

## **Populations émergentes : expérience collégiale, mesures adaptées et satisfaction**



**Par  
Marie-Christine Pacaud**

**Campus Notre-Dame-de-Foy**

**2016**

**Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques**

Dans le présent document, le genre masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

**Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec, 2016**

**Dépôt légal - Bibliothèque et Archives Canada, 2016**

**ISBN : 978-2-920956-27-8**



© **Tous droits réservés.**

**La reproduction de ce document est interdite sans l'autorisation écrite des auteurs.**

Révision linguistique: Marie Gravel

Cette enquête a été subventionnée par le Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques (PREP) de l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ).

## REMERCIEMENTS

Puisque sans eux il aurait été impossible de réaliser cette recherche, je tiens à remercier sincèrement les dix-neuf étudiantes et étudiants des populations émergentes qui ont livré leurs perceptions à propos de leurs difficultés particulières et des services adaptés qui leur sont offerts au collégial.

Je remercie les directeurs des études Claire Beaudoin, Luc Pellerin, Ghyslaine Picard et Pierre Richard, respectivement du Séminaire de Sherbrooke, du Collège Laflèche, du Campus Notre-Dame-de-Foy et du Collège Mérici, qui ont accepté que leurs étudiants participent à cette recherche. Je remercie également les responsables des services adaptés de ces collèges, Michèle Langlois (Séminaire de Sherbrooke), Joëlle Leblanc (Collège Laflèche), Hélène Desmeules (CNDF), Diane Cyrenne (Collège Mérici) et Philippe DeCarufel (Collège Laflèche), qui ont facilité et rendu possible les rencontres avec les étudiants.

Je remercie tout particulièrement Éric Richard, enseignant et chercheur, avec qui j'ai imaginé ce projet de recherche et qui l'a soutenu tout au long de sa réalisation, jusqu'à la rédaction de ce rapport.

Je souligne aussi la précieuse collaboration de Marie Careau, qui a méthodiquement et vaillamment réalisé les transcriptions *verbatim* des entrevues pour me permettre d'en faire l'analyse et celle de Manon Fréchette qui m'a patiemment soutenu et relu tout au long du projet.

Pour terminer, je remercie le ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) qui a subventionné cette recherche.

## RÉSUMÉ

Cette recherche, effectuée auprès de dix-neuf étudiants des populations émergentes (PÉ) fréquentant quatre collèges privés du Québec, permet de constater que la très grande majorité des étudiants rencontrés apprécient leur expérience collégiale, bien que plusieurs d'entre eux réalisent qu'il s'agit d'un bien grand défi en raison de leur(s) handicap(s) et de la charge de travail très importante qu'ils ont à accomplir. Ces derniers témoignent que l'aide reçue des services adaptés, de ses responsables et de leurs enseignants favorise une expérience positive malgré les embûches. Les étudiants rencontrés sont évidemment informés de l'existence des services adaptés puisqu'ils les reçoivent. Cependant, une minorité d'entre eux ont été informés de l'existence des services adaptés dans les collèges par leur école secondaire qu'ils ont quittée ou par l'établissement collégial qu'ils fréquentent. Curieusement, ils ont plutôt été informés de ces services par des amis ou un membre de leur famille. Les entretiens semi-dirigés réalisés permettent également d'apprendre que les étudiants rencontrés ont la possibilité de prendre plus de temps lors des examens, que presque tous ont accès au local d'examen, qu'ils utilisent ces deux services et qu'ils en sont satisfaits, bien qu'ils identifient quelques lacunes les concernant. L'usage de l'ordinateur et celui du logiciel Antidote, ainsi que les services d'un pointeur de fautes, sont aussi offerts par les services adaptés aux PÉ et sont utilisés et très appréciés. Par contre, la remise des notes de cours à l'avance, l'usage de dictionnaires, les services d'un preneur de notes, ou l'usage des logiciels Word Q ou Médialexie, seraient moins intéressants selon les étudiants rencontrés et, par le fait même, moins utilisés. Les étudiants des PÉ disent apprécier grandement les mesures adaptées qui leur sont offertes, disent qu'elles les aident à mieux réussir et reconnaissent que, sans elles, leurs chances de réussite seraient beaucoup moins bonnes, voire pour certains, inexistantes. D'autre part, ces étudiants reconnaissent également que l'utilisation de ces mesures adaptées leur cause aussi certains problèmes d'ordre personnel et organisationnel (fatigue, pas le temps de manger, perte d'une partie du cours lorsqu'ils sont au local d'examen, etc.). Aussi, les étudiants des PÉ rencontrés sont en grande majorité très optimistes quant à la suite de leur développement professionnel. Ceux qui espèrent rejoindre le marché du travail au

terme de leur formation collégiale pensent que les difficultés qu'ils éprouvent à l'école seront moins dérangeantes dans leur carrière professionnelle, alors que ceux qui projettent d'accéder à une formation universitaire sont persuadés que les mesures d'aide qui les soutiennent actuellement leur seront offertes à l'université et que, grâce à celles-ci, ils pourront atteindre leurs objectifs. Plusieurs suggestions d'amélioration concernant les services adaptés sont faites par les étudiants des PÉ rencontrés, elles vont de l'amélioration du local d'examen, à l'offre par les services adaptés de mesures plus originales qui répondraient plus spécifiquement aux besoins des étudiants.

# Table des matières

REMERCIEMENTS .....	I
RÉSUMÉ.....	II
INTRODUCTION.....	1
<b>1. PROBLÉMATIQUE ET ÉTAT DE LA QUESTION.....</b>	<b>3</b>
<b>1.1 Les populations en émergence au collégial.....</b>	<b>3</b>
1.1.1 Quelques définitions .....	3
1.1.2 Une croissance fulgurante dans le réseau collégial.....	6
1.1.3 Comment expliquer cette augmentation?.....	8
1.1.4 Quelles en sont les retombées? .....	10
1.1.5 Études qui concernent les populations émergentes .....	12
1.2 Quelques repères historiques.....	14
1.3 Mesures de soutien offertes aux populations émergentes .....	23
1.3.1 Exigences pour la reconnaissance de l'incapacité.....	23
1.3.2 Description des mesures offertes aux populations émergentes au collégial ...	25
1.3.3 Mesures de soutien offertes aux étudiants diagnostiqués TA .....	28
1.3.4 Mesures de soutien offertes aux étudiants diagnostiqués TDA/H.....	28
1.3.5 Mesures offertes aux étudiants diagnostiqués TM .....	29
1.3.6 Évaluation de la satisfaction des étudiants des PÉ .....	30
1.4 Problème de recherche.....	35
1.5 Objectifs de la recherche.....	36
<b>2. MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>38</b>
2.1 Approche méthodologique.....	38
2.2 Élaboration du questionnaire et lancement de l'étude.....	39
2.3 Population à l'étude et recrutement.....	41
2.4 Collecte de données.....	42
2.5 Traitement et analyse des données.....	43
2.6 Considérations éthiques .....	43
<b>3. RÉSULTATS .....</b>	<b>45</b>
3.1 Qui sont les participants à la recherche?.....	45
3.2 L'expérience collégiale .....	46
3.2.1 Ce qu'ils en disent spontanément.....	47
3.2.2 Ce qu'ils apprécient.....	48
3.2.3 Ce qu'ils trouvent difficile .....	49

3.2.4	L'ampleur de la tâche de travail .....	50
3.3	Connaissance des services adaptés et des ressources.....	51
3.4	Services adaptés, satisfactions et insatisfactions .....	53
3.4.1	Prolongation du temps d'examen.....	56
3.4.2	Local d'examen.....	56
3.4.3	Logiciels.....	57
3.4.4	Preneur de notes .....	59
3.4.5	Ordinateur.....	59
3.4.6	Notes de cours .....	60
3.4.7	Dictionnaire.....	60
3.4.8	Pointeur de fautes .....	61
3.4.9	Autres mesures adaptées.....	61
3.5	Services adaptés, avantages et inconvénients.....	63
3.5.1	Avantages à utiliser les services adaptés.....	63
3.5.2	Inconvénients à utiliser les services adaptés.....	66
3.6	Réussite scolaire : influence des mesures adaptées.....	69
3.7	Suggestions des étudiants.....	74
3.7.1	Quelles mesures pourraient les aider davantage? .....	74
3.7.2	Comment améliorer les services adaptés? .....	75
3.8	Et après le cégep? .....	79
4.	<b>CONCLUSION : DISCUSSION ET FAITS SAILLANTS.....</b>	<b>80</b>
4.1	L'expérience collégiale des étudiants des PÉ .....	81
4.2	Les mesures adaptées .....	83
4.2.1	Connaissance des services adaptés.....	83
4.2.2	Avantages et difficultés de recevoir des mesures adaptées .....	84
4.2.3	Satisfactions et insatisfactions .....	86
4.3	Les suggestions des étudiants des PÉ.....	89
Annexe 1.....		91
Annexe 2.....		93
Annexe 3.....		97
BIBLIOGRAPHIE .....		104

## INTRODUCTION

Enseignante depuis quatorze ans au collégial, je remarque depuis quelques années l'augmentation du nombre d'étudiants ayant des difficultés importantes qui nuisent à leur apprentissage, comme des difficultés relatives à la lecture et à la compréhension des consignes, des lacunes importantes à la communication écrite, des difficultés d'attention et de concentration, ainsi que des troubles d'anxiété, des sentiments dépressifs et des troubles de la personnalité. J'ai donc été aux premières loges pour voir évoluer la situation des étudiants qui présentent des handicaps dits « non traditionnels », c'est-à-dire ceux qu'il est convenu d'appeler les « populations émergentes ». Conséquemment, je ne peux que saluer les efforts de ces étudiants qui, malgré des difficultés importantes, ont le courage de poursuivre des études collégiales, ainsi que les efforts des enseignants et autres intervenants scolaires qui soutiennent les apprentissages de ces étudiants jour après jour. J'observe également que, bien que l'on entende souvent parler des étudiants ayant des mesures d'aide et de leurs besoins particuliers par les enseignants et par les personnes responsables de leur offrir des services dans les collèges, il semble que la parole leur ait rarement été donnée. Dès lors, comment peut-on savoir s'ils apprécient les mesures d'aide qui leur sont offertes pour les soutenir dans leurs apprentissages? Les trouvent-elles efficaces? Croient-ils qu'ils réussissent mieux grâce à celles-ci? En sont-ils satisfaits? Est-ce qu'ils les utilisent ou s'ils s'en désintéressent? Craignent-ils d'être stigmatisés par les autres étudiants et par leurs professeurs en raison de leurs difficultés? Croient-ils que d'autres mesures d'aide leur seraient plus utiles? En somme, quelles perceptions ont les étudiants des populations émergentes des services qui leur sont offerts? Autant de questions qui demeuraient sans réponses au moment d'amorcer cette recherche, puisque bien peu d'études donnent l'occasion aux chercheurs d'interroger directement ces étudiants à ce propos. C'est pour combler cette lacune que la présente recherche s'intéresse tout particulièrement à ce que pensent les étudiants des PÉ à propos des mesures de soutien et des services qui leur sont offerts, puisqu'ils sont les principaux acteurs de leur parcours scolaire et de leur réussite.



Cette recherche fait, en quelque sorte, suite au mandat qui avait été confié par l'exécutif des directeurs des études de l'Association des collèges privés du Québec (AC PQ) à Éric Richard et Marie-Christine Pacaud en 2013, qui visait à réaliser un état de la situation concernant les populations dites émergentes dans le réseau de l'AC PQ. Les données recueillies dans le cadre de cette enquête procurent un état de la situation très détaillé (Pacaud et Richard, 2014).

La première partie du rapport brosse un tableau de la situation des PÉ au collégial, incluant une description des populations en émergence (1.1), quelques repères historiques (1.2), la description des mesures de soutien qui sont offertes à ces populations (1.3), la présentation du problème de recherche (1.4) ainsi que les objectifs de la recherche (1.5).

La deuxième partie détaille la méthodologie de recherche, incluant l'approche méthodologique (2.1), l'élaboration du questionnaire et le lancement de la recherche (2.2), la description de la population à l'étude et du recrutement (2.3), la collecte des données (2.4), le traitement et l'analyse des données (2.5) ainsi que les considérations éthiques liées à la recherche (2.6).

La troisième partie décrit les résultats de recherche. Elle renseigne sur les caractéristiques des participants à la recherche (3.1), leur expérience collégiale (3.2), leur connaissance des services adaptés et des ressources offerts (3.3), leurs satisfactions et insatisfactions à propos des services adaptés qu'ils reçoivent (3.4), les avantages et les inconvénients qu'ils ont à utiliser les services adaptés (3.5), l'influence des mesures adaptées sur leur réussite scolaire (3.6), les suggestions des étudiants pour améliorer ces services (3.7) ainsi que leurs projets à la suite de leurs études collégiales (3.8).

La quatrième partie porte sur l'analyse des résultats et la conclusion. Elle inclut une analyse des commentaires recueillis à propos de l'expérience collégiale des PÉ rencontrés (4.1), attire l'attention sur les principales satisfactions et insatisfactions décrites par les étudiants (4.2), et fait le résumé de leurs suggestions (4.3).

# **1. PROBLÉMATIQUE ET ÉTAT DE LA QUESTION**

## **1.1 Les populations en émergence au collégial**

Dans cette section du rapport, vous trouverez, pour bien circonscrire les populations en émergence au collégial, les définitions des différents diagnostics s’y référant (1.1.1), des statistiques qui démontrent leur grand nombre dans les établissements d’enseignement collégial (1.1.2), différentes explications associées à cette hausse (1.1.3), la description des retombées consécutives à cette augmentation (1.1.4) ainsi que des études liées aux populations émergentes (1.1.5).

### **1.1.1 Quelques définitions**

Dans le cadre d’une étude préparée pour la Fédération des cégeps (2005), Senneville présente les situations d’incapacité en émergence au collégial. Selon sa nomenclature, il existe quatre grandes catégories diagnostics : 1) les troubles spécifiques tels que la dyslexie, la dysorthographe et la dyscalculie; 2) les déficits d’attention (avec ou sans hyperactivité); 3) les troubles de la santé mentale tels que les troubles de l’humeur (bipolarité, dépression, etc.), les troubles anxieux (obsessionnel compulsif, anxiété généralisée, etc.), les troubles de la personnalité (personnalité limite, paranoïa, etc.), les troubles psychotiques, la schizophrénie et les autres troubles (anorexie, hypocondrie, etc.) ainsi que 4) les troubles neurologiques qui incluent les troubles de la parole et du langage (aphasie, apraxie, dysgraphie, dysphasie, dyspraxie), les troubles envahissants du développement – TED (autisme de haut niveau, syndrome d’Asperger), les traumatismes craniocérébraux et les autres troubles neurologiques (épilepsie, fonctions exécutives, narcolepsie). Cette nomenclature correspond à ce qu’il est convenu d’appeler aujourd’hui, dans la province de Québec, les populations émergentes, bien que la

quatrième catégorie soit habituellement incluse par le ministère de l'Éducation<sup>1</sup> dans les troubles neurologiques.

Pour se faire une idée plus précise des diagnostics émergents, voici quelques-unes des définitions proposées par Raymond :

Les **populations émergentes** dans les cégeps et les universités désignent les étudiants caractérisés « par une situation de handicap (TA, TDA, TSM et TED ou TSA) dont l'occurrence aux études supérieures est de plus en plus importante et relativement nouvelle (de 2 à 15 ans) » (2012a, p. 2).

Toujours selon Raymond, les **TA** sont les personnes qui présentent un trouble d'apprentissage qu'elle définit comme des :

Troubles d'origine neurologique touchant une ou plusieurs fonctions et qui perturbent de façon permanente l'acquisition ainsi que l'utilisation des connaissances liées aux apprentissages scolaires. Ces troubles ne sont reliés ni à une déficience intellectuelle ou sensorielle, ni à un manque de motivation, ni à des conditions socioéconomiques difficiles. Les troubles d'apprentissage les plus connus sont la dyslexie, la dyscalculie et la dysorthographe (2012a, p. 2).

---

<sup>1</sup> Selon le site Internet du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR), le ministère de l'Éducation a été créé le 13 mai 1964. Au fil des années, son nom a régulièrement été modifié. En 1985, il devient le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, en 1993, le ministère de l'Éducation et de la Science, en 1994, le ministère de l'Éducation, en 2005, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et, en 2013, le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie. Enfin, en février 2015, François Blais devient ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR), et ministre responsable du Loisir et du Sport. Dans ce rapport de recherche, puisqu'il est fréquemment fait mention du ministère de l'Éducation à différentes époques, pour éviter toute ambiguïté, il a été choisi d'utiliser l'appellation « ministère de l'Éducation », à moins qu'il soit fait référence au présent MEESR.

Les **TDA/H** sont les personnes qui présentent un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité qu'elle définit comme un :

Trouble du contrôle de l'attention, d'origine neurologique, accompagné très souvent par de l'hyperactivité ou de l'impulsivité. Chez les jeunes adultes, l'hyperactivité disparaît souvent, ce qui rend difficile la détection de ce trouble. Il existe trois sous-groupes prédominants de TDAH : celui d'inattention, celui d'hyperactivité-impulsivité et celui du trouble mixte (2012a, p. 2).

Les **TSM** ou **TM** sont les personnes qui présentent un trouble lié à la santé mentale qu'elle définit comme des :

Troubles persistants qui nuisent au fonctionnement biopsychosocial. Ces troubles ne sont pas attribuables à une situation temporairement difficile, tel un deuil, mais ils peuvent avoir un caractère cyclique. Les TSM qu'on retrouve le plus fréquemment à l'enseignement supérieur sont les troubles anxieux (par exemple le trouble obsessionnel compulsif ou le trouble d'anxiété généralisée) et les troubles de l'humeur (dépression, bipolarité, etc.) (2012a, p. 2).

Selon Raymond, les **TED** (troubles envahissant du développement) ou **TSA** (troubles du spectre autistique) sont les personnes qui présentent des :

Troubles neurodéveloppementaux dont les caractéristiques touchent de manière générale les relations interpersonnelles, la communication verbale et non verbale ainsi que des intérêts spécifiques très approfondis. En font partie le syndrome d'Asperger et l'autisme. Le premier est généralement caractérisé par une force quant à l'acquisition du langage, contrairement au second. Dans plusieurs cas, les TSA sont associés à de l'anxiété, à de l'hypersensibilité sensorielle et à des difficultés d'adaptation, notamment en ce qui a trait à toutes les transitions auxquelles l'individu est confronté (2012a, p. 2).

Comparativement aux populations émergentes, les populations dites traditionnelles telles que définies par Raymond « [d]ésigne[nt] une population qui éprouve des troubles moteurs, auditifs, visuels, organiques ou neurologiques. Cette population est présente et identifiée dans les cégeps et les universités depuis le début des années 1980 (paraplégie, surdité, maladie de Crohn, traumatisme craniocérébral, etc.) » (2012a, p. 2).

### 1.1.2 Une croissance fulgurante dans le réseau collégial

Lorsque l'on regarde les différentes études qui ont été réalisées afin d'observer ce phénomène, force est de constater que, depuis une vingtaine d'années, une augmentation significative du nombre d'étudiants reconnus avoir un TA, un TDA/H ou un TM, que l'on regroupe sous le vocable « populations émergentes », a été observée dans les établissements d'enseignement collégial publics et privés ainsi que dans les universités. L'ensemble des enquêtes menées à ce propos confirme cette augmentation. Dubé et Sénécal expliquent qu'il s'agit d'ailleurs d'un phénomène observé dans toute l'Amérique du Nord et même en Europe. Ils notent que « les chercheurs en sciences de l'éducation, de même que les professeurs et les administrateurs d'établissements des ordres d'enseignement collégial et universitaire, observent une augmentation d'élèves ayant des troubles d'apprentissage qui accèdent à des programmes d'études postsecondaires » (2009, p. 17). Henderson documente cette augmentation des étudiants avec des troubles d'apprentissage dans les établissements postsecondaires et l'établit à 173 % entre 1989-1990 et 1997-1998 (Henderson, 1999, cité dans Dubé et Sénécal, 2009, p. 17). Il est à souligner que, selon Fichten, Jorgensen, Havel et Barile, dans un rapport publié en 2006, il y aurait moins d'étudiants qui utilisent les services adaptés dans les collèges québécois que dans les autres provinces. Selon ces auteurs, « [t]his suggests that there is a need for greater visibility of disability related services and accommodations in a variety of contexts » (2006, p. 139).

Toutefois, au Québec, un rapport publié en 2004 par la Fédération des cégeps confirme la présence de 369 étudiants ayant des incapacités visuelles, auditives, motrices ou organiques qui sont financés grâce aux dispositions de l'annexe F062, alors que pour la même année, 783 étudiants atteints de troubles d'apprentissage ou de la santé mentale sont financés (cité dans Senneville, 2005). Dans ce contexte, les populations émergentes représentent 78 % des étudiants inscrits aux services adaptés, alors que les populations traditionnelles représentent seulement 32 % des utilisateurs de ces services.

D'autres auteurs confirment cette augmentation fulgurante. Selon les données recueillies par Bonnelli, Ferland-Raymond et Campeau, l'« augmentation importante du nombre d'élèves en situation de handicap [...] s'est fait sentir dans l'ensemble du réseau des cégeps, passant de 359 élèves déclarés en 1995, à 778 en 2007. On note aussi un bond spectaculaire de 338 élèves entre les années 2006 et 2007, soit une augmentation de 76,8 % » (2010, p. 14). Les données rapportées par Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse indiquent également cette augmentation, en précisant que « le nombre d'étudiants en situation de handicap inscrits dans un programme de formation collégiale a quintuplé entre 2005 et 2009, passant de 860 à 4 309 » (Ducharme et Montminy, 2012, p. 9). Selon Raymond (2011, cité dans Jorgensen, Fichten et Havel, 2012, p. 38), les élèves ayant un trouble d'apprentissage constituent actuellement la plus importante proportion de la population en situation de handicap. En ce qui concerne le réseau collégial privé (ACPQ), Dufour (2008) a dressé un portrait de la situation des étudiants des populations émergentes en s'appuyant sur un échantillon de 12 collèges. Elle indique que selon ses observations, entre la session d'automne 2006 et celle d'automne 2008, le nombre d'étudiants en situation de handicap dans les collèges privés du Québec a connu une augmentation de 238 % (de 55 étudiants à 186). Plus récemment, une enquête menée pour l'ACPQ<sup>2</sup> (Pacaud et Richard, 2014) recense les populations émergentes et les services qui leur sont offerts dans la quasi-totalité des collèges privés membres de l'ACPQ<sup>3</sup> pour l'année scolaire 2013/2014. Cette enquête montre que 962 étudiants étaient alors inscrits aux services adaptés des collèges privés. De ce nombre, 92,2 % des étudiants inscrits aux services adaptés présentent un TDA/H, un TA ou un TM (populations émergentes). Aussi, du nombre des étudiants appartenant aux populations émergentes, 65,2 % présentent un TDA/H, 37,5 % un TA et 15,1 % un TM. Cette étude permet de confirmer que, depuis l'étude de Dufour (2008), le nombre d'étudiants inscrits aux services adaptés continue d'augmenter de façon considérable.

---

<sup>2</sup> L'ACPQ regroupait à cette époque 24 collèges privés.

<sup>3</sup> Plus précisément, 22 collèges sur 24 ont répondu au sondage, et 2 des collèges qui l'ont fait déclarent ne pas avoir d'étudiants inscrits aux services adaptés de leur établissement.

Selon Beaumont et Lavallée, « les étudiants ayant des besoins émergents sont beaucoup plus nombreux que les étudiants ayant un handicap physique ou sensoriel et ont fait augmenter considérablement le nombre total d'étudiants desservis par les services adaptés » (2012, p. 27).

Dubé et Sénécal (2009) rapportent que, selon l'Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants ayant des besoins spéciaux (AQICEBS), le nombre d'étudiants ayant des déficiences auditives, visuelles, motrices, organiques ainsi que des troubles relevant de la santé mentale est passé de 1 112 en 2000-2001 à 2 771 étudiants en 2007-2008, ce qui représente 249 % d'augmentation dans les universités québécoises.

Ducharme et Montminy (2012b) signalent que, selon les données recueillies auprès des deux collèges désignés pour coordonner l'offre de services aux étudiants en situation de handicap dans le réseau des cégeps, le nombre d'étudiants en situation de handicap inscrits dans un programme de formation collégiale a quintuplé entre 2005 et 2009, passant de 860 à 4 309. Selon eux, cette augmentation est en grande partie causée par le plus grand nombre d'étudiants TA, TDA/H et TM. Les auteurs rapportent que ces étudiants « étaient 186 à présenter l'un ou l'autre de ces handicaps. Quatre ans plus tard, le réseau des cégeps en comptait 2 143, soit près de 12 fois plus » (2012a, p. 9).

### **1.1.3 Comment expliquer cette augmentation?**

Pour les chercheurs et les intervenants concernés par les troubles émergents, plusieurs facteurs peuvent expliquer l'augmentation importante du nombre des étudiants TA, TDA/H et TM dans les établissements d'enseignement postsecondaires.

Pour Dubé et Sénécal, le dépistage en bas âge, le raffinement des outils diagnostiques, l'augmentation du soutien chez les étudiants du primaire et du 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 scolaire » (2009, p. 17) sont responsables de cette augmentation. Cette description des causes ressemble d'ailleurs beaucoup à celle de Macé et Rivard :

De nombreux facteurs sont à l'origine de cette augmentation, notamment le dépistage en bas âge des enfants ayant des difficultés d'apprentissage; les retombées scientifiques qui traitent de l'origine et des conséquences scolaires des différents troubles d'apprentissage et de comportement; le raffinement des évaluations diagnostiques de ces troubles; l'augmentation des services d'intervention auprès de cette clientèle au niveau primaire et secondaire; et, les législations gouvernementales visant à protéger ces personnes de la discrimination et à leur offrir un support financier pour obtenir des services (2013, p. 4).

Pour Dufour, puisque les étudiants sont « dépistés et diagnostiqués plus tôt et bénéficient de plans d'intervention au secondaire » (2008, p. 15), ils s'attendent à recevoir des services qui les aideront à réussir au collégial. Alors que, pour Ducharme et Montminy :

Il faut voir dans cette nouvelle réalité la conséquence naturelle de l'évolution conjuguée du cadre normatif régissant les pratiques d'adaptation scolaire au primaire et au secondaire, de la jurisprudence en cette matière et de la mise en œuvre du renouveau pédagogique amorcé au milieu des années 1990. Cette situation a eu pour principal effet de permettre à un plus grand nombre d'élèves en situation de handicap de fréquenter les classes ordinaires des établissements d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire, tout en bénéficiant de services adaptés. Ce faisant, plusieurs de ces élèves remplissent aujourd'hui les exigences requises pour être admis dans des programmes de formation collégiale (2012b, p. 10).



#### **1.1.4 Quelles en sont les retombées?**

L'augmentation spectaculaire des demandes faites par les étudiants des populations émergentes pose de nombreux défis au réseau collégial québécois. En voici quelques-uns :

##### **A. L'augmentation de la tâche des enseignants**

Tout d'abord, il est souligné l'alourdissement de la tâche des enseignants, tel que l'énonçait l'ACPQ dans son avis au ministère de l'Éducation : l'« impact de l'augmentation des nouvelles clientèles en situation de handicap se fait sentir d'abord et avant tout sur le personnel qui voit sa tâche alourdie » (2010, p. 5). En effet, avec le grand nombre d'étudiants qui requièrent des services adaptés, il est nécessaire pour les enseignants de revoir leurs façons de faire et la logistique de leur enseignement pour répondre à leurs demandes. Par exemple, les enseignants accommodent certains étudiants en leur permettant de faire les évaluations dans un autre local que la classe, ce qui les oblige à remettre à l'avance leurs examens aux responsables des services adaptés, en accordant plus de temps pour les examens, en permettant aux étudiants d'utiliser leurs ordinateurs, logiciels et dictionnaires en classe et, pour les examens, en fournissant des documents de classe à l'avance ou en offrant plus de soutien à ces étudiants en fonction de leurs besoins particuliers.

## B. Les besoins de formation

Aussi, Ducharme et Montminy soulignent qu'« une part importante du personnel des collèges se dit insuffisamment préparée pour répondre aux besoins de celles-ci et cette situation a, dans certains cas, pour principale conséquence d'entretenir le cercle vicieux des préjugés et des stéréotypes qui sont véhiculés à l'égard des étudiants qui font partie de ces clientèles » (Ducharme et Montminy, 2012b, p. 14). Le fait que, encore aujourd'hui, certains enseignants ne comprennent pas la légitimité des demandes d'accommodement des étudiants des PÉ et leur utilité engendre parfois des situations délicates pour les étudiants et qui pourraient même, parfois, leur être préjudiciables.

## C. Le besoin de réorganiser les services offerts

Étant donné l'augmentation spectaculaire des demandes d'accommodement dans le réseau collégial, Ducharme et Montminy suggèrent qu'il est souhaitable de revoir l'offre de services des collèges : « Pour maintenir l'équilibre qui permet d'accommoder ces étudiants, les différents acteurs du réseau d'enseignement collégial doivent revoir les pratiques qui ont eu cours jusqu'à présent » (2012b, p. 10). En bref, le principal défi pour les responsables des services adaptés et pour les enseignants est d'offrir plus de services de soutien aux étudiants des services adaptés qui sont de plus en plus nombreux sans financement approprié du ministère de l'Éducation.

## D. Les besoins de financement

À ce propos, Senneville rapporte que de « l'avis de tous les collèges, les normes de l'annexe budgétaire F062 sont insuffisantes pour cette clientèle. Les responsables des services en lien avec ces dossiers dans chaque collège considèrent qu'ils offrent un soutien minimal à ces étudiants » (2005, p. 9-10).

Pour Dubé et Sénécal aussi, la réorganisation des services est rendue nécessaire par le manque de financement supplémentaire :

Vu l'augmentation importante de cette clientèle émergente aux ordres d'enseignement collégial et universitaire, il nous apparaît important que les professionnels et les administrateurs se penchent sur les stratégies et les services qui favorisent la réussite et l'obtention du diplôme d'études postsecondaires pour les étudiants ayant des troubles d'apprentissage (2009, p. 18).

#### E. Les besoins particuliers du réseau collégial privé

À propos du financement, Dufour (2008) souligne que les demandes des étudiants des populations émergentes explosant depuis quelques années, le manque de financement devient de plus en plus criant et force les établissements à faire des choix déchirants. Elle souligne que « les limites associées aux types de subvention que peuvent actuellement recevoir les collèges privés subventionnés les place [ent] devant un choix d'investissement difficile, il leur faut répondre aux besoins de cette clientèle et investir dans leur développement pour assurer leur pérennité » (2008, p. 22). Une étude récente (Pacaud et Richard, 2014) confirme que les responsables des services aux étudiants des collèges privés du Québec croient toujours qu'ils ne reçoivent pas le financement approprié pour soutenir les besoins des étudiants des populations émergentes.

### **1.1.5 Études qui concernent les populations émergentes**

Parallèlement aux consultations et aux projets pilotés par le ministère de l'Éducation et les autres organismes partenaires (OPCHQ, Fédération des cégeps, ACPQ, AQICEBS, etc.), les chercheurs du réseau collégial et les pédagogues ne sont pas restés inactifs. En effet, plusieurs projets de recherche, enquêtes et expérimentations ont été réalisés par eux dans les dernières années.

Pour s'en convaincre, il suffit de regarder le nombre d'ateliers et de communications proposés sur le thème des étudiants en situation de handicap et des populations émergentes au Colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) qui s'est tenu à Montréal au printemps 2013. Ces communications sont d'une part, essentiellement des récits de pratique pour soutenir les professeurs dans leurs pédagogie et gestion de classe (Beaumont et Trifiro, 2013; Gopalkrishna, 2013), pour favoriser l'intégration des étudiants en classe (Gopalkrishna, 2013; Henderson et Raymond, 2013; Marchand et Bergeron, 2013; Ouellette, 2013;), ou en milieu de stage (Quirion et Aubert, 2013) et, d'autre part, des analyses de recherche sur la conception universelle de l'enseignement (Galipeau et Soleil, 2013; King et Jorgensen, 2013), des synthèses plus générales sur l'état de la recherche (Fichten, Barile et Asunion, 2013; Henderson, 2013) ou le dépistage des étudiants jamais diagnostiqués (Langevin et Marcoux, 2013). Très utiles, ces récits et recherches cherchent à identifier les pratiques exemplaires et gagnantes pour soutenir adéquatement les étudiants en situation de handicap (voir notamment le projet piloté par Nathalie Trépanier de l'Université de Montréal (Raymond, 2012b) ou le relevé des écrits de Macé et Landry (2012) sur les études empiriques portant sur les mesures de soutien offertes dans les établissements postsecondaires aux populations émergentes.

Outre les recherches rapportées à la section 1.1.2, qui soulignent l'augmentation rapide des étudiants des populations émergentes dans les établissements postsecondaires, plusieurs autres travaux s'intéressant aux populations émergentes sont publiés.

Certains abordent la question de l'utilisation et de l'apport des technologies de l'information et de la communication auprès des étudiants en situation de handicap (Ferraro, Fichten et Barile, 2009; Fichten, Asuncion, Barile, Fossey et De Simone, 2000; Fichten, Asuncion, Barile, Fossey et Robillard, 2001; Nguyen, Mai et ses collab., 2012).

D'autres effectuent une recension des pratiques d'aide destinées aux étudiants en situation de handicap et aux populations émergentes à l'enseignement supérieur (Macé et Rivard, 2013; Pacaud et Richard, 2014), alors que d'autres recherches et expérimentations visent à soutenir et à mieux outiller les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques (Marchand et Bergeron, 2013; Raymond, 2012b).

Pour compléter ce portrait des recherches effectuées à propos des étudiants des populations émergentes, quelques-unes se sont intéressées à l'efficacité des mesures de soutien offertes à ces étudiants (Boucher, 2011; Dubé et Sénécal, 2009; Mimouni, 2012; Mimouni, L'Anglais, Granger, Courtemanche et Delage, 2013) et à leur satisfaction (Bonnelli, Ferland-Raymond et Campeau, 2010; Dubé et Sénécal, 2009; Jorgensen, Fichten et Havel, 2011; Nguyen, Fichten, Barile et Lévesque, 2006). Il est à noter que l'évaluation de l'efficacité des mesures de soutien sera précisée à la section 1.3.6.

## **1.2 Quelques repères historiques**

Bien qu'au Québec l'offre de services des collèges aux populations émergentes soit relativement récente, les fondements à la base de celle-ci ont été établis au fil des ans et découlent de nombreux édits qui appuient les droits des étudiants en situation de handicap.

D'entrée de jeu, mentionnons que c'est en **1948**, avec la Déclaration universelle des droits de l'homme (article 26), que le droit à l'éducation pour tous est pour la première fois reconnu spécifiquement par les pays membres des Nations Unies. Selon Raymond, c'est grâce à cette déclaration que les droits des étudiants en situation de handicap sont tout d'abord reconnus et que « la société québécoise se dirige sensiblement vers l'inclusion de tous ces étudiants, dont ceux vivant avec un trouble, une incapacité » (2013, p. 2).

Au Québec, les **années 1960** sont marquées par une réforme de l'éducation qui mène à l'abolition des collèges classiques « entièrement contrôlés par le clergé et somme toute un peu élitistes » (Rapport Parent, p. 21). C'est à ce moment que sont créés les écoles secondaires et les cégeps et qu'on fait référence en éducation à l'importance d'offrir des services mieux adaptés à l'ensemble des étudiants. Dans le cadre de cette réflexion, les membres de la commission d'enquête recommandent de tenir compte de l'ensemble des besoins des étudiants en leur offrant des structures pour les soutenir tous, des plus faibles aux plus doués. C'est ainsi que les premiers cégeps voient le jour en 1967, guidés le désir de rendre plus accessibles les études supérieures et le marché du travail au plus grand nombre d'étudiants. Force est de constater que, depuis leur création, les établissements d'enseignement collégiaux ont sans cesse évolué et se sont constamment adaptés aux différentes populations qu'ils desservent.

Selon Boucher (2011), dans un rapport préparé pour la Fédération étudiante collégiale du Québec (FÉCQ), c'est en **1976**, lors de l'entrée en vigueur de la Charte des droits et libertés de la personne, que les droits des étudiants ayant des besoins particuliers (ÉBP) du collégial sont plus particulièrement reconnus au Québec :

Quelques lois encadrent la situation législative des ÉBP. D'abord, l'article 10 de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec (ci-après nommée Charte) prohibe la discrimination pour une panoplie de motifs, incluant expressément la discrimination, intentionnelle ou non, relative à « un handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap ». La Charte est une loi quasi constitutionnelle, ce qui signifie qu'elle possède un statut qui prime sur toutes les autres lois québécoises. Les établissements collégiaux sont évidemment soumis à l'application de la Charte (Boucher, 2011, p. 22-23).

La seconde loi d'importance au Québec touchant les ÉBP est, selon Boucher, la Loi sur les droits des personnes handicapées qui assure l'exercice des droits des personnes handicapées et qui vise leur intégration scolaire, professionnelle et sociale, et ce, dans tous les milieux, tant gouvernementaux, municipaux, privés et publics. C'est également cette loi qui est à l'origine de la création de l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ), qui a comme mandat de veiller à ce que les principes de cette loi soient respectés. Selon Boucher, c'est à l'OPHQ que les étudiants qui ont des besoins

particuliers peuvent demander de l'aide pour le développement d'un plan d'intervention favorisant leur intégration scolaire, professionnelle et sociale (art. 45); et qu'à l'évidence, les collèges doivent y collaborer.

Aussi, c'est en **1982** qu'au Canada l'article 15 de la Charte canadienne des droits et libertés vient préciser que :

La loi ne fait acception de personne et s'applique également à tous, et tous ont droit à la même protection et au même bénéfice de la loi, indépendamment de toute discrimination, notamment des discriminations fondées sur la race, l'origine nationale ou ethnique, la couleur, la religion, le sexe, l'âge ou les déficiences mentales ou physiques (Ministère de la Justice, Gouvernement du Canada, 2011).

À ce propos, Dubé et Sénécal énoncent que c'est depuis cette Charte canadienne, l'ensemble des écoles canadiennes, incluant les collèges et les universités, a l'obligation légale d'offrir des accommodements raisonnables favorisant l'équité aux personnes qui ont des troubles d'apprentissage. Elles soulignent que les « interprétations légales de ces lois ont renforcé les droits de toutes les personnes handicapées au Canada, y compris celles ayant des troubles d'apprentissage » (Ministère de la Justice, 1985, cité dans Dubé et Sénécal, 2009, p. 18).

De plus, c'est également en 1982, selon Bouchard et Veillette, que les cégeps de Sainte-Foy et du Vieux Montréal sont mandatés par la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC) du ministère de l'Éducation pour recevoir les étudiants handicapés et développer l'expertise qui permettra de compenser leurs limitations fonctionnelles. Ainsi, « avec les années et avec les objectifs d'intégration des personnes handicapées dans leur milieu naturel, on verra que ces cégeps sont devenus de véritables centres d'excellence à partir desquels les services sont décentralisés dans quarante-six cégeps » (Bouchard et Veillette, 2005, p. 5). C'est aussi à cette même époque que la Direction générale de l'enseignement et de la recherche crée une allocation financière particulière à titre expérimental pour les étudiants des cégeps de Sainte-Foy, du Vieux Montréal et du Collège Dawson ayant un trouble d'apprentissage.

En **1985-1986**, le ministère de l'Éducation diffuse ses orientations à ce propos dans un document appelé *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial*, qui propose, entre autres choses, l'avènement d'un plan individuel d'intervention (PII) pour les personnes handicapées qui fréquentent les établissements collégiaux de la province (Boucher, 2011).

En **1992**, en accord avec les lois et ses réflexions, que Leclerc, pour la Direction générale de l'enseignement collégial publie un document intitulé *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial* qui décrit l'accessibilité universelle des programmes d'études pour les étudiants ayant une déficience fonctionnelle majeure ainsi que l'organisation des services, et qui informe sur le programme d'allocation particulier auquel certains étudiants ont droit pour poursuivre leurs études. Les aides mentionnées sont l'impression de documents déjà transcrits en braille et des services de transport adapté. À l'époque, il n'était toujours pas question d'inclure les populations émergentes dans un tel programme, celui-ci étant destiné à aider les étudiants ayant une déficience fonctionnelle majeure. Aussi, en **1997** de la Direction de l'enseignement collégiale, est venu *Le Guide pour compléter le plan individuel d'intervention pour guider les écoles dans l'accueil des personnes handicapées*.



Selon Dubé et Sénécal, il faut attendre en **2002** pour qu'une définition du trouble d'apprentissage soit adoptée au Canada<sup>4</sup>. Cette définition précise que le trouble d'apprentissage est un :

[...] terme générique désignant un ensemble hétérogène de troubles causés par une dysfonction du système nerveux central. Ces problèmes peuvent se manifester par des retards dans le développement ou par des difficultés en regard de la concentration, de l'attention, de la mémoire, de la communication, de la lecture, de l'écriture, de l'épellation, du calcul, de la socialisation et de la maturité affective. Ces dysfonctionnements affectent l'apprentissage chez des personnes qui, par ailleurs, font preuve des habiletés intellectuelles essentielles à la pensée ou au raisonnement. Ils peuvent provenir de modifications génétiques, de facteurs biochimiques, d'incidents prénatals ou périnatals, ou de tout incident postnatal entraînant un dommage minimal au cerveau (TAAC, 2002, cité dans Dubé et Sénécal, 2009, p. 17).

Ainsi, en accord avec cette définition, Dubé et Sénécal affirment que dès lors :

Les établissements d'enseignement, les écoles, les collèges et les universités ont l'obligation légale de fournir des accommodements raisonnables qui favorisent l'équité pour les personnes ayant des troubles d'apprentissage selon les lois et les droits à l'égalité garantis pour les particuliers ayant des handicaps, comme il est stipulé par l'article 15 de la Charte canadienne des droits et libertés (1982). Les interprétations légales de ces lois ont renforcé les droits de toutes les personnes handicapées au Canada, y compris celles ayant des troubles d'apprentissage (Ministère de la Justice, 1985, cité dans Dubé et Sénécal, 2009, p. 17-18).

---

<sup>4</sup> Alors qu'aux États-Unis, Kirk présentait ainsi en 1963 une définition du trouble d'apprentissage : « le trouble d'apprentissage se manifeste chez des individus ayant des difficultés scolaires, mais ne correspondant pas aux critères de déficience intellectuelle ou de problèmes émotionnels » (cité dans Dubé et Sénécal, 2009, p. 17), en 1977, le Congrès américain définit le trouble d'apprentissage pour l'inclure dans sa loi de 1973 comme un « problème qui affecte la parole, l'écoute, la lecture, l'écriture, l'épellation et les calculs mathématiques (U.S. Code, 2000) » (Dubé et Sénécal, 2009, p. 17).

Malgré toutes les lois mises en place depuis 1982, force est de constater que ce n'est que très récemment que les établissements d'enseignement supérieur du Québec ont pris conscience de l'importance d'offrir les services nécessaires pour soutenir les étudiants des populations émergentes. Selon Bouchard et Veillette, ce n'est qu'en **2003** que le Comité d'adaptation de la main-d'œuvre pour personnes handicapées (CAMO-ph) reconnaît la nécessité de **mieux comprendre** les besoins de ces étudiants dans les collèges, en collaboration avec la Direction des affaires étudiantes et de la coopération du ministère de l'Éducation, avec les cégeps désignés (Sainte-Foy et Vieux Montréal) et avec l'Association québécoise des étudiants ayant des incapacités au postsecondaire (AQEIPS). Alors, selon Bouchard et Veillette : « La Loi définit une personne handicapée comme une “personne ayant une déficience entraînant une incapacité significative et persistante et qui est sujette à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement d'activités courantes” » (2005, p. 2), et que, conséquemment, « [c]ette définition signifie que les personnes qui ont une incapacité ne sont pas nécessairement handicapées » (2005, p. 2).

Pour Bouchard et Veillette (2005), bien qu'au fil du temps les étudiants ayant des TED, des TM et des TDA/H se soient ajoutés aux clientèles traditionnellement admissibles au programme *Accueil et d'intégration des personnes handicapées*, il n'en demeure pas moins que les diagnostics reconnus par ce programme doivent engendrer une incapacité significative et persistante et mettre en péril la poursuite des études. Les étudiants qui ont une incapacité temporaire, dès lors, bien qu'ils puissent avoir des besoins particuliers, n'ont toujours pas droit au programme *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial*.

Ce n'est qu'en **2005**, selon un avis de l'Association des collèges privés du Québec (2010), que la Direction des affaires étudiantes universitaires et collégiales a entrepris de mieux comprendre les besoins des populations émergentes lors de leurs études postsecondaires et d'entamer une consultation à leur propos auprès des collèges et universités. C'est aussi selon Beaumont et Lavallée (2012) que, depuis 2005, le ministère de l'Éducation reconnaît en quelque sorte les populations émergentes, en finançant des projets pilotes les concernant. Ces diagnostics reconnus émergents sont les TA, les

TDA/H, les TED et les TM. C'est également en 2005 que le ministère de l'Éducation a documenté l'évolution de la situation par des consultations auprès des acteurs impliqués, des projets de recherche et des projets pilotes menés par les établissements. Ces travaux ont donné lieu à la publication de trois rapports importants :

*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* (Bonnelli, Ferland-Raymond et Campeau, 2010);

*La situation des étudiantes et étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble de déficit de l'attention et fréquentant un cégep au Québec : ce groupe a-t-il un besoin légitime de financement et de services?* (Wolforth et Roberts, 2010);

*L'offre de services pour les étudiantes et étudiants des cégeps ayant un problème de santé mentale ou un trouble mental* (St-Onge, Tremblay et Garneau, 2010).

En janvier **2009**, s'appuyant sur la recherche effectuée par Dufour (2008), l'ACPQ présentait au ministère de l'Éducation un *Portrait de la situation des clientèles ayant des besoins particuliers et celles dites « en émergence » dans les collèges privés subventionnés* et formulait ses recommandations dans la perspective d'une reconnaissance de la présence de ces clientèles dans le réseau de l'enseignement collégial privé et de leurs besoins (ACPQ, 2010).

Il semble que ce ne soit, en fait, qu'au printemps **2012**, que les démarches pour favoriser l'accès à l'éducation pour tous, incluant les populations émergentes, ont véritablement culminé avec la publication par la Commission de droits de la personne et des droits de la jeunesse d'un avis intitulé *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*. Ducharme et Montminy précisent que cette publication veut répondre aux nombreuses demandes du ministère de l'Éducation et du réseau collégial en ce qui concerne l'obligation d'offrir des services aux étudiants en situation de handicap. Ils concluent que l'augmentation importante des

étudiants TA, TDA/H et TM depuis une dizaine d'années force le réseau collégial à trouver de nouvelles façons de répondre convenablement à ces nouveaux besoins. Ils y énoncent également que :

Les étudiants en situation de handicap sont titulaires du droit à l'égalité, car la Charte interdit toute discrimination fondée sur le motif handicap ou sur celui de l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap. L'interprétation accordée au motif handicap est large et est plus généreuse que la définition de personne handicapée qui est prévue à la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale. En effet, en vertu de la Charte, les tribunaux reconnaissent une multitude de handicaps, tant physiques que psychologiques, ainsi que ceux qui sont épisodiques ou temporaires. Ainsi, les troubles de santé mentale et les troubles d'apprentissage ont été reconnus à ce titre (Ducharme et Montminy, 2012b, p. 10).

Les auteurs ajoutent :

L'interdiction de discrimination s'applique aux services éducatifs offerts à l'ensemble des étudiants par les établissements d'enseignement publics et privés. Ainsi, ces derniers ne peuvent refuser d'admettre un étudiant en situation de handicap qui satisfait aux conditions d'admission du programme d'enseignement sollicité ni refuser de lui offrir les services éducatifs. Ils ont l'obligation de l'accommoder jusqu'à contrainte excessive, c'est-à-dire que l'établissement d'enseignement doit démontrer que toutes les mesures d'accommodement possibles et raisonnables ont été considérées. Les atteintes à la santé ou à la sécurité des autres étudiants ou du personnel de l'établissement d'enseignement peuvent notamment constituer des éléments de contrainte excessive (2012b, p. 10 et 11).

Dans leur avis à la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, Ducharme et Montminy (2012 b, p. 15) vont même jusqu'à qualifier de discrimination systémique la situation des étudiants qui n'ont pas de diagnostic ni accès à des services particuliers en réponse à leurs limitations. Selon eux, refuser toute intervention dans l'attente du diagnostic apparaît discriminatoire, alors que, actuellement, les services ne peuvent être obtenus par les étudiants qu'à la condition de présenter un diagnostic par un professionnel reconnu compétent.

Malgré tout, voici le constat que faisait l'ACPQ en 2010 à ce propos :

Présentement, contrairement à l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) et à la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ), le MELS ne reconnaît pas les étudiants atteints d'un trouble d'apprentissage (TA), d'un trouble de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) ou d'un trouble mental (TM) comme personnes en situation de handicap. C'est dire que ces étudiants n'ont pas accès au Programme d'allocation pour des besoins particuliers du MELS (2010, p. 4).

Tel qu'il a été précisé précédemment, encore aujourd'hui, selon les responsables des services adaptés, le financement des étudiants des PÉ serait nettement insuffisant (Pacaud et Richard, 2014).

Évidemment, l'intérêt pour les étudiants des populations émergentes demeure vif aujourd'hui, puisque, comme nous l'avons vu précédemment, ces étudiants sont de plus en plus présents dans les établissements d'enseignement collégiaux et universitaires. Qui plus est, dans son *Plan d'action 2012-2015 à l'égard des personnes handicapées*, en février 2013, le ministère de l'Éducation mentionne vouloir « [a]ssurer le suivi de l'implantation du modèle d'organisation des services à l'intention des étudiants ayant un trouble d'apprentissage, un trouble mental ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, et du plan d'action qui l'accompagne » comme l'une des actions à prioriser.

À la lumière de toutes ces informations, nous pouvons conclure qu'un peu plus d'un demi-siècle plus tard, bien que les droits et les besoins des populations émergentes soient maintenant reconnus dans les différentes instances postsecondaires, les ressources financières pour offrir spécifiquement des services à ces étudiants sont toujours limitées. Il faut toutefois à souligner que les collèges font de grands efforts pour s'adapter aux besoins particuliers de ces étudiants afin de permettre au plus grand nombre d'entre eux de réussir leur passage à l'université ou leur entrée sur le marché du travail (Pacaud et Richard, 2014).

### **1.3 Mesures de soutien offertes aux populations émergentes**

Dans cette section, les mesures d'aide actuellement offertes aux étudiants des populations émergentes inscrits aux services adaptés sont présentées. La première partie concerne les exigences pour la reconnaissance de l'incapacité dans les collèges du Québec (1.3.1); la deuxième partie décrit les mesures offertes aux populations émergentes au collégial (1.3.2); la troisième partie brosse le tableau des mesures de soutien offertes plus particulièrement aux étudiants diagnostiqués TA (1.3.3); la quatrième partie, celui des mesures de soutien offertes plus spécifiquement aux étudiants diagnostiqués TDA/H (1.3.4); la cinquième partie, celui des mesures offertes plus spécifiquement aux étudiants diagnostiqués TM (1.3.5) et, pour finir, la sixième partie présente l'évaluation des mesures de soutien offertes aux étudiants des PÉ des collèges (1.3.6).

#### **1.3.1 Exigences pour la reconnaissance de l'incapacité**

Pour obtenir des services adaptés dans les collèges et les universités du Québec, précisons d'entrée de jeu qu'il ne suffit pas qu'un étudiant ait un TA, un TDA/H ou un TM, tel que le précisent Bonnelli, Ferland-Raymond et Campeau :

Pour qu'une ou un élève soit reconnu comme « élève handicapé » ou « élève ayant des troubles graves de comportement » aux fins de financement, il doit y avoir :

- 1) une évaluation diagnostique récente faite par du personnel qualifié pour préciser la nature de la déficience ou du trouble;
- 2) la manifestation sur le plan scolaire d'incapacités ou de limitations découlant de la déficience ou du trouble;
- 3) la mise en place de mesures d'appui soit de façon continue ou régulière, et déterminée dans un plan d'intervention (2010, p. 12).

Et c'est, à notre connaissance, encore le cas aujourd'hui dans les collèges privés du Québec (Pacaud et Richard, 2014), malgré l'avis de la Commission de droits de la personne et des droits de la jeunesse qui qualifie de discrimination systémique la situation des étudiants qui ne reçoivent pas de services adaptés faute de diagnostic établi (2012). Pour obtenir des services adaptés, il faut donc que les étudiants obtiennent un diagnostic par un professionnel compétent.

Au moment de rédiger ce rapport, il n'est toujours pas facile pour les étudiants PÉ d'obtenir un diagnostic, puisque les services d'évaluation à des fins de reconnaissance des limitations fonctionnelles ne sont généralement pas disponibles dans les établissements d'enseignement<sup>5</sup>. De plus, il faut savoir que bien souvent entre la demande de service et l'obtention d'un diagnostic, il peut très bien se s'écouler plusieurs semaines, et parfois même quelques mois, retardant d'autant l'accès aux services et nuisant à la bonne intégration de l'étudiant au collégial ainsi qu'à sa réussite.

Pour obtenir des services adaptés, les étudiants ont donc actuellement l'obligation de présenter une évaluation diagnostique faite par un professionnel qualifié : médecin, psychologue, neuropsychologue, orthopédagogue, selon le diagnostic à poser. Si certains étudiants arrivent à rencontrer un médecin dans un temps raisonnable pour un diagnostic n'exigeant pas l'évaluation d'un autre professionnel et l'obtiennent gratuitement, ce n'est malheureusement pas le cas pour tous, puisque l'accès à un médecin de famille n'est pas toujours facile au Québec. De plus, puisque plusieurs diagnostics exigent une évaluation par un autre professionnel, tel qu'un psychologue, un neuropsychologue ou un orthopédagogue, et qu'il n'y a habituellement pas de ces services diagnostiques dans les établissements collégiaux et qu'en plus, au Québec, l'accès à ces services gratuits est limité, l'étudiant doit bien souvent payer de ses poches pour obtenir le diagnostic qui lui permettra d'obtenir des services adaptés au collégial. Conséquemment, plusieurs étudiants qui n'ont pas les moyens de se payer les évaluations exigées sont privés des services adaptés, faute de diagnostic établi. Cette procédure, lourde et onéreuse, pourrait

---

<sup>5</sup> Lors de l'enquête menée en 2013-2014, deux établissements ont dit qu'ils tentaient d'établir des ententes avec des professionnels de leur région pour faciliter l'évaluation des étudiants (Pacaud et Richard, 2014).

être jugée discriminatoire selon l'avis de la Commission de droits de la personne et des droits de la jeunesse paru en 2012.

### **1.3.2 Description des mesures offertes aux populations émergentes au collégial**

Une fois le diagnostic établi et les démarches administratives réglées, l'étudiant peut recevoir des mesures adaptées à ses besoins. Les mesures adaptées offertes aux populations émergentes pour favoriser la réussite de leurs études postsecondaires varient d'un collège à l'autre. Dufour (2008), à propos du réseau de l'ACQP, souligne que la situation varie sensiblement d'un établissement à l'autre, qu'il n'y a pas de structure de services adaptés dans les collèges privés, que la responsabilité de ces services incombe généralement à une ressource professionnelle ou à la direction des études, que les mesures offertes sont sensiblement les mêmes que celles que l'on trouve dans le réseau public (suivi individuel, prolongation du temps imparti aux examens, prise de notes, etc.), mais que l'organisation des services n'est pas structurée de la même manière d'un établissement à l'autre. Pacaud et Richard (2014), dans leur recherche sur le réseau privé, abondent dans le même sens et notent que de « manière générale, les collèges semblent offrir un ensemble de mesures adaptées jugées aidantes pour tous les étudiants des populations émergentes, peu importe le diagnostic, et qui correspond aux services que les collèges ont la capacité d'offrir » (2014, p. 49). Boucher fait une observation semblable concernant le réseau public : « La structure de soutien varie d'un cégep à l'autre. La variation dépend notamment des ressources spécialisées embauchées par le cégep et de l'importance du rôle accordé au répondant local » (2011, p. 43).

Macé et Rivard (2013), ont sondé dix-huit intervenants provenant de dix collèges et universités, pour connaître les mesures habituellement offertes aux étudiants présentant des TA, des TDAH, des TM et des troubles envahissants du développement (TED). Selon leurs travaux, 60 % des répondants offrent des mesures d'appui en classe (preneur de notes, soutien aux stratégies d'apprentissage, préparation aux examens, etc.), l'adaptation de la durée du programme d'études, des mesures d'appui personnalisées lors des



évaluations (prolongation du temps d'examen, local distinct, soutien) et des mesures de soutien personnel (orientation de carrière, gestion du stress, résolution de problèmes, soutien à la communication avec les enseignants, consultations psychologiques).

Une étude de Pacaud et Richard, réalisée en 2013-2014 auprès des responsables des services adaptés dans les collèges privés membres de l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ), permet de recenser le nombre d'étudiants des populations émergentes présents dans ces collèges et les mesures d'aide qui leur sont offertes pour l'année en cours. Selon les renseignements recueillis, pour 962 étudiants TA, TDA/H et TM, les mesures les plus fréquemment offertes sont la prolongation du temps d'examen (95,9 %), la lettre explicative aux professeurs (88,7 %), l'accès à un local particulier pour les examens (75,1 %), la surveillance lors des examens<sup>6</sup> (58,9 %), l'utilisation de l'ordinateur (56,3 %), l'accès à un local adapté<sup>7</sup> (43,6 %) et le correcteur de texte (42,8 %). Offerts moins largement aux étudiants des populations émergentes, mais tout de même présents, les auteurs ont recensé les dictionnaires électroniques, l'accompagnement éducatif, l'horaire adapté, la synthèse vocale, les notes électroniques, le lecteur d'écran, la dictée vocale, le soutien à la correction, les modifications des modalités d'évaluation et les notes manuscrites. Enfin, toutes les autres mesures ont beaucoup moins fréquemment été offertes aux étudiants des populations émergentes, c'est-à-dire en moyenne à moins de 5,0 % d'entre eux. Les mesures offertes sont décrites dans le tableau 1.

---

<sup>6</sup> Notons que cette mesure a été notée par les responsables des services adaptés pour rendre compte du besoin pour eux d'embaucher un surveillant pour assurer la surveillance qui n'est pas effectuée par un enseignant.

<sup>7</sup> En ce qui concerne l'accès à un local adapté, Pacaud et Richard (2014, p. 37) ont observé qu'il semble exister une certaine confusion chez les répondants des services adaptés puisque dans plusieurs collèges, ils semblent confondre « local d'examen particulier » et « local adapté ».

**TABLEAU 1 Proportion des étudiants à qui sont offertes des mesures adaptées selon la nature du diagnostic (TDA/H, TA, TM)**

	% des TDH/A	% des TA	% des TM	% des moyennes PE
Prolongation du temps d'examen	97,0 %	97,6 %	93,2 %	95,9 %
Lettre au professeur	90,6 %	83,9 %	91,7 %	88,7 %
Local d'examen	83,3 %	79,7 %	62,4 %	75,1 %
Surveillance d'examen	57,7 %	61,8 %	39,1 %	58,9 %
Utilisation de l'ordinateur	51,6 %	84,2 %	33,1 %	56,3 %
Local adapté	43,7 %	36,7 %	50,4 %	43,6 %
Correcteur	38,7 %	74,8 %	15,0 %	42,8 %
Dictionnaire électronique	13,6 %	34,8 %	7,5 %	18,6 %
Accompagnement éducatif	17,5 %	18,1 %	15,0 %	16,9 %
Horaire adapté	13,2 %	16,4 %	16,5 %	15,4 %
Synthèse vocale	11,5 %	28,2 %	3,0 %	14,2 %
Notes électroniques	13,6 %	17,6 %	9,0 %	13,4 %
Lecteur d'écran	11,3 %	15,5 %	3,8 %	10,2 %
Dictée vocale	11,7 %	16,1 %	1,5 %	9,8 %
Soutien à la correction	8,0 %	12,4 %	3,0 %	7,8 %
Modalités d'évaluation différenciées	5,1 %	8,8 %	7,5 %	7,1 %
Notes manuscrites	4,4 %	5,8 %	10,5 %	6,9 %
Tutorat par les pairs	4,4 %	6,7 %	4,5 %	5,2 %
Prédicteur de mots	3,5 %	8,5 %	-	4,0 %
Soutien aux consignes	3,1 %	5,8 %	-	3,0 %
Enregistreuse numérique	2,8 %	4,8 %	0,8 %	2,8 %
Accès aux notes de cours à l'avance	3,1 %	1,2 %	1,6 %	2,0 %
Feuille de référence à l'examen	1,4 %	1,8 %	1,6 %	1,6 %
Place spécifique en classe	1,9 %	0,9 %	1,6 %	1,5 %
Horaire d'évaluation spécifique	1,0 %	1,2 %	2,3 %	1,5 %
Atelier EUF	1,6 %	2,7 %	-	1,4 %
Protocole de crise	0,7 %	0,3 %	3,0 %	1,3 %
Utilisation du dictionnaire/Bescherelle	1,4 %	1,2 %	0,8 %	1,1 %
Organisateur de texte	0,3 %	2,1 %	-	0,8 %
Repos en cas de fatigue	0,5 %	0,3 %	1,6 %	0,8 %
Local isolé pendant examen	0,3 %	0,6 %	0,8 %	0,6 %
Éducation physique adaptée	0,2 %	0,6 %	0,7 %	0,5 %
Rencontre individuelle	0,3 %	0,3 %	0,8 %	0,5 %
Interprétation visuelle	0,3 %	0,3 %	0,8 %	0,5 %
C Pen	0,5 %	0,9 %	-	0,5 %
Médias substituts	0,2 %	-	0,8 %	0,3 %
Arrangement pour exposé oral	-	-	0,8 %	0,3 %
Agenda électronique	0,5 %	0,3 %	-	0,3 %
Logiciel agrandissant	0,2 %	0,3 %	-	0,2 %
Livre audio	0,2 %	0,3 %	-	0,2 %
Heures d'étude prescrites	0,2 %	0,3 %	-	0,2 %
Examen en copie papier seulement	0,3 %	0,3 %	-	0,2 %
Plus de pause	0,2 %	0,3 %	-	0,2 %
Clavier adapté	0,2 %	0,3 %	-	0,2 %
Calculatrice parlante	-	0,3 %	-	0,1 %
Plan d'évacuation	-	0,3 %	-	0,1 %
10 minutes de pause par heure de cours	0,2 %	-	-	0,1 %
Pause pendant examen	-	0,3 %	-	0,1 %
Pouvoir se lever et marcher	0,2 %	-	-	0,1 %
Logiciel spécialisé	0,2 %	-	-	0,1 %
Loupe	-	-	-	-
Crayons identifiés	-	-	-	-
Casier adapté	-	-	-	-
Retard/absence permis	-	-	-	-
Accompagnement physique	-	-	-	-

Tiré de Pacaud et Richard (2014, p. 35)

### 1.3.3 Mesures de soutien offertes aux étudiants diagnostiqués TA

Les mesures les plus fréquemment offertes plus particulièrement aux étudiants qui présentent un trouble d'apprentissage, selon les données recueillies dans le cadre de l'enquête « *Populations émergentes* » dans le réseau collégial privé : état de la situation et mesures adaptées offertes (Pacaud et Richard, 2014) (tableau 1), sont la prolongation du temps d'examen (97,6 %), l'utilisation de l'ordinateur (84,2 %), la lettre au professeur (83,9 %), le local d'examen (79,7 %), le correcteur (74,8 %) et la surveillance d'examen<sup>8</sup> (61,8 %). Le local adapté est proposé à 36,7 % des étudiants ayant un TA, le dictionnaire électronique à 34,8 % et la synthèse vocale à 28,2 %. L'accompagnement éducatif, les notes électroniques, l'horaire adapté, la dictée vocale, le lecteur d'écran et le soutien à la correction sont des mesures proposées à des étudiants dans des proportions variant entre 12 % et 20 %. Toutes les autres mesures sont offertes à moins de 10 % des TA. Alors que Macé et Rivard (2013, p. 30) montrent que la disponibilité des textes en mode audio et l'accès au logiciel d'aide à la correction sont des mesures fréquemment proposées aux étudiants des établissements postsecondaires du Québec présentant un TA, ces mesures semblent peu fréquemment offertes dans les collèges de l'ACPQ.

### 1.3.4 Mesures de soutien offertes aux étudiants diagnostiqués TDA/H

À la lumière de l'enquête de Pacaud et Richard (2014), pour les étudiants qui présentent un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, les mesures les plus fréquemment offertes dans les collèges privés du Québec (tableau 1) sont la prolongation du temps d'examen (97,0 %), la lettre aux professeurs (90,6 %) et le local d'examen (83,3 %). Viennent ensuite la surveillance d'examen (57,7 %), l'utilisation de l'ordinateur (51,6 %), le local adapté (43,7 %) et le correcteur (38,7 %). Ces sept mesures sont les principales offertes à ces étudiants, puisque toutes les autres mesures sont proposées à moins de 14 % des étudiants présentant un TDA/H. Hormis l'utilisation de l'ordinateur, les mesures que nous avons recensées dans le réseau de l'ACPQ ne

---

<sup>8</sup> Ce service est requis lorsqu'un étudiant a besoin de prolonger le temps d'examen ou d'utiliser un local particulier pour faire un examen et que ce n'est pas l'enseignant habituel qui surveille l'examen.

correspondent pas à celles recommandées par Macé et Rivard dans une récente recherche :

[...] les outils technologiques qui visent à réduire les problèmes d'attention et d'organisation, notamment de la pensée (p. ex. agenda électronique, alarmes, accès à un ordinateur, idéateurs conceptuels, etc.) pourraient être favorables pour les étudiants TDA/H. Cependant, peu d'outils technologiques adaptés au postsecondaire ont été développés et validés auprès de cette population. Selon le sondage, les répondants proposent surtout l'accès à un système de traitement de texte pour permettre à l'étudiant de réorganiser son texte lors de réponses à développement (2013, p. 31).

### **1.3.5 Mesures offertes aux étudiants diagnostiqués TM**

Toujours selon les données recueillies auprès des collèges privés (Pacaud et Richard, 2014), les six mesures les plus fréquemment offertes plus spécifiquement aux étudiants qui présentent des troubles de la santé mentale pour l'année 2013-2014 (tableau 1) sont la prolongation du temps d'examen (97,0 %), la lettre au professeur (91,7 %), le local d'examen (62,4 %), le local adapté (50,4 %), la surveillance d'examen et l'utilisation d'un ordinateur. Les autres mesures sont offertes à moins de 17 % des TM. À l'instar des données recueillies par Macé et Rivard (2013, p. 31), il saute aux yeux qu'une moins grande panoplie de mesures est offerte aux étudiants présentant un TM qu'aux autres étudiants inscrits aux services adaptés :

De plus, le nombre de mesures proposées aux étudiants avec TSM [trouble de santé mentale] est plus faible par rapport aux autres populations. Ceci peut être mis en lien avec le manque de reconnaissance de cette catégorie par le MELS pour l'accès à l'aide financière (allocation pour besoins particuliers), mais également les diagnostics variés et spécifiques qu'englobe cette clientèle (p. ex. trouble anxieux, trouble bipolaire). Il reste difficile d'identifier les mesures et services spécifiques à partir d'un diagnostic général de TSM (Macé et Rivard, 2013, p. 31).

### 1.3.6 Évaluation de la satisfaction des étudiants des PÉ

Tel que nous l'avons vu précédemment, des mesures d'aide sont offertes aux étudiants des PÉ pour pallier leur handicap. Ces mesures peuvent varier d'un établissement à l'autre en fonction des ressources disponibles comme décrites précédemment. Quelques auteurs soulignent qu'il manque actuellement d'études qui permettraient d'évaluer l'efficacité des mesures offertes aux étudiants. À ce propos, Macé et Landry (2012), en s'appuyant sur les travaux de DuPaul, Weyandt, O'Dell et Varejao (2009), estiment que « la littérature sur l'efficacité des mesures de soutien pour les étudiants présentant un TDA/H indique que ces études sont peu nombreuses dans le milieu scolaire et encore moins nombreuses sont celles qui évaluent ces mesures avec des étudiants du postsecondaire » (2012, p. 6). Ce constat rejoint celui de Monaghan et Chaloux (2004) en ce qui concerne la qualité et la rigueur de l'évaluation des mesures d'aide et de soutien dans le réseau collégial. Pourtant, selon Fichten et Nguyen (2007), pour les étudiants en situation de handicap et les populations émergentes, la réussite scolaire est grandement influencée par les mesures de soutien développées et mises en place par le personnel de l'établissement d'enseignement.

Bien qu'il n'y ait pas eu à ce jour d'études systématiques qui évaluent l'impact des mesures adaptées actuellement offertes dans les collèges québécois sur la réussite des étudiants, plusieurs spécialistes (Bonnelli, Ferland-Raymond et Campeau, 2010; Dubé et Sénécal, 2009; Mimouni, L'Anglais, Granger, Bonelli, Nguyen, Fichten, Barile et Lévesque, 2006; Mimouni, L'Anglais, Granger, Courtemanche et Delage, 2013) s'entendent pour dire que mesures de soutien sont souhaitables et utiles malgré le manque d'études pour le démontrer. Bonelli, Ferland-Raymond et Campeau estiment que :

Les recherches font état de nombreuses retombées positives de ces programmes, tant sur la formation que sur les aspirations et les chances d'employabilité des personnes qui en profitent, et ce, tout en maintenant un niveau de stress et d'anxiété faible. Les retombées d'ordre personnel sont aussi positives, notamment sur l'estime et la confiance en soi, le sens des responsabilités, les habiletés sociales, les chances de réalisation de ses projets ainsi que la diminution du nombre d'hospitalisations (2010, p. 11).

Voici les études recensées qui se sont intéressées à l'efficacité des mesures de soutien offertes aux populations émergentes (1.3.6.1) et quelques études sur la satisfaction des étudiants avec incapacités (1.3.6.2).

### **1.3.6.1 Études sur l'efficacité des mesures de soutien offertes aux étudiants des populations émergentes**

Plusieurs études évaluent l'efficacité des mesures de soutien que reçoivent les étudiants des populations émergentes. D'emblée, il faut remarquer que, bien que certains auteurs aient souhaité mesurer l'efficacité de certaines mesures de soutien, ils interrogent rarement directement les principaux intéressés, soit les étudiants des populations émergentes. Par exemple, en s'appuyant sur d'autres études plutôt qu'en interrogeant directement les étudiants, Dubé et Sénécal concluent :

Le tutorat offert par des tuteurs formés qui sont en mesure de soutenir le développement de stratégies d'autorégulation des apprentissages et de stratégies compensatoires renferme un fort potentiel d'efficacité, particulièrement s'il est mis en place en considérant les spécificités du cours et du programme de l'étudiant ayant un trouble de l'apprentissage (2009, p. 21).

En 2011, dans un rapport publié par la FÉCQ, Boucher a fait ce qu'il appelle l'inventaire des accommodements observés et efficaces dans l'ensemble du réseau collégial québécois en s'appuyant sur des guides spécialisés et la littérature concernés. Plus particulièrement, les mesures jugées efficaces pour les étudiants ayant des troubles d'apprentissage sont l'utilisation de repères visuels (couleurs), l'explication orale de l'information importante, le recours à des polices sans empattements (Trebuchet MS, Verdana, Arial ou Geneva), l'accompagnement de l'étudiant dans ses lectures, le recours au texte et à l'enregistrement audio et l'accompagnement personnalisé sur le plan de l'écriture (2011, p. 64-65). Les mesures recensées et jugées efficaces pour les étudiants ayant des problèmes de santé mentale sont l'aide à la planification, les délais supplémentaires pour les travaux longs, un horaire d'évaluation spécifique, le recours à l'enregistreuse, le service de prise de notes, l'enregistrement sur support audio, le local

isolé pour les examens, un horaire d'examen léger et espacé, des examens plus courts et la prolongation du temps d'examens (2011, p. 63). Pour les étudiants ayant des troubles déficitaires de l'attention, les mesures recensées et jugées efficaces par Boucher selon les guides spécialisés et les auteurs consultés (2011, p. 63-64) sont de transmettre l'information importante par écrit aux étudiants, de leur rappeler les échéanciers et les consignes, d'utiliser la couleur pour attirer leur attention sur les éléments importants, permettre de prendre des pauses fréquentes pour leur permettre de se lever et de bouger, de rendre disponible un preneur de notes, de permettre l'utilisation d'une enregistreuse et d'offrir des formats audio des textes en plus d'utiliser des versions informatiques.

Mimouni, L'Anglais, Granger, Courtemanche et Delage, à la suite d'une étude longitudinale qui a permis de vérifier l'impact des mesures de soutien sur la réussite et la performance d'étudiants dyslexiques francophones du collégial, soulignent l'importance des mesures d'aide :

Les recherches scientifiques démontrent que la dyslexie est l'une des causes du retard et du décrochage scolaires, d'autant que des études démontrent qu'un grand nombre de jeunes potentiellement dyslexiques – mais qui n'ont jamais bénéficié d'une évaluation formelle, et par conséquent qui n'ont reçu ni aide ni mesures de soutien – viennent rejoindre le rang des personnes analphabètes, des délinquants ou des adultes en difficulté d'insertion sociale et professionnelle (2013, p. 2).

Ils concluent, « [l]es résultats démontrent l'efficacité des mesures de soutien aussi bien sur la persévérance que sur la réussite » (2013, p. 18).

### **1.3.6.2 Études sur la satisfaction des étudiants avec incapacités**

D'autres études encore mesurent la satisfaction des étudiants à l'égard des services qu'ils reçoivent. En 2006, Nguyen, Fichten, Barile et Lévesque ont effectué une étude auprès de 213 étudiants du Collège Dawson dont 70 sont handicapés et 143 ne le sont pas. Ce sondage leur permet de comparer les résultats des étudiants handicapés et ceux des étudiants non handicapés sur les facteurs de réussite et les obstacles à la réussite. La moitié des facilitateurs fréquemment cités par les étudiants handicapés n'étaient pas reliés

à leur handicap et sont aussi mentionnés par des étudiants non handicapés (ouverture des professeurs à ajuster leurs cours, l'environnement du cégep, la disponibilité et l'accessibilité des technologies informatiques, la disponibilité du soutien au cégep et le centre d'apprentissage du Collège Dawson), des techniques d'étude et d'écriture et des tuteurs y sont disponibles). Cependant, il apparaît clairement que les services d'adaptation particuliers offerts uniquement aux personnes handicapées sont également des facilitateurs importants pour ces étudiants. Voici quelques-uns des exemples relevés : le préregistariat (les étudiants handicapés peuvent s'inscrire aux cours à l'avance), la disponibilité d'une salle d'examen privée pour éviter la distraction par le bruit, la prolongation du temps d'examen accordée pour effectuer les examens et travaux, les preneurs de notes et, enfin, les politiques permettant aux étudiants handicapés d'obtenir une charge de travail réduite (nombre réduit de cours par session) et de garder le statut d'étudiant à temps plein (2006, p. 22).

Cette étude permet également d'apprendre :

En ce qui concerne les obstacles à la réussite, les étudiants handicapés considèrent la gestion de leur temps (la procrastination et le manque de motivation) comme un obstacle marquant, en plus des difficultés que leurs handicap, trouble ou mauvaise santé leur posent (2006, p. 22).

À la suite de cette recherche, Nguyen, Fichten, Barile et Lévesque font cinq recommandations : 1) assurer le financement des services d'adaptation pour personnes handicapées dans les cégeps; 2) améliorer l'accessibilité des ressources financières pour tous les étudiants; 3) assurer l'accessibilité aux ordinateurs, la formation sur leur utilisation et les services d'aide à l'apprentissage (tutorat); 4) reconnaître les troubles d'apprentissage comme un handicap véritable et assurer un financement adéquat pour les services adaptés à cet effet; 5) considérer l'inclusion des principes d'accessibilité universelle en pédagogie dans les programmes de formation des enseignants (2006, p. 25).



Quant à elles, Jorgensen, Fichten et Havel (2011) comparent, entre autres choses, le degré de satisfaction à propos de l'expérience collégiale des étudiants ayant une incapacité à celui des étudiants sans incapacité. Les résultats révèlent dans l'ensemble que les étudiants ayant une incapacité sont moins satisfaits que ceux sans incapacité. Pour les étudiants ayant une incapacité, les auteures observent que le niveau de satisfaction varie, d'une part, selon le fait que l'étudiant est inscrit ou non aux services adaptés offerts sur le campus, et d'autre part, selon le sexe de l'étudiant et la nature de son incapacité. Cartier et Langevin (2001) observent aussi que « [l]es dispositifs les plus appréciés par les étudiants sont les activités d'accueil et d'intégration, les centres d'aide et le monitorat » (cité dans Dubé et Sénécal, 2009, p. 20).

Plus globalement, Jorgensen, Fichten et Havel, en 2011, ont évalué les liens entre la satisfaction et la réussite scolaire au cégep pour 6065 élèves dont la majorité était sans incapacité (5671) et d'autres avec des incapacités (394). Des élèves ayant une incapacité, environ la moitié étaient inscrits aux services adaptés du collège. À l'aide de l'inventaire du taux de satisfaction des élèves ou SSI (Student Satisfaction Inventory, Shreiner et Juillerat, 1994) de la firme Noel-Levitz et du Questionnaire sur votre expérience au cégep (QEP), elles se sont intéressées à l'impact de la satisfaction des étudiants sur leur réussite. Ces auteures concluent, qu'une fois un certain taux de satisfaction atteint, le taux de maintien aux études ne s'améliorait plus et que la satisfaction s'avère être un meilleur prédicteur du maintien aux études pour les élèves ayant une incapacité que pour les élèves n'en ayant pas, bien qu'il soit un indicateur plutôt faible. Elles ont entre autres choses observé : 1) que l'efficacité de l'enseignement serait le plus important prédicteur du taux de satisfaction des étudiants en général, 2) que le taux de satisfaction des étudiants des collèges nord-américains est généralement inférieur à celui des étudiantes, 3) qu'en général, les étudiants et étudiantes ayant une incapacité ont exprimé des taux de satisfaction inférieurs à ceux de leurs pairs sans incapacité- cette différence était cependant liée à leur inscription ou non aux services adaptés offerts sur le campus, 4) un accueil mettant les étudiants à l'aise, un personnel et des enseignants attentionnés et coopératifs, la création d'un sens d'appartenance et d'un environnement favorisant la

croissance intellectuelle des étudiants sont des éléments qui ont contribué à une expérience collégiale positive pour les étudiants avec ou sans incapacité.

Pour conclure cette section sur l'évaluation des mesures de soutien offertes aux étudiants des populations émergentes, force est de constater, à l'instar de Bonnelli, Ferland-Raymond et Campeau, que bien que l'« efficacité et l'utilité de plusieurs restent à évaluer (2010, p. 25) », les mesures de soutien actuellement offertes aux étudiants des populations émergentes dans les collèges québécois devraient être évaluées selon une méthodologie qui permette de discriminer les mesures qui augmentent significativement la satisfaction et la réussite des étudiants.

#### **1.4 Problème de recherche**

Comme il a été mentionné précédemment, tenter de répondre aux besoins particuliers des étudiants dans les collèges n'est pas nouveau, ce qui a changé dans les dernières années, c'est l'ampleur du phénomène et la diversité des troubles qui sont reconnus (Beaumont et Lavallée, 2012; Bonnelli, Ferland-Raymond et Campeau, 2010; Dubé et Sénécal, 2009; Dufour, 2008; Raymond, 2012c). Dans ce contexte, il paraît approprié de mieux comprendre les besoins particuliers des étudiants et, plus particulièrement, ceux des étudiants ayant des troubles émergents, puisque ces derniers sont en nette progression dans les collèges.

Dans cette optique, selon l'état actuel des connaissances et comme il a précédemment été mentionné, rares sont les travaux de recherche qui ont donné la possibilité d'interroger directement les étudiants des populations émergentes sur la manière dont ils vivent leur expérience collégiale. Pourtant, puisque ces derniers sont les principaux acteurs de leur expérience collégiale, ils sont les mieux placés pour en parler et pour évaluer les mesures proposées. De plus, comme les approches précédentes étant généralement quantitatives, laissant peu de place aux étudiants pour exprimer leur opinion, préciser leur expérience scolaire et proposer des pistes de solution, il apparaît pertinent d'aborder une approche

qualitative dans le cadre de cette recherche qui interroge directement les étudiants PÉ utilisateurs de services adaptés.

Il faut aussi constater que l'aide offerte actuellement dans les établissements collégiaux aux étudiants des PÉ est attribuée en fonction des besoins identifiés par les intervenants et divers spécialistes, et non pas en fonction des demandes particulières des étudiants. Ainsi, il arrive qu'un étudiant ait accès à une mesure adaptée qu'il ne ressent pas le besoin d'utiliser, alors qu'il aimerait en obtenir une autre, qui ne lui est pas offerte. Aussi, l'efficacité des mesures adaptées qui sont offertes est rarement évaluée par les utilisateurs eux-mêmes, de même que leur satisfaction quant à celles-ci.

Pour conclure, la présente recherche contribue à combler l'écart entre les connaissances actuelles (évaluations des mesures adaptées offertes aux étudiants des PÉ réalisées par les spécialistes) et les savoirs à développer (l'évaluation des mesures adaptées par les étudiants des PÉ eux-mêmes). De plus, les données recueillies dans le cadre des entretiens semi-dirigés permettent d'avoir directement accès aux mots et aux pensées des étudiants concernés, ce qui contribue à mieux comprendre leur expérience et enrichit ce domaine de recherche.

### **1.5 Objectifs de la recherche**

La présente recherche recueille le point de vue des étudiants des populations émergentes sur leur expérience au collégial et sur les mesures d'aide que ces derniers reçoivent afin de les soutenir dans leurs apprentissages. Elle vise fondamentalement à mieux comprendre les perceptions des principaux concernés sur la situation actuelle des populations émergentes au collégial.

Plus spécifiquement, les objectifs poursuivis par cette recherche sont : 1) de décrire l'expérience collégiale vécue par ces étudiants par rapport à l'organisation actuelle des services offerts aux populations émergentes, 2) d'identifier les éléments de satisfaction et d'insatisfaction quant aux mesures adaptées offertes, 3) de relever les perceptions de ces étudiants quant à l'influence des mesures adaptées sur leur réussite scolaire, et 4) de recueillir les suggestions de ces étudiants quant à l'organisation et aux services offerts aux populations émergentes.

## **2. MÉTHODOLOGIE**

Dans cette section sur la méthodologie de la recherche, le choix de l'approche est expliqué (2.1), l'élaboration du questionnaire et le lancement de la recherche sont décrits (2.2), la description et le recrutement de la population à l'étude sont présentés (2.3), de même que la méthode de collecte des données (2.4) ainsi que le traitement et l'analyse des données (2.5) et, pour finir, les considérations éthiques sont discutées (2.6).

### **2.1 Approche méthodologique**

Puisque l'objectif principal est de comprendre le point de vue et les perceptions des étudiants des populations émergentes quant à leur expérience collégiale et leurs perceptions des services adaptés qu'ils reçoivent, l'approche méthodologique proposée est qualitative. Cette recherche et la méthode adoptée abordent ces étudiants comme des « acteurs » sociaux dynamiques (Gallant et Pilote, 2013, p. 4), aptes à donner leurs points de vue sur les services qu'ils reçoivent et l'expérience qu'ils vivent au collégial relativement à leurs difficultés. Il n'est donc pas question de dégager des lois statistiques, mais plutôt de généraliser analytiquement (Guba et Lincoln, 1994) les perceptions des étudiants. Cette approche, qui s'inscrit dans une démarche empirico-inductive, favorise la connaissance approfondie du contexte et de phénomènes sociaux, en mettant l'accent sur le point de vue des personnes concernées et en donnant préséance à l'expérience subjective des répondants. Dans cette recherche, les étudiants des populations émergentes sont considérés comme maîtres de leur expérience collégiale et des apprentissages qu'ils y font, plutôt que comme des étudiants « handicapés » qui dépendent des services adaptés et des services professionnels.

Puisque l'objectif de cette recherche était de recueillir le point de vue des étudiants PÉ utilisant les services adaptés, les étudiants qui ont un diagnostic émergent, mais qui n'utilisent pas les services adaptés, ne font pas partie de la population à l'étude.

## 2.2 Élaboration du questionnaire et lancement de l'étude

Comme l'expression des perceptions et le récit d'expériences relèvent particulièrement du champ de la parole, la collecte de données s'est faite par le biais d'entretiens semi-dirigés. Cette approche a permis de relever différentes perceptions et réalités sur le phénomène à l'étude et de décrire en profondeur les éléments identifiés par les répondants (Fetterman, 1989; Savoie-Zajc, 2010). Le guide d'entretien a été élaboré à la session d'automne 2014 et il est inspiré de trois sources : 1) l'approfondissement des écrits scientifiques, 2) la consultation d'intervenants du réseau de l'ACPQ travaillant auprès des étudiants des populations émergentes et 3) l'expérience de la responsable de la recherche. Le guide d'entretien a été examiné et discuté par trois personnes ressources connaissant bien le thème de la recherche. Une fois élaborées, les questions ont été peaufinées et vérifiées afin que chacune d'elle permette de bien aborder et approfondir les thèmes visés, ainsi que pour en assurer la clarté et leur potentiel à recueillir les renseignements recherchés. De plus, trois entretiens exploratoires avec des étudiants appartenant à la population à l'étude ont été réalisés afin 1) de vérifier si les questions sont bien formulées et comprises par les étudiants concernés- c'est -à-dire de la manière prévue par les chercheurs; 2) de s'assurer de l'efficacité de l'ordre des questions; 3) d'éliminer les questions inutiles ou d'en ajouter d'autres au besoin et 4) de constater le temps moyen pour effectuer les entretiens.

Le guide d'entretien semi-dirigé (annexe 3) contient 24 questions conçues pour répondre aux objectifs de la recherche. Les questions 1 à 5 permettent de répondre au premier objectif, qui est de décrire l'expérience collégiale vécue par des répondants quant à l'organisation des services qui leur sont actuellement offerts. Ces questions amènent les répondants à s'exprimer globalement sur leur expérience collégiale et, de façon plus explicite, à révéler ce qu'ils y aiment et ce qu'ils y trouvent difficile. On y demande également aux répondants comment ils ont appris qu'ils pouvaient obtenir des services adaptés au collégial, quelles démarches ils ont dû faire pour les acquérir, si ces démarches ont été faciles ou difficiles et, finalement, qui est la personne qui les a le plus aidés dans leur expérience collégiale.

Les questions 6 à 14 du guide d'entretien semi-dirigé permettent de répondre au deuxième objectif, qui est d'identifier les éléments de satisfaction et d'insatisfaction quant aux mesures adaptées offertes. On y demande aux répondants quels sont les services adaptés qui leur sont offerts, quels services ils utilisent, s'ils en sont satisfaits et s'ils leur sont utiles. On leur demande aussi quels sont les logiciels qui leur sont offerts, s'ils les utilisent, si une formation leur a été proposée pour bien les exploiter et s'il y a une personne du collège qui peut les aider s'ils ont du mal à les employer. Il leur est aussi demandé s'ils pensent que d'autres mesures pourraient leur être utiles, s'ils voient des aspects négatifs à utiliser les mesures adaptées actuellement offertes, s'ils croient que le fait d'avoir recours aux mesures adaptées change la façon dont les autres les voient et quels sont les aspects positifs de recourir aux mesures adaptées.

Les questions 15 à 19 du guide d'entretien semi-dirigé permettent de répondre au troisième objectif, qui est de relever les perceptions des étudiants quant à l'influence des mesures adaptées sur leur réussite scolaire. Pour ce faire, on demande aux répondants si les mesures adaptées qu'ils reçoivent ont une influence positive ou négative sur leur réussite scolaire, s'ils ont remarqué des différences quand ils les utilisent ou ne les utilisent pas, ce qu'ils croient qu'il arriverait s'ils n'avaient plus accès à ces mesures et, pour terminer, quelles sont les mesures qui les aident le plus à réussir et celles qui les aident le moins.

Les questions 20 à 23 du guide d'entretien semi-dirigé permettent de répondre au quatrième objectif, qui est de recueillir les suggestions des étudiants quant à l'organisation et les services offerts aux populations émergentes. On demande aux étudiants ce qu'ils feraient pour améliorer les services adaptés, quels services ou mesures adaptées ils ajouteraient, quelles mesures devraient être améliorées et ce qu'ils diraient à un étudiant qui n'utilise pas les services adaptés, mais qui en aurait besoin.

Enfin, la question 24 permet d'aborder les projets d'avenir pressentis par les répondants à la fin de leurs études collégiales.

### 2.3 Population à l'étude et recrutement

La population à l'étude est celle des étudiants des populations émergentes, c'est-à-dire celle des étudiants identifiés avec un trouble d'apprentissage (TA), un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) ou un trouble de santé mentale (TM), inscrits dans les collèges privés du Québec au cours de l'année scolaire 2014-2015. Évidemment, pour des raisons de temps et d'organisation, il n'a pas été possible de rencontrer des étudiants provenant de tous les établissements. Rappelons toutefois que la démarche se veut exploratoire et a pour but de davantage comprendre en profondeur ce que pensent les étudiants rencontrés plutôt qu'elle ne vise une représentativité statistique.

Parallèlement à l'élaboration du questionnaire d'entretien, les premiers contacts ont été établis avec les directeurs des études des collèges ciblés afin de les inviter à participer à l'étude. Sur les six collèges sollicités, quatre ont accepté de collaborer à la recherche. Les quatre établissements participant à la recherche sont le Campus Notre-Dame-de-Foy, le Collège Laflèche, le Collège Mérici et le Séminaire de Sherbrooke. Ces établissements ont été sélectionnés pour leur ouverture à collaborer à la présente recherche et pour leur accessibilité en termes de temps et de distance afin de respecter les budgets accordés. Par la suite, le recrutement des étudiants s'est fait par l'entreprise des personnes responsables des services adaptés dans chacun des établissements<sup>9</sup>, qui avaient pour mandat de transmettre notre courriel (annexe 1), ainsi qu'une lettre explicative et un exemple du formulaire de consentement (annexe 2) aux étudiants concernés. Les étudiants intéressés étaient ainsi invités à communiquer par courriel ou par téléphone directement avec la responsable de la recherche pour fixer la date et l'heure de la rencontre en respectant l'horaire et les disponibilités des étudiants, ainsi que l'organisation scolaire. Dix-neuf étudiants au total ont été rencontrés. Il est à noter que la participation des responsables des services adaptés a été enthousiaste et que la participation des étudiants qui ont accepté d'être interrogés dans le cadre de cette étude a été très généreuse. Soulignons

---

<sup>9</sup> Puisque la sollicitation des étudiants des PÉ s'est faite à partir des étudiants inscrits aux services adaptés dans les collèges, elle exclut par le fait même la sollicitation auprès d'étudiants qui présentent des troubles correspondants aux PÉ, mais qui ne sont pas inscrits aux services adaptés.



cependant qu'étant donné les difficultés particulières d'organisation et de lourdeur de la tâche de travail des étudiants des PÉ du collégial, les étudiants volontaires ont été un peu difficiles à trouver, ce qui laisse présager que ce genre d'étude effectuée hors de l'horaire de classe régulier ou d'une activité regroupant l'ensemble des personnes visées est plutôt ardue et ne peut attirer qu'un petit nombre de participants. On peut aussi croire que les étudiants qui ont fait l'effort de participer à cette étude sont peut-être les plus motivés quant à leur réussite, puisqu'ils sont les plus enclins à investir du temps dans une recherche qui souhaite évaluer les services qu'ils reçoivent. Il est à préciser que, pour favoriser la participation des étudiants, les rencontres ont été effectuées au collège de l'étudiant et selon ses disponibilités.

#### **2.4 Collecte de données**

La collecte de données a été effectuée du mois de novembre 2014 à la fin janvier 2015. Les entretiens semi-dirigés ont été réalisés dans des bureaux au collège de l'étudiant, dans des lieux où la confidentialité pouvait lui être assurée. Lors des entretiens, la responsable de la recherche était seule avec lui, et celui-ci était invité à relire le formulaire de consentement ainsi qu'à demander toutes les précisions nécessaires avant de le signer, et ce, pour l'ensemble des étudiants ont été rencontrés. Tous les entretiens ont été enregistrés en mode audio, et leur durée des entretiens varie de 30 à 50 minutes. À la fin de chaque entretien, la responsable s'assurait du bien-être de l'étudiant en fonction de ses propos et lui recommandait au besoin de s'adresser à des ressources appropriées. C'est ainsi que deux étudiants ont été invités à discuter avec la personne responsable des services adaptés du collège afin d'obtenir des précisions sur les mesures auxquelles ils ont accès, deux autres ont été référés à leurs enseignants et un dernier a été référé aux services du CLSC pour des difficultés qui dépassaient le cadre scolaire.

## 2.5 Traitement et analyse des données

La transcription *verbatim* des entretiens a été effectuée pour en faciliter le dépouillement, le traitement, la codification et l'analyse. L'interprétation des résultats recueillis par les entretiens semi-dirigés a été faite par une technique d'analyse de contenu à partir du codage de catégories ouvertes, telle qu'elle est suggérée par Huberman et Miles (2003). L'identification des catégories d'analyse a été effectuée en s'appuyant sur les objectifs spécifiques de la recherche. Le traitement et l'analyse effectués ont cherché à saisir les particularités, le détail des réflexions et des expériences de chacun des répondants rencontrés au regard du phénomène à l'étude. De plus, les connaissances provenant des écrits scientifiques et spécialisés sur la problématique à l'étude ont aussi été mises à profit dans le but de raffiner et d'appuyer l'analyse.

À partir des transcriptions, la responsable de la recherche a compilé les réponses obtenues pour chacune des questions du guide d'entretien pour ensuite en faire l'analyse, question par question. Il est à noter que la collecte de données effectuée grâce aux étudiants participants a permis de répondre richement à tous les objectifs de la recherche.

## 2.6 Considérations éthiques

Bien que le Campus Notre-Dame-de-Foy ne possède pas de comité d'éthique de la recherche (une politique en ce sens devrait bientôt être adoptée par le conseil d'administration du CNDF), la recherche qui y est effectuée est toujours rigoureusement menée sur le plan de l'éthique et est conforme aux exigences et aux principes éthiques de la recherche avec des êtres humains qui s'appuient sur l'*Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* (EPTC2, 2010).

Pour les entretiens semi-dirigés, il est de la responsabilité du chercheur de s'assurer que le bien-être physique, social et psychologique, le droit à la vie privée et à la dignité ainsi que les droits des personnes qui participent à la recherche soient protégés (Crête, 2010). Afin qu'il en soit ainsi, différentes mesures ont été prises. Pour assurer la confidentialité des données lors de leur collecte, la responsable de la recherche a utilisé un code remplaçant le nom ou tout autre renseignement permettant d'identifier un répondant. Ainsi, il est impossible de lier un entretien avec un répondant en particulier. La responsable de la recherche s'est engagée à ne divulguer aucune information nominale ni aucun renseignement qui puisse permettre d'identifier un répondant ou un établissement participant. De plus, en aucun cas, les résultats individuels ne seront communiqués à qui que ce soit. Pour l'obtention d'un consentement libre et éclairé lors des entretiens semi-dirigés, chaque répondant a été informé par écrit des objectifs de la recherche, de sa nature et de son déroulement, de ses enjeux, des mesures prises pour assurer la confidentialité et du caractère volontaire de la participation. En outre, son droit inaliénable à se retirer en tout temps et sans aucun préjudice lui a été rappelé.

Il est à noter que des démarches supplémentaires ont été effectuées pour se conformer aux règles éthiques adoptées par le CER du Collège Laflèche. Tout d'abord, une demande a été présentée au comité comprenant : 1) un résumé de la description de l'étude et la demande de participation à l'établissement, 2) une copie du questionnaire préalable destiné aux étudiants, 3) le schéma d'entretien semi-dirigé avec les étudiants, 4) une copie de la lettre de sollicitation destinée aux étudiants et 5) une copie des explications et consentement, y incluant le consentement du participant et de la responsable de la recherche. Le projet de recherche a été approuvé sous conditions le 12 novembre 2014, et le comité a émis un avis favorable le concernant le 18 novembre 2014.

### **3. RÉSULTATS**

Afin de répondre aux objectifs de la présente recherche, dix-neuf étudiants qui présentent un TDA/H, un TA ou un TM et qui utilisent les services adaptés ont été rencontrés dans quatre collèges privés : le Campus Notre-Dame-de-Foy, le Collège Laflèche, le Collège Mérici et le Collège de Sherbrooke. Les pages qui suivent présentent les participants à la recherche (3.1), l'expérience collégiale des étudiants (3.2), la connaissance des services adaptés et des ressources (3.3), les satisfactions et les insatisfactions des étudiants quant aux services adaptés (3.4), les avantages et les inconvénients d'utiliser les services adaptés (3.5), l'influence perçue des services adaptés sur la réussite scolaire des étudiants PÉ (3.6), les suggestions des étudiants pour améliorer les services aux étudiants des PÉ (3.7) et, enfin, les étudiants dévoilent ce qu'ils envisagent de faire après leurs études collégiales (3.8).

#### **3.1 Qui sont les participants à la recherche?**

Des dix-neuf participants qui présentent un TDA/H, un TA ou un TM et qui utilisent les services adaptés de leur collège, quinze sont inscrits dans des programmes techniques, quatre dans des programmes préuniversitaires et deux dans des programmes menant à une attestation d'études collégiales (AEC).

Sept étudiants et douze étudiantes ont participé à l'étude, ils sont âgés de 17 à 32 ans et déclarent en moyenne suivre 6,9 cours. Quatre d'entre eux en sont à leur première année d'études<sup>10</sup>, dix en sont à leur deuxième année, deux à leur troisième année et trois à leur quatrième année. Treize d'entre eux disent avoir un TDA/H, onze un TA et cinq un TM. Il est à noter que neuf d'entre eux présentent un diagnostic de comorbidité, c'est-à-dire qu'ils ont reçu deux diagnostics reconnus ou plus quant à leur situation de handicap. Par exemple, un étudiant peut avoir un TA et un TM ou un TA et un TDA/H. Onze des

---

<sup>10</sup> Notons que les étudiants de première année ont été rencontrés après la session d'automne afin de s'assurer qu'ils avaient l'expérience d'au moins une session en tant qu'utilisateurs de services adaptés.

étudiants rencontrés déclarent avoir été diagnostiqués par un psychologue ou un neuropsychologue, trois par un médecin et un psychologue, deux par un psychiatre et un médecin, deux par un médecin, et un seul par un psychiatre. Sept étudiants ont reçu un diagnostic qui correspond aux populations émergentes dans la dernière année, cinq ont été diagnostiqués il y a deux ou trois ans, quatre depuis trois ou quatre ans, et deux depuis huit ou neuf ans.

### **3.2 L'expérience collégiale**

Pour répondre au **premier objectif** de recherche qui est de décrire l'expérience collégiale vécue par les étudiants des populations émergentes par rapport à l'organisation actuelle des services qui leur sont offerts, nous avons demandé aux participants : 1) « Comment trouves-tu ton expérience des études collégiales? », 2) « Comment as-tu appris que tu pouvais obtenir des services adaptés au collégial? », 3) « Quelles démarches devais-tu faire pour obtenir des services adaptés dans ton collège? », 4) « Est-ce que ça a été facile ou difficile d'obtenir ces services? » et 5) « Qui t'a le plus aidé au collégial? »

Vous trouverez dans cette section ce que les étudiants rencontrés disent spontanément de leur expérience collégiale (3.2.1), ce qu'ils y apprécient (3.2.2) et ce qu'ils y trouvent difficile (3.2.3) ainsi que leur évaluation de la tâche de travail au collégial (3.2.4).

### 3.2.1 Ce qu'ils en disent spontanément

D'abord, lorsque les étudiants des populations émergentes utilisateurs des services adaptés s'expriment sur *comment ils trouvent leur expérience des études collégiales* (question 1), treize étudiants sur dix-neuf rencontrés, soit 68,4 % d'entre eux, disent que c'est une belle expérience, très enrichissante, et ce, bien que cinq de ces treize (38,5 %) personnes satisfaites mentionnent qu'elle représente beaucoup plus de travail, d'effort et d'organisation qu'au secondaire. L'un d'eux dit :

La première année, ça te rentre dedans. Tes anciennes habitudes, il faut que tu les changes pour être plus efficace. On ne peut plus être à la dernière minute comme, moi, je l'étais. Tu te rends compte que ça va te nuire si tu ne changes pas ça.

Des treize étudiants qui disent apprécier le collégial, cinq (38,5 %) soulignent la bonne organisation des services, leur qualité et le fait que le personnel et les enseignants sont très disponibles pour eux. Trois (23,1 %) disent aimer la vie sociale au collégial et soulignent qu'elle leur permet de socialiser et d'y rencontrer des gens. Deux (15,4 %) jugent leur expérience collégiale positive parce qu'ils ont la chance de suivre des cours qui les intéressent dans un programme qu'ils ont choisi; et un dernier mentionne qu'il est avantageux d'étudier dans un petit collège, ce qui influence positivement sur la qualité des services qu'il reçoit.

Pour les six étudiants (31,6 %) qui jugent leur expérience collégiale moins positivement, trois disent la trouver un peu plus difficile (50 %). L'un d'eux en raison des lacunes qu'il voit chez certains enseignants et de difficultés organisationnelles dans son programme technique, les deux autres en raison de l'ampleur de la tâche à accomplir. Les trois derniers étudiants avouent trouver leur expérience collégiale vraiment difficile du fait de la charge de travail importante qu'ils doivent accomplir pour réussir leurs études, et de leurs difficultés d'organisation et d'attention qui rendent pénible la poursuite des études collégiales. À ce propos, l'un d'eux s'exprime ainsi : « Ça demande plus d'organisation. Il faut absolument que mon agenda soit rempli méthodiquement et que je décide chaque soir ce que je dois faire en priorité. »

### 3.2.2 Ce qu'ils apprécient

Lorsque les dix-neuf étudiants sont invités à s'exprimer plus particulièrement sur *ce qu'ils apprécient du collégial* (question 1a), dix<sup>11</sup> d'entre eux (52,6 %)<sup>12</sup> en réfèrent à l'intérêt qu'ils ont pour leur programme et à la qualité des cours qu'ils reçoivent. L'un d'eux dit : « J'ai l'impression que ce que j'apprends au collégial est plus concret et que ça me servira dans la vie de tous les jours », et un autre affirme : « C'est sûr que les cours sont intéressants puisque c'est un domaine que j'aime. C'est plus motivant quand tu sais que tu t'en vas faire quelque chose que tu aimes. »

Cinq étudiants (26,3 %) déclarent apprécier les aspects sociaux de leur vie collégiale en raison de leurs bonnes relations avec leurs professeurs et les autres étudiants, de même que de la variété des activités qui leur sont proposées. L'un d'eux précise : « J'aime la vie au cégep. C'est différent, j'ai rencontré plein de gens qui sont super sympathiques autant chez les élèves, les enseignants que parmi les membres du personnel. »

Sur un autre plan, cinq étudiants (26,3 %) soulignent qu'ils apprécient les qualités de leurs enseignants. Ils disent : « J'apprécie les services que je reçois des enseignants » ou « Les professeurs sont très ouverts d'esprit. Si tu as besoin de quelque chose ou tu ne comprends pas, ils vont te le dire cinquante fois si ça peut t'aider. Ils sont tout le temps disponibles pour toi. » Les étudiants apprécient également le fait que leurs enseignants soient spécialisés en fonction des cours qu'ils donnent, qu'ils les soutiennent en fonction de leurs difficultés, qu'ils aient une grande disponibilité et qu'ils soient dynamiques dans leur enseignement.

---

<sup>11</sup> Il est à noter que les étudiants interrogés ont fréquemment donné plus d'une réponse aux questions posées et que, conséquemment, le nombre de commentaires à une question est souvent bien au-delà de dix-neuf.

<sup>12</sup> Idem précédent. Pourcentages au-delà de 100 %.

Quatre étudiants (21,1 %) parlent des avantages d'étudier dans un petit collège en mentionnant l'atmosphère plus intime et plus chaleureuse de leur collège, et du suivi personnalisé qui leur y est accordé en comparaison des cégeps à grande densité de population. L'un d'eux dit que « [l]'atmosphère est plus intime, on se connaît par nos noms et non par des numéros comme dans les gros collèges », et un autre, « qu'avec un petit nombre d'étudiants, l'enseignant peut vraiment porter attention à chacun et ça permet de mieux les aider, d'être plus proche d'eux ».

D'autres commentaires sont exprimés à propos de la plus grande autonomie et de la liberté que les études collégiales offrent aux étudiants, des services mieux adaptés à leurs besoins qu'ils y reçoivent, de la richesse de la vie artistique, de la multitude des défis, et du fait que l'année scolaire soit séparée en deux sessions « indépendantes ».

### 3.2.3 Ce qu'ils trouvent difficile

Lorsque les étudiants s'expriment sur *ce qu'ils trouvent difficile au collégial* (question 1b), cinq (26,3 %) disent trouver difficiles les cours de la formation générale, soit les cours de français, d'anglais et de philosophie. Ils disent que « c'est pas mal plus *tough* que ce que je pensais » et plus « demandant ». L'un d'eux dit même qu'il n'en voit pas l'utilité.

Aussi, six (31,6 %) parlent de l'ampleur de la tâche et des exigences du collégial qu'ils jugent très imposantes. Ils soulignent qu'« il y en a beaucoup plus à faire et qu'il y a plus de cours » qu'au secondaire, « que cette lourde tâche est très fatigante », que « [c]'est beaucoup plus de concentration qu'au secondaire », et que « [p]arfois les profs sont un peu trop sévères. Comme par exemple en français où les profs sont très minutieux sur la langue ». Sur le plan de l'ampleur de la tâche, quatre étudiants (21 %) disent devoir surmonter des défis organisationnels liés à l'accomplissement de celle-ci. À ce propos, un premier énonce : « Il faut que tu sois plus autonome. Les travaux, c'est plus dur et il n'y a personne pour te les rappeler », un deuxième dit : « Au début, on n'a rien eu à faire, et un



peu plus tard, ils nous bombardent. Ce n'est pas que je gère mal mon temps, c'est juste qu'ils pourraient nous faire travailler un peu plus au début de l'année » et un troisième explique que ce problème est causé, selon lui, par un manque de communication entre les enseignants. Pour appuyer sa pensée, il déclare qu'il lui est arrivé de devoir remettre trois travaux la même journée, ou encore sept ou huit travaux dans une même semaine.

De plus, deux étudiants (10,5 %) parlent de difficultés d'adaptation reliées à leur handicap qui affectent leur expérience collégiale. L'un d'eux affirme : « Des fois, c'est difficile de suivre le prof, tu n'es pas sûr d'avoir bien compris ou tu tombes dans la lune sans faire exprès. » Il dit aussi : « Je n'apprends pas aussi vite que les autres, ça me prend trois fois plus de temps. » Le deuxième précise : « Quand le monde parle en classe, ça m'écoeure, parce que j'ai de la misère après ça, je perds le fil, je n'écoute plus » et que « [d]es fois, les gens n'interprètent pas de la même manière que moi ou je ne comprends pas la question comme eux la comprennent. [...] ça me prend plus de temps pour comprendre la question et ça me stresse ».

Un autre dit avoir eu à relever des défis d'adaptation d'ordre plus personnel : « C'est sûr qu'au début, j'ai trouvé l'adaptation difficile, j'arrivais en ville et c'était difficile de ne plus vivre avec mes parents. »

### **3.2.4 L'ampleur de la tâche de travail**

*En ce qui concerne la charge de travail* (question 1c), bien que certains répondants ont spontanément abordé la question de l'ampleur de la tâche et des exigences au collégial lorsqu'on leur demandait globalement comment ils trouvent leur expérience collégiale, la question 1c visait à les amener à s'exprimer plus spécifiquement sur ce sujet. Si trois (15,8 %) étudiants rencontrés ayant des TDA/H, des TA et des TM disent qu'ils sont capables de l'assumer, tous les autres étudiants (84,2 %) la considèrent très lourde. Ils expliquent qu'en raison de leur déficit, ils doivent travailler plus que les autres. Par exemple, l'un d'eux dit : « En raison de mon TDA et de la dyslexie dysorthographe, il faut que je travaille en double », et un autre mentionne : « Je trouve la charge de travail

difficile pour ce que je suis capable de faire. Après une journée, je suis déjà tanné et je n'ai pas envie d'en faire plus. »

Pour conclure la question de l'expérience collégiale des étudiants des populations émergentes, plus de la moitié des étudiants rencontrés disent spontanément apprécier leur expérience collégiale. Interrogés plus particulièrement sur ce qu'ils aiment, ils déclarent apprécier le programme d'études qu'ils ont choisi, la qualité des cours qu'ils reçoivent, les compétences de leurs enseignants, les aspects sociaux de leur vie collégiale et les avantages qu'ils associent au fait d'étudier dans un petit collège. Par contre, certains disent trouver difficiles les cours de la formation générale et l'ampleur de la tâche, ainsi que les exigences plus élevées du collégial. Interrogés spécifiquement sur leur tâche de travail, les collégiens rencontrés affirment qu'elle est très lourde et qu'ils doivent travailler bien plus que les autres en raison de leurs difficultés particulières.

### **3.3 Connaissance des services adaptés et des ressources**

À la question portant sur *comment ont-ils appris qu'ils pouvaient obtenir des services adaptés au collégial* (question 2), neuf étudiants répondent qu'ils l'ont appris par un membre de leur famille ou un ami, deux qu'ils l'ont appris à l'école secondaire qu'ils fréquentaient, deux qu'ils en ont été informés au cégep, deux parce qu'ils ont cherché de l'information par eux-mêmes, deux l'ont appris par des enseignants du collégial, un par le spécialiste qui a établi son diagnostic, alors qu'un autre ne s'en souvient pas.

À propos des *démarches qu'ils devaient faire pour obtenir des services adaptés* (question 3) dans leur collège, les étudiants interrogés répondent qu'ils ont dû rencontrer la personne responsable des services adaptés et lui présenter le diagnostic fait par le ou les spécialistes qualifiés (médecin, psychiatre, neuropsychologue ou psychologue). Tous les étudiants interrogés mentionnent qu'il a été facile d'obtenir ces services, une fois la preuve diagnostique présentée à la personne responsable des services adaptés du collège (question 4).

À la question concernant la personne *qui les a le plus aidés* au collégial (question 5)<sup>13</sup>, dix étudiants, soit 52,6 % des étudiants interviewés, identifient la personne responsable des services adaptés de leur établissement comme étant la plus aidante, comme en témoigne ce commentaire : « Je vous avouerais que la responsable des services adaptés m'a beaucoup aidée autant au niveau de l'école que pour des problèmes personnels. »

Par ailleurs, 10 étudiants (52,6 %) disent que ce sont les enseignants qui les ont le plus aidés. Leurs commentaires à ce propos sont très élogieux :

Il y a des professeurs qui m'ont beaucoup supporté, dont madame X qui était très ouverte et présente. Elle m'offrait tout le temps des récupérations. Elle était disponible à son bureau si j'avais besoin de vérifier si mes notes étaient complètes, claires et bonnes.

Une professeure. En classe, quand elle voyait que j'avais de la difficulté, elle me disait : « Dis-moi vraiment ce dont tu as besoin et je vais t'aider. »

Une enseignante. Je dirais qu'elle m'a soutenu, elle m'a motivé à ne pas me sentir moins bon que les autres parce que je n'avais pas des 90 %. Elle m'a dit que je valais autant que les autres.

Tous mes enseignants. J'ai toujours eu leur support lorsque j'en avais besoin pour des questions, pour les travaux, pour voir si j'étais bien avancée. Mes enseignants ont toujours leur porte ouverte. C'est tout le temps plus facile d'entrer en contact quand les enseignants sont ouverts à nous rencontrer. On leur écrit un courriel et la même journée, ils nous répondent : « Viens me voir et on va arranger ça. »

Quatre des étudiants rencontrés (21 %), soit près d'un quart d'entre eux, mentionnent que ce sont des amis qui les ont aidés au collégial. Un autre dit avoir reçu de l'aide d'un parent, alors que les deux derniers disent ne pas s'en souvenir.

---

<sup>13</sup> Il est à noter que des étudiants ont identifié plus d'une personne aidante ce qui explique que le total des personnes identifiées n'arrive pas à dix-neuf.

En somme, en ce qui concerne les services adaptés au collégial, la majorité des étudiants en ont appris l'existence par un membre de leur famille, un ami, un spécialiste ou après leurs propres recherches, plutôt qu'à l'école secondaire qu'ils fréquentaient précédemment ou dans leur établissement collégial. Quant aux démarches qu'ils doivent faire pour obtenir des services adaptés dans leur collège, les étudiants répondent tous qu'elles sont plutôt simples, une fois qu'ils ont pu présenter le diagnostic établi par un professionnel compétent à la personne responsable des services adaptés. Pour clore cette section, rappelons que les étudiants affirment que les personnes qui les ont le plus aidés au collégial sont les personnes responsables des services adaptés et leurs enseignants.

### **3.4 Services adaptés, satisfactions et insatisfactions**

En ce qui concerne le **deuxième objectif** qui est d'identifier les éléments de satisfaction et d'insatisfaction quant aux mesures adaptées offertes, les questions suivantes ont été posées : 6) « Quels sont les services d'aide qui te sont offerts actuellement? », 7) « Utilises-tu toutes les mesures qui te sont offertes? », 8) « Es-tu satisfait de cette mesure? », 9) « Est-ce que cette mesure t'est utile? », 10) « Quels logiciels ou autres technologies te sont offerts? », 10a) « As-tu été formé pour utiliser ce logiciel? », 10 b) « Si tu as de la difficulté à l'utiliser, y a-t-il une personne ressource à qui tu peux t'adresser? », 11) « Penses-tu que d'autres mesures (qui ne t'ont pas été offertes) pourraient t'aider? », 12) « Vois-tu des aspects négatifs à utiliser ces mesures, est-ce que ça te cause des problèmes? », 13) « Est-ce que tu crois qu'avoir droit à des mesures adaptées change la manière dont les autres te voient? », 14) « Quels sont les aspects positifs de pouvoir avoir ces mesures? », 18) « Quelles sont les mesures qui t'aident le plus à réussir? » et 19) « Quelles sont les mesures d'aide qui t'aident le moins à réussir? »

Aux questions sur *les services d'aide qui leur sont offerts actuellement, ainsi que sur leur satisfaction et leur sentiment d'utilité à leurs égards* (question 6 à 10), les étudiants rencontrés déclarent avoir accès à plusieurs services. Ces services sont décrits dans les sous-sections suivantes : prolongation du temps d'examen (3.4.1), accès à un local d'examen (3.4.2), accès à des logiciels (3.4.3), services de preneurs de notes (3.4.4), usage d'un ordinateur (3.4.5), des notes de cours à l'avance (3.4.6), usage des dictionnaires (3.4.7), les services d'un pointeur de fautes (3.4.8) et autres mesures particulières (3.4.9). Le tableau 2 permet d'observer les mesures adaptées offertes aux étudiants rencontrés, leur satisfaction et leur sentiment d'utilité à leur égard. Ce même tableau permet d'observer les mesures qui aident le plus à la réussite et celles qui aident le moins selon le jugement des participants.

Avertissement : il est important de noter que les étudiants avaient à choisir les mesures les plus utiles (question 18) et les mesures les moins utiles (question 19) parmi les mesures dont ils faisaient l'expérience; ainsi, un étudiant n'était pas invité à donner son opinion sur le local d'examen s'il ne s'agissait pas d'une mesure qui lui était offerte.

**TABLEAU 2** Fréquence des mesures adaptées offertes aux étudiants, utilisation, satisfaction, utilité et caractère aidant ou non aidant des mesures d'aide à la réussite.

Mesures adaptées	Offertes		Utilisées		Satisfaisantes		Utiles		Aident le plus à réussir		Aident le moins à réussir	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Prolongation temps d'examen</b>	19	100 %	15	78,95 %	18	94,74 %	19	100 %	15	78,95 %	1	5,26
<b>Local d'examen</b>	18	94,74 %	17	94,44 %	17	94,44 %	17	94,44 %	7	38,89 %	8	44,44 %
<b>Antidote</b>	13	68,42 %	12	92,31 %	12	92,31 %	12	92,31 %	5	38,46 %	2	15,38 %
<b>Preneur de notes</b>	5	26,32 %	4	80,00 %	5	100 %	5	100 %	1	20,00 %	0	0
<b>Ordinateur</b>	5	26,32 %	5	100 %	5	100 %	5	100 %	2	40,00 %	1	20,00 %
<b>Notes de cours</b>	4	21,05 %	3	75,00 %	3	75,00 %	3	75,00 %	0	0	2	50,00 %
<b>Word Q</b>	4	21,05 %	2	50 %	2	50 %	2	50 %	1	25,00 %	0	0
<b>Médialexie</b>	4	21,05 %	2	50 %	2	50 %	2	50 %	1	20,00 %	4	100,00 %
<b>Dictionnaire</b>	4	21,05 %	3	75,00 %	3	75,00 %	3	75,00 %	0	0	1	25,00 %
<b>Pointeur de fautes</b>	4	21,05 %	4	100 %	4	100 %	4	100 %	4	100,00 %	0	0
<b>Formules math</b>	1	5,26 %	1	100 %	1	100 %	1	100 %	0	0	0	0
<b>Calculatrice</b>	1	5,26 %	1	100 %	1	100 %	1	100 %	0	0	0	0

### **3.4.1 Prolongation du temps d'examen**

Tous les étudiants déclarent avoir une prolongation du temps d'examen, et la grande majorité des étudiants (15), soit 79 % d'entre eux, ont répondu toujours l'utiliser, bien que certains aient nuancé leurs propos en précisant qu'ils n'utilisent la prolongation du temps d'examen que pour les cours où ils écrivent beaucoup ou les cours de la formation générale. Un étudiant déclare même qu'il aimerait avoir encore plus de temps pour faire ses examens, alors que la plupart disent ne pas toujours l'utiliser au complet. Plusieurs répondent qu'ils apprécient ce service parce qu'il leur permet d'être moins stressés, donc plus détendus lors de l'examen. L'un dit : « Le temps supplémentaire, le fait d'y avoir accès, on dirait que ça me stresse moins. Souvent, je vais l'utiliser parce que je suis tombé dans la lune plus longtemps. » D'autres mentionnent que cette mesure leur permet de prendre le temps de mieux organiser leurs idées et qu'elle compense pour le temps qu'ils perdent lorsqu'ils sont distraits ou qu'ils « tombent dans la lune ». Somme toute, 94 % des étudiants déclarent être satisfaits d'obtenir une prolongation pour faire leurs examens et tous disent trouver cette mesure utile (100 %).

Hors de tout doute, la prolongation du temps d'examen est la mesure la plus souvent mentionnée par les étudiants des populations émergentes comme étant la plus aidante offerte par les services adaptés (question 18), puisqu'elle est reconnue ainsi par quinze des dix-huit étudiants utilisateurs de ce service (78 %). Seulement deux de ces étudiants (10,5 %) la mentionnent comme une mesure moins aidante (question 19).

### **3.4.2 Local d'examen**

Quant à cette mesure, dix-huit des dix-neuf étudiants rencontrés, soit 94,7 % d'entre eux, ont accès à un local particulier pour les examens impliquant un surveillant. La quasi-totalité de ceux-ci, soit 94 % de ces étudiants (17/18), dit utiliser cette mesure d'aide, la trouver utile et en être satisfaite. Cependant, certains commentent en disant qu'il y a parfois trop de monde dans ce local et qu'ils sont alors « extrêmement dérangés par les bruits », tels que des déplacements, des bruits de claviers ou de crayons ou encore, des

éternuements, ce qui les empêche de bien se concentrer. Pour illustrer leurs propos, voici ce qu'un premier étudiant en dit : « Oui, mais ça bouge pas mal. Je ne pensais pas qu'il y avait autant de monde là-dedans. Je pensais que c'était plutôt des petits locaux individuels. J'ai été surpris, je m'attendais à un petit peu plus que ça. » Et un deuxième affirme : « Je suis satisfait d'avoir accès à un local où je suis plus tranquille, sauf que je ne suis pas satisfait du local. Lorsqu'il est surchargé, ça ne sert à rien, il est tellement petit et il y a tellement de monde dedans que ça n'a pas de bon sens. » Pour régler ce problème, certains suggèrent que des locaux individuels soient offerts aux étudiants qui en ont le plus besoin.

Le local d'examen est la deuxième mesure jugée la plus aidante par les participants à la recherche (question 18), puisque sept des dix-huit qui l'ont identifiée (38,9 %) l'ont reconnue comme telle. Un seul étudiant dit que c'est l'une des mesures adaptées les moins utiles pour lui et qu'il pourrait en général s'en passer (question 19).

### **3.4.3 Logiciels**

Le logiciel Antidote est le logiciel le plus offert aux étudiants rencontrés, treize étudiants (68 %) disent y avoir accès et, de ceux-ci, 92,3 % affirment l'utiliser, l'apprécier et le trouver utile. Un seul étudiant déclare moins utiliser Antidote parce qu'il a aussi accès au pointeur de fautes. Il explique : « J'utilise Antidote, mais c'est juste qu'avec le pointeur de fautes, c'est plus facile. Avec Antidote, il faut que je réfléchisse plus, parce que des fois, il marque des erreurs quand il n'y en a pas, alors que lorsqu'on me pointe mes fautes, c'est plus facile. » Des logiciels proposés aux étudiants des populations émergentes, Antidote semble de loin être le plus utilisé et le plus apprécié. D'ailleurs, Antidote est la troisième mesure la plus souvent mentionnée par les étudiants rencontrés comme une des mesures qui les aident le plus à réussir (question 18), comme en témoignent cinq étudiants sur treize (38,5 %). Elle n'est d'ailleurs mentionnée par aucun des étudiants lorsqu'on les interroge sur les mesures qui les aident le moins à réussir (question 19).



Les logiciels Word Q (4) et Médialexie (4) sont respectivement offerts à quatre étudiants, soit à 21 % des personnes rencontrées. De ceux-ci, 50 % disent apprécier ces logiciels, alors que les autres disent ne pas les utiliser parce qu'ils ne les aiment pas, les trouvent trop compliqués ou, encore, parce qu'ils ont des problèmes techniques qui les empêchent de bien les utiliser. Les adeptes de Médialexie disent :

Je trouve que Medialexie est mieux pour la correction parce qu'il va souvent avec le sens et qu'il te donne plusieurs options et te met plein d'information et t'explique le pourquoi.

J'utilise toujours Medialexie parce qu'il est vraiment plus puissant qu'Antidote. C'est sûr que pour les dictionnaires, Medialexie, c'est ordinaire. Antidote pour les dictionnaires, c'est merveilleux. Medialexie, si tu as une erreur en français, il va analyser ta phrase. Il va souligner l'erreur et il va mettre en dessous, il manque un verbe.

Le logiciel Médialexie n'est mentionné que par un seul étudiant sur les quatre (25 %) y ayant accès comme l'une des mesures qui l'aide le plus à réussir (question 18), et un étudiant sur quatre l'identifie comme l'une des mesures qui les aident le moins à réussir (question 19).

Le logiciel Word Q serait plus difficile à utiliser selon les participants à la recherche, et il semble bien que leur satisfaction et leur sentiment d'utilité s'en ressentent. Un étudiant dit « Je trouve Word Q compliqué. J'essaie de l'utiliser, mais je ne trouve pas vraiment que c'est utile parce que je ne comprends pas son fonctionnement même si on me l'a déjà expliqué. » Un autre explique qu'il ne peut pas utiliser ce logiciel en raison du nouvel environnement Windows XP. Il dit : « Ça ne marche pas. Il a été installé, mais c'est comme si la configuration n'était pas finie. » Il s'agirait donc d'un outil qui ne peut pas être utilisé à son plein potentiel dans certains collèges et qui est ignoré par une majorité.

Il est à noter que peu d'étudiants disent avoir assisté à une formation sur l'utilisation des logiciels, même si quelques-uns déclarent qu'une formation leur a été offerte. En général, ils ont appris à se débrouiller par eux-mêmes. Il se peut donc que ce soit pour cette raison que certains affirment avoir du mal à utiliser les logiciels. L'un d'eux dit en parlant de la formation : « On m'en a suggéré une, mais je n'ai pas eu le temps, j'avais trop de cours,

trop de travaux à remettre. » Dans de telles conditions, il est raisonnable de penser que les logiciels à la disposition de certains étudiants ne soient pas utilisés à leur plein potentiel.

Il est à noter que le logiciel Word Q n'est mentionné que par un seul étudiant sur quatre (25 %) comme l'une des mesures qui les aident le plus à réussir (question 18), alors que les trois autres étudiants la mentionnent comme l'une des mesures les moins aidantes (question 19).

#### **3.4.4 Preneur de notes**

En ce qui concerne le preneur de notes, cinq des étudiants rencontrés disent avoir accès à ce service, soit 26,3 % des étudiants interrogés. De ceux-ci, un seul dit ne pas l'utiliser parce qu'il trouve difficile de s'adapter aux différents styles de preneurs de notes. Les quatre autres disent plutôt en être satisfaits et le trouvent utile. Voici un exemple de ce qui est mentionné à propos du service de prise de notes : « Ça me permet d'écouter le prof et de ne pas avoir à écouter et à écrire en même temps quand je sais qu'il y a quelqu'un d'autre qui écrit et que je vais avoir les notes après. » Des étudiants qui utilisent les services de preneur de notes, 80 % trouvent cette mesure satisfaisante et utile.

Des cinq étudiants qui utilisent le service de preneur de notes, un seul étudiant (20 %) pense que c'est l'un des services qui l'aide le plus à réussir (question 18), et un seul étudiant mentionne que le preneur de notes est le service qui l'aide le moins à réussir (question 19).

#### **3.4.5 Ordinateur**

Cinq étudiants mentionnent avoir accès à un ordinateur (26,3 %), de ceux-ci, tous disent l'utiliser, l'apprécier et le trouver utile. L'un d'eux déclare : « Quand j'ai des dissertations ou des longs textes à faire, ça m'aide énormément. Je fais de la fatigue. Rendu à la fin de mes textes, je mélange les lettres, je mélange les mots. »

L'usage d'un ordinateur est jugé comme l'un des services les plus utiles par deux des étudiants interrogés (40 %) (question 18), et aucun étudiant ne pense que l'usage de l'ordinateur ne les aide pas à réussir (question 19).

### **3.4.6 Notes de cours**

Sur les dix-neuf étudiants rencontrés, quatre (21 %) ont le privilège d'accéder aux notes de cours à l'avance. De ceux-ci, 75 % les utilisent, s'en disent satisfaits et trouvent la mesure utile. Cependant, la plupart des étudiants précisent que celle-ci n'est plus très utile, puisque la plupart des enseignants ont maintenant l'habitude de préparer un recueil de notes qui est disponible pour toute la classe en début de session. Cette façon de faire permet à tous les étudiants d'avoir accès aux notes de cours à l'avance, et c'est probablement pour cette raison qu'aucun étudiant ne juge que ce soit l'une des mesures les plus utiles (question 18). D'autre part, deux étudiants sur quatre (50 %) jugent cette mesure comme l'une des moins utiles.

### **3.4.7 Dictionnaire**

L'usage du dictionnaire est proposé à quatre des étudiants rencontrés (21 %), de ceux-ci, un seul dit ne pas utiliser la mesure, ne pas l'apprécier et ne pas la trouver utile. Le fait d'être autorisé à utiliser un dictionnaire en classe et lors des examens ne semble pas être un grand privilège, puisqu'aucun des étudiants participant à cette recherche n'a identifié cette mesure comme l'une des plus utiles à leur réussite (question 18). Force est de constater qu'avec les outils disponibles aujourd'hui, dont les logiciels et le service de pointeur de fautes, l'usage du dictionnaire semble moins populaire que par le passé.

### **3.4.8 Pointeur de fautes**

À ce chapitre, quatre étudiants interrogés (21 %) rapportent avoir accès au service d'un pointeur de fautes. De ceux-ci, tous disent grandement apprécier ce service, en être satisfaits et le trouver utile. Puisque c'est une mesure peut-être un peu moins connue, voici comment un des étudiants explique spontanément ce qu'est le pointeur de faute : « C'est une personne qui va souligner mes fautes. Elle ne me dit pas comment corriger. Elle me dit juste que j'ai une faute, et il faut que je la corrige pour éviter de perdre un point. »

D'ailleurs, quatre des étudiants interrogés, soit 100 % de ceux qui reçoivent ce service, nomment cette mesure comme l'une des plus utiles à leur réussite (question 18). Par ailleurs, personne ne juge cette mesure comme étant l'une des moins utiles (question 19).

Voici un commentaire qui explique pourquoi les étudiants apprécient le pointeur de fautes : « Ça m'aide beaucoup parce que quand les fautes sont soulignées, je sais où est l'erreur, je suis capable de savoir quelle est l'erreur dans ce mot-là, alors que dans l'ensemble de texte, je n'y arrive pas. »

Par contre, un des étudiants se dit déçu parce qu'il doit attendre de 24 à 48 heures pour recevoir sa correction avec le pointeur de fautes, ou encore plus longtemps si la personne responsable de ce service est absente ou très occupée.

### **3.4.9 Autres mesures adaptées**

Concernant les autres mesures adaptées, un étudiant dit avoir accès à ses formules de mathématique lorsque la situation le demande, utiliser la mesure, l'apprécier et la trouver utile. Un autre peut utiliser sa calculatrice lors des examens. Il dit le faire, être satisfait de cette mesure et la trouver utile.

Enfin, trois des étudiants rencontrés déclarent avoir accès à des mesures plus particulières qui ne sont pas habituellement offertes dans les établissements collégiaux. Leurs propos suggèrent qu'il faut parfois s'adapter davantage aux besoins particuliers des étudiants plutôt que d'offrir une panoplie de services prédéterminée. Voici des exemples de mesures plus originales :

Moi, j'ai un problème aux extrémités, ce qui fait que j'ai constamment froid aux mains. Je fais donc mes examens avec des gants. Ça va assez bien avec l'ordinateur, mais lorsque je n'ai pas droit à l'ordinateur, écrire avec au crayon avec des gants, c'est plus difficile et ça me déconcentre.

Parfois, certains profs me permettent d'être seul pour faire un travail, par exemple, dans un local à part ou encore chez nous.

Les responsables des services adaptés essaient de me placer le plus souvent possible dans un local isolé et seul pour faire mes examens.

Avoir la permission d'écouter une bande audio pendant les examens pour se couper des bruits ambiants.

Pour conclure la section sur les services adaptés offerts aux étudiants des populations émergentes, les dix-neuf étudiants rencontrés affirment que les services les plus appréciés et les plus utiles offerts aux étudiants des populations émergentes, et qui les aident le plus à réussir sont : la prolongation du temps d'examen, le local d'examen, Antidote et l'ordinateur.

### 3.5 Services adaptés, avantages et inconvénients

Interrogés sur les avantages et les inconvénients qu'ils trouvent à utiliser les services adaptés, les étudiants des PÉ ont été volubiles.

#### 3.5.1 Avantages à utiliser les services adaptés

Lorsque l'on demande aux étudiants *quels sont les avantages à utiliser les mesures d'aide proposées par les services adaptés* (question 14), l'ensemble des étudiants rencontrés dit qu'il y en a plusieurs.

Plus précisément, treize d'entre eux, soit 68,4 % des étudiants rencontrés, soulignent à quel point les mesures adaptées les aident à diminuer leur stress. L'un d'eux affirme : « C'est sûr qu'avoir plus de temps, ça m'enlève un poids et je peux prendre plus de temps pour corriger mes erreurs. » Un autre déclare : « Ça enlève un stress. Si jamais un examen est vraiment plus difficile, j'ai plus de temps, je n'ai pas besoin de stresser avec ça. » « J'ai le temps de finir mes examens. »

De plus, treize étudiants, soit 68,4 % d'entre eux, soulignent que, grâce aux mesures adaptées, ils réussissent mieux leurs examens et ont de meilleures notes. Un premier dit : « Ça m'a donné une chance, c'est sûr. C'est un peu à cause de cela que j'ai réussi à passer. » Un deuxième déclare : « C'est sûr que là mes notes sont supérieures. Ma compréhension est beaucoup plus élevée et ça va paraître quand je sortirai de l'école. Je ne *focusse* pas juste pour des points, je comprends la matière à la place de juste la savoir. Ça nous donne aussi des méthodes de travail. »

Aussi, huit étudiants, soit 42,1 % des étudiants interrogés, disent que ces mesures leur ont donné la chance de pouvoir faire leurs examens dans un lieu tranquille, ce qui les aide à mieux se concentrer. À ce propos, l'un d'eux déclare :

Quand je suis seul dans mon local, si je fais tomber un crayon, c'est juste moi que je dérange et ce n'est pas long pour me reconcentrer. Tandis que si j'ai 25 autres personnes autour de moi, qu'il y en a qui mouchent ou qui toussent, je ne sais pas, qui tapent du pied ou qui font du bruit, ça va me déconcentrer. Je peux perdre jusqu'à 15 minutes par examen pour regarder la personne qui tape du pied.

Un autre affirme : « Dans le fond, au local adapté, je suis moins stressé, je me concentre plus facilement parce qu'il y a moins de va-et-vient. »

Sur un autre plan, trois des étudiants rencontrés, soit 15,8 % d'entre eux, parlent du fait que leurs textes de français se sont considérablement améliorés grâce aux mesures adaptées, puisque la prolongation du temps d'examen permet de corriger leurs fautes de français, que l'ordinateur permet de travailler plus vite et qu'un autre avantage est que « je n'ai pas à faire un propre et un brouillon » et que « je peux mieux coordonner mes idées dans mes textes parce que je peux faire du copier/coller ». Aussi, grâce aux mesures d'aide à la correction, l'un d'eux, satisfait, annonce : « Ben, c'est sûr que maintenant je peux passer mes examens de français! Avant, même si j'avais un super bon texte, je n'avais [que] 60 % à cause des pénalités sur le français. »

De plus, trois des répondants interrogés (15,8 %), pensent même, que les mesures adaptées augmentent leur confiance en eux, puisqu'ils peuvent enfin réussir. L'un d'eux affirme : « Savoir que je suis capable d'avoir des bonnes notes, que je suis capable d'avoir cette compréhension-là, ça m'amène plus de confiance en moi. »

Qui plus est, trois utilisateurs (15,8 %) des services adaptés rencontrés mentionnent que le fait d'être reconnu comme des personnes ayant des besoins particuliers amène les enseignants à leur porter davantage attention et à leur offrir plus de soutien. L'un d'eux affirme : « Je pense que certains profs peuvent comprendre plus et te laisser un petit peu de lousse. [...] D'une certaine façon, les profs sont plus compréhensifs et on se sent plus à l'aise. »

Aussi, deux étudiants (10,5 %) soulignent le fait qu'ils sont enfin capables de finir leurs examens, et deux autres disent que les mesures adaptées leur permettent d'atteindre leur rêve.

À propos des avantages des services adaptés pour les populations émergentes, seize étudiants, soit 84,4 %) d'entre eux, ont répondu sans hésiter qu'ils encourageraient ***un étudiant qui n'utilise pas les services adaptés à les utiliser*** (question 23). Les trois autres ont fait des commentaires empreints de respect, où ils disent qu'ils ne veulent pas lui forcer la main et que c'est à lui de décider. L'un d'eux déclare : « C'est à toi de voir, si tu as ta réussite à cœur, vas-y. Si tu veux te compliquer la vie et te mettre des bâtons dans les roues, c'est à toi de voir. Tu n'as rien à perdre à les essayer. »

Pour conclure la section sur les avantages d'utiliser les services adaptés, voici le commentaire de l'un des étudiants rencontrés qui décrit bien à quel point les services adaptés sont appréciés des étudiants :

Les services adaptés me permettent d'accéder à mon rêve, à mon objectif. J'aurais beau être un bon technicien, être apte à effectuer [de] bonnes interventions, mais si j'ai de la misère à l'évaluation uniforme de français, je n'aurai pas mon DEC.



### 3.5.2 Inconvénients à utiliser les services adaptés

À la question « *Vois-tu des aspects négatifs à utiliser ces mesures?* » (question 12), la grande majorité des étudiants commencent par répondre par la négative, mais après réflexion, identifient certaines difficultés. Ce qui fait qu'en fin de compte, quinze étudiants ont identifié des aspects négatifs à utiliser les mesures adaptées, soit 79 % des étudiants interrogés.

Des problèmes organisationnels sont soulignés par neuf étudiants sur dix-neuf, soit 47,4 % d'entre eux. Ils concernent les erreurs de réservations ou de procédures, les conflits d'horaire ou l'oubli d'un enseignant de faire parvenir la bonne copie d'examen dans les délais fixés. Les étudiants affirment qu'il n'est pas toujours facile de s'organiser par courriel avec certains enseignants qui répondent moins rapidement à leurs demandes, que le système de réservation informatique du local d'examen a des lacunes qui entraînent des erreurs et du stress pour eux, et qu'ils doivent parfois « courir en bas parce que le prof n'a pas écrit sur l'examen si j'ai droit ou pas d'utiliser une mesure parce qu'il ne l'a pas écrit, là, c'est sûr que ça te met sur les nerfs ». D'autres encore parlent des problèmes d'horaire : « J'ai déjà dû commencer un examen à 7 h le matin parce que j'avais des cours et que je ne pouvais pas empiéter sur mes autres cours. Il fallait absolument que l'examen soit fait cette journée-là. » Un autre rapporte des situations un peu complexes à gérer : « Quand une évaluation est plus longue que prévu, il m'est arrivé que ça déborde sur l'heure du dîner et que je n'aie pas de période de pause avant de reprendre les cours en après-midi. » Il ajoute : « Il y a des examens plus longs que je dois faire en trois séances, et là, malheureusement, je perds le fil et ça m'écœure un peu. » Aussi, l'un des étudiants souligne que « [il] y a aussi des problèmes parce que lorsque je prends plus de temps à faire un examen, je manque parfois des bouts de cours ». De plus, deux répondants sur les dix-neuf (10,5 %) mentionnent que le fait de faire ses examens au local adapté les prive des explications du professeur qui est en classe avec les autres étudiants qui passent aussi l'examen. Voici ce qu'en dit l'un d'eux :

On n'a jamais le prof à côté pour poser nos questions comme lorsqu'on fait les examens en classe. Si on veut avoir de l'information, c'est la personne qui est là pour surveiller, mais ce n'est pas nécessairement un professeur. Donc, des fois, tu ne peux pas avoir la réponse que peut-être d'autres ont en classe.

Par ailleurs, quatre étudiants sur dix-neuf, soit 21 % d'entre eux, se plaignent de remarques désobligeantes à leur endroit de la part d'enseignants ou de leurs pairs. La mention de cette difficulté peut être liée à une autre question du guide d'entretien, où l'on demande spécifiquement aux étudiants des populations émergentes *s'ils croient qu'avoir droit à des mesures adaptées change la manière dont les autres les voient* (question 13). À cette dernière question, six étudiants répondent par la négative, alors que près de 70 % (68,4 %) répondent que ça change beaucoup la façon dont les autres les voient. Pour étayer leurs propos, huit utilisateurs de services adaptés sur dix-neuf (42,1 %) rapportent des remarques d'étudiants qui illustrent bien l'envie ou le sentiment d'injustice ressenti par certains étudiants envers les mesures d'aide auxquelles les étudiants des populations émergentes ont accès. Voici quelques exemples des commentaires recueillis à ce propos :

Oui, il y a certains étudiants qui disent : « Il a toujours des bonnes notes. On sait bien, il a des mesures d'aide. »

Oh oui, c'est sûr qu'il y en a qui me jugent. Un moment donné, je revenais du local d'examen pour aller porter ma copie et un étudiant a demandé au prof : « Pourquoi, lui, il l'a fait sur Word? » Le prof ne savait pas trop quoi répondre, alors j'ai répondu à sa place pour lui expliquer pourquoi j'ai des mesures adaptées. Il a répondu : « C'est donc bien injuste, ça. » J'ai répliqué que ce qui est injuste, c'est que j'aie beaucoup plus de misère que toi pour faire la tâche demandée.

Je dirais qu'ils me voient comme la personne qui est juste trop chanceuse.

J'ai des commentaires, comme : « C'est plus facile, tu as plus de temps, c'est ben moins stressant. » Mes amis ne m'en font plus parce qu'ils savent que ce n'est pas ma faute, mais il arrive que je me fasse regarder croche quand je sors de la classe pour aller faire mon examen, quand je ne le fais pas avec les autres. Je le sens que, parfois, qu'il y a une certaine jalousie, que les gens ont une certaine envie ou qu'ils sont fâchés parce que, moi, j'ai droit à ça, mais pas eux.

C'est sûr qu'il y en a qui disent que c'est juste une excuse, mais il y en a d'autres qui comprennent et, la plupart du temps, les personnes qui comprennent, ce sont les professeurs et les personnes qui ont besoin de comprendre.

Rendus à notre âge, les gens comprennent un peu mieux. Je ne sais pas si au secondaire, ça aurait été différent et même au primaire. La mentalité a changé depuis ce temps-là sur les troubles d'apprentissage. Avant, c'était associé à un très gros handicap au niveau de l'intelligence. Aujourd'hui, ce n'est plus le cas.

Sûrement qu'il y en a que oui, parce qu'on est beaucoup stéréotypés, c'est comme automatique. Je me dis qu'il y en a qui doivent penser pourquoi qu'elle a plus de temps que moi ou des choses comme ça? Plus ça va, plus il y a des gens qui ont des services adaptés, et les gens commencent à plus comprendre, mais encore, là, il y en a d'autres qui disent pourquoi qu'elle n'est pas capable de faire comme nous autres?

De plus, il n'y aurait pas que les pairs qui peuvent parfois émettre des commentaires désobligeants ou montrer une attitude négative à l'égard des étudiants qui reçoivent des mesures adaptées. Sur ce point, six étudiants sur dix-neuf (31,6 %) soulignent qu'il y a parfois des enseignants qui semblent avoir une perception négative des étudiants des populations émergentes, et qu'il arriverait même qu'à l'occasion des enseignants fassent des commentaires désagréables tels que l'illustrent les propos recueillis :

J'ai senti quelques fois de la part des professeurs une certaine réticence, ça se voyait qu'ils n'étaient pas totalement d'accord avec ce genre de mesures.

Il y a des professeurs qui m'ont lâché des commentaires un peu pour rire de moi.

Il y a des profs qui disent tout haut : « Ouin, c'est vrai, toi tu as un problème. » C'est insultant.

Peut-être que quelques profs ont aussi des préjugés là-dessus.

Toujours à la question 13, deux utilisateurs sur dix-neuf, soit 10,5 % d'entre eux, soulignent qu'il arrive même parfois que l'on exige d'eux des contrôles qui ne sont pas exigés en classe. Par exemple, un étudiant rapporte qu'on lui demande de relever ses manches et vider ses poches devant la personne qui surveille le local d'examen, alors que ces contrôles ne sont pas utilisés en classe.

Il semble donc que les étudiants des populations émergentes vivent quelques fois des situations qui leur laissent penser qu'ils sont perçus différemment en raison de leur situation de handicap.

Exceptionnellement, un étudiant mentionne que son handicap lui procure certains avantages : « Les profs me posent peut-être plus de questions dans la classe quand ils voient que je ne suis plus là. Sinon, mes amis me voient comme d'habitude. Dans le fond, les gens sont plus attentionnés envers moi. »

Pour conclure cette section, bien que près de 80 % des étudiants interrogés notent qu'il y a certains inconvénients à utiliser les services adaptés, par exemple, les problèmes organisationnels et les commentaires parfois négatifs de leur entourage, tous reconnaissent que leur utilisation leur apporte de nets avantages.

### **3.6 Réussite scolaire : influence des mesures adaptées**

En ce qui concerne le **troisième objectif**, qui est de relever les perceptions des étudiants quant à l'influence des mesures adaptées sur leur réussite scolaire, les questions suivantes ont été posées : 15) « D'après toi, les mesures adaptées qui te sont offertes et que tu utilises ont-elles une influence (positive ou négative) sur ta réussite scolaire? Pourquoi? Comment? », 16) « As-tu remarqué des différences sur tes résultats quand tu utilises les mesures et quand tu ne les utilises pas? (Donne un exemple) » et 17) « Que crois-tu qu'il arriverait si tu n'avais plus ces mesures adaptées? »

La totalité des étudiants rencontrés perçoit que *les mesures de soutien qu'ils reçoivent ont une influence* très positive *sur leur réussite scolaire* (question 15). Ils expliquent à quel point les mesures adaptées influencent positivement leur réussite scolaire en augmentant leurs résultats, en diminuant leur stress, en leur permettant de se concentrer davantage, en leur offrant plus de soutien de la part des enseignants, en augmentant leur confiance en soi et, même, en diminuant leur fatigue.

Ainsi, quatorze étudiants (73,7 %) disent que les mesures adaptées ont une influence très positive sur leurs résultats scolaires et leur réussite. L'un d'eux affirme : « Une chance que j'ai mon temps supplémentaire parce que je ne finirais jamais mes examens. » Dans la foulée, deux autres témoignent :

Elles ont une influence totalement positive. Mes notes sont toutes à la hausse. J'ai l'impression d'avoir mon plein potentiel aux examens. Mes notes sont enfin à l'image des efforts que je déploie, et ça fait énormément de bien. Quand tu sais que tu fais deux ou trois fois plus d'efforts que les autres et que tu as moins qu'eux, ça fait mal à l'orgueil. Un moment donné, on finit par se décourager et perdre confiance en ses capacités.

C'est sûr que c'est positif. Pour ce qui est d'Antidote, ça m'aide pour le français. Mon temps supplémentaire, ça m'aide beaucoup aussi parce que j'ai le temps de faire tout l'examen au lieu de ne réussir qu'à en faire la moitié ou ne pas le finir. Ça augmente mes notes d'au moins 10 %, des fois même 20 % dans certaines matières.

Aussi, six étudiants (31,6 %) expliquent que, selon eux, les mesures adaptées qu'ils utilisent ont une influence positive sur leur réussite, puisqu'elles diminuent beaucoup leur stress. L'un d'eux rapporte : « Sachant que j'ai plus de temps pour faire mon examen, ça me calme et je suis moins angoissé. » Un autre dit que les mesures adaptées ont une influence très positive sur sa réussite scolaire, « parce que lorsque je sais que je n'ai pas le temps de finir mon examen, ça me stresse et je me dépêche, et j'oublie des mots et je fais des fautes d'inattention, et ça me rend anxieux. »

Dans cet ordre d'idée, trois étudiants (15,8 %) déclarent que les mesures adaptées qu'ils utilisent ont une influence positive sur leur réussite scolaire, car, grâce à elles, ils peuvent se concentrer davantage sur leurs examens. Par exemple, un étudiant explique que, grâce au local d'examen isolé, « [c]'est plus rapide de me mettre à la tâche, alors que lorsqu'il y a d'autres gens autour de moi, je regarde ce qu'ils font et je peux tomber facilement dans la lune. Le fait d'être toute seule dans un local, je ne peux donc pas me laisser distraire par grand-chose. »

De plus, deux autres (10,5 %) pensent que le fait d'être identifié comme un étudiant avec des difficultés augmente leurs chances de réussite, puisqu'ils ont l'impression de recevoir plus de soutien des enseignants. Un premier dit : « Il y a un de mes professeurs qui comprend très bien que si je n'ai pas mes notes de cours, ben, c'est plate, mais je suis incapable de me concentrer. » Il raconte alors que l'enseignant le soutient en lui posant plus de questions ou en lui prêtant des documents. Un autre déclare : « Je sais que je suis écouté. Si j'ai des problèmes, je peux aller chercher de l'aide aux services adaptés ou auprès de mes professeurs. Je me sens à l'aise, plus écouté, plus encadré. »

Un étudiant croit même que les mesures adaptées augmentent ses chances de réussite, puisqu'elles l'aident à développer une meilleure confiance en lui. Il dit : « J'ai maintenant l'impression d'avoir mon plein potentiel rendu aux notes ou aux examens. Donc, une meilleure confiance en moi et une meilleure maîtrise lors des examens. » Un autre parle des effets positifs qu'ont les mesures adaptées sur sa réussite en ce qui a trait à son humeur et à sa fatigue. Il dit : « On voit l'amélioration finalement dans tout. Ça me donne plus le goût d'être à l'école. » Il ajoute : « Vraiment, je me sens mieux, je me sens de bonne humeur parce que je ne suis plus obligé de me casser la tête comme avant. Ça m'épuisait finalement. Je devenais bête parce que j'étais épuisé. »

En somme, les étudiants nous disent que les mesures adaptées ont une influence extrêmement positive sur leur réussite scolaire et qu'ils les apprécient énormément.

De plus, outre le fait que tous les étudiants rencontrés perçoivent que les mesures adaptées ont une influence très positive sur leur réussite, 84 % des étudiants interrogés (16/19) ***disent observer des différences lorsqu'ils utilisent les mesures adaptées*** (question 16), alors que trois autres, puisqu'ils les utilisent tout le temps, avouent ne pas pouvoir répondre à cette question. La presque totalité des différences observées rapportées par les étudiants des PÉ concerne l'amélioration des notes et la réussite scolaire. Un premier affirme : « C'est sûr que mes notes sont plus hautes quand je les utilise versus quand je ne les utilise pas » et un deuxième : « Mes fautes se multiplient quand je n'utilise pas mes mesures adaptées, et je ne suis même pas capable de me relire

moi-même. » Les deux derniers commentaires sont particulièrement frappants et démontrent à quel point les mesures adaptées aident les étudiants à mieux réussir : « Il y a un examen en français où j'ai eu 100 %. Pour moi, c'était comme inconcevable. J'étais à me demander : "Est-ce que je me suis trompé de copie?" Plus jeune, je n'aurais jamais cru cela possible. » Un autre dit : « C'est sûr que quand je n'utilise pas tous les outils, je perds tous mes points sur les fautes ou presque. Je veux dire que je ne serai jamais capable de passer l'épreuve uniforme si je n'avais pas Antidote. »

Les autres avantages mentionnés concernent le temps de finir la tâche. Un premier dit : « En français et en philosophie, quand c'est des gros textes, je n'aurais pas le temps de finir sans les mesures adaptées. En français, ça m'est arrivé et je n'avais que la moitié du texte d'écrit » et un autre identifie la diminution du stress comme un avantage : « Quand je lis quelque chose, il faut que je le lise quatre fois au moins avant de comprendre. Savoir que j'ai plus de temps m'enlève du stress. Parce que quand je sais que je suis pressé, je suis encore plus sur les nerfs. »

De plus, tous les étudiants interrogés dans le cadre de cette recherche ont tous une opinion bien arrêtée à propos de *ce qui arriverait s'ils n'avaient plus droit aux services adaptés* (question 17). Sur ce point, seize s'expriment sur la diminution des notes et du risque d'échec élevé s'ils n'avaient plus accès aux mesures adaptées qui leur sont actuellement offertes. S'il n'avait pas accès aux mesures adaptées pour l'épreuve uniforme de français, un premier mentionne que : « Je ne pense pas que je réussirais mon DEC juste à cause de ça. » Un autre s'inquiète pour sa santé mentale s'il n'avait plus accès aux services adaptés et dit : « Mon état s'aggraverait certainement [TM]. À la dernière session, j'en avais beaucoup sur le dos et je n'ai pas pu terminer ma session. Je ne fonctionnais plus. »

Aussi, huit commentaires concernent le grand stress qu'une telle perte de services pourrait engendrer. L'un des participants qui les ont émis dit : « Je ferais pitié si je n'avais plus les mesures adaptées. C'est sûr que j'aurais beaucoup de difficulté à m'adapter. J'aurais peur de manquer de temps, j'aurais peur de faire baisser mes notes et

ça me causerait du stress. » Un autre déclare : « Je travaillerais plus et mon stress serait plus élevé, ça fait qu'il y a du monde qui payerait. Si je manque de temps, c'est sûr que je vais brasser les affaires, je vais aller chialer à la direction. »

Dans la foulée, six autres commentaires témoignent du fait que sans les mesures adaptées, les étudiants manqueraient de temps pour terminer les évaluations dans le temps habituellement accordé avec comme conséquence d'amener des échecs.

De plus, cinq commentaires édifiants concernent le risque de décrochage élevé, voire inévitable pour certains, dans un tel contexte. En voici quelques exemples :

J'aurais une perte totale de motivation et je décrocherais probablement. Tu as beau être motivé, quand ça fait des années que tu bûches et que tu n'y arrives pas, et après plusieurs échecs consécutifs, un moment donné tu viens à te dire : « Je perds mon temps », et tu te décourages.

Sérieusement, je lâcherais le cégep parce que, dans le fond, je ne suis jamais capable de fournir ce que les profs attendent de moi dans les examens. Dans le fond, si j'étais traitée comme tout le monde, je ne serais pas capable. Je le sais parce que je coulais quand je n'avais pas de mesures.

Je m'arracherais la tête. Je pense que je lâcherais tout, bien franchement.

En somme, les étudiants des populations émergentes dans le cadre de cette recherche ont affirmé que les mesures adaptées qu'ils utilisent favorisent grandement leur réussite et que leur non-utilisation ou le retrait de ces services auraient des impacts importants sur leur réussite, leurs résultats et entraîneraient, pour eux, un risque d'échec élevé et une augmentation de leur stress qui risqueraient même de causer l'abandon de leurs études collégiales.



### 3.7 Suggestions des étudiants

Pour répondre au **quatrième objectif**, qui est de recueillir les suggestions des étudiants quant à l'organisation et aux services offerts aux populations émergentes, les questions suivantes ont été posées: 11) « Penses-tu que d'autres mesures pourraient t'aider? », 20) « Si tu pouvais prendre toutes les décisions que tu veux pour améliorer les services adaptés pour les étudiants, que ferais-tu? », 21) « Quels services ou mesures adaptées ajouterais-tu? (matériel, technologie, profs, autres professionnels) », 22) « Quelle(s) mesure(s) devrait être améliorée(s)? », 23) « Que dirais-tu à un étudiant qui n'utilise pas les services adaptés, mais qui en aurait besoin? » Et pour conclure, nous avons demandé : 24) « Quels sont tes plans après tes études collégiales? Poursuite des études/emploi/autre? »

#### 3.7.1 Quelles mesures pourraient les aider davantage?

Neuf étudiants sur dix-neuf (47,4 %) répondent qu'il n'y a pas d'*autres mesures qui pourraient les aider* (question 11) et ils ne trouvent pas de nouvelles mesures à proposer parce qu'ils ont l'impression que l'on répond déjà très bien à leurs besoins. Toutefois, dix (52,6 %) suggèrent une dizaine de mesures qui pourraient s'ajouter à celles déjà offertes aux étudiants des populations émergentes.

Ils suggèrent :

- des services d'encadrement pour aider les étudiants à mieux gérer leur temps
- des services d'encadrement pour les aider à gérer leurs projets d'études
- l'accès à des livres de classe audio
- l'accès à des dictionnaires de poche en classe
- la permission d'écouter une bande sonore lors des examens pour couvrir les bruits environnants
- la possibilité d'assister plusieurs fois à un cours pour mieux le comprendre
- l'accès à un local d'examen plus tranquille
- plus de temps pour effectuer les travaux

- plus de temps pour lire un livre
- un local où ils pourraient obtenir du soutien par rapport à leurs difficultés et réaliser des travaux, tout en étant supervisés par des personnes qualifiées

D'autres encore aimeraient obtenir des mesures existantes qui ne leur sont pas proposées comme l'usage d'Antidote ou du pointeur de fautes. Ces suggestions d'étudiants des populations émergentes sont en quelque sorte des pistes qui pourraient être envisagées pour mieux répondre aux besoins particuliers de ces étudiants.

### 3.7.2 Comment améliorer les services adaptés?

Les dix-neuf étudiants rencontrés appartenant aux populations émergentes ont été invités à faire des *suggestions pour améliorer les services adaptés* (question 20); à identifier les *services ou mesures adaptées qu'ils ajouteraient à celles déjà offertes* (question 21) et *celles qui devaient être améliorées* (question 22). Les principaux éléments qui ressortent des quarante-sept commentaires recueillis pour ces questions sont :

#### 1) Mieux informer

- a. Mieux informer les étudiants quant aux services adaptés offerts dans le collège (deux mentions) :

Surtout pour ceux qui sont nouveaux. Les aider, les aiguiller pour ne pas qu'ils se sentent perdus. Une espèce d'accompagnement, au moins pour la première session. Rappelons que, dans le cadre de cette recherche, en ce qui concerne les services adaptés au collégial, neuf des dix-neuf étudiants rencontrés ont appris l'existence des services adaptés dans leur collège par un membre de leur famille ou un ami, plutôt qu'à l'école secondaire qu'ils fréquentaient précédemment ou dans leur établissement collégial.

- b. Mieux informer les enseignants sur les besoins particuliers des étudiants des populations émergentes, sur les services qu'ils doivent leur offrir, sur les mécanismes et procédures liées à ces services, et ce, afin d'améliorer les connaissances et le niveau de compréhension des difficultés vécues par ces étudiants, qu'ils collaborent plus efficacement aux mesures d'aide et diminuer les perceptions négatives à l'égard de cette population.
- c. L'ensemble du personnel et les autres étudiants à propos des difficultés des PÉ pour améliorer leur compréhension et diminuer les perceptions négatives.

2) Plus de personnel et la création d'un centre d'aide spécifique pour les utilisateurs des services adaptés

- a. Que l'on développe un centre d'aide spécifique aux étudiants qui nécessitent les services adaptés. Il permettrait à ces étudiants d'avoir accès à une personne ressource en tout temps.
- b. Offrir de la formation aux étudiants des PÉ pour développer de meilleures stratégies pour contrer leurs difficultés :

Oui, on a un déficit d'attention, oui, on a de la dysorthographe, de la dyslexie. Nous, on a vécu notre vie avec ça et on ne sait pas comment faire pour s'améliorer, il faut nous donner des trucs. J'aimerais que l'on m'enseigne des stratégies d'apprentissage pour corriger mes difficultés.

- c. Plus de disponibilité de la personne qui offre le service de pointeur de fautes pour éviter de longues attentes.
- d. Plus de personnel pour le soutien aux PÉ.
- e. Plus de professionnels disponibles dans les collèges pour les étudiants des populations émergentes.
- f. Avoir une personne qui fasse un suivi auprès des étudiants des PÉ pour les soutenir quant à leur gestion de temps et l'organisation.
- g. Offrir des services d'évaluation diagnostique accessibles et gratuits dans les établissements collégiaux.

- h. Que les services offerts dans les collèges privés soient les mêmes que ceux des cégeps publics.
- i. Obtenir du soutien pour la gestion de temps.
- j. Offrir un service de psychologue à l'école (deux mentions).
- k. Avoir l'aide d'une personne pour étudier.

### 3) Plus de services de la part des enseignants

- a. Que les enseignants offrent plus de périodes de rattrapage.
- b. Qu'ils donnent la permission d'utiliser des dictionnaires électroniques en classe.
- c. Offrir aux étudiants des PÉ de précorriger leurs travaux.

### 4) Des améliorations proposées pour le local d'examen

- a. Avoir accès à des locaux individuels pour les examens aux étudiants qui en ont besoin.
- b. Répondre aux questions des étudiants au local d'examen (deux mentions).
- c. Que les enseignants soient présents au local d'examen pour répondre aux questions des étudiants comme en classe habituellement en classe.
- d. Avoir plus de place pour étaler son matériel au local d'examen.
- e. Rendre disponible un professeur de français au local d'examen.
- f. Accorder plus de « pauses pipi ».
- g. Limiter la surveillance au local d'examen (caméras, miroirs, fouille, etc.).
- h. Éviter d'avoir des règles différentes au local d'examen de celles habituellement établies en classe.
- i. Moins de monde au local d'examen.
- j. Trouver moyen d'assouplir le système informatique et les horaires pour que la prolongation du temps d'examen n'empiète pas sur les cours ou l'heure de dîner.
- k. Ne pas limiter le nombre de places au local d'examen.
- l. Que tous les étudiants aient accès à une horloge, peu importe où ils se trouvent dans le local.

5) Des améliorations proposées à propos des logiciels

- a. Offrir un logiciel comme Médialexie pour l'anglais.
- b. Que les logiciels soient bien configurés et fonctionnels.
- c. Offrir du soutien pour l'utilisation des logiciels (deux mentions).

6) Répondre aux besoins individuels plutôt que d'offrir toujours les mêmes mesures en fonction du diagnostic

- a. Que la personne responsable des services adaptés offre les services aux étudiants en fonction des besoins de l'étudiant et en fonction des recommandations des spécialistes plutôt que selon les habitudes du collège.
- b. Réévaluer les besoins spécifiques pour chaque étudiant plutôt que donner toujours les mêmes services selon le diagnostic.

7) Autres mesures suggérées

- a. Que les livres de classe ou romans soient disponibles en version audio.
- b. Permettre à certains étudiants d'écouter une bande audio pour mieux se concentrer lors d'un travail ou d'un examen.
- c. Donner accès aux solutionnaires d'examen.
- d. Permettre l'utilisation du dictionnaire électronique en classe.
- e. Accorder plus de temps pour la remise des travaux et devoirs.
- f. Plus de temps pour les examens.
- g. Que les enseignants animent plus leurs classes.
- h. Que les étudiants des services adaptés aient plus de temps pour remettre leurs travaux ou lire des romans.
- i. Avoir un moins grand nombre de cours par session.
- j. Bénéficier de plus de services parmi ceux déjà offerts.

### 3.8 Et après le cégep?

Pour la question de fin d'entretien, nous avons demandé aux étudiants *ce qu'ils envisagent de faire après leur formation collégiale* (question 24). Dix des dix-neuf étudiants interrogés ont répondu qu'ils souhaitent intégrer le marché du travail, six projettent d'aller à l'université et un seul d'obtenir un autre diplôme collégial. Deux autres ont des projets plus personnels, comme voyager ou avoir un enfant. Il est aussi à noter que cinq étudiants envisagent d'aller à l'université éventuellement après s'être intégrés au marché du travail ou avoir eu un enfant.

La majorité des étudiants, soit treize d'entre eux, ne craignent pas que leurs troubles correspondant aux diagnostics émergents nuisent à la profession qu'ils ont choisie ou à la poursuite de leurs études. L'un d'eux s'explique en disant : « C'est seulement d'être assis pendant une heure ou plus, devant une personne à écouter constamment, qui me cause des problèmes. Des rendez-vous ou des réunions, c'est différent parce qu'on peut interagir ou poser des questions. » Un autre dit :

Au travail, tu n'as pas de réponses à donner, ce n'est pas comme un examen. Je sais que lorsqu'il faut que le travail se fasse, en une journée, ça va être fait. Je trouve ça différent, et si tu as une question en étant dans un bureau, peu importe, tu peux toujours regarder ailleurs. Tu as Internet et plein de choses qui peuvent t'aider et tu n'as pas sept pages à remplir en vingt minutes.

Une fois que tu es rendu sur le marché du travail, ça ne sera pas difficile.

Dans mon domaine futur, je ne crois pas que cela va me déranger.

Un seul étudiant craint que le diagnostic reçu nuise lors de sa recherche d'emploi, puisque les dossiers médicaux sont habituellement demandés lors du processus d'embauche.

#### **4. CONCLUSION : DISCUSSION ET FAITS SAILLANTS**

Dans cette section, les principaux résultats de la recherche sont présentés et analysés, alors que quelques réflexions de la responsable de la recherche sont suggérées pour tenter de contrer certaines difficultés rapportées par les étudiants.

Puisque les populations émergentes sont en constante augmentation dans les établissements collégiaux et que, jusqu'à maintenant, très peu de recherche n'ont recueilli le point de vue des étudiants à propos des services adaptés qu'ils reçoivent, cette recherche qualitative permet de mieux connaître les perceptions d'étudiants PÉ quant à leur expérience collégiale, les services qui leurs sont offerts et les mesures d'aide qu'ils reçoivent afin de les soutenir dans leurs apprentissages. Pour ce faire, à l'automne 2014, des ententes ont été prises avec les directions du Campus Notre-Dame-de-Foy, du Collège Laflèche, du Collège Mérici et du Séminaire de Sherbrooke pour conduire la recherche auprès de leurs étudiants des populations émergentes. À la suite de ces ententes, les personnes responsables des services adaptés de ces collèges ont été mises à contribution afin de transmettre le courriel d'invitation aux étudiants des PÉ. Ainsi, dix-neuf étudiants présentant des TA, des TDA/H et des TM sont entrés en contact avec la responsable de la recherche pour accepter de collaborer aux entretiens. Grâce aux entretiens réalisés dans le cadre de cette recherche, il a été possible de recueillir directement le point de vue des étudiants des PÉ sur les mesures d'aide qu'ils reçoivent, ainsi que l'impact de celles-ci sur la réussite scolaire, d'alimenter nos réflexions et, pourquoi pas, d'agir sur notre capacité à prévenir le décrochage scolaire et à mieux préparer ces jeunes au marché du travail. Les objectifs de la recherche étaient : 1) de décrire l'expérience collégiale vécue par ces étudiants par rapport à l'organisation actuelle des services offerts aux populations émergentes, 2) d'identifier les éléments de satisfaction et d'insatisfaction quant aux mesures adaptées offertes, 3) de relever les perceptions de ces étudiants quant à l'influence des mesures adaptées sur leur réussite scolaire et 4) de recueillir les suggestions de ces étudiants quant à l'organisation et aux services offerts aux populations émergentes.

Des dix-neuf étudiants rencontrés, sept étaient des hommes et douze étaient des femmes, âgés de 17 à 32 ans au moment de l'entretien. Treize d'entre eux déclarent avoir un TDA/H, onze un TA et cinq un TM. De ce nombre, neuf présentent de la comorbidité dans les diagnostics.

#### **4.1 L'expérience collégiale des étudiants des PÉ**

Pour décrire l'expérience collégiale vécue par les étudiants des PÉ (premier objectif), bien que la majorité des étudiants interrogés disent qu'elle est belle et très enrichissante, plusieurs mentionnent qu'elle requiert beaucoup plus de travail, d'effort et d'organisation comparativement aux études secondaires. Spontanément, ils précisent qu'ils apprécient la bonne organisation des services ainsi que leur qualité, la disponibilité du personnel et des enseignants, la vie sociale collégiale, la chance qu'ils ont de suivre des cours qui les intéressent dans un programme choisi et la qualité des services qu'ils y reçoivent. Ils apprécient moins l'ampleur de la tâche de travail qu'ils jugent lourde et qu'ils doivent accomplir pour réussir leurs études malgré leurs propres difficultés d'organisation et d'attention qui rendent pénible pour eux la poursuite des études collégiales.

Interrogés plus particulièrement sur ce qu'ils apprécient de leur expérience collégiale, les participants soulignent : l'intérêt qu'ils ont pour leur programme et la qualité des cours qu'ils reçoivent; les aspects sociaux de leur vie collégiale ainsi que la variété des activités qui leur sont proposées; les qualités de leurs enseignants et leur disponibilité; l'atmosphère plus intime et plus chaleureuse de leur petit collège et le suivi personnalisé qui leur y est accordé en comparaison des cégeps à grande densité de population. Tout comme c'est le cas dans des recherches précédentes sur les facteurs de réussite et de satisfaction des étudiants dans le cadre de leurs études postsecondaires (Nguyen, Fichten, Barile et Lévesque, 2006; Jorgensen, Fichten et Havel, 2011), la plupart des aspects positifs identifiés par les étudiants PÉ dans le cadre de cette recherche sont plutôt globaux et non spécifiquement liés aux services adaptés reçus. Toujours à propos de ce qu'ils apprécient de leur expérience collégiale, certains étudiants, inscrits dans des programmes techniques, déclarent apprécier davantage les cours reliés à leur domaine d'études que



ceux de la formation générale. Ils disent qu'ils ont l'impression que, pour leurs cours techniques, les mesures adaptées sont moins nécessaires que pour ceux de la formation générale. Ils justifient leur réponse en disant que leurs cours spécifiques sont plus concrets et qu'il est facile pour eux de les suivre, ainsi que de réussir les exercices et les examens qui y sont associés. Cette perception fait en quelque sorte écho aux propos de la majorité d'étudiants rencontrés qui disent se sentir confiants quant à leur avenir, lorsqu'ils envisagent de poursuivre des études universitaires ou de travailler dans leur domaine d'études. À ce propos, une bonne part des étudiants affirment ne pas craindre que leurs difficultés d'apprentissage, de déficit d'attention ou de santé mentale n'affectent leurs capacités de réussir dans leur domaine, puisque le contexte de travail sera plus concret, avec moins de par cœur, plus de temps pour réfléchir, accès à des ressources pour vérifier et pas de longues heures à écouter passivement un enseignant.

Certains mentionnent qu'ils trouvent leur expérience collégiale plus difficile en raison des cours de formation générale, de l'ampleur de la tâche et de leur difficulté à répondre aux exigences du collégial étant donné leur handicap. Plus particulièrement, en ce qui concerne la charge de travail, si trois des étudiants rencontrés disent qu'ils sont capables de l'assumer, tous les autres la trouvent très lourde. Bien qu'il soit probable que ce soit aussi le cas pour plusieurs étudiants du collégial, il est loisible de penser que les étudiants des PÉ, avec leurs difficultés particulières, aient à relever de bien plus grands défis encore. En effet, pour plusieurs d'entre-eux, l'apprentissage en classe, les travaux à effectuer et les situations d'examens représentent à eux seuls des enjeux importants. Il n'y a qu'à penser aux étudiants aux prises avec un déficit d'attention, qui doivent demeurer attentifs dans une classe parfois bondée et avec des étudiants qui placotent, dérangent et font des blagues. Autant d'enjeux et de défis importants pour eux et pour leur réussite scolaire.

## **4.2 Les mesures adaptées**

### **4.2.1 Connaissance des services adaptés**

D'une part, en ce qui concerne la connaissance des services adaptés au collégial, bien qu'il y ait quelques étudiants qui ont dit avoir été informés des services offerts par leur école secondaire ou dès leur inscription au collégial, la grande majorité affirme l'avoir appris par un tiers : professionnel, ami, parent. Ne serait-il pas plus simple et plus efficace d'uniformiser la transmission de l'information sur les services adaptés dans l'ensemble des collèges? Une case à cocher pourrait simplement se retrouver dans le formulaire d'inscription que doivent remplir tous les étudiants (Trouble d'apprentissage? Troubles déficitaires de l'attention? Troubles de santé mentale?), ce qui permettrait rapidement aux responsables des PÉ de repérer les étudiants qui pourraient nécessiter des services adaptés. D'autre part, les étudiants reconnaissent presque unanimement que, dès qu'ils ont présenté leur diagnostic à la personne responsable des services adaptés, les mesures d'aide se sont mises en place rapidement, et tous accordent à celles-ci une grande valeur. Toutefois, il est important de rappeler qu'il n'est pas toujours facile d'obtenir ce diagnostic, puisque les services d'évaluation diagnostique ne sont habituellement pas disponibles au collège. Ce sont donc les étudiants eux-mêmes qui doivent faire les démarches pour être évalués et faire reconnaître leurs difficultés. Il est à souligner que, pour ce faire, ils doivent parfois attendre plusieurs mois sur une liste d'attente avant d'être évalués. De plus, ce sont les étudiants (ou leurs parents) qui doivent bien souvent payer pour les services des professionnels (psychologues, neuropsychologues ou orthopédagogues) qui préciseront leur diagnostic, puisqu'il y a peu de ces ressources gratuites dans le réseau public.

#### 4.2.2 Avantages et difficultés de recevoir des mesures adaptées

Les perceptions des étudiants des PÉ rencontrés quant à l'influence des mesures adaptées sur leur réussite scolaire (troisième objectif) sont extrêmement positives, puisque celles-ci les aident, disent-ils, à augmenter leurs résultats, à diminuer leur stress, à se concentrer davantage, leur offrent plus de soutien de la part des enseignants et même, pour certains, leur donnent plus de confiance en eux et diminuent leur fatigue. Certains étudiants vont jusqu'à dire que si les services adaptés leur étaient enlevés, ils échoueraient et devraient abandonner leurs études. Il est à noter qu'au moment d'écrire ce rapport, les services adaptés sont toujours offerts aux étudiants des PÉ dans les établissements postsecondaires du Québec, mais qu'avec les coupures imposées par les gouvernements, il est réaliste de se questionner quant à la pérennité de ces services en ce qui a trait à la « quantité suffisante » (ressources, professionnels, etc.) et à la qualité. Aussi, bien que les intervenants impliqués dans ces dossiers soient des personnes extrêmement dévouées, à force d'être en surcharge, il est à craindre de les épuiser.

Par ailleurs, un aspect particulier est soulevé dans le cadre de cette recherche lorsqu'on demande aux étudiants des PÉ s'ils croient que le fait d'avoir accès à des mesures adaptées change la manière dont les autres les voient. Plus précisément, treize personnes sur dix-neuf répondent que cette utilisation change beaucoup la façon dont les autres les voient, puisqu'ils entendent des commentaires désobligeants de la part de leurs pairs ou même, à l'occasion, de la part de certains enseignants. Pour étayer leurs dires, ils relatent des remarques d'étudiants teintées d'envie ou d'injustice et parfois, même, des commentaires d'enseignants qui laissent croire qu'ils ont une perception négative des étudiants des populations émergentes. Ainsi, certains étudiants ont l'impression d'être jugés comme ayant des privilèges qu'ils ne devraient pas recevoir. Même si pour la majorité des étudiants des PÉ, il est clair que ces derniers reçoivent les services adaptés dont ils ont besoin en fonction de leurs difficultés, le regard posé par certains les mine un peu, puisqu'ils ressentent le besoin de se justifier ou de se défendre. La question se pose, y aurait-il un lien entre le fait de recevoir des mesures adaptées et le regard d'autrui? À ce propos, il serait extrêmement intéressant de pousser davantage la recherche afin de mieux

saisir ce lien et le comprendre. En attendant, l'éducation semble être la meilleure solution. Les enseignants et les étudiants doivent être mieux informés de la pertinence et de l'obligation légale qu'ont les établissements d'enseignement d'offrir des mesures adaptées pour les étudiants en difficulté. Aussi, afin de maximiser les effets positifs des services adaptés, il semble souhaitable qu'une nouvelle recherche s'intéresse spécifiquement à ces évaluations négatives concernant les utilisateurs des services adaptés et leurs impacts sur ceux-ci. En effet, si cette attitude à leur égard se maintient, il est à craindre que certains étudiants cessent, ou n'osent pas, utiliser les services adaptés malgré leurs difficultés, ce qui pourrait leur causer de graves préjudices. Dans un tel contexte, il est également à craindre que cette attitude défavorable puisse entraîner une dévalorisation personnelle des étudiants PÉ, risquant d'affecter leur estime d'eux, voire leur santé.

À partir de cette impression que rapportent les étudiants des PÉ rencontrés, il est pertinent de se demander si les étudiants des PÉ sont à l'occasion victimes de discrimination. À ce propos, rappelons qu'interrogés sur les effets négatifs de l'utilisation des services adaptés, plusieurs étudiants rencontrés rapportent des remarques désobligeantes de la part d'enseignants ou de leurs pairs, et que deux étudiants sur dix-neuf confient que l'on exige d'eux au local d'examen destiné aux PÉ des contrôles qui ne sont pas exigés en classe. À la lumière des propos recueillis, il semble que les étudiants des populations émergentes vivent parfois des situations qui leur permettent de croire qu'ils sont perçus et possiblement traités différemment en raison de leur situation de handicap. Avec de commentaires blessants, bien que marginaux, et des témoignages qui dénoncent avoir subi un traitement différent lorsqu'ils doivent passer des examens au local d'examen qui leur est réservé, il y aurait lieu de s'interroger sur de possibles comportements discriminatoires à l'égard des PÉ? Il semble pertinent qu'une enquête, une réflexion, voire une autre recherche, s'intéressent à cette problématique afin de mieux la comprendre et la circonscrire. Pourrait-on mieux informer, comme le suggèrent eux-mêmes les étudiants des PÉ rencontrés, les différents acteurs (autres étudiants, enseignants et personnel) de l'importance et de la nécessité des mesures adaptées pour les étudiants qui ont des déficits particuliers dûment évalués? Pourrait-on également revoir

les procédures particulières qui encadrent les services aux étudiants des PÉ afin que ces derniers soient exempts de toute discrimination à leur égard?

#### **4.2.3 Satisfactions et insatisfactions**

En ce qui concerne les éléments de satisfaction et d'insatisfaction quant aux mesures adaptées offertes (deuxième objectif), les étudiants reconnaissent tous les avantages que leur procurent les mesures d'aide parce que celles-ci leur permettent de diminuer leur stress, de mieux réussir et de faire leurs examens dans un environnement plus tranquille. Plusieurs inconvénients sont également révélés par près de 90 % des utilisateurs des services adaptés interrogés dans cette recherche. Ces derniers soulèvent des problèmes organisationnels qui ont un impact réel sur eux en augmentant leur stress. Une réflexion pour trouver des solutions pratiques à ces problèmes organisationnels ne devrait-elle pas s'amorcer? Puisque les étudiants rapportent que des enseignants remplissent mal les formulaires, n'indiquent pas toutes les mesures auxquelles ils ont accès ou ne remettent pas les examens dans les temps requis, pourrait-on mieux soutenir les enseignants dans ces démarches ou, encore, les simplifier? Puisque les étudiants déclarent que la prolongation du temps d'examen empiète bien souvent sur leurs autres cours, il paraît pertinent de lancer quelques idées. Pourrait-on permettre à ces étudiants particuliers d'avoir un horaire moins chargé, qui leur donnerait plus de temps pour inclure la prolongation du temps d'examen utile à la passation de leurs examens sans empiéter sur leurs cours ou leur heure de dîner? Une autre option ne serait-elle pas d'inclure des périodes d'examen à l'horaire des étudiants? Autant de questions qui se posent aux gestionnaires et aux responsables de services adaptés des collèges afin d'améliorer les services offerts aux étudiants qui utilisent les services adaptés. Aussi, puisque certains étudiants réalisent que lorsqu'ils prennent plus de temps pour faire un examen, ils sont privés des enseignements du professeur, ne pourrait-on pas voir à une organisation qui éviterait cette lacune? Par exemple, les enseignants pourraient prendre l'habitude de consacrer la période complète pour donner les examens, plutôt que de poursuivre leur cours une fois l'examen terminé, alors que les étudiants des PÉ sont absents ou, encore, ils pourraient prendre l'habitude de toujours donner les examens à la fin des cours après

avoir terminé leur enseignement, ainsi tous les étudiants seraient présents aux cours. En ce qui concerne l'isolement que crée l'usage d'un local d'examen différent, les étudiants constatent que celui-ci les prive des commentaires que les enseignants font aux autres étudiants dans la classe pendant les examens. Pour corriger ce problème, pourrait-on penser à un système de communication qui assure l'échange d'information entre l'enseignant qui en présence de ses étudiants dans sa classe et l'étudiant qui fait son examen dans un local différent? L'accès à une simple messagerie en temps réel pourrait-elle résoudre ce problème simplement et efficacement?

En ce qui concerne les mesures adaptées offertes aux étudiants des PÉ, elles sont diverses et varient quelque peu selon les collèges, mais restent assez stables selon le diagnostic présenté par l'étudiant. Tel qu'il a été mentionné dans une précédente recherche, une panoplie de mesures adaptées est offerte aux étudiants des populations émergentes :

Il semble que, dans plusieurs collèges, un ensemble de services soient offerts à tous les étudiants des populations émergentes, peu importe le diagnostic spécifique. Une sorte de « kit de base » qui inclut des mesures adaptées jugées aidantes pour tous les étudiants des populations émergentes et qui correspond aux services que le collège a la capacité d'offrir (Pacaud et Richard, 2014, p.46).

À ce propos, les discussions avec les étudiants des PÉ rencontrés dans le cadre de cette recherche permettent de se demander si les services particuliers qui leur sont offerts ne devraient pas être davantage déterminés en fonction des besoins particuliers de chacun, plutôt qu'en fonction d'un diagnostic pour lequel on offre un certain nombre de services. Par exemple, une personne ayant un TDA/H a généralement accès à la prolongation du temps d'examen, au local d'examen et à Antidote, bien qu'évidemment certains collèges offrent plus de services. Pourquoi ne pas plutôt voir avec l'étudiant, au regard des recommandations des professionnels et des services disponibles, les mesures pertinentes à offrir plutôt que de présenter, comme une panacée, les mêmes services à tous en fonction du diagnostic. Ainsi, un soutien personnalisé serait offert à l'étudiant, ce qui aurait peut-être comme avantage de mieux répondre aux besoins des étudiants et d'impliquer davantage l'étudiant dans sa démarche, de le rendre en quelque sorte plus responsable de sa démarche.

Concernant les services qui leur sont offerts, tous disent avoir accès à la prolongation du temps d'examen, l'utiliser et en être satisfaits. Plusieurs répondent qu'ils apprécient ce service parce qu'il leur permet d'être moins stressés et de prendre le temps de mieux organiser leurs idées. La presque totalité des étudiants rencontrés (dix-huit sur dix-neuf) dit avoir accès à un local particulier pour les examens et apprécier cette aide, bien qu'elle soit souvent critiquée parce que le local destiné à cet usage est bien souvent trop petit, trop bruyant et trop achalandé, ce qui engendre un environnement nuisible à l'atteinte des objectifs (bruits de claviers, de crayons, éternuements, déplacement des étudiants et des surveillants, etc.). Il est donc suggéré par plusieurs que le local adapté soit mieux adapté à leurs besoins. Par exemple, en ayant des espaces de travail et des locaux plus grands, des cubicules ou des locaux individuels pour les étudiants qui en ont besoin ou, encore, que soient utilisés plusieurs petits locaux qui accueilleront un moins grand nombre d'étudiants.

Pour les autres mesures, à l'exception de l'ordinateur, du pointeur de fautes et du logiciel Antidote qui conviennent bien à ceux qui peuvent les utiliser en classe ou lors d'examens, toutes les autres mesures semblent présenter des lacunes empêchant qu'elles soient tout à fait satisfaisantes pour les utilisateurs rencontrés. Par exemple, la remise des notes de cours à l'avance ne semble plus tellement utile, puisque la majorité des enseignants offrent maintenant ce privilège à l'ensemble des étudiants en produisant des notes de cours que tous peuvent se procurer dès le début de la session, ou en rendant disponible le contenu de leurs cours en ligne. Les dictionnaires semblent de plus en plus délaissés, puisque les étudiants disent préférer utiliser les versions informatisées ou les services d'un pointeur de fautes. Les logiciels WORD-Q et Médialexie seraient trop compliqués ou non fonctionnels pour la tâche à accomplir ou inutilisables en fonction de l'environnement informatique du collège, selon certains étudiants rencontrés. À la lumière de ces commentaires, il est à se demander si la gamme des services offerts ne devrait pas être réévaluée. Peut-être certaines mesures sont-elles désuètes, alors que d'autres soutiendraient mieux les étudiants dans leurs apprentissages? Également, il serait souhaitable que des chercheurs évaluent l'efficacité des mesures d'aide offertes dans les

collèges dans le cadre d'un devis expérimental afin de s'assurer de leur pertinence et de leur utilité.

### **4.3 Les suggestions des étudiants des PÉ**

Puisque cette recherche a aussi permis de recueillir les suggestions d'amélioration des étudiants des PÉ quant aux services adaptés qu'ils reçoivent ou qu'ils aimeraient obtenir (quatrième objectif), elle ouvre la porte à une réflexion à partir de leurs propositions. Il paraît en effet souhaitable de tenir compte du point de vue des utilisateurs pour offrir les meilleurs services en fonction des besoins des personnes concernées.

En bref, les étudiants rencontrés suggèrent : 1) que soient instaurés des services d'encadrement pour aider les étudiants à mieux gérer leur temps, leurs projets d'études; 2) l'accès à des livres de classe audio et à des dictionnaires de poche en classe; 3) la permission d'écouter une bande sonore lors des examens pour couvrir les bruits environnants; 4) la possibilité d'assister plusieurs fois à un cours pour mieux le comprendre; 5) des améliorations au local d'examen; 6) que les étudiants des PÉ aient plus de temps pour effectuer leurs tâches, que ce soit la lecture d'un livre, un devoir ou un travail à remettre; 7) l'accès à un local où ils pourraient obtenir du soutien par rapport à leurs difficultés et réaliser des travaux, tout en étant supervisés par des personnes qualifiées; 8) de mieux informer les étudiants, les enseignants, l'ensemble du personnel et les autres étudiants à propos des difficultés des PÉ pour améliorer leur compréhension et diminuer les perceptions négatives; 9) que plus de personnel soit affecté aux services adaptés et la création d'un centre d'aide spécifique pour les utilisateurs des services adaptés; 10) que les enseignants leur offrent plus de périodes de rattrapage ou offrent une précorrection de leurs travaux; 11) des améliorations aux logiciels; 12) et que la personne responsable des services adaptés offre les services aux étudiants en fonction de leurs besoins, plutôt qu'en fonction des recommandations des spécialistes et que selon des normes (les habitudes) du collège.



Malgré tout le chemin parcouru et à la lumière des propos recueillis auprès d'étudiants des PÉ, ainsi que des différents avis donnés par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse et autres spécialistes, il apparaît opportun de poursuivre la recherche auprès des étudiants des PÉ eux-mêmes. En effet, bien que de grandes améliorations aient été faites au cours des dernières années pour offrir aux étudiants des PÉ les services qui leur sont utiles, des questions se posent toujours telles que proposées dans ce rapport.

1. Les services offerts aux PÉ sont-ils efficaces? Leurs impacts objectifs n'ont pas encore été mesurés à partir d'une méthode expérimentale, bien que dans la présente recherche il leur a été demandé leur perception à ce propos.
2. Y aurait-il des préjugés sur les étudiants des PÉ qui utilisent les mesures adaptées? Si oui, quels sont les impacts sur les étudiants des PÉ et les autres? Sinon, comment cette perception s'est-elle installée?
3. Y aurait-il des comportements discriminatoires à l'égard des étudiants des PÉ?

**Annexe 1**  
**Courriel invitant les étudiants**  
**des populations émergentes**  
**à participer à l'étude**

## POPULATIONS ÉMERGENTES- RECHERCHE PARÉA 2014/2015

**Destinataires : les étudiants utilisateurs de services adaptés**

**Objet : Connaître votre opinion sur les services adaptés.**

Saint-Augustin-de-Desmaures, novembre 2014

Bonjour,

Nous sommes enseignants<sup>14</sup> et chercheurs au collégial depuis plus de dix ans et nous nous intéressons particulièrement à l'expérience des étudiants ayant des troubles de déficit de l'attention, de dyscalculie, de dyslexie, de dysorthographe ou de santé mentale. En gros, nous aimerions mieux connaître et comprendre ce qu'ils vivent et ce qu'ils pensent des services qu'ils reçoivent au collégial.

Évidemment, pour réaliser un tel projet, nous avons besoin de la collaboration des étudiants concernés, donc de ton opinion à toi. ☺

Ce que nous voulons : te rencontrer environ une trentaine de minutes à ton collège selon tes disponibilités pour entendre ce que tu as à dire sur ce sujet. L'entretien se déroulera avec un seul de nous.

Ta participation permettra :

- 1) de mieux comprendre ce que vivent les étudiants inscrits aux services adaptés;
- 2) de dire comment tu perçois les services adaptés;
- 3) et de faire des suggestions pour améliorer les services actuels.

Bien entendu, tu es libre d'accepter ou de refuser de participer à cette rencontre et toutes les données recueillies demeureront anonymes et strictement confidentielles. Toutes les informations pour t'aider à prendre une décision éclairée sont dans le document en pièce jointe : Renseignements et consentement.

Si tu acceptes de participer,

- 1) réponds à ce courriel : [pacaudmc@cndf.qc.ca](mailto:pacaudmc@cndf.qc.ca),
- 2) pour nous donner ton numéro de téléphone, et
- 3) envoie nous une copie de ton horaire pour faciliter la prise de rendez-vous.

Marie-Christine Pacaud  
Enseignante en Sciences humaines  
418 872-8041 poste 1270  
Sans frais : 1 800 463-8041  
Campus Notre-Dame-de-Foy  
5000, Clément-Lockquell  
Saint-Augustin-de-Desmaures, Qc  
G3A 1B3  
[pacaudmc@cndf.qc.ca](mailto:pacaudmc@cndf.qc.ca)

---

<sup>14</sup> La présente recherche devait se faire à deux chercheurs mais a finalement été réalisée en solo.

**Annexe 2**  
**Lettre d'explication et de consentement**

## **« Populations émergentes » : expérience collégiale, mesures adaptées et satisfaction**

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche subventionné par le Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques (PREP) de l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ). Avant d'accepter d'y participer et de signer ce formulaire de consentement, veuillez prendre le temps de le lire attentivement et de comprendre les renseignements qui suivent. Puisque ce formulaire peut contenir un vocabulaire spécialisé, si vous avez des questions, n'hésitez pas communiquer avec nous pour obtenir plus d'information.

Cette recherche a pour objectif général de **connaître le point de vue des étudiants** qui présentent des troubles de déficit de l'attention, de dyscalculie, de dyslexie, de dysorthographe ou de santé mentale sur 1) leur expérience au collégial, 2) les services qu'ils jugent aidants, 3) les difficultés particulières qu'ils rencontrent en tant qu'utilisateurs des services adaptés, 4) les avantages qu'ils y trouvent, et 5) des suggestions pour améliorer les services actuels. Pour y arriver, les chercheurs souhaitent rencontrer des étudiants pour leur demander de s'exprimer, en toute confidentialité, sur ces différents sujets.

### **Rôle et responsabilités des participants et durée prévue de la participation**

On vous demande de participer à une brève rencontre de 30 à 45 minutes avec un des chercheurs. Vos responsabilités, en tant que participant, à cette recherche sont tout simplement de vous présenter au rendez-vous fixé et de raconter avec sincérité votre expérience collégiale en lien avec les services adaptés en répondant aux questions proposées.

### **Inconvénient ou risques associés au projet de recherche**

Selon nous, les inconvénients et les risques associés à cette recherche sont minimes puisque vous serez simplement amené à discuter de votre expérience collégiale et de votre perception des services adaptés que vous recevez. Cependant, s'il advenait que l'entretien fasse resurgir une situation difficile en lien avec votre expérience collégiale, vous seriez immédiatement orientés vers un intervenant qualifié qui pourra vous aider.

### **Avantages ou retombées**

Lors de cette rencontre, vous aurez la chance d'exprimer votre avis sur votre expérience en tant qu'utilisateur des services adaptés. Vos réponses permettront de mieux comprendre les besoins et les perceptions des étudiants qui reçoivent des services adaptés, de même que vous pourrez faire des suggestions pour améliorer ces services.

### **Participation volontaire et possibilité de retrait**

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre d'y participer ou de refuser. Vous pouvez également vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raison, en faisant connaître votre décision au chercheur responsable du projet. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, les renseignements qui vous concernent seront détruits.

## **Confidentialité**

Tous les renseignements recueillis demeureront strictement confidentiels. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des renseignements, vous ne serez identifié que par un numéro de code plutôt que par votre nom. Aucun nom de lieu, nom de collègue, références à des personnes ou à des situations ne permettra de vous identifier.

Les chercheurs responsables du projet utiliseront les renseignements recueillis à des fins de recherche afin de répondre aux objectifs décrits dans cette lettre. Ces données seront conservées pendant la durée de cette recherche, soit une année, après quoi elles seront détruites.

Les renseignements recueillis pourront être publiés dans des revues spécialisées ou faire l'objet de communications scientifiques, mais dans aucune de ces publications, il ne sera possible de vous identifier ou d'identifier votre collègue (aucun nom ou renseignement personnel pouvant permettre d'identifier une personne ou un collègue ne sera utilisé).

Vous avez le droit de consulter les renseignements recueillis lors de votre participation pour en vérifier le contenu et les faire rectifier au besoin, et ce, aussi longtemps que les chercheurs responsables du projet détiendront ces renseignements.

## **Personnes ressources**

Les chercheurs ont tout mis en œuvre pour respecter les principes éthiques présentés dans *l'Énoncé de politique des trois conseils* (EPTC 2, 2010) ainsi que la *Politique institutionnelle de la recherche avec des êtres humains* du Collège Laflèche. Cependant, pour toute question concernant vos droits en tant que sujet participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes ou des commentaires à formuler, vous pouvez communiquer avec les chercheurs.

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec nous :

Marie-Christine Pacaud  
418 872-8041 poste 1270  
pacaudmc@cndf.qc.ca

## Partie 2 : Consentement

### Participant :

J'ai pris connaissance du formulaire de consentement. Je reconnais qu'on m'a expliqué le projet, qu'on a répondu à mes questions et qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre une décision.

Je consens à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Une copie signée et datée du présent formulaire de consentement m'a été remise.

Nom : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Signature du participant ou de la participante à la recherche

\_\_\_\_\_  
Date

### Chercheur :

Je certifie que j'ai expliqué au participant à la recherche les termes du présent formulaire de consentement, que j'ai répondu à ses questions et que je lui ai clairement indiqué qu'il demeure libre de mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice à n'importe quel moment.

Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire de consentement et à en remettre une copie signée au participant à la recherche.

Nom : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Signature du chercheur

\_\_\_\_\_  
Date

Marie-Christine Pacaud  
Enseignante en Sciences humaines  
418 872-8041 poste 1270  
Sans frais : 1 800 463-8041  
Campus Notre-Dame-de-Foy  
5000, Clément-Lockquell  
Saint-Augustin-de-Desmaures, Qc  
G3A 1B3  
pacaudmc@cndf.qc.ca

**Annexe 3**  
**Questionnaire préalable**  
**et schéma d'entretien semi-dirigée**



## PARÉA 2014-2015

### Populations émergentes

#### QUESTIONNAIRE PRÉALABLE ET SCHÉMA D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉE

**IDENTIFICATION** Questionnaire préalable à compléter lors du contact téléphonique

- I. Identification du sujet (numéro) \_\_\_\_\_
- II. Collège : \_\_\_\_\_
- III. Programme technique ou préuniversitaire
- IV. Nom du programme? \_\_\_\_\_
- V. Sexe H \_\_\_ F \_\_\_
- VI. Âge \_\_\_\_\_
- VII. Nombre de cours à cette session? \_\_\_\_\_
- VIII. Année : 2<sup>e</sup> \_\_\_ 3<sup>e</sup> \_\_\_
- IX. TDA/H \_\_\_ TA \_\_\_ TM \_\_\_
- X. Responsable du diagnostic? \_\_\_\_\_
- XI. Date du diagnostic \_\_\_\_\_
- XII. Quelles mesures adaptées te sont offertes?
- XIII. Vérification du consentement : \_\_\_\_\_

### Schéma d'entretien semi-dirigée

Le but de cet entretien est de connaître la perception des étudiants ayant un TDA/H, un trouble d'apprentissage ou un trouble de santé mentale sur la qualité et l'utilité des services adaptés. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses à ce questionnaire, vous dites simplement ce que vous pensez à ce moment-ci, et vos réponses seront traitées de manière anonyme et confidentielle.

### EXPÉRIENCE COLLÉGIALE

OBJECTIF 1 Décrire l'expérience collégiale vécue par ces étudiants par rapport à l'organisation actuelle des services offerts aux « populations émergentes ».

1. Comment trouves-tu ton expérience des études collégiales? *Sur le plan scolaire, comment ça se passe?*
  - a. Qu'est-ce que tu aimes?
  - b. Qu'est-ce que tu trouves difficile?
  - c. Comment trouves-tu la charge de travail?
2. Comment as-tu appris que tu pouvais obtenir des services adaptés au collégial?
3. Quelles démarches devais-tu faire pour obtenir des services adaptés dans ton collège?
4. Est-ce que ça a été facile ou difficile d'obtenir ces services?
5. **Qui** t'a le plus aidé au collégial? (pairs, parents, profs, responsable services adaptés, etc.)

## MESURES ADAPTÉES, SATISFACTION ET PERCEPTION

OBJECTIF 2 Identifier les éléments de satisfaction et d'insatisfaction quant aux mesures adaptées offertes.

6. Quels sont les services d'aide qui te sont offerts actuellement? Mesures adaptées & celles offertes à tous	7. Utilises-tu toutes les mesures qui te sont offertes?	8. Es-tu satisfait de cette mesure?	9. Est-ce que cette mesure t'est utile?	10. Logiciel(s) ou autre technologie	
				a) As-tu été formé pour utiliser X (ex. : logiciel)?	b) Si tu as de la difficulté à l'utiliser, que fais-tu? Ressource?
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					

## **SUITE**

### **MESURES ADAPTÉES, SATISFACTION ET PERCEPTION**

OBJECTIF 2 Identifier les éléments de satisfaction et d'insatisfaction quant aux mesures adaptées offertes.

11. Penses-tu que d'autres mesures (qui ne t'ont pas été offertes) pourraient t'aider?

12. Vois-tu des aspects négatifs à utiliser ces mesures, est-ce que ça te cause des problèmes?

13. Est-ce que tu crois, qu'avoir droit à des mesures adaptées, change la manière dont les autres te voient?

14. Quels sont les aspects positifs de pouvoir avoir ces mesures?

## RÉUSSITE SCOLAIRE

OBJECTIF 3 Relever les perceptions des étudiants quant à l'influence des mesures adaptées sur leur réussite scolaire.

15. D'après toi, les mesures adaptées qui te sont offertes et que tu utilises ont-elles une influence (positive ou négative) sur ta réussite scolaire? Pourquoi? Comment?

Influences positives	Influences négatives

16. As-tu remarqué des différences sur tes résultats quand tu utilises les mesures et quand tu ne les utilises pas? (Donner un exemple)

17. Que crois-tu qu'il arriverait si tu n'avais plus ces mesures adaptées?

18. Quelles sont les mesures qui t'aident le plus à réussir?

19. Quelles sont les mesures d'aide qui t'aident le moins à réussir?

## **SUGGESTIONS DES ÉTUDIANTS**

**OBJECTIF 4** Recueillir les suggestions des étudiants quant à l'organisation et aux services offerts aux populations émergentes.

20. Si tu pouvais prendre toutes les décisions que tu veux pour améliorer les services adaptés pour les étudiants qui ont un diagnostic de \_\_\_\_\_, que ferais-tu?

21. Quels services ou mesures adaptées ajouterais-tu? (matériel, technologie, profs, autres professionnels)

22. Quelle(s) mesure(s) devrait être améliorée(s)?

23. Que dirais-tu à un étudiant qui n'utilise pas les services adaptés, mais qui en aurait besoin?

## **OUVERTURE**

24. Quels sont tes plans après tes études collégiales? Poursuite des études/emploi/autre.

## BIBLIOGRAPHIE

- ACPQ (2010). *Avis de l'association des collèges privés du Québec au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur les nouvelles clientèles en situation de handicap et besoins émergents à l'enseignement supérieur*. Document inédit.
- Beaumont, J. et Lavallée, C. (2012). L'enseignant-ressource : « un prof qui parle aux profs ». *Pédagogie collégiale*, volume 25(4), 27-31.
- Beaumont, J. et Trifiro, H. (2013, juin). *Le soutien aux enseignants dans leur travail auprès des étudiants en situation de handicap*. Communication présentée au 33<sup>e</sup> Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale : former les étudiants pour partout et pour demain, Montréal.
- 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.
- Boucher, J. (2011). *Pour une éthique de l'égalité des chances : recherche sur les étudiants avec besoins particuliers*. Montréal : Fédération étudiante collégiale du Québec.
- Bouchard, F. et Veillette, D. (2005). *Rapport des travaux : Comité sur la situation des étudiants ayant des incapacités dans les cégeps et Office des personnes handicapées du Québec*. Repéré à <http://sbisrvntweb.uqac.ca/archivage/030022076.pdf>.
- Cartier, S. et Langevin, L. (2001). Tendances et évaluation des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone. *Revue des sciences de l'éducation*, volume 27(2), 353-381.
- Charte canadienne des droits et libertés 1982, l'article 15. Repéré sur le site du Ministère de la justice : <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/const/page-15.html#h-40>.
- Charte des droits et libertés de la personne, L.R.Q., c. C-12. Repéré sur le site de l'Éditeur officiel du Québec : [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C\\_12/C12.HTM](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_12/C12.HTM).
- Commission royale d'enquête sur l'éducation au Québec (1964). *Rapport Parent* (Volume 1, p. 75). Repéré à [http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec\\_commission\\_parent/rapport\\_parent\\_2/rapport\\_parent\\_vol\\_2.pdf](http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_2/rapport_parent_vol_2.pdf).

Crête, J. (2010). L'éthique en recherche sociale. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (285-307). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec.

Déclaration universelle des droits de l'homme. Repéré à <http://www.un.org/fr/documents/udhr/index.shtml>.

Leclerc, C. (1992). *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial*. Direction générale de l'enseignement collégial : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. ISBN 2-550-26220-4.

Direction générale de l'enseignement collégial (1997). *Le Guide pour compléter le plan individuel d'intervention*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Transmis par l'organisme.

Dubé, F. et Sénécal, 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.

Ducharme, D. et Montminy, K. (2012a). L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial. Direction de la recherche, de l'éducation-coopération et des communications/Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.

Ducharme, D. et Montminy, K. (2012b). L'accommodement des étudiants en situation de handicap dans les collèges : un avis de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. *Pédagogie collégiale*, 25(4), 9-15.

Dufour, N. (2008). *Portrait de la situation des clientèles ayant des besoins particuliers et celles dites « en émergence » dans les collèges privés subventionnés*. Rapport présenté à l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ). Québec : Collège Mérici.

DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., O'Dell, S. M. et Varejao, M. (2009). College Students with ADHD: Current Status and Future Directions, *Journal of Attention Disorders*, 13(3), 234-250.

EPTC2 (2010). *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa.

Eastwick C. L. (2004). Moving Beyond the Limits of Learning: Implications of Learning Disabilities for Adult Education, *Adult Basic Education*, 14(2), 90-103.



- Ferraro, V., Fichten, C. S., et Barile, M. (2009). Computer use by students with disabilities: perceived advantages, problems and solutions. *Pédagogie Collégiale*, 22(Spécial issue). *Pédagogie collégiale*, 22(5), 20-25.
- Fetterman, D. M. (1989). *Ethnography: Step by Step*. Newbury Park, Sage Publications.
- Fichten, C.S., Asuncion, J., Barile, M., Fossey, M.E. et De Simone, C. (2000). Access to Educational and Instructional Computer Technologies for Postsecondary Students with Disabilities: Lessons from Three Empirical Studies. *Journal of Educational Media*, 25(3): 179-201.
- Fichten, C. S., Asuncion, J. V., Barile, M., Fossey, M. E. et Robillard, C. (2001). Computer Technologies for Postsecondary Students with Disabilities : Comparison of Student and Service Provider Perspectives. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 15(1), 28-58.
- Fichten, C. S., Jorgenson, S., Havel, A. et Barile, M. (2006). *Étudiants ayant des incapacités au cégep : réussite et avenir*. Réseau de recherche Adaptech Collège Dawson, repéré à [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/resultatsrecherche/Fiche\\_Fichten.pdf](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/resultatsrecherche/Fiche_Fichten.pdf).
- Fichten, C. S. et Nguyen, M. N. (2007). *Les étudiants handicapés, leurs expériences dans les collèges et universités canadiens et le rôle des technologies informatiques dans leur réussite académique*. Montréal : Réseau de recherche Adaptech.
- Fichten, C., Barile, M. et Asunion, J. (2013, juin). *15+ Years of Research on College Students with Disabilities*. Communication présentée au 33<sup>e</sup> Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Former les étudiants pour partout et pour demain, Montréal.
- Galipeau, L. et Soleil, C. (2013, juin). *Conception universelle et populations émergentes au cégep*. Communication présentée au 33<sup>e</sup> Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Former les étudiants pour partout et pour demain, Montréal.
- Gallant, N. et Pilote, A. (2013), L'identité sur mesure. Dans Gallant, N. et Pilote, A., (dir.), *La construction identitaire des jeunes* (3-11). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gopalkrishna, M., (2013, juin), *Intégrer les étudiants ayant des besoins particuliers*. Communication présentée au 33<sup>e</sup> Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale : Former les étudiants pour partout et pour demain, Montréal.

- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. Dans Denzin, N. K. et Lincoln Y.S. (dir.), *Handbook of Qualitative Research* (105-117). Newbury Park: Sage Publications.
- Henderson, T. (2013, juin). *Toward Inclusive and Successful Learning for All: Universal Design and the College Classroom*. Communication présentée au 33<sup>e</sup> Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Former les étudiants pour partout et pour demain, Montréal.
- Henderson, T. et Raymond, O. (juin 2013). *La neurodiversité : un nouveau regard sur le handicap, la différence et l'accessibilité*. Communication présentée au 33<sup>e</sup> Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Former les étudiants pour partout et pour demain, Montréal.
- Huberman, M. A. et Miles, M. B. (2003). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Jorgensen, S., Fichten, C. S. et Havel, A. (2011). *Satisfaction et réussite académique au cégep*. Rapport de recherche PAREA. Montréal, Québec : Dawson College.
- Jorgensen, S., Fichten, C. S. et Havel, A. (2012), Les élèves satisfaits de leur expérience collégiale sont-ils plus enclins à persévérer dans leurs études? *Pédagogie collégiale*, 25(4), 38-44.
- King, L. et Jorgensen, M. (2013, juin). *Persévérance scolaire et transition vers le marché du travail pour les étudiants en situation de handicap*. Communication présentée au 33<sup>e</sup> Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Former les étudiants pour partout et pour demain, Montréal.
- Langevin, A. et Marcoux, L. (2013, juin). *Prévention et dépistage en reconnaissance des acquis et des compétences*. Communication présentée au 33<sup>e</sup> Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Former les étudiants pour partout et pour demain, Montréal.
- Macé, A.-L. et Landry, F. (2012). *Efficacité des mesures de soutien chez les populations émergentes en situation de handicap au postsecondaire : ce que la recherche nous dit!* Montréal : Comité interordres du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- 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, Comité interordres du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Marchand, S. et Bergeron, G. (2013, juin). *Stratégies, défis et jugement professionnel pour faire face aux troubles d'apprentissage*. Communication présentée au 33<sup>e</sup>

Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Former les étudiants pour partout et pour demain, Montréal.

Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville : Gaëtan Morin.

Mimouni, Z. (2006). La dyslexie développementale au collégial: Un premier profil. *Correspondance*, 11(3).

Mimouni, Z. (2012). *L'impact des mesures de soutien sur la réussite scolaire des étudiantes et étudiants dyslexiques du collégial*. Montréal, Québec : Collège Montmorency.

Mimouni, Z. et King, L. (2007). *Trouble de lecture au collégial : deux mesures de soutien*. Rapport de recherche PAREA. Montréal : Cégep André-Laurendeau et Cégep Montmorency.

Mimouni, Z., L'Anglais, C., Granger, M.-P., Courtemanche, C. et Delage, I. (2013). *L'impact des mesures de soutien sur la réussite scolaire des étudiants dyslexiques du collégial*. Article de vulgarisation PAREA. Montréal : Collège Montmorency.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport et le Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche, de la science et de la technologie. *Plan d'actions 2012-2015 à l'égard des personnes handicapées*. Février 2013.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. Direction générale de l'enseignement collégial. Service des affaires étudiantes, *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial*, (2e éd., avril 1992, 26 p.).

Monaghan, D. et Chaloux, N. (2004). *Évaluation d'un programme d'aide à la réussite*. Rapport de recherche PAREA. Sainte-Foy : Cégep de Ste-Foy.

Nguyen, M. N., Fichten, C. S., Barile, M. et Lévesque, J. A., (2006). Facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants handicapés. *Pédagogie collégiale*, 19(4), 20-26. Repéré à <http://www.mcgill.ca/files/oro/Facilitateurs.pdf>.

Nguyen, M. N., Fichten, Jorgensen, C., S., Chauvin, A., King, L., Gutberg, J., Barile, M., Budd, J., Mimouni, Z., Hewlett, M., Havel, A., Heiman, T., Raymond, O., Gaulin, C., Juhel, J.-C., Asuncionet, J. (2012). *Les cégépiens ayant des troubles d'apprentissage face au TIC*. Rapport final présenté au Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) et le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Montréal : Réseau Adaptech.

Ouellette, A. (2013, juin). *Autistes et études supérieures : une occasion de libération et d'épanouissements*. Communication présentée au 33<sup>e</sup> Colloque annuel de

l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Former les étudiants pour partout et pour demain, Montréal.

Pacaud, M.-C. et Richard, É. (2014). «Populations émergentes » dans le réseau collégial privé : état de la situation et mesures adaptées offertes. Montréal : Association des collèges privés du Québec.

Quirion, I. et M.-P. A. (2013, juin). Accompagnement et évaluation en contexte de stage des étudiants en situation de handicap. Communication présentée au 33<sup>e</sup> Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Former les étudiants pour partout et pour demain, Montréal.

Raymond, O. (2012a, été). Quelques termes et expressions utiles pour la lecture du dossier thématique. *Pédagogie collégiale*. Dossier thématique : situations de handicap et enseignement supérieur.

Raymond, O. (2012 b). Panorama d'un projet interordres. *Pédagogie collégiale*, 25-4 : 16-19.

Raymond, O. (2012c). L'inclusion, d'hier à demain. *Pédagogie collégiale*, 25(4) : 4-8.

Raymond, O. (2013, novembre). Étudiants en situation de handicap, diversité et inclusion. *Bulletin de la documentation collégiale*, 11. Repéré a | [cdc.qc.ca/bulletin](http://cdc.qc.ca/bulletin).

Savoie-Zajc, L. (2010). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (337-360). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Senneville, M. (2005). *Intégration des étudiants handicapés, synthèse des recommandations des rapports et études pour fins de présentation aux membres du sous-comité du financement particulier de certaines populations étudiantes*. Québec : Fédération des cégeps.

St-Onge, M., Tremblay, J. et Garneau, D. (2010). *L'offre de services pour les étudiantes et étudiants des cégeps ayant un problème de santé mentale ou un trouble mental*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

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 et fréquentant un cégep 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.