



Fédération étudiante
collégiale du Québec
Unis par la force d'une voix

MÉMOIRE SUR LA POPULATION ÉTUDIANTE EN SITUATION DE HANDICAP

Commission des affaires collégiales

114^e Congrès ordinaire
21, 22 et 23 janvier 2022
À distance

Fédération étudiante collégiale du Québec

824, avenue Sainte-Croix

Saint-Laurent (Québec), H4L 3Y4

Téléphone : 514 396-3320

Télécopieur : 514 396-3329

Site Internet : www.fecq.org

Courriel : info@fecq.org

Recherche, analyse et rédaction :

Frédéric Beaudet, coordination aux affaires collégiales

Révision et correction :

Claudie Lévesque, vice-présidence

Samuel Vaillancourt, présidence

Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ)

La Fédération étudiante collégiale du Québec est une organisation qui représente plus de 78 000 membres, répartis dans 27 cégeps à travers le territoire québécois. Fondée en 1990, la FECQ étudie, promeut, protège, développe et défend les intérêts, les droits et les conditions de vie de la population collégienne. La qualité de l'enseignement dans les cégeps, l'accessibilité géographique et financière aux études et la place des jeunes dans la société québécoise sont les orientations qui guident l'ensemble du travail de la Fédération depuis plus de 30 ans. Pour la FECQ, tous devraient avoir accès à un système d'éducation accessible et de qualité.

La voix de la population étudiante québécoise au niveau national

La FECQ, à travers ses actions, souhaite porter sur la scène publique les préoccupations de la jeunesse québécoise. Dans ses activités militantes et politiques, la Fédération est fière de livrer l'opinion de la population étudiante collégiale partout à travers la province. Présente aux tables sectorielles et nationales du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES), elle est la mieux placée pour créer de multiples partenariats, bénéfiques autant pour la communauté étudiante que pour les différentes instances du ministère ou du gouvernement.

La FECQ entretient des relations avec les partis politiques provinciaux et fédéraux, tout en demeurant non partisane. Elle se fait un devoir de rapprocher la sphère politique de l'effectif étudiant, par un travail de vulgarisation constant de l'actualité politique à la communauté collégienne. Désormais un acteur incontournable en éducation, la Fédération se fait également un plaisir de travailler avec les organisations syndicales, les organismes communautaires et les autres acteurs de la communauté collégiale. Proactive, elle intervient dans l'espace public de façon constructive, toujours dans l'optique d'améliorer le réseau collégial dans lequel ses membres évoluent.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	3
MÉTHODOLOGIE	4
MISE EN CONTEXTE	5
NEURODIVERSITÉ	5
QUELQUES TROUBLES NEURODÉVELOPPEMENTAUX ET DÉFICIENCES	5
PERSONNE HANDICAPÉE, PERSONNE EN SITUATION DE HANDICAP : QUELLE DIFFÉRENCE?	7
L'ARRIVÉE AU COLLÉGIAL, UNE ÉTAPE DÉCISIVE	8
UN TRANSFERT DES MESURES D'AIDE ET D'ACCOMPAGNEMENT DU SECONDAIRE VERS LE COLLÉGIAL À FACILITER	8
LA DÉPENDANCE ENVERS LES DIAGNOSTICS	9
UN ENCADREMENT LIMITÉ.....	10
UNE PLATEFORME NUMÉRIQUE DE PARTAGE INTERORDRE	11
DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES À VALORISER	12
QU'EST-CE QUE LA CONCEPTION UNIVERSELLE DE L'APPRENTISSAGE?	12
PREMIER AXE : LE QUOI	13
DEUXIÈME AXE : LE COMMENT	14
TROISIÈME AXE : LE POURQUOI	15
LE POTENTIEL DE LA CONCEPTION UNIVERSELLE DE L'APPRENTISSAGE	16
LA CONCEPTION UNIVERSELLE DE L'APPRENTISSAGE COMME MOYEN DE RÉDUCTION DES COÛTS.....	17
DES SERVICES ADAPTÉS RÉINVENTÉS	18
DE LA PAROLE AUX ACTES : METTRE LA CONCEPTION UNIVERSELLE DE L'APPRENTISSAGE EN ACTION	18
UN BESOIN DE FORMATIONS POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT ET LES SERVICES ADAPTÉS	19
UN SOUTIEN AU PERSONNEL ENSEIGNANT NÉCESSAIRE.....	20
CONCLUSION	22
RAPPEL DES RECOMMANDATIONS	23
BIBLIOGRAPHIE	24

INTRODUCTION

Depuis déjà de nombreuses années, la société tend à devenir de plus en plus accueillante et inclusive avec les personnes en situation de handicap. En 2006, l'Organisation des Nations unies adopte la Convention relative aux droits des personnes handicapées, qui vise à « promouvoir, protéger et assurer la pleine et égale jouissance de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales par les personnes handicapées et de promouvoir le respect de leur dignité intrinsèque » (Organisation des Nations unies, 2006). Au niveau local, la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale* (RLRQ, c. E-20.1) cherche elle aussi à garantir certains droits de base aux personnes en situation de handicap :

La présente loi vise à assurer l'exercice des droits des personnes handicapées et, par une implication des ministères et de leurs réseaux, des municipalités et des organismes publics et privés, à favoriser leur intégration à la société au même titre que tous les citoyens en prévoyant diverses mesures visant les personnes handicapées et leurs familles, leur milieu de vie ainsi que le développement et l'organisation de ressources et de services à leur égard (RLRQ, c. E-20,1, art. 1.1).

C'est donc sans grande surprise que les réseaux de l'éducation et de l'enseignement supérieur visent eux aussi à mettre en place des moyens pour combler les besoins et garantir le respect des droits de la population étudiante en situation de handicap. Au réseau collégial, une augmentation marquée du nombre d'étudiant.e.s en situation de handicap (ESH) depuis le début des années 2000 pousse d'autant plus les établissements ainsi que le ministère de l'Enseignement supérieur à encadrer cette population afin de garantir sa réussite. En 2015, une série de rapports et de recherches sont produits par les ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur sur l'intégration des étudiants en situation de handicap à l'enseignement postsecondaire afin de dégager des constats et des besoins (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, s. d.). Plus récemment, le *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026* du ministère de l'Enseignement supérieur prévoit un axe complet axé sur les besoins diversifiés de la population étudiante. Le Plan d'action indique que « les collèges [...] doivent mettre en œuvre des pratiques institutionnelles et pédagogiques ainsi que des mesures de soutien appropriées à des réalités multiples et adaptées à des besoins variés pour favoriser la persévérance et la réussite de toutes les étudiantes et tous les étudiants » (Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021a), ce qui montre bien la volonté du réseau de s'attarder aux besoins particuliers des populations comme les ESH.

C'est dans cette optique que la FECQ se penche sur les particularités de cette population, qui vit une réalité bien propre et qui ne peut être laissée à elle-même. Le présent mémoire commencera tout d'abord par présenter et expliquer ce qui caractérise une personne en situation de handicap et comment cela peut impacter la réussite des ESH. Ensuite, les problématiques propres à l'arrivée des ESH au secondaire seront étudiées. Finalement, il sera question des pratiques pédagogiques à mettre en place dans la classe pour favoriser la réussite des ESH, notamment la conception universelle de l'apprentissage.

MÉTHODOLOGIE

Plusieurs étapes ont été accomplies par la FECQ afin de produire ce mémoire sur la population étudiante en situation de handicap. D’abord, en 2019-2020, une revue de littérature a été produite par la coordination aux affaires collégiales. Celle-ci a entre autres permis de dresser les bases du dossier des ESH, notamment en apportant des définitions et des descriptions des différents modèles de gestion de la population étudiante en situation de handicap. Cette revue de littérature aura aussi permis de relever les principales sources et références les plus importantes en matière d’ESH.

Ensuite, le chantier sur la réussite du ministère de l’Enseignement supérieur en 2020-2021 aura permis de rencontrer une foule de partenaires œuvrant dans le dossier des ESH. Par exemple, une prise de contact avec Simon Larose, professeur à l’Université Laval, fut bénéfique afin d’être au courant des avancées actuelles dans ce domaine. Les consultations dans le cadre du chantier, auxquelles la FECQ a participé, auront aussi permis d’avoir une meilleure idée des problématiques à régler dans le réseau.

Finalement, un examen de la documentation sur le sujet a été mené, ce qui a permis d’approfondir les connaissances sur l’enjeu. Ces recherches ont aussi permis de dresser une liste des problèmes et éventuelles solutions afin de favoriser la réussite des ESH.

L’ensemble de ces démarches a mené à la création du mémoire sur la population étudiante en situation de handicap, qui sera utile à la FECQ pour mieux représenter les besoins et intérêts de cette population caractéristique dans le futur.

MISE EN CONTEXTE

Avant de pouvoir se pencher sur les manières de favoriser la réussite des ESH, il faut commencer par bien comprendre leur situation et les problématiques qui les touchent. D’abord, notamment en raison de diagnostics précoces et de meilleurs systèmes d’encadrement au niveau du primaire et du secondaire, le nombre d’ESH au collégial augmente constamment depuis de nombreuses années. En effet, l’effectif de la population étudiante en situation de handicap est passé de 350 personnes en 1995 à 5000 en 2011, pour ensuite dépasser la barre des 30000 en 2018 (Beaulieu et al., 2019 ; CAPRES, 2013 ; Gaudreault et al., 2018). Si les caractéristiques des ESH diffèrent grandement d’une personne à l’autre et que les troubles qui peuvent les affecter sont nombreux et variés, plusieurs thématiques communes peuvent être dégagées. L’analyse des caractéristiques de la population étudiante en situation de handicap permettra, entre autres, de mieux cerner certains points critiques qui peuvent grandement impacter le parcours d’un.e ESH, que ce soit positivement ou négativement.

Neurodiversité

Le terme neurodiversité est apparu à la fin des années 1990 afin de mieux définir la grande variété de profils neurologiques qui peuvent exister chez l’être humain. La définition de l’Office québécois de la langue française définit la neurodiversité comme « [l’ensemble] des différents fonctionnements neurologiques et traits comportementaux qui font partie de l’espèce humaine. En parlant de neurodiversité, on vise principalement à faire reconnaître les fonctionnements neurologiques atypiques (p. ex., les troubles neurodéveloppementaux) comme des variations naturelles au sein du genre humain » (OQLF, 2019). Cette définition mène donc à qualifier les personnes présentant des troubles neurodéveloppementaux (comme un trouble déficitaire de l’attention avec ou sans hyperactivité, trouble du spectre de l’autisme, trouble envahissant du développement, trouble obsessionnel-compulsif, etc.) comme des variations naturelles de la grande variabilité cognitive, soit des personnes « neurodivergentes ». La neurodiversité propose entre autres d’apprécier la grande diversité et complexité du cerveau plutôt que de rechercher sans cesse les cerveaux « normaux ». En effet, chaque être humain est entier et complexe, et toute personne devrait avoir droit à un environnement qui respecte ses besoins plutôt que de systématiquement devoir se conformer à un milieu mal adapté (Neurodiversité : l’intelligence sous toutes ses formes, 2017).

L’approche de la neurodiversité permet ainsi de considérer les ESH non pas comme des « anomalies », mais au contraire comme l’un des nombreux constituants de la précieuse diversité cognitive inhérente à l’humanité. Dans cette optique, plutôt que de considérer les non-ESH comme « normaux » et les ESH comme « anormaux », on préfère considérer les deux groupes comme des personnes qui ont simplement des caractéristiques et des besoins différents. En partant de ce principe, il est possible d’élaborer des cadres de solutions et d’accommodements qui, plutôt que de n’être adaptés qu’à certains cas particuliers d’ESH ou de troubles neurodéveloppementaux, peuvent convenir à une plus grande variété de profils. En effet, en plaçant les différents troubles sur une même grille plutôt que dans des cases bien séparées, il est possible de faire naître des méthodes plus transversales et convenant à plusieurs types d’ESH à la fois¹ (Evans et al., 2017).

Quelques troubles neurodéveloppementaux et déficiences

Avant de se pencher plus en détail sur la situation des ESH, il est important de comprendre à quel genre de défis ils et elles peuvent faire face. En effet, parmi la neurodiversité humaine, certaines

¹ Pour plus de précisions, consultez la section Conception universelle des apprentissages

conditions particulières affectent plus fréquemment les ESH de niveau collégial. Cette section vise à définir brièvement et conceptuellement quelques troubles neurodéveloppementaux et déficiences observables chez les ESH.

Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H)

Le TDA/H, qui est très connu et répandu à travers la population, affecterait plus de 11 % de la population québécoise de 24 ans et moins (Institut national de santé publique, 2019). Ce trouble, qui apparaît dès l'enfance comme plusieurs autres troubles neurodéveloppementaux, est lié à des difficultés d'attention et/ou d'impulsivité et d'hyperactivité. Les personnes souffrant d'un TDA/H sont affectées par des déficits principalement au niveau de la concentration et de l'attention, qui peuvent rendre difficile l'exécution de tâches comme écouter un.e enseignant.e parler, attendre dans une file d'attente, terminer une tâche, etc. Il n'est toutefois pas impossible pour ces personnes de se concentrer ; le TDA/H n'est pas un manque d'attention, mais une difficulté à moduler, freiner et inhiber celle-ci (Centre d'aide aux étudiants, Université Laval, s. d. ; Vincent, 2017).

Troubles d'apprentissage (TA)

Les troubles d'apprentissage caractérisent des problèmes neurologiques permanents qui mènent à des difficultés de traitement de l'information. Parmi les différents troubles d'apprentissage, on comprend entre autres la dyslexie, la dyscalculie, la dysphasie ou la dysorthographe (Institut des troubles d'apprentissage, s. d.-b). Les TA ne sont pas liés à l'intelligence de la personne, mais seulement aux capacités du cerveau à traiter l'information sous certaines formes. Il est donc possible de faciliter les apprentissages de la personne atteinte d'un TA en réaménageant l'environnement d'enseignement ou le matériel pédagogique (CENTAM, s. d.).

Troubles de santé mentale (TSM)

Les troubles de santé mentale regroupent entre autres les troubles anxieux, le trouble obsessionnel-compulsif et le trouble de la bipolarité. Ces troubles sont pour la plupart consignés dans le DSM-5, l'ouvrage de référence en matière de troubles de santé mentale (American Psychiatric Association, 2013). Les TSM peuvent impacter divers aspects de la vie d'une personne, dont la capacité à suivre horaire ou un cadre précis, la capacité à établir des relations sociales et intégrer un groupe ou encore la gestion du stress et des émotions (AQICESH, s. d.).

Troubles du spectre de l'autisme (TSA)

Les troubles du spectre de l'autisme sont des troubles neurodéveloppementaux dont les manifestations varient grandement d'une personne à l'autre. En général, les personnes affectées vivent des difficultés dans deux grands domaines, soit les communications et interactions sociales et les comportements, activités et intérêts restreints ou répétitifs. Les TSA regroupent, entre autres, le syndrome d'Asperger, le syndrome de Rett, le trouble désintégratif de l'enfance et les autres troubles envahissant du développement (Fédération québécoise de l'autisme, s. d.).

Déficiences motrices, organiques et sensorielles

Les déficiences motrices, organiques et sensorielles affectent une grande variété de fonctions physiques et organiques d'une personne. Les causes de ces déficiences sont nombreuses et peuvent grandement varier dans leur gravité et leur impact sur la situation d'une personne. Parmi certaines des manifestations, notons entre autres les difficultés à se déplacer, les difficultés à effectuer des tâches physiques, les problèmes visuels ou auditifs ou encore l'épilepsie (Camberlein, 2015).

Personne handicapée, personne en situation de handicap : quelle différence ?

De plus en plus, le terme « personne en situation de handicap » tend à remplacer l'appellation de « personne handicapée », et ce, pour plusieurs raisons. D'abord, il faut comprendre que durant de nombreuses années, le modèle médical du handicap prévalait au sein de la communauté académique et pédagogique. Dans ce modèle, le handicap d'une personne, qu'il soit d'ordre neurodéveloppemental, physique ou autre, est traité comme un problème à régler, presque comme une maladie (Marissal, 2009). Cette conception est donc complètement contradictoire avec la notion de neurodiversité, puisque les troubles et déficiences sont considérés comme des anomalies à corriger ; il en résulte une vision très réductrice des personnes vivant avec ces conditions qui auraient besoin d'être réhabilitées (Projet CUA, s. d.). C'est pourquoi on considérerait alors les ESH et les autres personnes neurodivergentes comme des personnes handicapées, c'est-à-dire des personnes qui seraient fondamentalement désavantagées par rapport aux personnes non handicapées (Handicap et société, 2020).

À l'inverse, le terme « personne en situation de handicap » fait plutôt référence au modèle social, celui qui est de plus en plus d'usage dans la communauté académique et en enseignement supérieur. Selon cette conception du handicap, les barrières entravant le cheminement de la personne en situation de handicap proviendraient de son environnement mal adapté à la neurodiversité. De cette façon, aider la personne ne se limite donc pas à simplement « réhabiliter » ou « soigner » le handicap, comme le prévoit le modèle médical, mais aussi d'adapter l'environnement aux besoins de la personne en situation de handicap. Le terme lui-même est moins dégradant, alors qu'on suppose que c'est la situation de la personne qui crée le handicap, plutôt que la personne elle-même (Office des personnes handicapées du Québec, 2019). Cette appellation est ainsi beaucoup plus en accord avec la neurodiversité, puisqu'elle permet de limiter la stigmatisation des personnes neurodivergentes et de se concentrer à créer un environnement qui répond aux besoins d'une plus grande variété de personnes, plutôt que de viser la « normalité » cognitive (Projet CUA, s. d.). De plus, en parlant de situation de handicap, cela insinue qu'une personne n'est pas liée à un état précis : une personne en situation de handicap peut très bien vivre sans obstacle dans un environnement qui correspond à ses besoins, tout comme une personne qui n'est pas en situation de handicap pourrait l'être dans un contexte différent. Le modèle social visera donc à créer un environnement qui correspond aux besoins du plus de personnes possibles, c'est-à-dire qui limitera le nombre de personnes en situation de handicap² (Evans et al., 2017 ; Heilporn et al., 2021).

Ainsi, le modèle social, en envisageant le handicap comme l'effet d'un environnement mal adapté sur une personne, permet de concevoir des solutions qui sont beaucoup plus respectueuses de l'intégrité de celle-ci. En effet, par le modèle social, on n'essaie pas de « corriger » une personne, mais plutôt de corriger son milieu de vie. Cela permet d'être moins stigmatisant envers ces personnes, puisqu'on considère que la source du problème ne provient pas de leur trouble, leur déficience ou autres, mais plutôt de l'interactivité entre ces troubles et le milieu d'apprentissage de l'ESH (CAPRES, 2013 ; Conseil supérieur de l'éducation, 2017). Le modèle social, en tentant d'aligner l'environnement aux besoins des ESH, permet ainsi de réduire le besoin d'accommodements individuels et de promouvoir l'inclusion complète des ESH (Beaulieu et al., 2021 ; CAPRES, 2015 ; Marissal, 2009). Dans cette optique, il apparaît que le modèle social a tout intérêt à être popularisé et appliqué à grande échelle. Il est donc important de reconnaître la pertinence du modèle social et d'en faire la promotion dans le réseau collégial.

Recommandation :

² Pour plus de précisions, consultez la section Conception universelle des apprentissages

1. *Que la FECQ vise à faire la promotion du modèle social de conception du handicap dans le réseau collégial, notamment en reconnaissant que le handicap est le résultat d'une inadaptation de l'environnement scolaire aux besoins des personnes étudiantes en situation de handicap, et ce, afin de favoriser l'intégration complète de ces personnes.*

Certaines sources indiquent toutefois que le terme « personne handicapée » n'est pas entièrement à proscrire (Handicap et société, 2020 ; Office des personnes handicapées du Québec, 2019). En effet, pour certaines personnes, les troubles ou les déficiences peuvent être trop importants pour juger que la situation de handicap n'est que le seul produit de l'environnement. Les personnes handicapées sont donc plutôt des personnes avec des incapacités significatives et persistantes qui ne peuvent se régler par un simple ajustement de l'environnement et qui affectent toutes les sphères de leur vie quotidienne. On pourrait donner en exemple des personnes avec des déficiences physiques graves comme la cécité ou la surdité complète ou partielle, des syndromes plus importants comme la trisomie, une amputation, etc. Ces handicaps importants demandent donc un soutien accru afin de permettre aux personnes handicapées de maintenir un certain niveau de participation sociale (Office des personnes handicapées du Québec, 2019). Toutefois, plusieurs des ESH au collégial n'ont pas un handicap aussi important ; c'est pourquoi on fait référence à la population étudiante en situation de handicap, et non la population étudiante handicapée.

Pour résumer, la neurodiversité et le modèle social du handicap permettent de bien comprendre la manière d'aborder les difficultés vécues par les ESH. Malgré leurs différences, les ESH demeurent sur la même grille que les personnes non ESH ; il n'y a pas une catégorie plus « normale » que l'autre, seulement une catégorie mieux adaptée que l'autre. L'objectif principal sera donc de mettre en place des moyens pour que toutes les personnes, ESH ou non, puissent réussir à s'adapter à l'environnement des collèges.

L'ARRIVÉE AU COLLÉGIAL, UNE ÉTAPE DÉCISIVE

Afin de favoriser la réussite des ESH au niveau collégial, il faut tout d'abord commencer par s'assurer que leur arrivée au collégial se fasse de manière adéquate. En effet, le lien entre la transition du secondaire vers le collégial peut, comme plusieurs études le démontrent, avoir des impacts considérables sur la persévérance et la réussite scolaire³ (Larose, Duchesne, et al., 2019). Les effets de cette transition sont d'autant plus marqués chez les ESH (CAPRES, 2020), ce qui justifie donc de se pencher sur la transition de ces personnes afin de favoriser leur arrivée au collégial et ainsi l'ensemble de leurs parcours.

Un transfert des mesures d'aide et d'accompagnement du secondaire vers le collégial à faciliter

Dans plusieurs cas, les difficultés des ESH ne débutent pas à l'arrivée au collégial, mais dès le primaire et le secondaire (Larose, Duchesne, et al., 2019). En effet, d'après les données du Sondage provincial sur les étudiants des cégeps (SPEC) de 2016, les ESH seraient presque deux fois plus nombreux à avoir eu une moyenne générale de moins de 70 % lors de leur passage au secondaire (Gaudreault et al., 2018). Ainsi, plusieurs ESH arrivent au collégial avec un historique de difficultés, mais aussi avec des moyens qui leur ont permis de passer par-dessus ces difficultés, comme en témoigne leur accès aux études supérieures. Toutefois, plusieurs ESH peuvent frapper un mur une

³ Pour plus de détails, voir [l'argumentaire de la FECQ](#) au sujet de la transition secondaire-collégial

fois au collégial, notamment en raison du manque de continuité entre les mesures d'aide et d'accompagnement du secondaire et du collégial.

La dépendance envers les diagnostics

D'abord, la dépendance aux diagnostics médicaux est beaucoup plus importante au collégial qu'au secondaire, ce qui peut créer des inégalités pour des ESH n'ayant jamais été diagnostiqués. En effet, au secondaire, le plan d'intervention personnalisé, qui peut prévoir de nombreux accommodements et mesures d'aide autant pour les ESH que pour les élèves en difficulté, ne requiert aucun diagnostic spécifiant le trouble ou la déficience affectant la personne (St-Onge, 2004). Bien que le diagnostic puisse grandement aider à l'élaboration du plan d'intervention, une personne en situation de handicap peut très bien faire l'entièreté de son parcours avec un plan d'intervention personnalisé sans jamais avoir reçu le moindre diagnostic médical.

Toutefois, une fois au collégial, la situation change drastiquement. En effet, sans un diagnostic établi par une personne habilitée (comme un ou une médecin, psychologue, orthophoniste, etc.), il est strictement impossible d'avoir un plan d'intervention au collégial, et ce, même si la personne étudiante avait un tel plan au secondaire. Dans certains cas, le collège pourrait même exiger d'une personne ayant déjà un diagnostic de retourner chercher un nouveau diagnostic afin d'avoir droit à un plan d'intervention (Cégep de Saint-Hyacinthe, 2021 ; Ministère de l'Éducation, 2021). En exigeant aux ESH de fournir un diagnostic de leur condition, les établissements contribuent à ajouter des obstacles à une population qui vit déjà de grandes difficultés. Pourtant, les données du SPEC montrent qu'à leur entrée au collégial, les ESH sont systématiquement plus nombreux que les non-ESH à prévoir avoir besoin de soutien à leur réussite, et ce, indépendamment de la présence d'un diagnostic. En effet, ces données prennent en compte les personnes qui s'identifient comme ESH, et les personnes qui n'ont pas de diagnostic mais qui s'identifient comme telles ont tout de même des moyennes générales plus faibles que la population moyenne. Ainsi, les ESH sans diagnostic apparaissent avoir tout autant besoin d'un plan d'intervention que les ESH avec un diagnostic (Beaulieu et al., 2019 ; Gaudreault et al., 2018). De plus, les données du SPEC montrent aussi que c'est environ la moitié de toutes les personnes qui s'identifient comme étant en situation de handicap qui n'ont pas de diagnostic, ce qui représente donc environ 11,2 % de toute la population étudiante collégiale (Gaudreault et al., 2018). Là où la différence est frappante, c'est dans la proportion de personnes qui prévoient utiliser les services d'aide aux ESH : si la proportion des ESH avec diagnostic qui anticipe utiliser les services est déjà faible, soit 36,4 %, cette proportion chute drastiquement à 6,8 % pour les ESH sans diagnostic (Gaudreault et al., 2018). Ainsi, il apparaît que l'obligation d'aller chercher un diagnostic soit réellement un frein pour l'accès aux services d'aide aux ESH, malgré les besoins qui sont eux tout à fait présents.

Ce genre de situation est extrêmement problématique pour les ESH, particulièrement pour les ESH sans diagnostic. En effet, l'obligation d'avoir un diagnostic pour avoir accès aux services d'aide est un exemple parfait des défauts du modèle médical du handicap, puisque plutôt que d'utiliser le diagnostic comme un outil, celui-ci est plutôt considéré comme la cause de tous les problèmes de l'ESH. Pourtant, ce n'est pas le handicap qui crée les difficultés, mais les relations entre ce handicap et l'environnement : un diagnostic n'est donc pas l'unique façon d'entamer un processus d'encadrement. D'ailleurs, des experts signalent qu'il serait urgent de mieux accompagner les ESH n'ayant pas de diagnostic (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019). Par exemple, un.e ESH qui avait un plan d'intervention au secondaire ne devrait pas se faire enlever ce droit sur la simple base d'absence de diagnostic. La transition secondaire-collégial étant déjà plus difficile pour les ESH, leur retirer leur droit d'avoir un plan d'intervention ne les aide en rien. C'est pourquoi un.e ESH qui avait un plan d'intervention au secondaire devrait systématiquement avoir le droit d'en avoir un au collégial, peu importe si un diagnostic existe ou non.

Recommandation :

2. *Que les personnes étudiantes en situation de handicap qui avaient droit à un plan d'intervention avant leur arrivée au collégial puissent continuer d'avoir droit à un tel plan dans leur parcours collégial, et ce, même si elles n'ont pas de diagnostic ou d'évaluation diagnostique de leur handicap.*

Un encadrement limité

Comme mentionné un peu plus haut, même avec un diagnostic, c'est à peine plus du tiers des ESH qui prévoient utiliser les services d'aide aux ESH durant leur parcours (Gaudreault et al., 2018). Cette faible proportion d'accès aux services peut s'expliquer par le faible encadrement qui existe pour les ESH au collégial comparativement au secondaire. En arrivant au collégial, les ESH peuvent ne pas savoir où donner de la tête, ni savoir comment avoir accès aux services d'aide. En effet, le niveau d'autonomie demandé au collégial est beaucoup plus grand qu'au secondaire, puisque les ESH doivent d'eux-mêmes négocier un plan d'intervention et expliquer leur situation de handicap avec les personnes conseillères en services adaptés, en plus de ne pas pouvoir compter sur une personne enseignante ou sur les parents (Beaulieu et al., 2019). Toutes ces raisons peuvent rendre l'accès aux services d'aide aux ESH beaucoup plus difficiles, surtout pour des personnes qui doivent la plupart du temps déployer plus d'efforts que la moyenne pour réussir leurs cours.

Dans cette optique, il apparaît que l'encadrement offert aux ESH lors de leur arrivée n'est pas suffisant, comme en témoigne le faible taux d'utilisation des services d'aide dédiés à cette population. Non seulement est-il important d'améliorer le taux d'utilisation des services d'aide, mais il est aussi critique de s'assurer que les ESH y aient accès le plus rapidement possible. En effet, plus un.e ESH déclare sa situation de handicap au centre de services adaptés tôt, plus la personne est susceptible d'avoir une meilleure moyenne et d'acquérir plus de crédits, avec les résultats optimaux venant lorsque la personne déclare sa situation avant même le début de sa première session (Lightner et al., 2012). Ainsi, il ne suffit pas de mieux encadrer les ESH lors de leur arrivée au collégial, mais aussi de commencer cet encadrement à la fin du secondaire. Cela permettra aux ESH de mieux pouvoir se préparer et d'entamer les démarches nécessaires auprès des services d'aide aux ESH dès l'arrivée au collège. De plus, notons que mieux faire connaître les services d'aide aux ESH aux personnes de cinquième secondaire serait aussi bénéfique pour les ESH sans diagnostic, qui pourraient donc aller chercher un diagnostic avant leur entrée au collégial. Ce genre de mesures, visant à faire du travail en amont auprès des élèves de cinquième secondaire pour faciliter leur transition secondaire-collégial, avait été abordé dans [l'État des lieux sur la transition vers le collégial](#) de la FECQ en 2020-2021. Toutefois, il est nécessaire d'aller encore plus loin pour les ESH, en leur faisant découvrir les services auxquels ils et elles auront droit une fois au collégial. Cela leur permettra entre autres de mieux se préparer à leur arrivée au collège et de faire des démarches pour déclarer leur situation au centre d'aide le plus rapidement possible.

Recommandation :

3. *Que le ministère de l'Enseignement supérieur, en collaboration avec le ministère de l'Éducation, mette en place des mesures pour que les personnes étudiantes en situation de handicap accèdent plus facilement et rapidement aux services d'aide conçus pour eux, par exemple en informant les élèves dès le cinquième secondaire sur les services disponibles dans les collèges.*

Ensuite, au moment de leur arrivée au collégial, il est important que les ESH soient encadrés dans leurs démarches de reconnaissance de leur situation de handicap. Pour ce faire, un excellent exemple est le centre virtuel de mentorat du Cégep du Vieux Montréal, lequel fut mis sur pied durant la pandémie. Le principe est de jumeler un.e ESH de première session avec une personne de deuxième ou de troisième année qui a déjà utilisé le service d'aide à l'intégration du Cégep du

Vieux Montréal. Ainsi, la personne qui fait office de mentore peut guider, assister et conseiller l'ESH nouvellement arrivé au cégep dans son processus auprès des services d'aide. De plus, le programme est d'une durée de douze semaines, ce qui permet d'aider la personne mentorée à apprendre le métier d'étudiant.e au courant de la session, en plus d'avoir une personne de confiance pour répondre à ses inquiétudes (CAPRES, 2020). Un programme de mentorat à l'image de celui du Cégep du Vieux Montréal avait été proposé par la FECQ, encore une fois dans son État des lieux sur la transition vers le collégial. Toutefois, la mise sur pied d'un programme de mentorat axé sur les besoins des ESH est nécessaire et permettrait de faciliter l'accès aux services d'aide pour les ESH, en plus de leur fournir un soutien supplémentaire pour la durée de leur première session.

Recommandations :

4. *Que le ministère de l'Enseignement supérieur mette sur pied un comité composé d'acteurs du milieu collégial ayant pour mission de créer un modèle de programme de mentorat pour les personnes étudiantes en situation de handicap qui entrent au collégial, ce qui facilitera entre autres l'accès aux services d'aide pour cette population.*

Une plateforme numérique de partage interordre

Comme mentionné précédemment, plusieurs ESH ont eu droit à un plan d'intervention durant leur secondaire. Toutefois, les services d'aide des collèges décideront le plus souvent de créer un nouveau plan d'intervention, ce qui peut venir bouleverser les habitudes ou les stratégies d'un.e ESH (Ministère de l'Éducation, 2021). Il est somme toute compréhensible que les collèges ne puissent appliquer les plans d'intervention du secondaire sans au moins leur appliquer quelques modifications ; il n'en demeure pas moins que les plans d'intervention du secondaire sont très utiles afin de mettre sur pied le plan du collégial (Bonnelli, 2010). Malheureusement, rares sont les ESH qui détiennent une copie de leur plan, sans compter les personnes n'étant plus ou moins au courant du contenu de leur plan d'intervention, ni des raisons sous-jacentes aux différents accommodements contenus dans le plan (Beaulieu et al., 2019). Dans certains cas, les ESH se doivent de retourner dans leur ancienne école secondaire afin de demander une copie de leur ancien plan d'intervention, ce qui n'est pas toujours possible. Tout cela fait en sorte que la création du plan d'intervention au collégial peut être laborieuse, surtout lorsque le plan du secondaire n'est pas accessible.

En réponse à cette problématique, il apparaît donc vital que les plans d'intervention puissent être partagés entre les établissements secondaires et collégiaux. Pour cela, une solution ambitieuse, mais nécessaire s'impose : la création d'une plateforme numérique de partage interordre du dossier des ESH. Cette plateforme permettrait non seulement de partager les plans d'intervention entre les différents ordres d'enseignement, du primaire jusqu'aux cycles supérieurs universitaires, mais aussi toutes les autres formes d'accommodements dont les ESH peuvent bénéficier. Ces informations seraient accessibles, au consentement de la personne étudiante, aux intervenant.e.s et aux personnes conseillères des services d'aide des établissements afin de pouvoir créer un partage de l'information plus fluide entre les ordres. Cela permettrait d'ailleurs d'éviter aux ESH de devoir partir en quête de leurs anciens plans d'intervention, puisqu'ils seraient disponibles numériquement sur une seule et même plateforme. Sur cette plateforme se trouveraient aussi des ressources d'aide, en plus de ressources pour mieux comprendre les intentions derrière les mesures d'accommodement. De cette façon, les plans d'intervention des ESH seraient plus transparents, puisque les personnes concernées pourraient mieux comprendre pourquoi certaines mesures sont appliquées. Un exemple concret de plateforme permettant le partage des plans d'intervention entre les personnes concernées serait la plateforme BanqO. Cette plateforme, qui sert à élaborer, à gérer et à réviser des plans d'intervention, permet de mieux centraliser toute l'information à propos des mesures

d'aide entourant une personne étudiante (École branchée, 2018 ; Eduplan Solutions, 2018). Une telle plateforme pourrait d'ailleurs être bâtie par le nouveau ministère de la Cybersécurité et du Numérique, dont la mission vise justement à informatiser les structures des autres ministères. Le réseau d'éducation, en créant une plateforme interordre de la sorte, pourrait donc donner les outils nécessaires aux ESH pour que leurs dossiers puissent les suivre du primaire jusqu'à l'université.

Recommandation :

5. *Que les ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur mettent sur pied une plateforme numérique transversale et interordre de recensement des mesures d'aide et d'accommodement offertes aux personnes en situation de handicap, afin entre autres de créer un partage plus fluide des plans d'intervention et des dossiers de ces personnes entre les différents ordres.*

DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES À VALORISER

Les difficultés vécues par les ESH ne se limitent pas à leur arrivée au collégial. En effet, tout au long de leur parcours collégial, ils feront face à des obstacles plus grands que la majorité de leurs collègues de classe. En effet, dans une étude américaine, les taux de diplomation pouvaient descendre à 29 %, alors qu'ils étaient de 42 % pour les non-ESH (Larose, Bureau, et al., 2019). De plus, les ESH tendent à vivre de plus grandes difficultés relationnelles et d'adaptation, ce qui peut affecter leur santé psychologique tout au long de leur parcours (CAPRES, 2013 ; Evans et al., 2017 ; Larose, Bureau, et al., 2019). Ces difficultés qui sont présentes tout au long du parcours montrent donc qu'il ne suffit pas de mettre en place des mesures pour faciliter l'arrivée des ESH au collégial, mais que la mise en place de mécanismes pour les soutenir tout au long de leurs parcours est nécessaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2017 ; Larose, Bureau, Cellard, Janosz, Beaulieu, Boisclair Châteauvert, et al., 2021 ; Larose, Duchesne, et al., 2019). Parmi les différentes possibilités de soutien, l'usage de pratiques pédagogiques inclusives apparaît être une des solutions les plus prometteuses (Beaulieu et al., 2021 ; CAPRES, 2015 ; Heilporn et al., 2021). Ainsi, cette section abordera la conception universelle de l'apprentissage, qui est un modèle descriptif ayant pour but de diversifier l'enseignement afin de le rendre plus inclusif, avant de proposer des moyens concrets pour mettre en application ce modèle.

Qu'est-ce que la conception universelle de l'apprentissage ?

D'abord, le constat fondamental du modèle de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) est que chaque personne est différente et apprend de manière différente. Ce constat n'est pas révolutionnaire en soi, toutefois, la différence avec le modèle médical traditionnel est dans la manière de composer avec ces différences. En effet, la manière traditionnelle de procéder pour les personnes enseignantes est de donner un cours qui satisfait les besoins des non-ESH, puisqu'ils sont très souvent en plus grand nombre, puis de diriger les ESH qui ont de la difficulté avec le format du cours vers les services adaptés (Marissal, 2009 ; Ministère de l'Éducation, 2021). Cette façon de faire ne permet donc pas d'ajuster l'environnement de l'ESH à ses besoins, ce qui fait que ces personnes nécessiteront une certaine forme de services adaptés ou d'accommodements pour être sur le même pied d'égalité que leurs pairs (CAPRES, 2015). Inversement, avec la CUA, c'est l'environnement d'apprentissage qui se modifie : de cette façon, les ESH peuvent réussir à suivre les cours comme n'importe quelle autre personne étudiante. Un exemple fréquent est d'offrir du temps supplémentaire pour réaliser un examen à toute la classe plutôt que seulement aux ESH et aux personnes qui y ont droit. En effet, le but de la CUA est de prévenir la création de situations de handicap grâce à un environnement qui essaie d'offrir des accommodements à l'ensemble de la classe, et ce, avant l'apparition des difficultés (CAPRES, 2015 ; Projet CUA, s. d.). Pour y arriver,

les enseignements prodigués doivent embrasser l'hétérogénéité des groupes et devenir tout aussi diversifiés grâce à diverses formes de pratiques pédagogiques inclusives (CAPRES, 2015 ; Heilporn et al., 2021 ; Projet CUA, s. d.). Mettre en place la CUA demande de s'attarder sur ses trois axes, soit le quoi, le comment et le pourquoi, qui seront détaillés tour à tour.

Premier axe : le quoi

Le premier axe porte principalement sur la représentation des connaissances transmises dans le cadre du cours (Heilporn et al., 2021). En effet, comme chaque personne apprend différemment, il importe que les moyens de représentation soient eux aussi variés. Cela peut tout d'abord se faire en proposant diverses possibilités sur le plan de la perception. Par « perception », on fait entre autres référence aux sens stimulés afin d'assimiler l'information. Par exemple, un enregistrement audio et un texte à lire sont deux supports qui peuvent contenir exactement la même information, mais qui se perçoivent respectivement grâce à l'ouïe et la vue. La diversité de moyens de perception des apprentissages permet donc d'éviter de désavantager des personnes qui pourraient avoir plus de difficultés avec un type de support plutôt qu'un autre (CAST, 2018). Cependant, il ne suffit pas de simplement varier entre supports visuels et auditifs d'un enseignement à l'autre : pour mettre en place pleinement et complètement la CUA chaque contenu partagé par l'enseignant.e avec son groupe devrait contenir une diversité de moyens de perceptions ou, au minimum, prévoir d'autres possibilités comme des vidéos avec sous-titres ou des textes audios (CAST, 2018 ; Projet CUA, s. d.). Quelques exemples de mesures d'accommodements au niveau de la perception des apprentissages peuvent être de favoriser les références numériques aux références papier, de vérifier l'audibilité de la voix dans les locaux de cours ou sur les plateformes de formation à distance ou encore de fournir des descriptions textuelles ou orales pour les images et vidéos présentés (Projet CUA, s. d.).

Ensuite, une autre manière de diversifier les modes de représentation de l'information est en mettant l'accent sur la contextualisation et la compréhension des langages (CAPRES, 2015). Cette compréhension commence par une meilleure clarification de la syntaxe, de la structure et des symboles utilisés, en incluant aussi le domaine des mathématiques. De plus, dans le cas où une classe compte des personnes avec des langues maternelles diverses, il peut être pertinent de proposer des contenus dans une certaine diversité de langues (Projet CUA, s. d.). Pour atteindre ces objectifs, on peut penser entre autres à un glossaire, des graphiques, des capsules vidéos ou des cartes qui seraient un projet de construction collaboratif par les étudiant.e.s dans une activité prévue au cours (Projet CUA, s. d.).

Finalement, rendre l'information accessible doit être suivi de moyens afin de transformer ces informations en connaissances réutilisables (CAST, 2018). Pour réussir à atteindre cet objectif, il est nécessaire de créer des liens entre les informations déjà acquises et les nouvelles connaissances, d'illustrer les idées principales, de formuler un jugement critique envers les connaissances et d'être en mesure de généraliser les concepts (CAPRES, 2015 ; CAST, 2018 ; Projet CUA, s. d.). Parmi les exemples de pratiques à mettre en place pour faciliter le transfert de connaissances chez les personnes étudiantes, notons entre autres de faire des séances de synthèse, de rappeler souvent la carte conceptuelle de l'ensemble du cours et de faire des exercices de mises en relation des différents concepts (Heilporn et al., 2021 ; Projet CUA, s. d.).

En bref, toutes ces pratiques inclusives, qu'elles touchent les perceptions, le langage ou la transformation de l'information en compétences, permettent d'aider les personnes étudiantes à se représenter les apprentissages tout en devenant des personnes débrouillardes, bien informées et compétentes. Il est important de rappeler que peu importe les pratiques choisies, aucune ne convient à tout le monde, c'est pourquoi il importe de diversifier les approches (CAPRES, 2015 ; CAST, 2018). C'est grâce à une approche diversifiée qu'on peut permettre à l'étudiant.e de traiter

et d'enregistrer l'information transmise dans le cours, ce qui peut être plus difficile pour des ESH dans des formats de cours traditionnels. En effet, il fut démontré que le choix des modes de représentation peut avoir des impacts sur les ESH, notamment sur leur capacité d'autonomie, leurs performances académiques et leur capacité d'adaptation (Beaulieu et al., 2021 ; Evans et al., 2017 ; Galipeau et al., 2018 ; Heilporn et al., 2021). Ainsi, la diversité des modes de représentation des apprentissages procure une réelle plus-value pour les personnes étudiantes, et plus particulièrement pour les ESH.

Deuxième axe : le comment

Si le premier axe visait à faciliter l'intégration des compétences pour la population étudiante, le deuxième axe vise plutôt l'action et l'expression, c'est-à-dire les manières que les personnes étudiantes peuvent démontrer leurs apprentissages. Si traditionnellement les compétences sont intrinsèquement liées aux méthodes d'évaluation, la CUA entend plutôt que les l'évaluation d'une compétence peut se faire de diverses manières, et ce, sans pour autant porter atteinte à la crédibilité des évaluations (Projet CUA, s. d.). L'accessibilité aux méthodes d'action et d'expression doit d'abord commencer par être physique. En effet, une évaluation traditionnelle sur papier laisse peu de places à la diversité des apprenant.e.s et plusieurs personnes peuvent s'en trouver lésées. C'est pour cette raison qu'il importe de varier les possibilités sur le plan physique, notamment en optimisant l'accès aux outils technologiques qui pourront permettre un meilleur soutien audiovisuel ou encore la possibilité de modifier la taille des textes (CAST, 2018). Le meilleur exemple de pratique pédagogique qui améliore l'accessibilité sur le plan physique est de systématiquement donner accès à un ordinateur, qui peut venir avec différentes fonctions d'accommodements comme des fonctions de clavier pour remplacer la souris (Projet CUA, s. d.).

Par la suite, comme exposé dans le premier axe, chaque personne apprend différemment, ce qui implique aussi que chaque personne s'exprime différemment. Ainsi, il est primordial que les méthodes d'évaluation reflètent cette réalité en étant diverses et multiples. Il est ainsi possible d'offrir plusieurs supports d'évaluation, que ce soit à l'écrit, à l'oral, en vidéo, en stage et plus encore. De plus, il est bénéfique de segmenter les évaluations, par exemple en échelonnant l'évaluation formative, supervision d'un plan d'évaluation, évaluation partielle puis évaluation complète (Projet CUA, s. d.). Finalement, l'utilisation d'outils comme Antidote, des calculatrices graphiques ou d'autres outils technologiques pour toutes les personnes étudiantes s'avère être une autre pratique pédagogique inclusive ayant fait ses preuves (Beaulieu et al., 2021 ; Evans et al., 2017 ; Heilporn et al., 2021).

Après avoir mis en place des mesures de base pour les personnes étudiantes aient accès à l'action et l'expression, l'étape finale est de développer chez ces personnes les fonctions exécutives (CAST, 2018). Les fonctions exécutives sont un ensemble de compétences organisationnelles qui permettent à une personne de résoudre des problèmes, de planifier et d'élaborer des stratégies (Galipeau et al., 2018). Ces fonctions, qui sont considérées de « haut niveau » demandent donc non seulement une bonne maîtrise des compétences de base, mais aussi de pouvoir mettre ses compétences en relation (CAST, 2018 ; Institut des troubles d'apprentissage, s. d.-a). Le défi pour les personnes enseignantes est donc d'apprendre à ces personnes comment se fixer un objectif, élaborer une stratégie pour y parvenir, gérer les informations et les ressources nécessaires à la réalisation de la stratégie puis assurer un suivi des progrès (CAST, 2018). Pour atteindre cet objectif, quelques techniques peuvent être de fournir des grilles d'évaluation critériée établissant des liens entre les objectifs à atteindre et les moyens utilisés, fournir des listes de vérification avec points de contrôle, proposer des gabarits de prise de notes, rendre des évaluations annotées et commentées ou encore promouvoir des outils d'autoévaluation (Projet CUA, s. d.). Le développement des fonctions exécutives est critique, puisque ces fonctions peuvent avoir un très gros impact sur les capacités d'adaptation des personnes étudiantes et surtout des ESH dans leur vie en général

(Larose, Bureau, Cellard, Janosz, Beaulieu, Boisclair Châteauvert, et al., 2021 ; Larose, Duchesne, et al., 2019).

Pour résumer, l'action et l'expression des personnes étudiantes sont capitales dans la mise en place de la CUA, puisque des méthodes d'évaluation diverses permettent d'aller puiser dans tout le potentiel des apprenant.e.s indépendamment de leur situation. En effet, les moyens d'expression varient d'une personne à l'autre, ce qui s'observe aussi lorsque vient le temps d'évaluer les apprentissages (CAST, 2018). C'est entre autres pour cette raison que plusieurs études recommandent d'offrir une plus grande variété de méthodes d'évaluation afin d'améliorer l'appréciation des personnes étudiantes et des ESH (Beaulieu et al., 2021 ; Galipeau et al., 2018 ; Heilporn et al., 2021). Ainsi, diversifier les moyens d'expression pour les personnes étudiantes permet de les mettre en confiance, en plus d'accentuer l'assimilation des apprentissages.

Troisième axe : le pourquoi

Peu importe les manières dont sont représentés et évalués les apprentissages, il n'en demeure pas moins qu'un.e bon.ne pédagogue se doit de non seulement donner des outils de réussite à son groupe, mais aussi une volonté de mettre les efforts nécessaires pour atteindre cette réussite. C'est pourquoi le troisième et dernier axe de la CUA touche l'engagement et la motivation dans l'apprentissage (CAPRES, 2015 ; Projet CUA, s. d.). Pour réussir à maintenir l'intérêt et le plaisir d'apprendre, le premier principe à prendre en compte est, tout comme dans les deux premiers axes, que chaque personne est différente. Ainsi, les moyens qui permettront d'éveiller l'engagement différeront d'une personne, mais différeront aussi dans le temps. C'est pourquoi il est nécessaire d'utiliser des moyens variés pour rendre l'enseignement motivant, comme en développant le choix et l'autodétermination des moyens à utiliser pour atteindre les objectifs du cours, en optimisant les retombées et l'authenticité des apprentissages ou encore en s'assurant de minimiser le niveau de risque ou de situations non familières (CAST, 2018). Quelques exemples de pratiques pédagogiques favorisant l'attention des personnes étudiantes seraient de sonder leurs attentes envers le cours avant le début de la session, de mettre sur pied des activités favorisant l'application des connaissances dans un contexte réel comme un colloque étudiant, ou encore de diversifier entre travaux d'équipe, individuels, de groupes, etc. (Projet CUA, s. d.). Toutes ces mesures sont particulièrement importantes, car peu importe les moyens déjà utilisés pour rendre l'enseignement accessible, celui-ci ne pourra jamais atteindre toutes les personnes étudiantes tant que l'intérêt ne sera pas présent.

Ensuite, l'engagement dans les apprentissages passe aussi par la persévérance et l'effort des personnes étudiantes (CAST, 2018 ; Projet CUA, s. d.). Le soutien de la persévérance permet entre autres d'aider à ce que l'engagement soit soutenu et persistant, ce que certaines personnes étudiantes pourraient avoir de la difficulté à réguler. C'est pourquoi il est possible d'aider ces personnes à fournir des efforts tout au long d'un cours en variant les exigences et en soulignant l'atteinte d'objectifs, en créant un climat d'entraide et de collaboration puis finalement en mettant en place des mécanismes de rétroaction positifs. Parmi les pratiques qui permettent de répondre à ces exigences, on peut créer des outils de planification qui déterminent les objectifs et la pondération, créer des tests de complexité variable pour donner le goût de se dépasser, encourager la création de forums de collaboration et créer des jeux-questionnaires de rétroaction.

Finalement, non seulement est-ce que l'environnement doit être en mesure de favoriser l'engagement en suscitant l'intérêt et la persévérance des personnes étudiantes, mais les capacités d'adaptation et d'autorégulation sont tout aussi importantes afin de pouvoir tirer le meilleur des apprentissages (CAST, 2018; Larose, Bureau, Cellard, Janosz, Beaulieu, Boisclair Châteauvert, et al., 2021). L'autorégulation consiste à pouvoir stratégiquement contrôler ses émotions pour réussir à être plus efficace. Toutefois, parmi la grande neurodiversité de personnes étudiantes, plusieurs

peuvent avoir de la difficulté à gérer leurs émotions et leur stress, ce qui est particulièrement vrai pour une grande quantité d'ESH (CAST, 2018; Evans et al., 2017 ; Larose, Bureau, Cellard, Janosz, Beaulieu, Boisclair Châteauvert, et al., 2021). D'ailleurs, une étude démontre que les ESH ont été plus fortement affectés par la pandémie, et ce, notamment en raison de lacunes au niveau de l'autorégulation (Larose, Bureau, Cellard, Janosz, Beaulieu, Boisclair Châteauvert, et al., 2021). Pour pallier ce problème, il est possible d'inciter les personnes étudiantes à se fixer des objectifs qui favorisent l'autorégulation, par exemple de viser à réduire la fréquence de crises. Il est aussi pertinent d'assurer un suivi et un encadrement auprès des personnes étudiantes afin de leur offrir une rétroaction et des conseils sur le développement de stratégies d'autorégulation (CAST, 2018). Une technique qui peut d'ailleurs être mise en place pour soutenir l'autorégulation est de permettre au groupe de mettre en place leurs propres méthodes de gestion du stress pendant les examens, par exemple en écoutant de la musique, en se positionnant de manière stratégique dans la classe ou en ayant des balles antistress (Projet CUA, s. d.).

En fin de compte, favoriser l'engagement dans l'apprentissage doit commencer par éveiller l'intérêt des personnes étudiantes grâce à une diversité de moyens. Ensuite, cet intérêt, jumelé à d'autres techniques comme la création d'un climat d'entraide, peut aider à soutenir la persévérance des personnes étudiantes. Finalement, l'autorégulation de ces personnes leur permettra de mieux s'adapter et de rester engagé dans leurs apprentissages. Appliquer ces moyens permet entre autres d'améliorer l'expérience éducative des personnes étudiantes, puisqu'elles deviennent elles-mêmes des actrices de leur réussite (Conseil supérieur de l'éducation, 2017 ; Heilporn et al., 2021). Cela peut être particulièrement bénéfique pour des ESH, puisqu'il est déjà recommandé que les ESH s'engagent notamment dans l'élaboration de leur plan d'intervention ; la CUA leur permet donc de continuer à s'engager pour leur réussite dans l'ensemble de leurs cours.

Le potentiel de la conception universelle de l'apprentissage

La diversité des modes de représentation, les méthodes d'évaluation variées et le soutien à l'engagement dans l'apprentissage font de la CUA un modèle avec beaucoup de potentiel. En effet, comme expliqué précédemment, la CUA vise à agir sur l'environnement d'apprentissage plutôt que sur l'apprenant.e, ce qui évite à l'ESH de devoir se rendre aux services adaptés afin d'avoir de l'aide. En effet, dans le modèle de la CUA, plutôt que d'exiger des ESH qu'ils et elles cherchent des mesures d'accommodement à l'extérieur de la classe, on tente plutôt de transformer les méthodes d'enseignement pour que les ESH puissent prospérer au sein de la classe (Conseil supérieur de l'éducation, 2017 ; Galipeau et al., 2018). À première vue, il serait possible de croire que cela revient simplement à prendre les accommodements normalement offerts aux services adaptés et de les mettre en place dans la classe, accessibles à tout le groupe, mais il en est tout autrement. En effet, la CUA ne se limite pas à mettre en place des accommodements, mais essaie plutôt de créer un nouvel environnement plus inclusif, de manière à ce que les accommodements ne soient presque plus nécessaires (Galipeau et al., 2018 ; Projet CUA, s. d.). De cette façon, le milieu d'apprentissage permet de répondre aux besoins d'une plus grande variété d'apprenant.e.s, dont une grande partie d'ESH qui voient désormais leurs besoins comblés par ces nouvelles pratiques (Evans et al., 2017 ; Marissal, 2009). Plusieurs études tendent à démontrer que la CUA augmente la réussite globale de la population étudiante en plus de celle de la population étudiante en situation de handicap (Beaulieu et al., 2019, 2021 ; CAPRES, 2015 ; CAST, 2018; Conseil supérieur de l'éducation, 2017 ; Evans et al., 2017 ; Galipeau et al., 2018 ; Heilporn et al., 2021 ; Larose, Bureau, Cellard, Janosz, Beaulieu, Boisclair Châteauvert, et al., 2021 ; Larose, Bureau, et al., 2019 ; Projet CUA, s. d.).

Toutefois, il importe de préciser qu'il peut être difficile d'évaluer les retombées concrètes de la CUA (Larose, Bureau, Cellard, Janosz, Beaulieu, Boisclair Châteauvert, et al., 2021 ; Marissal, 2009). En effet, comme la CUA repose sur un éventail de pratiques extrêmement variées qui s'adapte à la

population étudiante à laquelle elle s'adresse, il peut difficile de dresser des comparaisons entre les différentes classes dans lesquelles la CUA est mise en place. Par exemple, deux personnes enseignantes pourraient mettre en place la CUA dans leurs cours, mais tout de même avoir des pratiques pédagogiques très différentes. À l'inverse, la CUA pourrait être appliquée de manière très similaire dans deux cours, mais avoir des résultats différents, voire même contradictoires, en raison des particularités des étudiant.e.s qui fréquentent ces cours. C'est pourquoi en ce moment, une des priorités pour la communauté de recherche en pédagogie est de définir quelles sont les pratiques pédagogiques inclusives qui affectent positivement la réussite, tant de la population étudiante en général que des ESH (Beaulieu et al., 2021 ; Heilporn et al., 2021). Un grand projet de recherche est d'ailleurs en cours, avec le chercheur Simon Larose à sa tête, afin de décrire et évaluer les pratiques pédagogiques inclusives (Larose, Bureau, Cellard, Janosz, Beaulieu, Litalien, et al., 2021). Aussi, le projet ESH-transition⁴ vise à décrire les trajectoires d'adaptation des ESH à la pandémie, ce qui permet d'approfondir la compréhension du pouvoir d'adaptation de ces personnes.

La CUA, en créant un environnement mieux adapté aux ESH, a plusieurs avantages sur le modèle médical qui se base sur les services adaptés et les accommodements individuels. En effet, non seulement la CUA permet de favoriser la réussite des ESH, comme vu précédemment, mais elle permet d'étendre son champ d'application à des populations qui n'auraient normalement jamais pu avoir accès à des services adaptés. En agissant sur l'environnement plutôt que sur la personne, la CUA permet de prévenir la création d'une situation de handicap, plutôt que de simplement agir sur des personnes qui sont déjà en situation de difficulté (Conseil supérieur de l'éducation, 2017 ; Galipeau et al., 2018). On peut donc dire que la CUA est plutôt proactive, alors que le modèle médical est rétroactif (Galipeau et al., 2018), la CUA a donc plus de chances d'éviter la création de situations de difficultés pour certaines personnes. En effet, il est très difficile, avec le modèle médical, de prévenir plutôt que de guérir, alors qu'il est pourtant primordial d'intervenir auprès des ESH dès leur entrée au collégial pour maximiser leur taux de réussite (Beaulieu et al., 2019 ; Lightner et al., 2012). De cette façon, une mise en place de la CUA à plus grande échelle pourrait permettre d'éviter plusieurs situations de difficultés ou de handicap de survenir. Aussi, la CUA permet d'avoir des effets bénéfiques sur d'autres personnes que les ESH, puisque la neurodiversité n'affecte pas que les personnes en situation de handicap (Bacon, 2014 ; Conseil supérieur de l'éducation, 2017). Ainsi, c'est une grande proportion de la population étudiante qui verrait des effets bénéfiques à une diversification des méthodes d'enseignement et à la mise en place de pratiques pédagogiques inclusives, pas seulement les ESH. Du côté des ESH, ajoutons que la CUA permettrait de réduire les disparités entre ESH avec et sans diagnostic, puisque les effets bénéfiques de la CUA ne seraient pas en lien avec la présence ou non de diagnostic.

La conception universelle de l'apprentissage comme moyen de réduction des coûts

Ensuite, un autre avantage de la CUA est qu'elle permet de réduire la quantité de services spécialisés à offrir aux ESH (Conseil supérieur de l'éducation, 2017 ; Projet CUA, s. d.). En effet, comme l'explique le conseil supérieur de l'éducation, l'explosion du nombre d'ESH au collégial demande des investissements majeurs dans les services d'aide individuels dédiés à cette population. Au total, ce sont plus de 25 M\$ qui sont investis dans les services d'aide, dont 16 M\$ exclusivement dédiés aux ESH (Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021b). Or, ce montant pourrait vraisemblablement être utilisé de manière beaucoup plus efficace si la CUA était mise en place à grande échelle. En effet, en ce moment, le modèle médical, qui semble prévaloir dans le réseau collégial, fait en sorte qu'un.e ESH qui souhaite recevoir de l'accompagnement dans ses études doit presque obligatoirement faire appel aux services d'aide. Cela occasionne donc systématiquement des coûts pour l'établissement chaque fois qu'une personne étudiante réquisitionne les services

⁴ Lien menant à la page du projet : <https://www.fse.ulaval.ca/transition>

d'aide, puisque chaque fois, une personne conseillère en services adaptés devra rencontrer la personne qui cherche de l'aide. C'est ici que la CUA permet d'être plus efficace et moins coûteuse : en travaillant sur l'environnement pour prévenir l'apparition de situations de handicap, moins de personnes se retrouvent dans une telle situation et donc moins de personnes doivent ensuite chercher de l'aide (Projet CUA, s. d.). De plus, la CUA offre une alternative aux services d'aide, puisque les ESH peuvent trouver des méthodes qui répondent à leurs besoins parmi les pratiques pédagogiques inclusives valorisées par la CUA. Ces pratiques pédagogiques inclusives peuvent aussi toucher de nombreuses personnes en même temps, ce qui permet à nouveau de réduire les coûts associés à l'aide aux ESH. En bref, la CUA représente un avantage financier pour le réseau collégial, puisqu'elle permet de réduire le nombre d'interventions individuelles qui doivent être faites auprès des ESH.

Des services adaptés réinventés

Comme exposé précédemment, la mise en place de la CUA permettrait de réduire les besoins d'utilisation des services adaptés par les ESH (Conseil supérieur de l'éducation, 2017 ; Projet CUA, s. d.). Il serait donc facile de croire que les services d'aide aux ESH pourraient donc devenir désuets ou inutiles, mais il en est tout autrement. En effet, rappelons d'abord que les ESH peuvent être impactés de manière variable par leur situation et que dans certains cas, le handicap est trop important pour que la personne puisse réellement être placée dans un environnement qui correspond parfaitement à ses besoins (Office des personnes handicapées du Québec, 2019). Ainsi, il restera toujours une tranche de la population étudiante en situation de handicap qui nécessitera des services adaptés afin de réellement avoir des chances de réussite semblables aux personnes qui ne sont pas en situation de handicap.

Toutefois, dans un système où la CUA est appliquée à grande échelle, il est possible d'espérer que le nombre d'ESH qui utiliseraient les services adaptés baisserait grandement. Ainsi, le rôle des différents services d'aide aux ESH serait fondamentalement modifié : plutôt que d'avoir comme objectif premier d'offrir des accommodements personnalisés aux ESH, leur fonction serait plutôt d'aider à l'implantation, à la compréhension et à l'amélioration des concepts entourant la CUA (Centre collégial de soutien à l'intégration de l'Est du Québec, 2015). Grâce à ce changement de vocation, les services adaptés deviendraient un moyen de soutenir le corps enseignant dans son application de la CUA. Leur expertise permettrait d'aider les personnes enseignantes à élaborer des méthodes d'enseignement qui respectent les principes de la CUA et qui auraient réellement un impact positif sur la population étudiante. Aussi, l'expertise des services adaptés en matière de CUA pourrait servir à faire connaître la CUA auprès de la population étudiante. En effet, selon certaines études, les personnes étudiantes qui savent que leur enseignant.e met en place des pratiques pédagogiques inclusives tendent à être plus réceptives à celles-ci (Beaulieu et al., 2021). Ainsi, la collaboration entre le personnel enseignant qui applique la CUA et les services adaptés qui les soutiennent dans cette application tout en accommodant les ESH avec des besoins plus importants permettra de réellement tirer le meilleur de la CUA tout en s'assurant que l'ensemble de la population étudiante voit ses besoins comblés.

De la parole aux actes : mettre la conception universelle de l'apprentissage en action

Maintenant que les fondements de la CUA ont été détaillés et analysés, il est possible de se demander concrètement comment il est possible de la mettre en application dans le réseau. De la formation du personnel jusqu'à la recherche sur les pratiques pédagogiques inclusives efficaces et en passant par le soutien au corps enseignant, diverses recommandations seront abordées afin de

faire de la CUA plus qu'un simple modèle, mais un des fondements de la pédagogie collégiale québécoise.

Un besoin de formations pour le personnel enseignant et les services adaptés

Tout d'abord, le point fondamental à garder en tête est que la CUA n'est pas applicable si le corps enseignant ne maîtrise pas bien ses rouages. En effet, mettre en œuvre la CUA demande de bien la comprendre, de bien comprendre ses objectifs et de bien comprendre les différents moyens qui permettent de l'appliquer. Comme mentionné à plusieurs reprises, les pratiques pédagogiques inclusives qui sont à mettre en place sont très variées, ce qui peut demander une grande maîtrise de la pédagogie par la personne enseignante. Certaines études ont aussi montré que le niveau de maîtrise de la CUA par l'enseignant.e peut impacter l'efficacité des pratiques pédagogiques inclusives (Beaulieu et al., 2021 ; Heilporn et al., 2021). Selon une autre étude, les enseignant.e.s ayant suivi une formation de trois heures sur la CUA tendaient à intégrer plus de pratiques pédagogiques inclusives et à avoir des enseignements plus accessibles (Courey et al., 2013). Pour l'aider dans ce processus, il serait donc nécessaire de mettre sur pied des formations sur la façon d'intégrer la CUA dans ses cours. Ces formations pourraient être suivies par le personnel enseignant en cours d'emploi, ce qui lui permettrait de continuer à se former au long de sa carrière en plus de rester à jour dans les pratiques pédagogiques inclusives les plus efficaces. D'ailleurs, ce genre de formation fait déjà partie des mesures du Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur, alors que la mesure 3.1 vise à « soutenir les initiatives en matière de perfectionnement professionnel », notamment grâce à un partenariat avec le réseau Performa (Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021a). Cela pourrait donc faciliter la mise en place de telles formations dans l'offre de Performa, de manière à ce qu'elles soient accessibles au personnel provenant des quatre coins du Québec. Aussi, la formation ne doit pas se limiter au personnel enseignant. En effet, comme expliqué plus haut, le rôle des services adaptés devrait être grandement modifié pour appliquer la CUA. De cette façon, les formations sur la CUA devraient être axées autant pour le corps enseignant que pour les services adaptés pour que les deux puissent éventuellement collaborer pour la mise en place du modèle.

De manière plus large, il est aussi important de prendre le temps de travailler sur la conception du handicap des enseignant.e.s, puisque celle-ci peut avoir un impact important sur l'enseignement qui sera prodigué. En effet, comme le relate un article portant sur l'évolution des conceptions du handicap, certaines personnes enseignantes considèrent la présence des ESH en enseignement supérieur comme illégitime (Tremblay & Loisel, 2016). Ces fervents défenseurs du modèle médical considèrent donc que l'ensemble des difficultés vécues par les ESH sont sous leur responsabilité plutôt que sous la responsabilité de l'enseignant.e et de son enseignement. Ce genre de mentalité vient stigmatiser les différences des ESH, plutôt que de tenter de les aider à surmonter leurs difficultés. Toutefois, le même article relate que les personnes enseignantes qui appliquent la CUA ont une perception différente quant à la réussite étudiante, en plus de cerner plus facilement les besoins de la population étudiante (Tremblay & Loisel, 2016). Cela semble donc montrer qu'il y a de l'espoir et qu'avec plus de formations et d'expositions à la CUA, l'ensemble du corps professoral pourra aller de l'avant et mettre en place des pratiques pédagogiques inclusives pour le bien de la population étudiante et des ESH.

Recommandations :

6. *Que le ministère de l'Enseignement supérieur, dans le cadre de son partenariat avec le réseau Performa, fasse une promotion accrue des formations pour le personnel enseignant et professionnel des cégeps visant la maîtrise des composantes de la conception universelle de l'apprentissage.*

Un soutien au personnel enseignant nécessaire

Un des principes fondamentaux de la CUA est de diversifier les modes de représentation des apprentissages (Projet CUA, s. d.). Pour réussir, cela peut demander de longues heures au personnel enseignant afin de créer du matériel pédagogique diversifié. En effet, dans plusieurs cas, une personne enseignante pourrait par exemple avoir à créer le même matériel deux fois, une fois à l'écrit et une fois en vidéo. Ce genre d'opération qui demande beaucoup de temps peut facilement devenir un frein à la mise en place de la CUA à grande échelle (Marissal, 2009 ; Tremblay & Loïselle, 2016). Aussi, il faut reconnaître que la CUA demande un grand niveau de maîtrise par l'enseignant.e de son cours afin de pouvoir le donner sous plusieurs formes, ce qui fait en sorte que les nouvelles personnes enseignantes auront beaucoup de difficulté à intégrer des pratiques pédagogiques inclusives dans leurs enseignements (Trépanier, 2016). Selon ces préoccupations, il apparaît donc tout à fait nécessaire d'offrir un plus grand soutien au corps enseignant pour la mise en place de la CUA dans leurs cours. Ce soutien peut s'offrir principalement sous deux formes, soit l'embauche de ressources humaines dédiées à la mise sur pied de pratiques pédagogiques inclusives ou encore la création d'un coffre à outils qui permettrait d'aider les personnes enseignantes à créer leurs propres contenus pédagogiques inclusifs.

D'abord, pour ce qui est de l'embauche de ressources humaines, cela peut grandement permettre d'aider les personnes enseignantes à créer des outils qui répondent aux principes de la CUA. En effet, selon ses principes directeurs qui sont exposés dans une section précédente, l'entièreté des contenus pédagogiques et des évaluations devrait être offerte sous plusieurs formes et représentations afin de satisfaire les besoins de la grande diversité des personnes apprenantes (CAST, 2018 ; Projet CUA, s. d.). Toutefois, ce travail peut être fastidieux et trop lourd pour une seule personne, c'est pourquoi l'embauche de ressources humaines supplémentaires peut être nécessaire. La formation de ces ressources pourrait être très variée, que ce soit des enseignant.e.s, des conseiller.ère.s en services adaptés, etc. Dans tous les cas, les principales exigences sont que ces personnes aient une très bonne connaissance de la CUA, afin de pouvoir épauler le personnel enseignant dans la confection d'outils et de pratiques inclusives, mais aussi une bonne formation en technopédagogie, puisque plusieurs pratiques pédagogiques inclusives de représentation et d'évaluation demandent l'utilisation d'outils technologiques. Grâce à cette aide, les enseignant.e.s, surtout ceux et celles qui sont récemment arrivé.e.s en poste, seraient plus aptes à pouvoir intégrer pleinement la CUA à leurs cours.

Ensuite, créer des outils de gabarit permettrait encore une fois de faciliter la mise sur pied de la CUA, mais cette fois sans nécessairement avoir besoin d'embaucher du personnel supplémentaire. En effet, le ministère ou un organisme désigné par celui-ci pourrait concevoir une gamme d'outils qui permettraient de créer plus rapidement et facilement du contenu pédagogique inclusif. Par exemple, il serait possible de créer un gabarit de carte conceptuelle permettant d'illustrer l'ensemble des compétences et objectifs du cours, une pratique qui aide la population étudiante à mettre en application les connaissances acquises. Avec ce genre d'outils à sa portée, le corps enseignant serait en mesure de créer ses propres pratiques pédagogiques inclusives, et ce, en ayant besoin de déployer beaucoup moins d'efforts et de temps. Il serait donc tout à fait pertinent qu'une boîte à outils servant à créer ce genre de pratiques soit mise au point et que le ministère en fasse la promotion auprès des corps enseignants de la province.

Recommandations :

7. *Que les établissements embauchent des ressources avec une formation en technopédagogie et une connaissance approfondie de la conception universelle de l'apprentissage afin d'assister le personnel enseignant dans la création de pratiques pédagogiques inclusives.*

8. *Que le ministère de l'Enseignement supérieur ou un organisme tierce nommé par celui-ci travaille à créer une boîte à outils pour faciliter la mise en place de pratiques pédagogiques inclusives par le personnel enseignant.*

CONCLUSION

Pour conclure, les besoins de la population étudiante en situation de handicap ne doivent pas être oubliés. En effet, alors que le nombre d'ESH croît sans cesse, il est important de s'attarder à ce que toutes les chances de réussir soient de leur côté. Tant dans leur transition du secondaire vers le collégial que dans les pratiques pédagogiques appliquées en classe, les ESH doivent être soutenus et pris en compte lorsque vient le temps de repenser la manière d'accompagner les étudiant.e.s dans leur cheminement scolaire.

L'inclusion de la population étudiante en situation de handicap est un premier pas afin de faire de la société québécoise une société plus juste et équitable pour toutes et tous. Il est plus que temps de reconnaître les difficultés profondes que le système d'éducation inflige à une partie importante de la population, des difficultés qui peuvent stigmatiser et isoler des personnes qui ont beaucoup à offrir à notre société. En travaillant à inclure la population étudiante en situation de handicap et à favoriser leur réussite, nous pouvons surmonter nos différences et mieux nous comprendre l'un et l'autre.

RAPPEL DES RECOMMANDATIONS

1. *Que la FECQ vise à faire la promotion du modèle social de conception du handicap dans le réseau collégial, notamment en reconnaissant que le handicap est le résultat d'une inadaptation de l'environnement scolaire aux besoins des personnes étudiantes en situation de handicap, et ce, afin de favoriser l'intégration complète de ces personnes.*
2. *Que les personnes étudiantes en situation de handicap qui avaient droit à un plan d'intervention avant leur arrivée au collégial puissent continuer d'avoir droit à un tel plan dans leur parcours collégial, et ce, même si elles n'ont pas de diagnostic ou d'évaluation diagnostique de leur handicap.*
3. *Que le ministère de l'Enseignement supérieur, en collaboration avec le ministère de l'Éducation, mette en place des mesures pour que les personnes étudiantes en situation de handicap accèdent plus facilement et rapidement aux services d'aide conçus pour eux, par exemple en informant les élèves dès le cinquième secondaire sur les services disponibles dans les collèges.*
4. *Que le ministère de l'Enseignement supérieur mette sur pied un comité composé d'acteurs du milieu collégial ayant pour mission de créer un modèle de programme de mentorat pour les personnes étudiantes en situation de handicap qui entrent au collégial, ce qui facilitera entre autres l'accès aux services d'aide pour cette population.*
5. *Que les ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur mettent sur pied une plateforme numérique transversale et interordre de recensement des mesures d'aide et d'accommodement offertes aux personnes en situation de handicap, afin entre autres de créer un partage plus fluide des plans d'intervention et des dossiers de ces personnes entre les différents ordres.*
6. *Que le ministère de l'Enseignement supérieur, dans le cadre de son partenariat avec le réseau Performa, fasse une promotion accrue des formations pour le personnel enseignant et professionnel des cégeps visant la maîtrise des composantes de la conception universelle de l'apprentissage.*
7. *Que les établissements embauchent des ressources avec une formation en technopédagogie et une connaissance approfondie de la conception universelle de l'apprentissage afin d'assister le personnel enseignant dans la création de pratiques pédagogiques inclusives.*
8. *Que le ministère de l'Enseignement supérieur ou un organisme tierce nommé par celui-ci travaille à créer une boîte à outils pour faciliter la mise en place de pratiques pédagogiques inclusives par le personnel enseignant.*

BIBLIOGRAPHIE

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-5* (5th ed). American Psychiatric Association. http://repository.poltekkes-kaltim.ac.id/657/1/Diagnostic%20and%20statistical%20manual%20of%20mental%20disorders%20_%20DSM-5%20%28%20PDFDrive.com%20%29.pdf
- AQICESH. (s. d.). *Incapacité liée à un trouble de santé mentale*. Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap. <https://www.aqicesh.ca/soutiens-offerts/incapacite-lee-a-un-trouble-de-sante-mentale/>
- Bacon, K. (2014). All Along : How a little idea called Universal Design for Learning has grown to become a big idea—Elastic enough to fit every kid. *Ed.* <https://www.gse.harvard.edu/news/ed/14/01/all-along>
- Beaulieu, C., Larose, S., Bureau, J., Janosz, M., & Cellard, C. (2019, octobre 17). *Parcours des ESH du secondaire au collégial*. https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_slarose_accommod/documents/ESH_du_secondaire_au_collegial_17octo2019.pdf
- Beaulieu, C., Larose, S., Heilporn, G., Bureau, J. S., Cellard, C., Janosz, M., & Boisclair Châteauvert, G. (2021). Does inclusive teaching impact college adjustment and performance for students with and without disabilities? *Journal of Postsecondary Education and Disability (soumis)*. <https://www.fse.ulaval.ca/transition/publications/>
- Bonnelli, H. (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*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Camberlein, P. (2015). 3. Les différentes déficiences. Dans *Politiques et dispositifs du handicap en France: Vol. 3e éd.* (p. 12-17). Dunod ; Cairn.info. <https://www.cairn.info/politiques-et-dispositifs-du-handicap-en-france--9782100710089-p-12.htm>
- CAPRES. (2013). *Inclusion des étudiants présentant un trouble de santé mentale ou un trouble neurocognitif (TA, TSA, TDAH) dans les établissements d'enseignement supérieur*. <https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/11/13.11-Dossier-CAPRES-Inclusion-des-%C3%A9tudiants-postsecondaires-pr%C3%A9sentant-un-trouble-de-sant%C3%A9-mentale-ou-un-trouble-neurocognitif.pdf>
- CAPRES. (2015). *La conception universelle de l'apprentissage*. <https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2019/02/15.04-Dossier-CAPRES-CUA.pdf>
- CAPRES. (2020). *Transitions interordres et intercycles en enseignement supérieur*. https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2021/01/Dossier_Transitions_complet_FR_VF-1.pdf
- CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg_graphicorganizer_v2-2_numbers-yes.pdf
- Cégep de Saint-Hyacinthe. (2021). *Au secondaire, j'avais un plan d'intervention personnalisé, mais pas de diagnostic officiel. Puis-je recevoir des mesures au SAIDE ?* Foire aux questions. https://www.cegepsth.qc.ca/faq_single/au-secondaire-javais-un-plan-dintervention-individualise-mais-pas-de-diagnostic-puis-je-avoir-des-services-du-saide/
- CENTAM. (s. d.). *Les troubles d'apprentissage*. Clinique d'évaluation neuropsychologique et des troubles d'apprentissage de Montréal. http://www.centam.ca/trouble_apprentissage.html

- Centre collégial de soutien à l'intégration de l'Est du Québec. (2015). *Le rôle des Services adaptés (SA) avec la Conception universelle de l'apprentissage (CUA)*. <https://ccsi.quebec/wp-content/uploads/2015/11/RoleSAavecCUA.pdf>
- Centre d'aide aux étudiants, Université Laval. (s. d.). *Le TDAH : définition, traitements et ressources universitaires*. Université Laval. <https://www.aide.ulaval.ca/apprentissage-et-reussite/textes-et-outils/difficultes-frequentes-en-cours-d-apprentissage/le-tdah-definition-traitements-et-ressources-universitaires/>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire : Avis au Ministre de l'Éducation, du loisir et du sport*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Courey, S. J., Tappe, P., Siker, J., & LePage, P. (2013). Improved Lesson Planning With Universal Design for Learning (UDL). *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 36(1), 7-27. <https://doi.org/10.1177/0888406412446178>
- École branchée. (2018). *BanqO! Un outil d'aide à l'élaboration, la gestion et la révision des plans d'intervention ou de transition*. École branchée | Enseigner à l'ère du numérique. <https://ecolebranchee.com/banqo-outil-daide-a-lelaboration-gestion-revision-plans-dintervention-de-transition/>
- Eduplan Solutions. (2018). *BanqO! - Une plateforme pour l'élaboration et la gestion des plans d'intervention ou de transition*. BanqO Solutions. <https://banqo.net/page/about>
- Evans, N. J., Broido, E. M., Brown, K. R., & Wilke, A. K. (2017). *Disability in higher education : A social justice approach*. Jossey-Bass, a Wiley Brand.
- Fédération québécoise de l'autisme. (s. d.). *Qu'est-ce que l'autisme ? | Fédération québécoise de l'autisme*. <https://www.autisme.qc.ca/tsa/quest-ce-que-le-tsa.html>
- Galipeau, L., Konstantinopoulos, E., & Soleil, C. (2018). *Impact des applications en salle de classe de la conception universelle de l'apprentissage sur le français écrit en français langue seconde*. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/36229/galipeau-konstantinopoulos-soleil-impact-applications-cua-ecrit-fls-PAREA-2018.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Gaudreault, M., Normandeau, S.-K., Jean-Venturoli, H., & St-Amour, J. (2018). *Caractéristiques de la population étudiante collégiale : Valeurs, besoins, intérêts, occupations, aspirations, choix de carrière*. http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2018/04/Rapport_CaracteristiquesDeLaPopulationEtudianteCollégiale_2018.pdf
- Handicap et société. (2020). *Origines et histoire du handicap : Du Moyen Âge à nos jours—Fonds Handicap & Société*. Handicap & société - fonds de dotation. <http://www.fondshs.fr/vie-quotidienne/accessibilite/origines-et-histoire-du-handicap-partie-1>
- Heilporn, G., Larose, S., Beaulieu, C., Janosz, M., Cellard, C., Bureau, J. S., & Côté, S. (2021). Évolution des pratiques pédagogiques inclusives en enseignement postsecondaire, en contexte pandémique. *Revue internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur (soumis)*. <https://www.fse.ulaval.ca/transition/publications/>
- Institut des troubles d'apprentissage. (s. d.-a). *Le point sur les fonctions exécutives*. <https://www.institutta.com/mediatheque/fonctions-executives>
- Institut des troubles d'apprentissage. (s. d.-b). *Qu'est-ce qu'un trouble d'apprentissage ? - Ressources pour parents de l'Institut TA*. <https://institutta.com/ressources-parents/definition-troubles->

apprentissage

- Institut national de santé publique. (2019). *Surveillance du trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) au Québec*. Gouvernement du Québec. https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2535_surveillance_deficit_attention_hyperactivite.pdf
- Larose, S., Bureau, J., Cellard, C., Janosz, M., Beaulieu, C., Litalien, D., & Geoffroy, M.-C. (2021). *Projet ESH-transition : Accommodements, pratiques inclusives et trajectoires d'adaptation*. Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation. <https://www.fse.ulaval.ca/transition>
- Larose, S., Bureau, J., Janosz, M., Cellard, C., Beaulieu, C., & Boisclair Châteauvert, G. (2019, octobre 11). *Accommodements scolaires, pratiques pédagogiques inclusives et trajectoires d'adaptation des étudiants en situation de handicap au moment de la transition secondaire-collégial*. Projet ESH et transition, Université Laval. https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_slarose_accommod/documents/ESH_du_secondaire_au_collegial_17octo2019.pdfhttps://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_slarose_accommod/documents/Present11octobre_2019.pdf
- Larose, S., Bureau, J. S., Cellard, C., Janosz, M., Beaulieu, C., Boisclair Châteauvert, G., & Girard-Lamontagne, A. (2021). How did college students with and without disabilities experience the first wave of the COVID-19 pandemic? A stress and coping perspective. *Research in Higher Education (soumis)*. <https://www.fse.ulaval.ca/transition/publications/>
- Larose, S., Duchesne, S., Litalien, D., Denault, A.-S., & Boivin, M. (2019). Adjustment Trajectories During the College Transition: Types, Personal and Family Antecedents, and Academic Outcomes. *Research in Higher Education*, 60(5), 684-710. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9538-7>
- Lightner, K. L., Kipps-Vaughan, D., Schulte, T., & Trice, A. D. (2012). Reasons university students with a learning disability wait to seek disability services. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(2), 145-159.
- Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale, RLRQ, c. E-20.1, art. 1.1*
- Marissal, J.-P. (2009). Les conceptions du handicap: Du modèle médical au modèle social et réciproquement.... *Revue d'éthique et de théologie morale*, HS(256), 19-28. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/retm.256.0019>
- Ministère de l'Éducation. (2021). *Entrée au collégial pour les étudiantes et étudiants en situation de handicap*. Transition des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. <https://www.quebec.ca/education/accompagnement-etudiants/transition-secondaire-collegial/services-college>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (s. d.). *Intégration des étudiants en situation de handicap à l'enseignement postsecondaire*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveau/resultats-de-la-recherche/detail/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Rapport final: Révision du modèle d'allocation des ressources à l'enseignement collégial public*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Revision-modele-Rapport-final.pdf
- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2021a). *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/plan->

action_reussite-ens-sup.pdf?1631554079

- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2021b). *Régime budgétaire et financier des cégeps : Année scolaire 2021-2022*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Regime-budgetaire-financier-cegeps2021-2022.pdf
- Neurodiversité : l'intelligence sous toutes ses formes. (2017). *La neurodiversité, position officielle du salon*. La diversité humaine. <http://neurodiversite.com/>
- Office des personnes handicapées du Québec. (2019). Personne handicapée ou personne en situation de handicap, y a-t-il une différence? *Express-O*, 13(4). <https://www.ophq.gouv.qc.ca/publications/cyberbulletins-de-loffice/express-o/volume-13-numero-4-ete-2019/mieux-comprendre/personne-handicapee-ou-personne-en-situation-de-handicap-y-a-t-il-une-difference.html>
- OQLF. (2019). *Fiche terminologique—Neurodiversité*. Office québécois de la langue française. http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=26556690
- Organisation des Nations unies. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Doc. N.U. A/RES/61/106, art. 1. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N06/500/80/pdf/N0650080.pdf?OpenElement>
- Projet CUA. (s. d.). *Les applications pédagogiques de la conception universelle de l'apprentissage*. <https://pcua.ca/cua/du-modele-medical-au-modele-social>
- St-Onge, F. (2004). *Le plan d'intervention... Au service de la réussite de l'élève : Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Ministère de l'Éducation. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7053.pdf
- Tremblay, S., & Loiselle, C. (2016). Handicap, éducation et inclusion : Perspective sociologique. *Éducation et francophonie*, 44(1), 9-23. <https://doi.org/10.7202/1036170ar>
- Trépanier, N. (2016). *Mise en œuvre d'un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant pour répondre aux besoins des étudiants du collégial en situation de handicap*. Université de Montréal. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_trepanier_rapport_collegial-handicap.pdf
- Vincent, A. (2017). *Mon cerveau a encore besoin de lunettes : Le TDAH chez les adolescents et les adultes*. Éditions Académie Impact. <http://banq.pretnumerique.ca/accueil/isbn/9782761949583>