prolifération de soutiens technologiques que sont les logiciels correcteurs comme Antidote. Cette réflexion suppose également que les professeurs s'interrogent sur les modalités d'évaluation de ces différents savoirs. Cette réflexion doit aussi porter sur le *savoir-être* nécessaire dans tous les contextes d'apprentissage et plus particulièrement en contexte de stage. Ce *savoir-être* qui renvoie à des compétences d'ordre affectif, social et éthique, semble très peu ou pas défini¹², ce qui en complexifie l'évaluation ainsi que le soutien à offrir aux étudiants pour accompagner leur développement. Nous estimons que c'est en conviant les nombreux professeurs favorables à l'inclusion des ESH à repenser leur mission éducative et par le fait même leur pédagogie dans le respect de la qualité de la formation, la finalité des programmes d'études et les besoins des étudiants que progressivement s'installera une pédagogie résolument inclusive apte à favoriser la réussite du plus grand nombre d'étudiants, ainsi que le préconise l'approche *Universal Instructional Design*¹³.

12. Ce manque de précision en lien avec le *savoir-être* est fortement ressorti comme étant un enjeu important lors de l'échange des participants au webinaire portant sur les accommodements à offrir en contexte de stage, organisé par le CAPRES en février 2015.

13. En français, ce modèle qui est intitulé Conception universelle de l'apprentissage (CUA) fait progressivement son entrée dans les universités canadiennes (Yuval, Procter, Korabik et Palmer, 2004).

Références bibliographiques

- AKASMIT, D., MORRIS, M. et LEUENBERGER, J. (1987). Preparation of students services professionals and faculty for serving learning-disabled college students. *Journal of College Student Personnel*, 28, 53-59.
- ALGHAZO, R. (2008). *Disability attitudes of postsecondary faculty members and perspectives regarding educational accommodation* (thèse de doctorat), University at Carbondale, Southern Illinois. Accessible par ProQuest (3310998).
- ALLISTON, J. R. (2010). *Postsecondary education of students with disabilities. Review of faculty and of students with disabilities perceptions for training* (thèse de doctorat), University of Southern Mississippi. Accessible par ProQuest (3424864).
- ANDERSON, V. L. (2012). *A study of the pedagogical strategies used in support of students with learning disabilities and attitudes held by engineering faculty* (thèse de doctorat), University of Southern California. Accessible par ProQuest (3542367).
- BAGETT, D. W. (1993). *Study of the University of Massachusetts at Amherst faculty's knowledge of disabilities, experience with educating students with disabilities, and attitudes that faculty possess towards students with disabilities* (thèse de doctorat), University of Massachusetts.
- BECKER, M., MARTIN, L., WAJEEH, E., WARD, J. et SHERN, D. (2002). Students with mental illnesses in a university setting: Faculty and student attitudes, beliefs, knowledge, and experiences. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 25(4), 359.
- BENHAM, N. E. (1997). Faculty attitudes and knowledge regarding specific disabilities and the Americans with Disabilities Act. *College Student Journal*, 31, 124-129.
- BONNELLI, H., FERLAND-RAYMOND, A.-E. et CAMPEAU, S. (2010). *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire: une synthèse des recherches et de la consultation*. Québec, Direction des affaires étudiantes universitaires et collégiales (DAEUC).
- CAWTHON, S. W. et COLE, E. V. (2010). Postsecondary Students who have a Learning Disability: Student Perspectives on Accommodations Access and Obstacles. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 23(2), 112-128.
- CHENARD, P. (2005). L'accès au diplôme. Le point de vue américain. Dans P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (p. 67-84). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- CONFÉRENCE DES RECTEURS ET DES PRINCIPAUX DES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC (CREPUQ). (2010). *L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion*. Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation, Québec.
- COOK, L., RUMRILL, P. D. et Tankersley, M. (2009). Priorities and understanding of faculty members regarding college students with disabilities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21, 84-96.
- DILLMAN, D. (2000). *Mail and Internet surveys. The tailored design method* (2^e éd.). New York: Wiley.
- DION, M.-C. (2013). *Représentations sociales des enseignantes et des enseignants des secteurs collégial et universitaire de Saguenay-Lac-Saint-Jean quant au soutien à l'encadrement à offrir à la clientèle émergente* (mémoire de maîtrise). Université du Québec à Chicoutimi.
- DUCHARME, D. et MONTMINY, K. (2012). L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial. Avis de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. *Revue Pédagogie collégiale* de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), 25(4), 1-10.
- FONOSCH, G. G. et SCHWAB, L. O. (1981). Attitudes of selected university faculty members toward disabled students. *Journal of College Student Personnel*, 22, 229-235.
- GAGNÉ, M.-È. (2015). Entre l'accommodement de la croyance religieuse et l'accommodement du handicap en milieu scolaire: les tribunaux devraient-ils adapter leur analyse? *Canadian Journal of Disability Studies*, 4(3), 1-25.
- HENGST, D. P. (2003). *Faculty attitudes toward students with disabilities* (thèse de doctorat), School of Professional Psychology, Chicago.
- HINDES, Y. et Mather, J. (2007). Inclusive education at the post-secondary level: Attitudes of students and professors. *Exceptionality Education Canada*, 17(1-2), 107-128.
- IHORI, D. K. (2012). *Postsecondary faculty attitudes, beliefs, practices, and knowledge regarding students with ADHD: A comparative analysis of two-year and four-year institutions* (thèse de doctorat), University of Southern California.
- JOLES, C. R. (2007). *The effects of community college faculty attitudes toward accommodating students with learning disabilities and attention deficit hyperactivity disorder* (thèse de doctorat), Ball State University, Indiana.
- KRASKA, M. (2003). Postsecondary students with disabilities and perceptions of faculty members. *The Journal for Vocational Special Needs Education*, 25(2), 11-19.

- LEWIS, M. L. (1998). Faculty attitudes toward persons with disabilities and faculty Attitudes toward to accommodate students with learning disabilities in the classroom (thèse de doctorat, Auburn University). *Dissertation Abstracts International*, 59, 08-A.
- McWAINE, D. M. (2012). *Faculty attitude, knowledge, and comfort towards students with disabilities: A community college setting* (thèse de doctorat), Capella University, Minnesota.
- MURRAY, C., LOMBARDI, A., WREN, C. T. et Keys, C. (2009). Associations between prior disability-focused training and disability-related attitudes and perceptions among university faculty. *Learning Disability Quarterly*, 32(2), 87-100.
- MURRAY, C., WREN, C.-T. et KEYS, C. (2008). University faculty perceptions of students with learning disabilities: correlates and group differences. *Learning Disability Quarterly*, 31(3), 95.
- NGUYEN, M. N., FICHTEN, C. S., BARILE, M. et Lévesque, J. O. (2006). Facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants handicapés. *Recherche pédagogique*, 19(4), 20-26.
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (OPHQ). (2009) *À part entière: pour un véritable exercice du droit à l'égalité. Proposition de politique pour accroître la participation sociale des personnes handicapées*. Document d'accompagnement. Drummondville: OPHQ.
- PHILION, R. (2010). *L'accompagnement des étudiants ayant un trouble d'apprentissage en milieu universitaire: émergence d'un point de rupture entre les besoins individuels et collectifs*. Dans M. Cifali, M. Bourassa et M. Théberge (dir.), *Accompagner: une éthique clinique*. Paris: L'Harmattan.
- PHILION, R., BOURASSA, M., LANARIS, C. et PAUTEL, C. (2016). *Guide de référence sur les mesures d'accommodement pouvant être offertes aux étudiants en situation de handicap en contexte universitaire*. En ligne : <http://uqo.ca/docs/9752>
- PHILION, R., LEBEL, C. et BÉLAIR, L. M. (2012). Le modèle *Universal Instructional Design* au service des chances dans les universités canadiennes : apports, enjeux et défis. *Cahiers du Cerfee. Égalité des chances, universités et territoires*, 31, 21-37.
- RAO, M. S. (2002). *Students with disabilities in higher education: Faculty attitudes and willingness to provide accommodations* (dissertation doctorale non publiée), University of Arkansas, Fayetteville.
- ROMAINVILLE, M. (2004). *L'échec, l'abandon et la réussite dans l'enseignement supérieur*. Synthèse finale. 21^e Congrès de l'AIPU (mai 2004), Marrakech, Maroc.

- SCHOEN, E., USYAL, M. et McDONALD, C. D. (1986). Attitudes of faculty members toward treatment of disabled students reexamined. *College Student Journal*, 21(2), 190-193.
- STODDEN, R. A., BROWN, S. E. et ROBERTS, K. (2011). Disability-friendly university environments: Conducting a climate assessment. *New Directions for Higher Education*, 2011(154), 83-92.
- TAYLOR, S. S. (2012). Accommodations = good teaching: Strategies for teaching college students with disabilities. *The Researcher*, 24(2), 82-85.
- TREMBLAY, M. (2011). *Bilan de la métarecherche*. Comité interordres pour les étudiants en situation de handicap. Montréal.
- RAPPORT DU GROUPE DE TRAVAIL SUR LES ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP ÉMERGENTS (2014). *Les étudiants en situation de handicap émergents à l'université: état de situation et pistes d'action*. Présenté à la Commission de l'enseignement et de la recherche. Réseau de l'Université du Québec.
- VERGÈS, P. (2001) L'analyse des représentations sociales par questionnaire. *Revue française de sociologie*, 42(3), 537-561.
- VILLARREAL, P. (2002). *Knowledge of disability law: Implications for higher education practice*. Waco, TX: Baylor University.
- VOGEL, S. A., LEYSER, Y., WYLAND, W. et BRULLE, A. (1999). Students with learning disabilities in higher education: Faculty attitude and practices. *Learning Disabilities Research & Practice*, 14(3), 173-186.
- WILLIAMSON, P. T. (2000). Attitudes of the Troy State University Dothan faculty toward students with disabilities (thèse de doctorat, Auburn University). *Dissertation Abstracts International*, 61, 914.
- YUVAL, L., PROCTER, E., KORABIK, K. et PALMER, J. (2004). *Evaluation Report on the Universal Instructional Design Project at the University of Guelph*. Document de travail.