
Juin 2017, numéro 18

Étudiants en situation de handicap et inclusion dans les collèges du Québec

Sélection des ressources et rédaction

Odette Raymond, Personne-ressource à l'Institut des troubles d'apprentissage

Alice Havel, Associée de recherche au Réseau de recherche Adaptech

Recherche documentaire

Andrée Dagenais, Bibliothécaire professionnelle au CDC

Présentation

Dans les établissements postsecondaires du Québec, le nombre d'étudiants en situation de handicap continue de croître et les défis auxquels ils ont à faire face sont parfois très complexes. Les acteurs du collégial doivent par conséquent vivre avec un changement de paradigme auquel ils n'ont pas tous été préparés : nous nous dirigeons graduellement vers une conception plus universelle qui nous amène à tenir compte de la diversité de la population étudiante d'aujourd'hui. Ce bulletin s'adresse particulièrement à vous, enseignants, qui, jour après jour, mettez en place des stratégies, des modes d'évaluation et des moyens divers pour assurer la réussite du plus grand nombre d'étudiants de vos groupes, et ce, quelles que soient leurs différences.

Sommaire

1. Introduction
2. Tour d'horizon des initiatives et projets dans les collèges québécois
3. Stratégies, conceptions et approches en enseignement
4. Technologies de l'information et des communications
5. Conclusion
6. Pour en savoir plus

1. Introduction

Bien que l'ordre d'enseignement collégial ne soit pas soumis aux règles de l'instruction publique obligatoire, les cégeps et collèges ont l'obligation sociale et légale d'accueillir et de soutenir les étudiants en situation de handicap (ÉSH), qui sont de plus en plus nombreux à faire leur entrée au collégial, avec tous les défis que cela peut comporter pour eux. Le milieu doit s'adapter à cette réalité afin de répondre aux besoins liés à la diversité de la population étudiante, et une manière d'aborder cette réalité est d'intégrer une conception plus universelle en éducation supérieure. Ainsi, des applications québécoises de cette « conception universelle » trouvent leur place dans ces pages, vu leur caractère actuel et leur pertinence au regard des critères que nous nous sommes fixés en tant qu'auteurs de ce bulletin.

Même si toute la communauté collégiale a un rôle à jouer dans l'accueil, l'intégration et l'inclusion de ÉSH, ceux-ci sont avant tout en contact au quotidien avec leurs enseignants. Ce bulletin a été rédigé en gardant en tête le rôle essentiel de ces derniers dans ce contexte.

Dans la perspective de faire connaître et de valoriser la collection du Centre de documentation collégiale, les auteurs ont choisi des documents dans cette collection, tout en suggérant d'autres ouvrages intéressants répondant eux aussi à ces quatre critères :

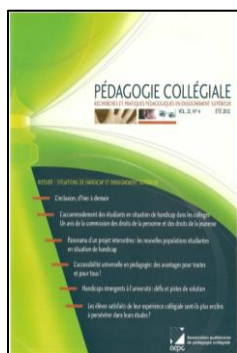
1. Écrit québécois ou, du moins, application québécoise possible
2. D'actualité encore aujourd'hui au postsecondaire
3. Données et recommandations utiles et applicables par les enseignants des collèges
4. Facilité et rapidité d'utilisation des résultats par les enseignants

Pour ce bulletin, nous avons préféré la co-écriture bilingue à la traduction. Les allers-retours entre les versions ont permis d'ajuster le contenu pour que l'information soit la même dans les deux langues.

Certains des ouvrages choisis ne s'appliquent peut-être pas intégralement à toute situation d'enseignement/apprentissage, mais ils comportent des éléments transférables dans divers contextes. Le domaine étudié ici est en pleine évolution et il arrive que des écrits suscitent des polémiques ou semblent un peu dépassés par des pratiques plus récentes. Mais lorsque, faisant écho à notre expérience quotidienne, nous y avons trouvé des suggestions utiles pour intervenir auprès des étudiants en situation de handicap, nous avons décidé de les conserver. Toutefois, chaque fois que nous avons trouvé des documents équivalents plus récents, ce sont ces derniers que nous avons retenus.

2. Tour d'horizon des initiatives et projets dans les collèges québécois

Cette section du bulletin porte sur un numéro thématique de la revue *Pédagogie collégiale* visant une meilleure connaissance de l'inclusion des étudiants en situation de handicap (ÉSH) dans le but de mieux orienter les enseignants sur les besoins particuliers de ces élèves. Elle ne constitue en aucun cas un guide. Notre but est de dresser un panorama de ce domaine en pleine expansion.



■ **Auteurs variés (2012). Dossier – Situations de handicap et enseignement supérieur, *Pédagogie collégiale*, vol. 25, no 4, été 2012, p. 3-44.**

Le numéro thématique de *Pédagogie collégiale* de l'été 2012, publié par l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), porte sur l'inclusion des étudiants en situation de handicap aux études supérieures au Québec. Dans son éditorial, Fanny Kingsbury mentionne que l'inclusion est possible si les enseignants reçoivent le soutien des administrateurs et des professionnels, s'ils ont accès à l'information et aux outils nécessaires, et s'ils bénéficient de préparation pour adopter des principes de la conception universelle dans leur pratique.

Dans un domaine en évolution comme celui qui nous intéresse ici, une liste terminologique et des définitions sont très utiles au lecteur. Au début du numéro, Odette Raymond nous offre un glossaire qui facilite notre compréhension des lectures dans ce domaine et nous indique le vocabulaire juste et approprié à utiliser. En plus d'offrir des définitions de plusieurs situations de handicap, Raymond fait une distinction importante entre intégration et inclusion. En lien avec les « accommodements raisonnables », elle situe la notion de « contrainte excessive », une notion très importante dans ce domaine.

Raymond fait aussi référence à l'expression « population émergente », parce que celle-ci est fréquemment utilisée par les auteurs et qu'elle doit être bien comprise. Le temps est certainement venu d'abandonner graduellement le recours à ces termes dans notre compréhension actuelle de la notion de situation de handicap. L'auteure renvoie ici à ce que le milieu avait pris l'habitude de nommer « population émergente » pour marquer la différence avec la « population traditionnelle », c'est-à-dire celle composée d'étudiants qui ont des troubles plus visibles (moteurs et sensoriels, par exemple) et pour lesquels les services et accommodements particuliers bénéficient d'un financement depuis des décennies. En fait, il est vrai que ces derniers ont souvent été plus reconnus que les étudiants inclus dans la terminologie « population émergente ». Ceux-ci sont ceux ayant un trouble d'apprentissage, un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) ou un trouble de santé mentale. Ils sont bien présents dans les collèges depuis plusieurs années et ils ont recours régulièrement et de façon importante aux services adaptés. Fait plutôt curieux, au plan administratif, les troubles du spectre de l'autisme sont inclus dans la « population traditionnelle » et non dans la « population émergente ». Cela plaide encore en faveur de l'abandon de ces termes qui ne correspondent plus à la réalité.

Dans un autre article, Raymond mentionne que le nombre d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage, de santé mentale, du spectre de l'autisme ou un TDAH, dépasse maintenant le nombre de ceux ayant un trouble sensoriel, moteur ou organique. Elle souligne que cette réalité alourdit la charge de travail des enseignants et nécessite plus de ressources professionnelles ainsi qu'une autodétermination accrue chez ces élèves.

Catherine Fichten, codirectrice du Réseau de recherche Adaptech, est l'auteure principale d'un article qui souligne le rôle important, dans la réussite des étudiants ayant un trouble d'apprentissage, des technologies de l'information et des communications, y compris les technologies d'usage général (ex. : Office Microsoft, Antidote) et les technologies adaptées (ex. : WordQ, Kurzweil). Dans un autre article que Fichten signe avec Jorgensen et Havel, elle rapporte les résultats d'une recherche menée auprès d'étudiants hommes et femmes, vivant ou ne vivant pas une situation de handicap, qui tous estiment que l'efficacité de l'expérience collégiale est étroitement liée à l'efficacité de l'enseignement (notamment la sollicitude des enseignants dans la classe et à l'extérieur de la classe). Cette donnée ne surprendra pas les enseignants qui, étant des spécialistes de leur domaine, cherchent toujours à améliorer leur expertise en pédagogie.

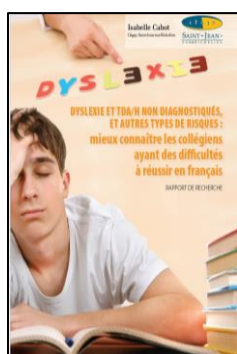
Les applications pédagogiques de quelque modèle de conception universelle (*Universal Design*) que ce soit devraient aider les enseignants à répondre efficacement aux besoins divers de la population étudiante du Québec : les adultes qui font un retour aux études; les étudiants dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais; les membres de diverses communautés culturelles et de différentes religions; les étudiants en situation de handicap. Depuis quelques années, des enseignants du postsecondaire ont adopté le modèle de l'Universal Design for Learning (UDL), traduit en français par « conception universelle de l'apprentissage » (CUA). Dans ce numéro thématique, Barile et coll. présentent des exemples des neuf principes de l'Universal Design of Instruction (UDI) comme conception pédagogique. Les personnes qui sont plus habituées à la CUA verront dans l'UDI des similarités telles que la planification plutôt que la réaction ultérieure, ainsi que l'augmentation des choix offerts aux étudiants. Une suggestion est faite aux enseignants de travailler en réseau de personnes intéressées par le sujet de l'inclusion pour échanger; des communautés de pratique sur la CUA proposent déjà un tel dialogue.

Dans un article majeur, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse donne une version abrégée d'un document qui se trouve sur son site web. Ce texte, qui date de 2012, concerne les accommodements pour les étudiants en situation de handicap au collégial. Des prises de position au regard des stages et du cheminement vers le marché du travail intéresseront particulièrement les enseignants des programmes techniques. C'est une suite logique à tout ce qui a été fait en amont.

Ce numéro thématique contient plusieurs autres articles que nous n'avons pas commentés ici. Nous vous invitons à aller consulter le numéro dans son entièreté!

3. Stratégies, conceptions et approches en enseignement

À l'entrée au collège, tout élève a déjà une longue expérience de ce qu'étudier, apprendre ou être évalué veut dire pour lui. Il a développé des stratégies, mais a encore beaucoup de notions à acquérir. Les enseignants sont là pour le guider dans ces apprentissages et dans la métacognition essentielle à l'appropriation de nouvelles stratégies.



■ **CABOT, Isabelle** (2015). *Dyslexie et TDA/H non diagnostiqués et autres types de risques : mieux connaître les collégiens ayant des difficultés à réussir en français*, Saint-Jean-sur-Richelieu, Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu, 92 pages.

Cette étude examine quatre facteurs de risque d'échec chez les étudiants inscrits au cours Renforcement en français (REF) : la dyslexie/dysorthographe, le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), l'indécision vocationnelle et la migration intraprovinciale. Elle renseigne sur les liens entre la présence de ces facteurs de risque et trois concepts motivationnels (intérêt ressenti pour le cours de REF, utilité attribuée aux apprentissages faits dans le cadre du cours et sentiment de compétence en français) ainsi que la performance au cours de REF (où l'on constate un taux d'échec important). L'auteure a pu corroborer certains faits déjà inclus dans la littérature, tels les liens entre les TA et les troubles anxieux, le sentiment de compétence en français plus faible des migrants par rapport aux non-migrants, l'impact des TIC sur l'apprentissage. Des liens corrélacionnels entre TA et TDAH, entre intérêt et utilité du cours REF et entre sentiment de compétence en français et résultat final obtenu font aussi écho à la littérature.

En outre, les résultats obtenus conduisent à des propositions de recherches futures et à des suggestions pour la valorisation de certaines pratiques pédagogiques : des études sur un plus grand nombre d'étudiants; auprès des étudiants avec difficultés, mais sans diagnostic, ayant réussi le parcours collégial; sur les conséquences d'un processus de dépistage et d'aide précoces. Quant aux pratiques, l'auteure, sur la base de ces résultats, favoriserait le recours précoce à des instruments de dépistage pour les étudiants qui le désirent, suivi de l'accès à l'aide fournie par les services professionnels. Ensuite, à l'instar d'autres chercheurs, Isabelle Cabot soulève l'efficacité d'une meilleure utilisation des TIC ainsi que de stratégies pédagogiques visant à stimuler l'intérêt. Puis, elle préconise l'exploration des principes et pratiques d'accessibilité universelle pour que tous les étudiants ayant des difficultés, y compris ceux n'ayant pas de diagnostic, puissent apprendre, développer des compétences et obtenir un diplôme d'études collégiales.

■ **ROBERGE, Julie** (2008). **Axes d'intervention en centre d'aide auprès d'élèves dyslexiques ou dysorthographiques**, *Correspondance*, vol. 14, n° 2, 2008.

Selon Julie Roberge, enseignante au cégep Marie-Victorin, les mesures d'aide offertes aux étudiants ayant une dyslexie/dysorthographie pourraient aussi être utilisées avantageusement pour les élèves du collégial qui n'ont pas de diagnostic, mais qui ont tout de même des difficultés. Ici, on voit poindre une pensée proche de la CUA.

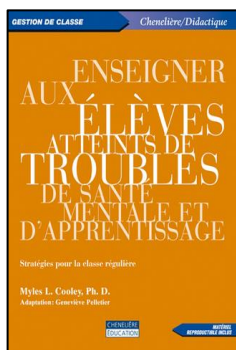
Les conséquences de ces deux troubles d'apprentissage très souvent associés sont bien définies en ce qui a trait aux actes de lecture ou d'écriture qui ne sont pas automatisés, et qui demandent donc aux élèves un effort considérable. L'étudiant n'arrive pas à gérer toutes les informations inhérentes aux tâches qu'il doit effectuer simultanément et ceci risque de le placer en surcharge cognitive. Julie Roberge décrit les parcours divers qu'empruntent ces élèves au collégial. De celui qui veut passer à l'anonymat en entrant au collégial à celui qui apprend, au collégial, qu'il a un trouble d'apprentissage, il y a tous ceux et celles pour qui les stratégies développées au secondaire ne suffisent plus une fois au collège.

Sur une note positive et sans vouloir généraliser, l'auteure souligne des points forts qu'elle a remarqués chez plusieurs étudiants ayant une dyslexie/dysorthographie, telles l'intelligence, la détermination et une bonne connaissance de ses forces et faiblesses. Chez eux, ce sont la lecture et l'écriture qui représentent des défis majeurs sur lesquels les enseignants doivent se pencher.

En ce qui concerne la lecture, des étapes de prélecture sont à prévoir et vont jusqu'au choix de l'édition d'un bouquin, partant du choix d'une édition de meilleure qualité avec mise en page plus aérée en passant par l'activation des connaissances antérieures de l'élève, et allant jusqu'à l'autorégulation. Le recours à l'aide d'un pair qui lira à haute voix un texte à l'élève ayant une dyslexie et l'échange entre étudiants sur les textes à lire, sont aussi suggérés.

En ce qui concerne l'écriture, il n'est pas question, au collégial, de proposer une rééducation. L'élève devra développer des stratégies de contournement. La rédaction lui pose de grands défis. Il aura besoin d'utiliser des logiciels, de même que la modélisation et une aide à l'autocorrection personnalisée, c'est-à-dire avec une personne ressource qui pointera les erreurs sans les corriger.

Tout en gardant à l'esprit que la dyslexie et la dysorthographie ne se résorberont pas, Julie Roberge propose des façons de travailler à développer l'autonomie, la rapidité de même que l'automatisation. Le travail en centre d'aide permet cela en plus de favoriser, sur le plan humain, une meilleure estime de soi, une baisse de l'anxiété et un frein au surmenage chez l'élève qui a un trouble d'apprentissage.



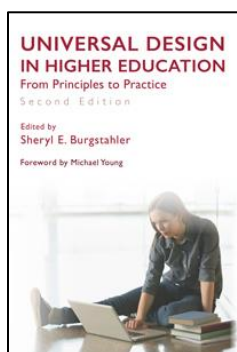
■ **COOLEY, Myles L., et G. PELLETIER** (2009). **Enseigner aux élèves atteints de troubles de santé mentale et d'apprentissage : stratégies pour la classe régulière**, Montréal, Chenelière-éducation, 196 pages. (Disponible au CDC, cote [787293](#)).

L'intérêt de ce bouquin réside dans la grande diversité des troubles qu'il traite et des stratégies qu'il met de l'avant pour faciliter la tâche des enseignants qui accueillent de plus en plus d'élèves ayant des besoins particuliers. Plusieurs de ces stratégies, bien qu'elles aient été développées pour des élèves du primaire et du secondaire, peuvent inspirer les enseignants et professionnels du collégial.

La première partie situe le rôle de l'école à l'égard de la santé mentale, des troubles d'apprentissage, du syndrome d'Asperger, du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité.

On y fait état de l'importance d'une bonne évaluation des besoins de l'élève ainsi que d'un climat de classe inclusif, sécurisant et chaleureux. C'est dans la seconde partie que tous les troubles sont décrits en termes de comportements et de symptômes et que des stratégies sont suggérées. De nombreuses histoires de cas ponctuent le texte et font image.

Les stratégies sont de différents ordres. Certaines sont liées à l'attitude de l'enseignant : l'empathie face à un élève ayant un trouble anxieux ou vivant un stress post-traumatique, la patience avec une élève qui bégaye, le calme vis-à-vis les émotions intenses d'un élève ayant un trouble bipolaire, etc. D'autres sont des stratégies pédagogiques telles que donner des consignes précises et sous plusieurs formats (par écrit, oralement, etc.), octroyer une prolongation de temps pour les travaux et les examens, offrir à l'élève des alternatives à la lecture à haute voix en classe et à l'écriture au tableau. Les auteurs concluent en soulignant le rôle primordial de l'enseignant et sa grande influence dans la réussite de l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers.



■ **THOMSON, Roberta, et autres (2015). Blending Universal Design, E-Learning, and Information and Communication Technologies, *Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice*, S.E. Burgstahler, éditrice, Harvard Education Press, p. 275-284. (Disponible au CDC, cote [789102](#)).**

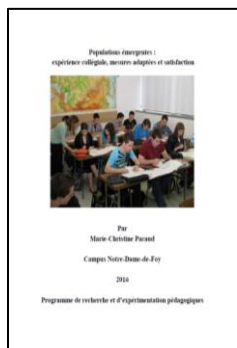
Les technologies de l'information et des communications (TIC) et le cyberapprentissage (E-learning) ont introduit des nouveautés stimulantes dans l'enseignement/apprentissage au sein des collèges du Québec, mais elles comportent aussi leur part de défis. Thomson et coll. nous rappellent d'emblée que le fait qu'un cours se donne en format électronique n'assure pas qu'il est accessible et qu'il convient à tous les étudiants. Néanmoins, si l'on applique les principes de l'Universal Design ou conception universelle de l'apprentissage (CUA) dans la prestation de cours et dans les évaluations, et ce, autant dans les cours en classe, les cours hybrides, ceux qui se donnent entièrement en ligne ainsi que les formations en ligne ouvertes à tous, il est possible de lever plusieurs barrières.

Après un bref rappel des principes de la CUA, puis un regard sur les défis engendrés par l'utilisation des outils du cyberapprentissage, les auteurs explorent les applications des principes de la CUA, soit les multiples moyens de représentation, d'action et d'expression de même que d'engagement. Les suggestions sont simples, mais nécessitent des connaissances de base en technologie informatique. Les auteurs expliquent, par exemple, l'apport du transfert d'un document PDF numérisé en un format accessible via un logiciel de reconnaissance de caractères qui permet à l'étudiant de surligner, de prendre des notes, de chercher des termes et même d'écouter le texte. Plusieurs moyens de communication sont explorés et la communication asynchrone est privilégiée, car elle permet à l'élève de recevoir l'information au moment qui lui convient et à son rythme.

Thomson et coll. soulignent le besoin de formation de plusieurs formateurs en ce qui concerne les applications de la CUA au cyberapprentissage. Les auteurs fournissent une liste de ressources dont certaines, particulièrement celles concernant l'accessibilité des sites Web, s'adressent plutôt aux personnes qui sont à l'aise avec la technologie.

Le chapitre se termine par une liste de sept questions clés qu'un enseignant doit se poser quand il planifie son cours avec en tête l'intention d'accroître l'accessibilité et de réduire les barrières. Voici un exemple de ces questions : « Ai-je envisagé une variété de plateformes et d'appareils mobiles qu'un étudiant peut utiliser pour interagir dans un contexte de cours en cyberapprentissage? ». Il est

encourageant de voir que ces auteurs mettent l'accent sur la variabilité plutôt que sur les situations de handicap des étudiants. Cela se reflète dans cette autre question : « Est-ce qu'on a prêté attention à la diversité des apprenants dans ce cours? ».



■ **PACAUD, Marie-Christine (2016). *Populations émergentes : expérience collégiale, mesures adaptées et satisfaction*, Saint-Augustin-de-Desmaures, Campus Notre-Dame-de-Foy, 109 pages.**

Cette étude porte sur 19 étudiants en situation de handicap de quatre collèges privés du Québec. Après des statistiques et un historique détaillés concernant la population étudiante, Marie-Christine Pacaud fait état des mesures de soutien offertes à ces étudiants, en particulier dans les collèges privés du Québec. Généralement, parmi ces services, les deux plus fréquents sont la prolongation du

temps pour les examens et la lettre explicative des accommodements suggérés envoyée aux enseignants. En page 27, un tableau détaille les nombreuses mesures accordées. Les pages suivantes expliquent les mesures par type de trouble.

Au cœur de cette recherche, l'évaluation par les étudiants de leur expérience collégiale ainsi que leur satisfaction quant aux services reçus. Pour l'un, ils en accordent la réussite à quelques facteurs, dont les services de soutien reçus et la présence bienveillante des enseignants et des professionnels. Malgré le bonheur d'étudier dans un domaine qu'ils ont choisi, les élèves soulèvent la lourdeur de la charge de travail comparativement à ce qu'il en était aux études secondaires. Ils apprécient étudier dans un petit collège plutôt que dans un gros cégep. Pour l'autre, leur satisfaction est très grande quant à ces services qu'ils estiment essentiels à leur réussite. Il semble y avoir quelques désavantages liés au fait de recevoir ce qui peut paraître un privilège injustifié pour certains étudiants et enseignants. Malgré tout, pour ces 19 étudiants, il y a des avantages indéniables, notamment en ce qui concerne la diminution du stress. Par ailleurs, l'organisation des services, la pertinence et l'actualisation des mesures de même que leur arrimage avec l'horaire des étudiants gagneraient à être revus. L'auteure fait place, en page 89, aux suggestions des étudiants rencontrés quant aux mesures d'aide, aux services offerts et à l'organisation de ces derniers. En conclusion, Marie-Christine Pacaud souligne que, bien que de grands pas aient été faits, des questions (p. 90) relatives à la « population émergente » restent entières et auraient avantage à être explorées dans de futures recherches.

■ **Auteurs variés (2016). *L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire: besoins, défis et enjeux*, *Éducation et francophonie*, vol. 44, n° 1, printemps 2016, p. 1-237.**

Ce numéro thématique de la revue traite des enjeux et des défis de l'inclusion des étudiants en situation de handicap dans les établissements postsecondaires québécois. Doucet et Phillon les situent selon trois axes : population des étudiants en situation de handicap; modalités d'accompagnement pour répondre aux besoins des ÉSH; représentations du personnel enseignant pour mieux les accompagner. Les auteures soulignent le chemin parcouru et enjoignent aux acteurs du milieu postsecondaire de poursuivre les efforts créatifs et novateurs qui permettent de relever les défis liés à l'inclusion de cette population étudiante.

Le développement d'habiletés d'autodétermination pour soutenir les étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité fait l'objet de l'article présenté par Robert, Debeurme et Joly. Les auteurs soulèvent la faible participation de ces étudiants dans le processus de soutien. S'ensuit un regard sur l'autodétermination, amorcé par une synthèse critique des écrits (en annexe, un tableau instructif des principales caractéristiques des documents retenus). L'autodétermination est en effet significative pour la réussite. Elle s'ajoute à d'autres facteurs tels que les caractéristiques personnelles et environnementales. Expliquer son trouble et ses effets, connaître ses droits, et contribuer, avec les enseignants et les bureaux d'aide, à son cheminement s'avèrent des clés du succès. Il ressort aussi de leurs travaux l'importance de mesurer la réussite à l'aune de la moyenne, mais aussi à celle de la persévérance jusqu'à la diplomation. Ces étapes sont très différentes, particulièrement pour nombre d'étudiants qui, malgré de faibles moyennes, arrivent à obtenir un diplôme.

Dauphinais, Rousseau et St-Vincent signent un texte soulevant des questions sur l'efficacité des stratégies adoptées par les étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité. C'est à travers une étude de cas multiples que les auteures explorent le profil des stratégies d'apprentissage de ces étudiants durant leur première année universitaire. Cette étude favorise particulièrement une meilleure compréhension des difficultés rencontrées dans leur parcours et des stratégies utilisées pour y faire face. À la page 51 se trouve un tableau intéressant intitulé *Taxonomie des stratégies d'apprentissage selon Boulet et coll. (1996) à partir de Saint-Pierre (1991)*. Retombée non négligeable, leur recherche contribue par ses résultats à situer la place de ces étudiants à l'université.

Peu de chercheurs se sont penchés sur la question des stages. Aussi, il est intéressant de voir le point de vue des formateurs de terrain sur la formation de stagiaires (ayant une situation de handicap) en enseignement, présenté par Lebel, Bélair, Monfette, Hurtel, Miron et Blanchette. Leur point de vue est double : d'une part, il porte sur le fait d'offrir des mesures d'accommodement en les adaptant aux stages; d'autre part, il est axé sur l'accompagnement, la formation et l'évaluation des stagiaires en situation de handicap (SH). Dans le premier cas, il ressort de leurs travaux qu'une forte proportion de répondants privilégient l'autonomie du stagiaire et son rendement au travail plutôt que l'octroi d'accommodements dans les derniers stages. Dans le cas du second axe, l'ouverture des répondants à former des stagiaires en SH est tributaire notamment de la nature du handicap, de son impact sur leur charge de travail et de leurs craintes quant au manque d'ouverture de la société. Les revendications des formateurs sont doubles elles aussi. Elles sont en lien d'abord avec des formations par des spécialistes de la question, puis avec des stratégies à mettre en place par les établissements pour assurer un meilleur suivi des stagiaires.

Phillion, Doucet, Côté, Nadon, Chapleau, Laplante et Mihalache signent un article qui fait état de leurs données de recherche sur les représentations de plus de 600 professeurs de trois universités québécoises quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap. Au-delà des obligations juridiques liées à cette inclusion, il y a l'implication des professeurs qui réclament des balises claires en matière d'accommodements. Leurs préoccupations s'articulent autour de deux axes : d'une part, les représentations qu'ils se font à l'égard de l'inclusion des ÉSH et du potentiel de ceux-ci pour réaliser des études universitaires en réussissant à acquérir les compétences exigées dans leur programme, et d'autre part, les informations et formations dont ils disent avoir besoin pour mieux soutenir et encadrer les étudiants en situation de handicap. De nombreux tableaux exposent notamment les représentations des professeurs, leurs besoins, leurs remises en question et leur niveau de bien-être.



■ **MARCOTTE, Diane (2014). Conjuguer avec les difficultés psychologiques lors de la transition vers les études supérieures, *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*, Louise Ménard et Lise St-Pierre, éditrices, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, p. 301-327. (Disponible au CDC, cote 789042).**

Suivre un cours donné dans le cadre de PERFORMA est hautement souhaitable! Lire un livre écrit par des personnes ressources du programme PERFORMA et publié par l'AQPC est aussi une bonne chose! Pour ce bulletin, nous avons choisi dans cet ouvrage le chapitre qui traite des troubles psychologiques chez les étudiants au postsecondaire. La raison de ce choix est double. D'une part, il s'agit d'un sujet lié à une situation de handicap; d'autre part, le nombre d'étudiants ayant un trouble de santé mentale est en croissance aux études supérieures. Par conséquent, en plus de mieux connaître les causes et les traitements de la dépression et de l'anxiété, les enseignants doivent être outillés en matière de stratégies pour mieux soutenir ces étudiants.

Diane Marcotte, professeure de psychologie à l'Université du Québec à Montréal, décrit au départ les défis inhérents à la transition vers la vie adulte. Elle explique que les stressors qui accompagnent cette période de la vie peuvent être liés à ce qu'elle nomme les « troubles intériorisés » tels que la dépression et l'anxiété, cette dernière incluant les attaques de panique. Elle souligne le fait que les étudiants d'aujourd'hui sont portés à faire appel aux services d'aide psychologique et elle décrit des approches qui portent fruit.

À la fin de son chapitre, Diane Marcotte interpelle les enseignants quant à ce qu'ils peuvent faire pour soutenir les étudiants qui vivent un état dépressif ou anxieux. Elle met l'accent sur le potentiel des stratégies pédagogiques plutôt que sur les approches psychothérapeutiques, les deuxièmes n'étant pas du ressort des enseignants. Quant aux étudiants vivant de l'anxiété, elle suggère aux enseignants de leur fournir un horaire de cours et d'études détaillé, des évaluations formatives qui font état de ce qui est maîtrisé et de ce qui reste à acquérir, des évaluations moins axées sur la mémorisation (bien qu'elle reconnaisse que la mémorisation est parfois nécessaire), etc. Pour les étudiants aux prises avec la dépression, Marcotte suggère de diviser les activités en petites tâches de sorte qu'ils ne se sentent pas débordés. L'auteure propose aussi de leur confier des responsabilités pour accroître leur implication dans la classe.

Marcotte considère important de ne pas encourager l'évitement, qui consiste, par exemple, à permettre aux étudiants de passer leurs examens dans un local à part ou d'être exemptés de présenter un exposé oral. Il importe ici de prévenir le lecteur : bien que l'auteure apporte d'excellents arguments à l'appui de son affirmation, il faut prendre en considération l'avis de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse à l'effet que refuser catégoriquement un accommodement n'est pas une prérogative de l'enseignant. En tant qu'auteurs de ce bulletin et spécialistes de l'inclusion, nous suggérons que l'enseignant, le conseiller en services adaptés et l'étudiant visé se rencontrent pour discuter du meilleur moyen d'amener l'étudiant à démontrer sa maîtrise des compétences, et ainsi, d'amoindrir les barrières liées à son trouble de santé mentale.

4. Technologies de l'information et des communications

Aujourd'hui, les TIC sont des incontournables. Elles font partie intégrante de l'environnement éducatif et doivent être prises en compte. En ce qui concerne les ÉSH, les TIC ont d'abord été développées au bénéfice des personnes aveugles ou amblyopes, et, rapidement, on en a vu les bienfaits pour les personnes ayant une dyslexie-dysorthographe, une dysphasie, un TDAH. Quelle que soit la fonction d'aide recherchée (revue d'écran, édition de texte, synthèse vocale, révision-correction, etc.), les technologies sont de plus en plus utilisées, et ce, avec une grande efficacité.

■ **LACASSE, Jocelyne, et autres** (2009). *Expérimentation de mesures de soutien à la lecture de textes d'argumentation auprès d'étudiants ayant des troubles d'apprentissage en vue de produire un modèle d'intervention efficient*, Sherbrooke, Cégep de Sherbrooke, 38 pages.

Ce projet avait notamment pour but d'expérimenter l'utilisation d'environnements de soutien composés de logiciels de synthèse vocale, de traitement de texte, d'aide à la lecture et de cartes conceptuelles; de décrire les interventions pédagogiques et les adaptations effectuées; d'apprécier les effets de l'utilisation de ces mesures sur la motivation et la capacité de transfert des étudiants. Les auteurs ont dressé, dans la partie 4 du rapport intitulée *Résultats et appréciation du projet*, un tableau (tableau 2) des stratégies d'apprentissage et d'enseignement utilisées. Dans cette même partie, le tableau 3 expose le bilan des apprentissages réalisés par les étudiants ou soulignés par l'enseignante responsable après le travail effectué à la session d'automne 2008.

Si ce rapport s'est avéré concluant en 2008, certains des constats et considérations qui en découlent sont encore pertinents aujourd'hui. Parmi ces considérations, notons : l'importance de choisir des outils accessibles, peu coûteux et pouvant s'intégrer facilement au quotidien des étudiants; la pertinence encore actuelle de simplifier les processus de mise en place de mesures et de démystifier la technologie utilisée. Quelques pratiques dont on a démontré l'efficacité pourraient servir de recommandations; par exemple : la formation d'une équipe de recherche multidisciplinaire; l'implication d'une enseignante ayant développé une expertise en encadrement des étudiants en situation de handicap; l'intégration et l'appropriation de la procédure de lecture; la démarche en trois volets (1. Verbalisation par l'étudiant du stress vécu et des difficultés d'ordre scolaire; 2. Lecture - le choix du texte appartient à l'étudiant; 3. Retour sur le travail pratique effectué par l'étudiant après chaque rencontre avec l'enseignant). En annexe 3, Lacasse et coll. proposent aux enseignants une liste pour la préparation matérielle de leurs examens. Le choix des polices de caractères, l'aération des tableaux et textes pour en augmenter la lisibilité, le contraste entre les caractères et le fond d'écran, etc., aident les élèves ayant des troubles d'apprentissage et peuvent être, par ailleurs, utilisés pour tous les étudiants.



■ **FICHTEN, Catherine, M. N. NGUYEN, L. KING et M. BARILE (2013). *Portrait de l'utilisation des TIC par les collégiens ayant des troubles d'apprentissage, les bons lecteurs et les très faibles lecteurs*, *Pédagogie collégiale*, vol. 26, n° 4, été 2013, p. 38-42.**

■ **FICHTEN, Catherine, et autres (2013). *Information and communication technology profiles of college students with learning disabilities and adequate and very poor readers*, *Journal of Education and Learning*, vol. 2, n° 1, p. 176-188.**

Les personnes qui connaissent les travaux du Réseau de recherche Adaptech ne seront pas surprises de lire les résultats de cette étude de 2013 portant sur l'opinion des experts et des étudiants au sujet des technologies de l'information et des communications (TIC) utilisées par les étudiants ayant des troubles d'apprentissage (TA). Les chercheurs ont fait un pas de plus en comparant l'utilisation des TIC chez trois groupes d'étudiants : les étudiants ayant un TA, ceux identifiés comme bons lecteurs, et les très faibles lecteurs. Ce dernier groupe est d'un intérêt certain pour les enseignants, puisque plusieurs étudiants du collégial démontrent de faibles capacités en lecture bien qu'ils n'aient jamais été identifiés comme ayant un TA.

En comparant les points de vue d'experts (conseillers en services adaptés, ressources spécialisées, etc.) et celui d'étudiants ayant un TA, Fichten et coll. constatent que les premiers recommandent des outils informatiques spécialisés multifonctions (souvent très coûteux), tels un logiciel de révision de texte ou une revue d'écran, alors que les deuxièmes disent utiliser leur ordinateur portable, leur téléphone intelligent/téléphone cellulaire/IPOD, leur lecteur MP3 et la messagerie. Ils disent se servir aussi abondamment d'Antidote (logiciel francophone, guide de rédaction intégrant la grammaire et l'orthographe) et de WordQ (logiciel bilingue de prédiction de mots).

Selon cette étude, les étudiants ayant un TA utilisent moins et en moins grande variété les TIC que ceux des deux autres groupes. Ils sont aussi moins à l'aise avec les TIC que leurs pairs. Les étudiants des trois groupes apprécient les cours où il est fait usage des TIC et disent que celles-ci les aident pour leurs travaux scolaires. Ils ne sont pas portés à s'absenter des cours même lorsque les notes de cours sont disponibles en ligne.

Comme la charge de travail en lecture et en écriture augmente considérablement au postsecondaire, les auteurs notent l'importance de s'assurer, avant le début de la session, que les étudiants pourront apprendre efficacement avec les TIC. Ils sont aussi d'avis que les établissements collégiaux devraient se doter de mécanismes de promotion des TIC pouvant aider les étudiants ayant un TA, les très faibles lecteurs et les élèves qui étudient dans leur seconde langue, à réussir leurs études. De plus, ces chercheurs recommandent aux collèges d'embaucher des spécialistes des technologies adaptées, d'acheter des licences pour certains logiciels spécialisés et de mettre en place un processus d'accessibilité à ces logiciels via des ordinateurs portables.

En vue d'aider étudiants et enseignants à mieux connaître les logiciels gratuits ou peu coûteux, Fichten et coll. les encourage à consulter la section de leur site Web « Base de données de technologies gratuites ou peu coûteuses » via l'onglet « Téléchargement » du lien <http://www.adaptech.org>.

■ **TREMBLAY, Marc, et J. CHOUINARD (2013).** *Modèle des fonctions d'aide : un pont entre la théorie et la pratique*, Montréal, Centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap (CRISPESH), Service national du RÉCIT en adaptation scolaire, 13 pages.

L'article s'ouvre sur un historique de ce modèle des fonctions d'aide ainsi que sur une description des sept concepts qui en forment la base : aides technologiques, situation de handicap (processus de production du handicap, PPH), situation de besoin, accommodement raisonnable, contrainte excessive, fonctions d'aide et produit.

Tremblay et coll. décrivent ensuite les 19 fonctions d'aide : édition de texte (traitement de texte), rétroaction vocale par synthèse vocale, dictionnaires, grammaire, révision-correction, révision-analyse linguistique, révision-conversion d'un mot de la forme phonologique en sa forme conventionnelle, prise de notes numérique et vocale, résumé de texte, traduction, etc. Pour que le lecteur se retrouve dans la multitude de logiciels qui offrent une ou plusieurs de ces fonctions d'aide, ils fournissent en annexe des liens vers des listes de ressources qui s'inscrivent dans cette approche d'utilisation fonctionnelle plutôt que de recherche d'une marque de logiciel.

L'auteur propose une démarche d'attribution d'une aide basée sur l'analyse des besoins de l'étudiant. De cette analyse découlent l'identification des moyens pour y répondre et, dans le cas où la réponse se trouve dans l'aide technologique, l'identification des fonctions d'aide correspondantes. C'est donc en aval du processus qu'on déterminera si Antidote, WordQ ou tout autre produit pourraient aider l'étudiant à réussir.

Selon Tremblay et coll., avant que l'étudiant ne soit autonome, une formation et un accompagnement sont souvent nécessaires pour favoriser l'exploitation optimale de l'aide technologique. En outre, ils suggèrent un suivi pour s'assurer de l'utilisation efficiente et autonome de cette aide et de reconnaître sa valeur ajoutée (liée à l'amélioration dans l'accomplissement d'une tâche). Par exemple, dans un contexte d'écriture, une réduction du nombre d'erreurs à la suite de l'utilisation d'une aide à la révision-correction permet de conclure que cette dernière ajoute une valeur.

En conclusion, Tremblay et coll. proposent de mettre de l'avant l'accessibilité universelle des différentes fonctions d'aide plutôt que de les offrir dans un processus d'accommodements individuels.



■ **ROUSSEAU, Nadia, et V. ANGELUCCI, éditrices (2014).** *Les aides technologiques à l'apprentissage pour soutenir l'inclusion scolaire*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 153 pages. (Disponible au CDC cote [788666](#)).

■ **ROUSSEAU, Nadia, éditrice (2012).** *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire : pour le bien-être et la réussite de tous*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 229 pages. (Disponible au CDC cote [788426](#)).

L'ouvrage dirigé par Nadia Rousseau et Valérie Angelucci présente les aides technologiques dans la perspective inclusive de pédagogie universelle, qui comprend l'Universal Design for Learning et l'Universal Design for Instruction. En filigrane, l'intention est de soutenir la réussite de la diversité des élèves qui composent la classe. Le chapitre 6 concerne la mise en place des technologies d'aide par les enseignants du secondaire, qui peut être transposée au collégial. En fait, le contexte d'hétérogénéité des groupes commande ces mesures qui aident à contourner la différence et qui

permettent à chacun des élèves de progresser à son rythme, de redoubler d'enthousiasme et d'accroître sa performance. Les auteures soulignent que les retombées positives des technologies sont en partie tributaires de l'appropriation de ces outils par les enseignants.

C'est dans cette perspective que se sont élaborés des travaux ayant fait l'objet de la publication *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire* : pour le bien-être et la réussite de tous. Ce modèle, dont on trouve le schéma en page 116, soulève des réflexions sur les valeurs, les croyances, les perceptions et les principes de même que sur la confrontation homogénéité/hétérogénéité. Il reconnaît aussi l'importance de la notion d'équité lors des évaluations. Selon les auteurs, le changement de pratique dépend de la communication et de la concertation entre élèves, enseignants et professionnels. Ce changement peut se réaliser par la planification, l'observation objective, la régulation, les ajustements, la valorisation de l'autonomie et de la responsabilisation de l'élève. Un excellent tableau (p. 123-124) présente les étapes de mise en œuvre des technologies d'aide. Dans ses grandes lignes, il s'adapterait très bien au contexte des collèges. En effet, la démarche de changement de pratique décrite dans ce chapitre prend appui sur un projet collectif qui pourrait être inspirant pour les enseignants du collégial.

5. Conclusion

Au quotidien, c'est à chaque enseignant et à chaque professionnel qu'il revient de prendre les décisions adéquates pour soutenir les étudiants dans leur parcours et les accompagner sur cette route qui mène à une vie satisfaisante. En plus de leurs qualités, de leurs forces et de leurs talents, ce sont précisément l'autodétermination et l'autonomie acquises au cours de leurs études qui leur permettront de prendre une part active dans notre société. Les ressources, les connaissances et la flexibilité des intervenants et des enseignants doivent continuer de suivre l'évolution de cette population étudiante sans cesse grandissante. C'est ce à quoi s'appliquent les chercheurs, auteurs, pédagogues, enseignants dont nous avons ici résumé les propos. Force est de constater que beaucoup de travail a été, et est encore, fait. Il nous appartient à tous de continuer dans cette direction.

Rédiger ce bulletin a été pour nous un exercice très instructif et stimulant. Nous souhaitons que, comme ce fut notre cas, les quelques ouvrages commentés ici contribuent à éclairer, outiller et guider les acteurs du milieu collégial dans leurs choix autant que dans leurs actions.

6. Pour en savoir plus

6.1 Documents

- **LACASSE, Jocelyne, et T. LÉTOURNEAU** (2011). *Les aides technologiques pour soutenir les étudiants des services adaptés*, Actes du 31^e Colloque de l'AQPC, Lévis, Association québécoise de pédagogie collégiale, 15 pages.
- **POIRIER, Nathalie, et C. DES RIVIÈRES-PIGEON, éditrices** (2013). *Le trouble du spectre de l'autisme : état des connaissances*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 241 pages. (Disponible au CDC cote [788562](#)).
- **COMITÉ INTERORDRES** (2013). *Intégrer les nouvelles populations étudiantes en situation de handicap aux études supérieures : mission possible!*, Montréal, Comité Interordres, 70 pages. (Disponible au CDC cote [788570](#)).
- **ROBERT, Émilie** (2015). *Les personnes autistes et le choix professionnel : les défis de l'intervention en orientation*, Québec, Septembre éditeur, 177 pages. (Disponible au CDC cote [788808](#)).
- **PROJET CUA** (2015). *Projet interordres sur les applications pédagogiques de la conception universelle de l'apprentissage*, 78 pages.
- **ROUSSEAU, Nadia, dir.** (2016). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant*, 3e édition, Québec, Presses de l'Université du Québec, 510 pages. (Disponible au CDC cote [789100](#)).

6.2 Regroupements, réseaux de recherche et organismes à but non lucratif

ADAPTECH (Réseau de recherche Adaptech)

Réseau composé d'une équipe de chercheurs, d'étudiants et de consommateurs, qui mène des études concernant les étudiants collégiaux et universitaires en situation de handicap au Canada. Domaines de recherche : utilisation et accessibilité des technologies de l'information et de la communication en éducation postsecondaire; facilitateurs de la réussite scolaire et barrières; technologies gratuites ou peu coûteuses qui sont utiles pour les étudiants en situation de handicap.

AQICESH (Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap)

Regroupement des conseillers aux étudiants en situation de handicap des universités québécoises qui favorise le développement de leur expertise, informe, met en réseau, travaille à la reconnaissance de ce champ d'intervention et contribue à l'évolution des services d'inclusion dans les universités.

Bibliothèque du cégep de Granby : **Veille documentaire sur le trouble du spectre de l'autisme**, réalisé et mis à jour par la bibliothèque du cégep de Granby.

CAPRES (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur)

Organisme qui diffuse des connaissances issues de la recherche et de la pratique et en favorise le transfert. Contribue à la mise en réseau des acteurs des études supérieures.

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

Centre collégial de transfert de technologie en pratiques sociales novatrices (CCTT-PSN), qui a été reconnu en octobre 2010 par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Partenariat entre le Cégep du Vieux Montréal et le Collège Dawson.

À propos des auteures

Odette Raymond

Tout en poursuivant sa carrière au Service d'aide à l'intégration des élèves (SAIDE) au cégep du Vieux Montréal, Odette Raymond a complété sa maîtrise en éducation à l'Université de Sherbrooke. Elle a travaillé au SAIDE comme interprète en langue des signes, puis a été conseillère en services adaptés et ensuite conseillère pédagogique au Centre collégial de soutien à l'intégration (CCSI). Parallèlement, elle a enseigné dans divers établissements, collèges et universités au Québec et en Ontario. Ayant toujours à cœur l'inclusion des personnes en situation de handicap, elle travaille comme ressource professionnelle à l'Institut des troubles d'apprentissage et est membre du Réseau de recherche Adaptech.

Alice Havel

Alice Havel détient un doctorat en psychologie du counseling de l'Université McGill. De 1992 jusqu'à sa retraite en 2014, elle était la coordonnatrice du Student AccessAbility Centre au collège Dawson. Elle est présentement chercheuse en résidence au collège Dawson et membre du comité exécutif du Centre montréalais pour les troubles d'apprentissage. En tant qu'associée de recherche au Réseau de recherche Adaptech, elle s'intéresse au développement de pratiques d'enseignement inclusives selon la conception universelle, ainsi qu'à l'usage et à l'accessibilité des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement postsecondaire.

La plupart des documents auxquels ce Bulletin réfère sont accessibles en ligne ou disponibles sur demande au Centre de documentation collégiale (CDC).

Pour plus de détails sur nos services ou pour gérer votre abonnement, consultez notre site Web www.cdc.qc.ca.