

# Obstacles et facilitateurs perçus par les étudiants en situation de handicap à l'université et l'appréciation des services

---

Anne-Louise Fournier

*Université Laval*

Bruno Hubert

*Université Laval*

Louise Careau

*Université Laval*

## **Résumé**

Conscient de la diversité des parcours scolaires des étudiants en situation de handicap (ÉSH), une consultation d'envergure a été réalisée auprès de tous les étudiants ayant consulté le bureau d'accueil et de soutien d'une université canadienne. Ainsi, 417 répondants ont rempli un questionnaire en ligne. Les résultats soulignent certains obstacles perçus par les ÉSH, comme les difficultés financières, les méthodes d'enseignement inadaptées et la crainte d'être discriminé. Toutefois, une partie non négligeable de répondants mentionnent n'avoir vécu aucun obstacle et identifient des facilitateurs, comme le soutien des conseillers, l'ouverture du corps professoral et l'utilisation des mesures d'accommodement.

*Mots-clés* : étudiant en situation de handicap, mesure d'accommodement, postsecondaire, inclusion

## **Abstract**

Recognizing the diversity of educational pathways for students with disabilities (SD), a large consultation was conducted with all students who consulted the office of support services of a Canadian university. Thus, 417 respondents completed an online survey. The findings highlight some barriers perceived by SD, such as financial barriers, inappropriate teaching methods and the fear of being discriminated against. However, a significant proportion of respondents report that they have experienced no barriers, and identify facilitators, such as support services, faculty openness and the use of accommodations.

*Keywords*: student with disabilities, accommodation, postsecondary, inclusion

## Introduction

Au cours des vingt dernières années, la population étudiante dans les universités s'est considérablement diversifiée. Elle se compose maintenant de travailleurs venus chercher une formation d'appoint, d'étudiants-parents conciliant les obligations familiales et les études, d'étudiants hors campus grâce au développement de la formation à distance, d'étudiants étrangers possédant une formation préparatoire hétérogène, et d'étudiants en situation de handicap. Cette diversité d'étudiants pose de nouveaux défis afin d'offrir un cadre d'apprentissage qui répond aux besoins de tous et assure un accès équitable aux études universitaires (Prud'homme et al., 2011 ; Tremblay-Wragg et al., 2018). Ceci est particulièrement vrai pour le groupe des étudiants en situation de handicap (ÉSH), pour qui un cadre législatif balisant les défis à relever par les universités soutient l'accessibilité aux études. Alors qu'à l'origine l'organisation des services et des mesures d'accommodement pour ces étudiants relevait des bureaux d'accueil et de soutien aux étudiants en situation de handicap (BACSÉSH), on sollicite maintenant une implication plus importante du personnel administratif et du personnel enseignant. Il ne s'agit plus d'offrir uniquement des mesures individuelles pour répondre aux besoins de ces étudiants, mais de repenser l'enseignement afin de le rendre plus inclusif pour l'ensemble des étudiants (Tremblay et Loiselle, 2016).

L'objectif de la présente étude est de documenter l'expérience actuelle des ÉSH afin de mieux cibler les obstacles et les facilitateurs qu'ils rencontrent durant leur parcours scolaire. À cette fin, le *modèle du développement humain – processus de production du handicap* (MDH-PPH) est employé comme cadre théorique (Fougeyrollas, 2010 ; Fougeyrollas et al., 2018) pour la réalisation d'un sondage mené auprès de l'ensemble des ÉSH ayant eu recours au BACSÉSH de l'université à l'étude entre 2001 et 2018. Les thèmes ciblés sont : les mesures d'accommodement ; l'offre de services du BACSÉSH ; la divulgation de la limitation fonctionnelle ; les obstacles et les facilitateurs ; la lettre d'attestation d'accommodements scolaires ; la relation avec le corps professoral ; et la gestion des examens avec accommodements.

## **L'augmentation du nombre d'étudiants en situation de handicap**

Au Québec, une augmentation du nombre d'ÉSH est observée dans l'ensemble des universités. De 2013 à 2018, l'effectif d'ÉSH a doublé, passant de 8 201 à 16 304 (AQICESH, 2018). Ces données reflètent uniquement les étudiants ayant choisi de divulguer officiellement leur situation à leur établissement d'enseignement. Il ne fait donc aucun doute que cet effectif étudiant est plus nombreux en réalité. La présence accrue d'étudiants classés dans le groupe ayant un trouble (p. ex., troubles d'apprentissage, troubles de santé mentale, trouble déficitaire de l'attention, troubles du spectre de l'autisme ou trouble du langage et de la parole) explique en grande partie cette augmentation. Pour l'année scolaire 2017-2018, les données de l'AQICESH (2018) révèlent qu'ils représentent 69 % de la population étudiante en situation de handicap. Enfin, le sous-groupe le plus nombreux parmi les ÉSH est celui des étudiants ayant un trouble déficitaire de l'attention (38 %).

Bien que la dénomination « personne handicapée » soit employée dans la législation québécoise, cette étude privilégie l'appellation « étudiant en situation de handicap », par souci d'harmonisation avec la terminologie employée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et l'ensemble des établissements universitaires québécois. En effet, depuis 2008-2009, les universités québécoises ont adopté l'expression « étudiants en situation de handicap » pour désigner les étudiants qui les consultent en vue d'obtenir des mesures d'accommodement ou des services. Cette appellation s'appuie sur le MDH-PPH s'inscrivant dans une perspective environnementale et dont les fondements sont reconnus par l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2001). Ce modèle met l'accent sur les différents obstacles ou facilitateurs pouvant perturber ou soutenir les habitudes de vie d'une personne ayant une limitation fonctionnelle (Fougeyrollas, 2010 ; Fougeyrollas et al., 2018). En d'autres mots, le MDH-PPH souligne que ce ne sont pas les limitations fonctionnelles d'une personne qui entravent sa participation sociale, mais plutôt l'environnement dans lequel elle évolue. En ce sens, les services offerts par les BACSÉSH visent à diminuer les obstacles aux études universitaires en offrant des mesures d'accommodement pour pallier les limitations fonctionnelles ainsi qu'en stimulant les facteurs environnementaux tels que promouvoir l'utilisation de pratiques pédagogiques plus inclusives.

## **Les obstacles**

Malgré l'existence d'un cadre législatif pour soutenir les ÉSH, la littérature scientifique met en lumière la persistance d'obstacles susceptibles d'entraver leur cheminement scolaire. Les obstacles le plus fréquemment mentionnés sont : les méthodes pédagogiques inadaptées, le manque de connaissance des ressources disponibles et les difficultés financières (Lindsay et al., 2018 ; Marshak et al., 2010 ; McGregor et al., 2016 ; Nguyen et al., 2006). De plus, les ÉSH soulignent des attitudes négatives des pairs ou du corps professoral. En effet, l'augmentation de la présence d'étudiants ayant un trouble suscite des réactions au sein de la communauté universitaire, et même dans les médias (Collins et al., 2018 ; May et Stone, 2010). Ce groupe d'étudiants est parfois confronté à des attitudes négatives, généralement fondées sur des stéréotypes ou des perceptions erronées. Certaines études (Barkley, 2015 ; Lindsay et al., 2018) ont rapporté des préjugés envers les ÉSH entretenus par le corps professoral, comme le fait d'avoir des attentes moins élevées à leur égard, de suggérer qu'ils sont paresseux, qu'ils tentent de profiter du système ou qu'ils expérimenteront probablement un échec sur le marché du travail.

Par ailleurs, plusieurs auteurs intéressés particulièrement par le groupe d'étudiants ayant un trouble mettent en évidence les exigences intrinsèques des études universitaires qui engendrent une panoplie d'obstacles potentiels liés à la nature même de leur limitation fonctionnelle. Sans toutefois s'y limiter, et en apportant quelques nuances, ces études soulignent : les problèmes liés à la capacité organisationnelle, la gestion du temps, la concentration sur certaines tâches, la communication des besoins, la faible estime de soi, et les faibles compétences interpersonnelles dans l'interaction avec les pairs, le corps professoral ou le personnel administratif (DaDeppo, 2009 ; Nugent et Smart, 2014 ; Terreberry, 2017 ; Weyandt et DuPaul, 2008). Par conséquent, il n'est pas surprenant de constater que, pour certains étudiants, leur limitation fonctionnelle a une incidence sur leur expérience scolaire. En effet, Nadeau et al. (2018) rapportent un taux de diplomation inférieur chez les ÉSH dans leur analyse longitudinale de suivi de cohortes comparant la réussite scolaire d'ÉSH avec leurs pairs sans handicap. Une différence de 12 % est observée entre les deux groupes, soit 48 % pour les ÉSH et 60 % pour les étudiants sans handicap. De plus, ils rapportent que les ÉSH prennent en moyenne une session et demie de plus que les autres pour compléter leur programme de baccalauréat. Finalement, la littérature souligne que les obstacles rencontrés durant leur parcours scolaire contribuent

à diminuer la probabilité qu'ils complètent leur programme d'études (Murray et al., 2014 ; Sanford et al., 2011).

## **Les facilitateurs**

La littérature scientifique identifie aussi des facteurs facilitant le parcours scolaire des ÉSH. En s'appuyant sur 36 études, la revue de littérature réalisée par Lindsay et al. (2018) répertorie les facilitateurs le plus fréquemment mentionnés. D'abord, l'accès aux mesures d'accommodement (p. ex., temps supplémentaire aux examens, local d'examen tranquille, aides technologiques) est le facilitateur le plus souvent souligné par les études recensées. Les ÉSH apprécient les services et les mesures d'accommodement offerts par les BACSÉSH qui permettent de pallier certaines difficultés reliées à leurs limitations fonctionnelles (Lewandowski et al., 2014). Deuxièmement, cette même revue de littérature identifie le mentorat comme un facilitateur important, particulièrement lorsque le mentor aide à répertorier des ressources en fonction des besoins soulevés avec l'étudiant. Finalement, l'ouverture et les attitudes positives de la part des intervenants et du corps professoral sont des facteurs indissociables de l'inclusion des ÉSH. En somme, la majorité des études recensées soutiennent tous les facteurs favorisant la divulgation de la limitation fonctionnelle et le recours aux mesures d'accommodement (Lindsay et al., 2018). Que les obstacles et les facilitateurs soient liés aux facteurs environnementaux, physiques ou sociaux, bien les identifier permet de favoriser un cheminement scolaire équitable.

Bien que la littérature portant sur l'expérience des ÉSH à l'université ait permis de dégager certains constats, des avenues de recherches supplémentaires sont identifiées en vue de contribuer à l'avancement des connaissances sur ce thème. À titre d'exemples, la recherche aurait avantage à approfondir et documenter la relation entre les ÉSH et les professeurs, et leurs perceptions respectives concernant les demandes d'accommodement et les ajustements pédagogiques efficaces (Cawthon et Cole, 2010 ; Timmerman et Mulvihill, 2015) ; la relation avec les pairs (Martins et al., 2018) ; et enfin, les besoins reliés à la transition vers le marché de l'emploi (Fichten et al., 2012).

## **Les objectifs de l'étude**

Depuis plus de 20 ans, l'établissement d'enseignement universitaire à l'étude promeut un environnement sans discrimination ni privilège, notamment par la mise en place de

mesures d'accommodement et la promotion d'activités de sensibilisation et de formation. Dans ce contexte, la présente étude vise à obtenir plus d'informations sur l'appréciation et l'utilisation des services et des mesures d'accommodement pour les ÉSH de même que sur les obstacles et les facilitateurs à leur parcours scolaire. Ce projet se distingue de la littérature antérieure, puisqu'il examine également des thématiques précises et peu documentées telles que la relation avec les professeurs, l'appréciation de la pédagogie, l'expérience en contexte de stage et d'emploi, les difficultés financières et le rythme d'études. Par ailleurs, contrairement à plusieurs recherches, en plus des étudiants ayant une déficience auditive, visuelle ou motrice, cette étude inclut des étudiants ayant une diversité de types de troubles tels que le trouble déficitaire de l'attention, les troubles d'apprentissage, les troubles de santé mentale, les troubles du spectre de l'autisme et les troubles du langage. Cette vaste inclusion avait pour objectif de bien refléter la population actuelle des ÉSH pour répondre aux préoccupations partagées par le milieu de la recherche, le corps professoral et les intervenants.

## **Méthodologie**

### **Le questionnaire**

Au total, le questionnaire comporte 81 questions obligatoires et optionnelles, regroupées selon les ensembles suivants : les questions sociodémographiques ; les mesures d'accommodement ; l'offre de services du BACSÉSH ; la divulgation de la limitation fonctionnelle ; les obstacles et facilitateurs ; la lettre d'attestation d'accommodements scolaires ; la relation avec le corps professoral ; et la gestion des examens.

### **Le recrutement**

Cette étude a été menée dans une université francophone québécoise de 43 000 étudiants (effectif à la session d'automne 2018). L'administration du sondage s'est effectuée par voie électronique. Une plateforme Web a permis d'effectuer les envois simultanés d'invitations. Ces invitations expliquaient le contexte de l'étude et guidaient les répondants vers le questionnaire en ligne, hébergé sur un site de l'université. Selon les

adresses de courrier électronique disponibles dans la base de données du BACSÉSH, 4 033 étudiants ayant pris rendez-vous depuis 2001 ont reçu l'invitation. L'équipe de recherche a également procédé à des rappels électroniques personnalisés quelques jours plus tard afin d'augmenter le taux de participation.

### La population à l'étude

Au total, 417 ÉSH ont répondu à l'ensemble du questionnaire. En raison de la taille de l'échantillon, les résultats sont considérés comme étant représentatifs, avec un degré de confiance de 95 %. Le tableau 1 présente les données sociodémographiques des répondants à l'étude. Ils sont âgés en moyenne de 28 ans (19 à 61 ans) et en majorité des femmes (69,3 %). Près des deux tiers des répondants (65 %) font partie du groupe d'étudiants ayant un trouble. Enfin, plusieurs répondants (69,3 %) ont pris leur premier rendez-vous avec le BACSÉSH entre 2015 et 2018, ce qui donne à penser que plus de la moitié des répondants sont aux études ou récemment diplômés. D'autres données colligées indiquent que les répondants proviennent surtout de cinq facultés : Sciences sociales (19,7 %), Sciences et génie (13,4 %), Sciences de l'éducation (12,5 %), Lettres et sciences humaines (11,5 %), et Sciences de l'administration (10,1 %) conformément à la distribution de la population ÉSH totale.

**Tableau 1.** Caractéristiques sociodémographiques des répondants

		Sondage ( <i>N</i> = 417)		Population totale <sup>(1)</sup> ( <i>N</i> = 4033)		Variation	
		<i>N</i>	%	%			%
Sexe	Femme	289	69.3	59.4			9.9
	Homme	127	30.5	40.6			-10.1
	Autre	1	0.2	N.D.			N.D.
Âge	19 à 24 ans	179	42.9	30.4			12.1
	25 à 29 ans	128	30.7	34.7			-3.7
	30 à 34 ans	42	10.1	13.7			-3.6
	35 à 39 ans	28	6.7	8.6			-1.9
	40 ans et plus	40	9.6	10.5			-0.9

		Sondage (N = 417)		Population totale <sup>(1)</sup> (N = 4033)	Variation
		N	%	%	%
<b>Année du premier rendez-vous</b>	2001 à 2010	29	6.9	16.4	-9.4
	2011 et 2012	34	8.2	10.8	-2.6
	2013 et 2014	65	15.6	20.8	-5.2
	2015 et 2016	154	36.9	32.2	4.7
	2017 et 2018	135	32.4	19.8	12.6
<b>Limitation fonctionnelle</b>	Déficience auditive	9	2.2	3.2	-1.0
	Déficience motrice	22	5.3	8.0	-2.7
	Déficiences multiples	62	14.9	10.1	4.8
	Déficience organique	18	4.3	4.9	-0.6
	Déficience visuelle	8	1.9	2.7	-0.8
	Traumatisme crânien	6	1.4	1.4	–
	Troubles d'apprentissage	26	6.2	10.4	-4.2
	Trouble déficitaire de l'attention	203	48.7	47.1	1.6
	Trouble du langage et de la parole	2	0.5	0.8	-0.3
	Troubles du spectre de l'autisme	6	1.4	1.3	0.1
	Troubles de santé mentale	34	8.2	8.9	-0.7
Autres	21	5.0	1.2	3.8	

(1) Données colligées par le BACSÉSH de l'université.

## Les analyses

Les analyses portent principalement sur les réponses obtenues aux questions fermées du questionnaire. Les participants ont répondu sur une échelle de Likert en quatre points allant de « 1 = pas du tout d'accord » à « 4 = tout à fait d'accord », n'incluant aucun point milieu (position neutre). En raison de la petite taille des échantillons dans certaines catégories de réponses, nous avons procédé à une fusion des catégories de réponses « tout à fait d'accord » et « d'accord », de même que celles « en désaccord » et « pas du tout d'accord ». De plus, d'autres formats de réponses ont également été employés, tels que des formats dichotomiques (p. ex., oui, non) et des choix de réponses prédéterminés (p. ex., essentiels, parfois utiles, inutiles, nuisibles).

## Résultats

L'équipe de recherche a réalisé une série de manipulations statistiques (khi carré, ANOVA) afin de comparer les réponses de différentes catégories de répondants, c'est-à-dire à partir du genre, de l'âge, de la limitation fonctionnelle et de la faculté d'appartenance. Considérant uniquement une valeur de  $p < .05$ , ces analyses comparatives n'ont permis de faire ressortir aucune différence statistiquement significative entre les catégories de répondants. Conséquemment, afin de faciliter la compréhension des résultats, une présentation descriptive des statistiques pour l'ensemble des répondants est privilégiée pour cette section.

### Les services et les mesures d'accommodement offerts aux ÉSH

*Le premier contact avec le BACSÉSH.* Dans l'établissement d'enseignement universitaire à l'étude, les ÉSH doivent prendre l'initiative de communiquer avec le BACSÉSH. Leur premier contact se fait généralement avec une intention de leur part, basée sur leurs perceptions concernant l'utilité des services et des mesures d'accommodement. Pour près de la moitié des répondants (46 %), leurs perceptions se fondent sur une expérience antérieure, puisqu'ils « utilisaient déjà des services semblables dans un autre établissement scolaire ». Par ailleurs, les données présentées dans le tableau 2 indiquent que le facteur le plus fréquemment mentionné, soit par 70 % des répondants, pour motiver une prise de rendez-vous avec le BACSÉSH est : « Je désirais des accommodements pour mes examens ». Les deux autres incitatifs le plus souvent nommés sont : « J'éprouvais des difficultés dans mes études » (43,6 %) et « J'avais besoin de services (interprète, preneur de notes, accompagnateur, etc.) » (34,5 %). Parmi les 16 répondants ayant sélectionné le choix « Autres », l'incitatif le plus fréquemment inscrit est : « Un spécialiste m'a recommandé de prendre un rendez-vous (p. ex., médecin, psychologue, conseiller d'orientation) ».

**Tableau 2.** Qu'est-ce qui vous a incité à prendre rendez-vous ? ( $N = 417$ )

	<i>n</i>	%
Je désirais des accommodements pour mes examens.	292	70.0
J'éprouvais des difficultés dans mes études.	182	43.6

	<i>n</i>	%
J'avais besoin de services (p. ex., interprète, preneur de notes, accompagnateur, etc.).	144	34.5
J'étais curieux de connaître les services offerts.	55	13.2
Un ami m'a recommandé de prendre un rendez-vous.	44	10.6
Un professeur m'a recommandé de prendre un rendez-vous.	29	7.0
Autres	16	3.8

**L'appréciation du BACSÉSH.** La grande majorité des répondants se dit satisfaite des services du BACSÉSH, plus particulièrement les services spécialisés (p. ex., interprète, accompagnateur, preneur de notes, tuteur, etc.) (98,8 %), les équipements (p. ex., ordinateur portable, triporteur, enregistreur numérique, etc.) (93,7 %), les services offerts par les conseillers (92,1 %), le soutien technique et informatique (p. ex., numérisation de livres, enregistrement de lectures, etc.) (90,5 %), et la publicité et la visibilité des services offerts (83,2 %). Parmi les répondants se disant insatisfaits, les deux raisons le plus fréquemment évoquées pour justifier leur insatisfaction sont : « Je n'ai pas eu les services que je voulais » et « Je manquais d'encadrement après mon rendez-vous ».

## L'utilisation et l'appréciation des mesures d'accommodement

Parmi les mesures d'accommodement disponibles, les cinq plus fréquemment utilisées sont : le temps supplémentaire aux examens (74,3 %), le local d'examen tranquille (68,6 %), les logiciels de correction du français (25,4 %), le preneur de notes en classe (23,3 %) et l'ordinateur portable aux examens (20,9 %). Notons que parmi ces mesures d'accommodement, quatre concernent la passation des examens. Pour l'ensemble, un taux de satisfaction particulièrement élevé est observé. Plus précisément, 92,5 % des répondants estiment que les mesures d'accommodement utilisées dans le cadre de leurs études sont « essentielles » (74,8 %) ou « parfois utiles » (17,7 %). Ceux-ci expliquent principalement leur opinion favorable par les raisons suivantes : « Les mesures d'accommodement compensent bien mes limitations en général » et « Les mesures d'accommodement me permettent d'avoir de meilleurs résultats scolaires ». À l'inverse, une minorité d'ÉSH jugent que les mesures d'accommodement sont « inutiles » (1,9 %) ou « nuisibles » (0,2 %). Parmi ceux-ci, ils sont plus nombreux à expliquer

leur insatisfaction par la raison suivante : « Les accommodements ne m'ont pas évité d'échouer des cours ». Enfin, l'analyse de l'ensemble des commentaires fait ressortir que le local d'examen tranquille est la mesure d'accommodement la plus problématique pour ces derniers. À cet effet, ils mentionnent l'environnement parfois bruyant dans ces locaux, les consignes incomplètes données aux surveillants d'examen et les ordinateurs défectueux.

**Les mesures d'accommodement aux examens.** Le sondage a été réalisé dans une université qui prône l'inclusion des ÉSH au sein de leurs programmes d'études. Ainsi, la gestion logistique des examens n'est pas centralisée au BACSÉSH, mais assurée par les facultés et les programmes. Ceux-ci utilisent des salles aménagées pour la passation d'examens avec mesures d'accommodement ou des salles de classe permettant d'isoler les étudiants situées à proximité des classes où se déroulent les examens pour tous. De plus, le personnel administratif et le corps professoral sont impliqués dans la logistique associée aux examens. De manière générale, les ÉSH sont nombreux à se dire « en accord » avec les trois énoncés suivants : « Mes professeurs et la faculté ont bien géré mes demandes d'accommodements aux examens » (77,8 %), « L'information qui m'a été retournée concernant les examens avec accommodements était suffisamment claire et précise » (76,2 %), et « La journée de l'examen et le déroulement de l'examen avec accommodement étaient conformes à mes attentes » (73,2 %). Parmi les répondants, 21,3 % mentionnent ne pas utiliser « toutes les mesures d'accommodement inscrites dans leur lettre ». Plusieurs expliquent faire ce choix en fonction de la nature ou du degré de difficulté anticipé de l'examen. Dans l'université à l'étude, les ÉSH déterminent les cours dans lesquels seront appliquées les mesures d'accommodement. Les mesures seront alors mises en place pour l'ensemble des examens de ces cours. Selon les résultats, les répondants souhaiteraient une autonomie encore plus importante, puisque 28 % mentionnent qu'ils aimeraient avoir l'option de « décider sur quel examen j'applique les mesures d'accommodement ».

**Les mesures d'accommodement en stage et sur le marché du travail.** Parmi les répondants, 31,7 % ( $n = 132$ ) mentionnent avoir réalisé un stage dans le cadre de leur programme d'études. De ce nombre, 88,6 % n'ont pas eu recours à des mesures d'accommodement. Les deux raisons le plus fréquemment évoquées sont : « Je ne

ressentais pas le besoin d'utiliser un accommodement » et « Je préférerais ne pas divulguer ma limitation fonctionnelle ». À l'inverse, 11,4 % des répondants ont eu recours à des mesures d'accommodement en stage et les mesures les plus utilisées sont : le « temps supplémentaire pour la remise de mon rapport final », la « priorité pour le choix de stage » et la « possibilité d'utiliser certains équipements ou logiciels ».

En ce qui concerne le marché du travail, 58,8 % ( $n = 245$ ) de l'ensemble des répondants sont actuellement en emploi. De ce nombre, 10,2 % ont recours à des mesures d'accommodement. Les mesures le plus fréquemment mentionnées sont : l'ergonomie du poste de travail (écran ajusté, bureau adapté, etc.) et les initiatives de conciliation travail-vie personnelle (gestion du temps, télétravail, etc.). Les personnes ayant une déficience (10,4 %) utilisent plus souvent ces mesures que celles ayant un trouble (4,8 %). Certains commentaires laissés par les répondants portent à croire que les employeurs sont généralement compréhensifs et que ces mesures s'harmonisent avec les conventions collectives en place.

## La relation avec le corps professoral

Selon la procédure institutionnelle de l'université à l'étude, les étudiants doivent présenter leur lettre d'attestation d'accommodements scolaires à leurs professeurs pendant les deux premières semaines de cours de la session. Le corps professoral est donc renseigné sur la présence d'ÉSH dans leurs cours et sur les aménagements requis, et est tenu de respecter les services et les mesures d'accommodement recommandés. Toutefois, si l'enseignant considère que les mesures soulèvent des difficultés d'application en fonction des objectifs ou des exigences du cours, il est encouragé à discuter avec l'étudiant et le conseiller du BACSÉSH afin d'explorer des solutions alternatives. Le tableau 3 indique que même si ce processus convient bien à la plupart des ÉSH (80 %), il gêne une partie de ceux-ci. En effet, certains se disent « en accord » avec les deux énoncés suivants : « Ma relation avec mes professeurs était influencée par ma limitation fonctionnelle » (24 %) et « Mes professeurs exprimaient ouvertement que les accommodements étaient une surcharge de travail pour eux » (10,6 %). De même, certains répondants se disent « en désaccord » avec les affirmations suivantes : « Mes professeurs étaient disposés à apporter des ajustements à leurs stratégies d'enseignement et d'évaluation » (21,4 %) et « Mes professeurs m'ont encouragé à chercher ou à utiliser des accommodements »

(24,7 %). Toutefois, une prudence est de mise dans l'interprétation des données telles que consignées au tableau 3, puisqu'une proportion variant de 8,9 % à 45,3 % des répondants ne se prononce pas aux différents énoncés en indiquant « Ne sait pas / Ne s'applique pas ».

**Tableau 3.** La relation avec le corps professoral ( $N = 417$ )

Énoncés	En accord	En désaccord	NSP*	N.D.*
	%			
J'étais à l'aise de remettre la lettre d'attestation d'accommodements scolaires à mes professeurs.	80.0	11.1	8.9	–
Mes professeurs étaient disposés à apporter des ajustements à leurs stratégies d'enseignement et d'évaluation.	33.3	21.4	45.3	–
Mes professeurs m'ont encouragé à chercher ou à utiliser des accommodements.	31.2	24.7	43.4	0.7
Ma relation avec mes professeurs était influencée par ma limitation fonctionnelle.	24.0	50.8	24.7	0.5
Mes professeurs exprimaient ouvertement que les accommodements étaient une surcharge de travail pour eux.	10.6	60.2	29.2	–

\* NSP : Ne sait pas / Ne s'applique pas. N.D.: Non disponible.

**Les obstacles.** Parmi les obstacles entravant le cheminement scolaire selon les ÉSH, le plus fréquemment identifié réfère aux « difficultés financières » (38,4 %). Le second concerne les « méthodes d'enseignement ou d'évaluation comme étant inadaptées à leur limitation fonctionnelle » (30 %). Ainsi, une analyse des exemples consignés par les ÉSH fait ressortir les stratégies pédagogiques les moins appréciées. Par exemple, les ÉSH identifient les cours exclusivement magistraux, le débit lent des professeurs, le recours à peu de visuels et les cours non structurés comme étant inadaptés aux besoins de certains répondants.

La question de la divulgation de sa limitation fonctionnelle aux autres étudiants et au corps professoral est une préoccupation partagée par les ÉSH. Parmi les différents thèmes liés aux obstacles vécus par les ÉSH, le plus fréquemment mentionné touche les « attitudes négatives des professeurs ou des étudiants à mon égard » (26,1 %). En

effet, 27,8 % des répondants mentionnent « avoir hésité avant d'utiliser les services et les mesures d'accommodement disponibles au BACSÉSH » et 12,7 % des répondants déclarent n'avoir « jamais mentionné leur limitation fonctionnelle à un autre étudiant ». Les raisons le plus souvent évoquées sont : « Je préfère garder cela personnel » et « Je ne veux pas qu'on me juge sur cet aspect ». Finalement, il est à noter que le quart des répondants (25,2 %) estime n'avoir vécu « aucun obstacle » dans le cadre des études à l'université.

**Tableau 4.** Avez-vous rencontré l'un des obstacles suivants pendant vos études ? ( $N = 417$ )

	<i>n</i>	%
Difficultés financières	160	38.4
Méthodes d'enseignement ou d'évaluation inadaptées à ma limitation fonctionnelle	125	30.0
Attitudes négatives des professeurs ou des étudiants à mon égard	109	26.1
Aucun obstacle	105	25.2
Processus pour demander des accommodements aux examens	96	23.0
Aménagement architectural de l'université	30	7.2

**Les facilitateurs.** Le soutien du réseau social des ÉSH ressort comme une composante principale des facilitateurs. Ainsi, les données présentées au tableau 5 indiquent qu'outre les mesures d'accommodement et les services d'aide de l'université, les ÉSH sont nombreux à considérer « l'ouverture et la disponibilité des conseillers » au BACSÉSH (53,2 %), « la disponibilité et l'ouverture de mes professeurs » (47,5 %), et « l'ouverture et la disponibilité de mes camarades de classe » (44,4 %) comme étant des facilitateurs dans le cadre de leurs parcours scolaires. Certains répondants (5,8 %) mentionnent également leur propre persévérance et le soutien de différentes personnes (p. ex., médecin, amis, famille, etc.).

**Tableau 5.** Au cours de vos études, quel(s) facteur(s) a favorisé le plus votre parcours scolaire à l'Université Laval ? ( $N = 417$ )

	<i>n</i>	%
L'ouverture et la disponibilité des conseillers.	222	53.2

---

	<i>n</i>	%
L'ouverture et la disponibilité de mes professeurs.	198	47.5
L'ouverture et la disponibilité de mes camarades de classe.	185	44.4
L'ouverture et la disponibilité de mon directeur de programme.	85	20.4
Autre	24	5.8

---

## Discussion

Cette consultation sur les obstacles et les facilitateurs perçus par les ÉSH se démarque par la taille de son échantillon qui est la plus élevée ( $N = 417$ ), si l'on considère les 36 études répertoriées par la revue de littérature de Lindsay et al. (2018). Seule l'étude de Newman et Madaus (2015) fait exception et regroupe 3 190 ÉSH dans le cadre d'une étude longitudinale sur la transition entre le secondaire et le postsecondaire aux États-Unis. De plus, l'échantillon de répondants de la présente étude représente bien la diversité actuelle des ÉSH dans les universités.

La section suivante regroupe les principaux obstacles et facilitateurs susceptibles d'influencer le parcours scolaire et l'obtention d'un diplôme pour les ÉSH. La discussion portera d'abord sur la satisfaction concernant les services offerts par le BACSÉSH, pour ensuite examiner, dans les sections obstacles ou facilitateurs, les retombées concernant spécifiquement l'utilisation de ces services sont examinées dans les sections obstacles ou facilitateurs (p. ex., divulgation de la limitation fonctionnelle, soutien du conseiller, etc.).

### La satisfaction envers les services et mesures d'accommodement offerts par le BACSÉSH

En ce qui concerne le taux de satisfaction envers le BACSÉSH, l'interprétation des données recueillies est sans ambiguïté. Qu'il s'agisse des services offerts par les conseillers (92,1 %), de la visibilité des services offerts (83,2 %), des différents services d'accompagnement (p. ex., interprète, accompagnateur, preneur de notes) (98,8 %), des équipements (p. ex., ordinateur portable, triporteur, enregistreur numérique) (93,7 %) ou du soutien technique et informatique (90,5 %), la grande majorité des répondants apprécie

les services et les mesures d'accommodement offerts par l'université à l'étude. Deux répondants témoignent des retombées positives des services fournis sur leur expérience scolaire par les commentaires suivants : « Les services et le soutien sont de grande qualité et en évolution avec mes besoins » et « [Le Bureau d'accueil et de soutien] permet d'obtenir du soutien dans nos démarches vis-à-vis de la faculté. Il aide à éviter des situations de détresse et d'isolement. L'aide obtenue m'a permis de reprendre et de compléter mon programme avec succès ». Ces résultats sont similaires à certaines études (Baker et al., 2012 ; Sharpe et al., 2005 ; Stein, 2013), où la majorité se déclare satisfaite des services de soutien. Plus précisément, dans l'étude réalisée par Stein (2013), les répondants identifient les services fournis par le bureau de soutien aux ÉSH comme étant « essentiels » à leur réussite scolaire, puisqu'ils s'estiment incapables d'atteindre leurs objectifs scolaires sans ce soutien. Du point de vue des ÉSH de la présente étude, il ne fait aucun doute que les répondants apprécient les services offerts et les considèrent comme légitimes, puisque 92,5 % les jugent essentiels. Ce taux élevé de satisfaction appuie les efforts déployés par le BACSÉSH de l'université à l'étude et n'indique nul besoin de restructuration majeure.

## Les obstacles

Appuyée par une littérature scientifique abondante, cette section présente les facteurs environnementaux identifiés par les ÉSH comme des obstacles à leurs parcours scolaires. En ordre d'importance, les trois principaux obstacles identifiés par les répondants sont : les difficultés financières, les méthodes d'enseignement ou d'évaluation inadaptées, et la crainte d'être discriminé en raison de la limitation fonctionnelle. En dernier lieu, cette discussion abordera également les raisons ayant mené certains répondants à affirmer n'avoir vécu aucun obstacle.

**Les difficultés financières.** Il est surprenant, au premier abord, que l'obstacle le plus identifié par les répondants (38,4 %) réfère aux difficultés financières durant les études (tableau 4). En effet, au Québec, le programme de prêts et bourses du ministère de l'Éducation accorde aux étudiants ayant une « déficience fonctionnelle majeure » une aide financière pour les études sous forme de bourses, et non de prêts, afin de limiter l'endettement de ce groupe d'étudiants. De plus, ils bénéficient également d'une allocation couvrant les frais liés à des besoins particuliers concernant, par exemple, le transport et le logement. Enfin, le statut d'étudiant réputé à temps plein leur est accordé à partir de

six crédits et plus par session, permettant ainsi le maintien de cette aide financière sur un nombre de sessions plus élevé si l'étudiant ne peut maintenir le temps plein habituel de 12 crédits et plus (MEES, 2019). Cependant, pour bénéficier de ce programme financier, certains critères, comme le revenu des parents, excluent d'emblée une partie des ÉSH.

Par ailleurs, au Québec, une hausse de l'endettement pour l'ensemble des étudiants universitaires s'observe depuis plusieurs années. À ce propos, les diplômés de la promotion de 2009-2010 déclaraient des endettements moyens allant de 15 400 \$ à 41 800 \$ au moment de l'obtention du diplôme, selon le niveau d'études et la durée du parcours (Statistique Canada, 2013). Ce fardeau financier s'applique plus particulièrement aux femmes, aux étudiants-parents et aux étudiants de cycles supérieurs (Guay-Boutet, 2018). Les ÉSH sont également concernés et nombreux à exprimer leurs inquiétudes par rapport à leur situation financière (Chambers et al., 2013). Certains ÉSH expliquent cette préoccupation par les dépenses liées à leur limitation fonctionnelle, par exemple, le recours à des évaluations psychologiques, l'achat de médicaments et d'équipements adaptés (Chambers et al., 2013 ; Max et Waters, 2018).

En ce qui a trait au rythme des études, considérant que les ÉSH peuvent s'inscrire à six crédits et être réputés à temps plein, l'équipe de recherche a produit une comparaison entre les ÉSH et les autres étudiants inscrits à l'automne 2018. Ainsi, il en ressort, pour cette session, que l'effectif étudiant inscrit à temps plein (12 crédits et plus) pour l'ensemble des étudiants de l'université à l'étude est de 69 % (données produites par le Bureau de planification et d'études institutionnelles) et que celui des ÉSH ayant un dossier au BACSÉSH ( $n = 2190$ ), aussi inscrits à 12 crédits et plus, est de 70,5 %. Seulement 7,5 % des ÉSH sont inscrits à 5 crédits ou moins et 22 % sont inscrits à un nombre de 6 à 11 crédits. De plus, Nadeau et al. (2018) rapportent, dans leur analyse longitudinale de suivi de cohortes, que la durée du parcours scolaire pour compléter un baccalauréat requiert en moyenne une session et demie de plus pour les ÉSH que pour les autres étudiants. Par conséquent, les données recueillies ne permettent pas de conclure que les programmes de soutien financier pour les études contribuent à allonger la durée des études pour les ÉSH ni qu'ils atténuent leurs inquiétudes financières.

***Les méthodes d'enseignement ou d'évaluation inadaptées.*** Devant la diversification et l'augmentation de la population étudiante, le corps professoral est confronté à de nouveaux défis. Les besoins hétérogènes des étudiants suscitent une

réflexion sur les stratégies pédagogiques à privilégier (Lombardi et Murray, 2011 ; Zhang et al., 2010). Toutefois, les professeurs et les chargés de cours embauchés pour leur expertise pointue dans des domaines de contenus spécialisés n'ont habituellement pas de formation spécifique en pédagogie. Ainsi, certaines méthodes classiques d'enseignement, par exemple l'enseignement magistral, semblent toujours être répandues en enseignement au postsecondaire (Tremblay-Wragg et al., 2018). D'ailleurs, dans le cadre de la présente étude, une proportion non négligeable des répondants (30 %) mentionne que les méthodes d'enseignement ou d'évaluation étaient inadaptées à leur limitation fonctionnelle. Le commentaire de cette répondante est éloquent :

« Lorsque je dois être passive dans un cours, j'ai de la difficulté à maintenir mon attention. J'ai besoin d'être en action. Malheureusement, la plupart des cours ne sont pas conçus dans cette optique. De plus, en raison de mon TDAH, j'ai de la difficulté avec les examens à choix de réponses. J'interprète trop et je prends en considération toutes les possibilités, ce qui m'amène parfois à la mauvaise réponse, même si je comprends très bien le concept ».

Ces méthodes classiques d'enseignement ne conviennent particulièrement pas à certains ÉSH. Afin d'éliminer certaines barrières à l'apprentissage, l'approche fréquemment préconisée doit miser sur la combinaison d'une variété de pratiques pédagogiques, comme c'est le cas de l'approche pédagogique inclusive (p. ex., le modèle de la conception universelle de l'apprentissage) (Meyer et al., 2014 ; Tremblay-Wragg et al., 2018). Cette approche, instaurée depuis quelques années dans plusieurs milieux scolaires, a permis à des chercheurs d'évaluer ses retombées auprès des étudiants et du corps professoral (Bergeron et al., 2011). Ainsi, les professeurs observent généralement une amélioration de l'enseignement et une réduction des demandes de mesures d'accommodement. Pour les étudiants, cette approche contribue à améliorer le processus d'apprentissage, l'autodétermination et la motivation scolaire (Bergeron et al., 2011). De manière générale, l'adaptation d'un cours selon l'approche pédagogique inclusive comporte de nombreux avantages et permet de constater une amélioration de la réussite scolaire (Capp, 2017). À cet égard, plusieurs universités ont développé des formations et des ressources en ligne sont désormais disponibles gratuitement (CAST, UDL Center, UDL Universe, PCUA), contribuant ainsi au soutien du corps professoral dans l'acquisition de nouvelles stratégies pédagogiques. Ainsi, il est possible de croire qu'une

promotion de ces ressources et une valorisation des expériences inspirantes pourraient constituer des mesures incitatives pour encourager le corps professoral à réviser ses pratiques pédagogiques. Cependant, force est de constater que malgré la recherche et les ressources qui appuient les changements à apporter, l'environnement pédagogique en milieu universitaire constitue un obstacle encore très présent pour la pleine participation de plusieurs étudiants ayant une limitation fonctionnelle.

**La crainte d'être discriminé.** Plus du quart des répondants (27,8 %) mentionnent avoir hésité avant d'utiliser les services et les mesures d'accommodement disponibles au BACSÉSH. Un motif évoqué pour expliquer cette hésitation est incontestablement la crainte d'attitudes négatives de la part du corps professoral ou des pairs, une réalité bien documentée par plusieurs auteurs (Denhart, 2008 ; Hartman-Hall et Haaga, 2002 ; Lovett et Leja, 2013 ; Marshak et al., 2010 ; Yssel et al., 2016). Malgré la présence des ÉSH depuis plus de 20 ans dans l'université à l'étude, cette recherche réitère la perception de préjugés à l'égard des ÉSH, tant chez le personnel enseignant que chez les pairs. Ceux-ci ont des conséquences sur le parcours des ÉSH, amenant certains d'entre eux à refuser de révéler leur limitation fonctionnelle et à se priver des mesures d'accommodement. Selon les résultats obtenus, 43,6 % des ÉSH attendent d'éprouver des difficultés dans leurs études avant de prendre rendez-vous avec le BACSÉSH. Certaines études documentent bien les attitudes discriminatoires perçues par les ÉSH (Brown, 2017 ; Lindsay et al., 2018). Par ailleurs, cette réticence à utiliser les services pour les ÉSH provient aussi d'un désir d'autonomie ou d'une crainte d'être perçu comme étant moins compétent (Olney et Brockelman, 2003 ; Richman et al., 2014 ; Yssel et al., 2016 ; Zeng et al., 2018). Ils mentionnent la crainte de vivre avec une étiquette, aux yeux des pairs, comme le témoigne ici un répondant :

« Je n'ai pas envie de recevoir des jugements ni de porter une étiquette. De plus, j'ai eu des preneurs de notes qui ont divulgué à d'autres étudiants qu'ils prenaient des notes pour moi. Je n'ai pas aimé que cette information circule. »

Ce témoignage n'est pas surprenant, considérant que 12,7 % des répondants n'ont jamais mentionné leur limitation fonctionnelle à un autre étudiant, afin d'éviter d'être jugé sur cet aspect. À l'instar de certaines études (Clark, 2017 ; May et Stone, 2010), des répondants signalent aussi leurs préoccupations quant à la perception du corps

professoral. Ils déclarent que les chargés de cours et les professeurs pourraient laisser sous-entendre un manque de compétences ou exprimer leur mécontentement envers les mesures d'accommodement. Certains répondants semblent partager cette inquiétude, puisque 10,6 % d'entre eux mentionnent que leurs « professeurs exprimaient ouvertement que les accommodements étaient une surcharge de travail pour eux ». D'ici à ce que la pédagogie universitaire soit vraiment inclusive pour tous les étudiants, la divulgation de la limitation fonctionnelle demeure le prérequis incontournable pour obtenir des mesures d'accommodement ou des services. Il s'agit donc d'un obstacle axé sur les attitudes et les facteurs socioculturels du milieu.

**Aucun obstacle.** Finalement, il est à noter que le quart des répondants (25,2 %) affirment n'avoir vécu « aucun obstacle » dans le cadre de leurs études à l'université. Sachant que tous les répondants ont rencontré un conseiller du BACSÉSH et obtenu une lettre d'attestation d'accommodements scolaires, ce résultat indique que les services et les mesures d'accommodement compensent la limitation fonctionnelle de certains étudiants et contribuent à leur pleine participation à l'université. Par ailleurs, les aides technologiques (p. ex., synthèses vocales, rappels automatiques) peuvent diminuer certains obstacles et améliorer la capacité organisationnelle des ÉSH. De même, des stratégies compensatoires (p. ex., stratégies d'apprentissage, autodétermination) développées par certains, et mentionnées dans leurs commentaires, contribuent également au développement de leurs capacités scolaires. La littérature sur le sujet (Troiano et al., 2010 ; Zeng et al., 2018) souligne l'importance de ces stratégies pour réduire l'impact de certains types de limitation fonctionnelle face aux exigences du contexte scolaire. Au bout du compte, le recours aux stratégies d'apprentissage, aux aides technologiques et aux mesures d'accommodement semble être une combinaison bénéfique pour les ÉSH.

## Les facilitateurs

Les répondants à l'étude ont rapporté certains facilitateurs contribuant à leur réussite scolaire. Les quatre plus importants sont la divulgation de la limitation fonctionnelle, l'utilisation des mesures d'accommodement, le soutien des conseillers et la relation avec le corps professoral.

**La divulgation de la limitation fonctionnelle.** De toute évidence, parmi les différents facilitateurs recensés par la littérature scientifique sur l'inclusion des ÉSH (Lindsay et al., 2018), la divulgation de la limitation fonctionnelle est un incontournable. Ce constat est prévisible, puisque la première rencontre avec le BACSÉSH exige un diagnostic médical réalisé par un spécialiste ainsi qu'une divulgation de la limitation fonctionnelle par l'étudiant. Cette démarche est bien réfléchiée pour plusieurs répondants, puisque 43,6 % mentionnent attendre d'éprouver des difficultés dans leurs études avant de prendre rendez-vous avec le BACSÉSH. En fait, selon Grimes et al. (2019), certains ÉSH ne divulgueront jamais leur limitation fonctionnelle pour différentes raisons, comme le désir d'autonomie, la crainte d'être discriminé, le processus institutionnel laborieux et l'inquiétude d'avoir un privilège comparativement aux autres étudiants. Pourtant, les avantages de divulguer sa limitation fonctionnelle l'emportent largement sur les inconvénients. Ainsi, lorsque les étudiants réalisent ces bienfaits, ils semblent à l'aise de communiquer leurs besoins, et ce, même auprès de leurs professeurs, puisque 80 % des répondants mentionnent être « à l'aise de remettre la lettre d'attestation d'accommodements scolaires à leurs professeurs ». La divulgation de la limitation fonctionnelle et la crainte d'être discriminé ou jugé sont étroitement liées et deviennent pour les ÉSH un facilitateur ou un obstacle dans leur cheminement scolaire. Comment communiquer ses besoins si l'on craint d'être discriminé ? Le constat des résultats obtenus réitère l'importance que des mesures soient appliquées afin de favoriser une prise de conscience des bienfaits associés à la divulgation et d'éviter que les étudiants subissent un échec avant de recourir aux services offerts par le BACSÉSH. Par conséquent, les activités de sensibilisation et de formation sont des incontournables pour promouvoir l'accès aux ressources disponibles et, par le fait même, pour soutenir l'inclusion.

**Les mesures d'accommodement.** L'aspect le plus examiné par la littérature scientifique (Lindsay et al., 2018) concerne les retombées des services et des mesures d'accommodement sur le cheminement scolaire des ÉSH. Dans le cadre de cette étude, les résultats obtenus indiquent qu'une très forte majorité (92,5 %) des répondants considèrent que les mesures d'accommodement offertes par le BACSÉSH sont « essentielles » ou « parfois utiles » dans le cadre de leurs études. Deux répondants expliquent plus précisément les répercussions positives des mesures d'accommodement dans leurs commentaires : « Les accommodements m'aidaient à atteindre certains de

mes objectifs, par exemple, répondre à toutes les questions des examens » et « Les accommodements m'ont aidé à me rapprocher de mon plein potentiel ». De manière générale, les retombées sont importantes pour les ÉSH. Comme le soulignent plusieurs études (Deckoff-Jones et Duell, 2018 ; Lang et al., 2008 ; Lovett et Leja, 2013 ; Schreuer et Sachs, 2014 ; Troccoli, 2017), les mesures d'accommodement permettent de consolider leur sentiment d'appartenance à la communauté étudiante et d'augmenter leur sentiment de compétence, particulièrement lors de la passation des examens.

Malgré une conviction partagée par la majorité des répondants, à savoir que les mesures d'accommodement sont « essentielles » à leurs études, un désir d'autonomie domine chez certains ÉSH et celui-ci s'exprime dans leur désir d'avoir la possibilité de sélectionner précisément les évaluations dans lesquelles ils utiliseront les mesures d'accommodement. En effet, dans le cadre des examens, 21,3 % des répondants rapportent qu'ils n'utilisent pas systématiquement toutes leurs mesures d'accommodement. Par exemple, voici le commentaire consigné par un répondant : « Ça dépend du type d'évaluation, si c'est un examen à choix multiples, j'utilise seulement le temps supplémentaire et le local tranquille. Je n'utilise pas nécessairement tout le temps, ça dépend du contenu de l'examen ». Les mesures d'accommodement qui ne sont pas systématiquement utilisées lors des examens sont habituellement : l'usage d'un ordinateur et de logiciels spécialisés pour la rédaction, ainsi que l'usage de la totalité du temps supplémentaire permis et du local d'examen tranquille. Sachant que les mesures d'accommodement recommandées pour chaque ÉSH sont établies en fonction d'un cours type, il est possible que certains examens ne requièrent pas certaines de ces mesures. Pour justifier cette décision, plusieurs chercheurs mentionnent qu'elle pourrait dépendre de leurs perceptions quant à la difficulté présumée de l'évaluation, de leurs expériences négatives antérieures avec un professeur ou avec les mesures d'accommodement, et de leur désir d'autonomie (Brown, 2017 ; Marshak et al., 2010 ; Stein, 2013).

Par ailleurs, l'utilisation des mesures d'accommodement en dehors du contexte scolaire est bien différente. En effet, le recours à des mesures d'accommodement sur le marché du travail (10,2 %) ou en stage (11,4 %) est faible, en comparaison au contexte scolaire (94,7 %). Pour illustrer, ces deux diplômés expliquent pourquoi ils considèrent que le contexte de travail est différent du contexte scolaire, et que, par le fait même, ils ne ressentent pas le besoin d'utiliser des mesures d'accommodement : « Je travaille dans un bureau fermé et je fais un emploi que j'aime. C'est donc plus facile. Je suis

travailleur autonome, ce qui me permet d'aller à mon rythme » et « Je n'avais pas besoin d'accommodement spécial dans cet environnement de travail ». Ainsi, l'absence des contraintes scolaires (p. ex., examens d'une durée limitée, quiz, etc.) permet de performer en emploi sans mesure d'accommodement ou presque. De même, des études de relance auprès des ÉSH vont dans le même sens en indiquant un taux élevé de placement en emploi et comparable à celui des finissants sans limitation fonctionnelle (AQICEBS, 2006 ; Nadeau et al., sous presse). Peu de données existent concernant spécifiquement l'insertion en emploi des diplômés universitaires ayant une limitation fonctionnelle. La proportion importante de personnes ayant un trouble, plutôt qu'une déficience physique, doit être considérée dans les comparaisons avec les études existantes sur l'employabilité des personnes handicapées (Till et al., 2015 ; Turcotte, 2014 ; Zarifa et al., 2015). Pourtant, des mythes tenaces sont associés à l'insertion professionnelle des diplômés universitaires en situation de handicap. Ces enjeux mériteraient une attention particulière de la communauté scientifique afin d'entretenir une vision plus réaliste sur ce sujet.

***Le soutien des conseillers aux ÉSH.*** Un autre facilitateur couramment analysé par la littérature scientifique (Lindsay et al., 2018) concerne plus précisément le soutien des conseillers du BACSÉSH. Les répondants à l'étude sont nombreux à se dire satisfaits des services offerts par les conseillers (92,1 %) et à mentionner qu'un des facteurs ayant favorisé leurs parcours scolaires est « l'ouverture et la disponibilité des conseillers au BACSÉSH » (53,2 %). Ces résultats rappellent l'importance d'un accueil et d'une évaluation personnalisée des besoins des ÉSH en vue d'un plan d'intervention. Le recours à des mesures diversifiées d'accompagnement, basées sur une compréhension approfondie des besoins des ÉSH, est indissociable d'un plan d'intervention adéquat (Baker et al., 2012 ; Lovett et Leja, 2013). Pour ce faire, un accompagnement personnalisé peut prendre plusieurs formes, comme écouter activement les besoins identifiés par l'étudiant, fournir des informations de base sur les services offerts, identifier des stratégies pour les aider à apprendre, collaborer avec le corps professoral, etc. En plus de l'analyse des besoins, ce rôle de soutien du conseiller s'avère un ajout important pour la réussite scolaire des ÉSH. Tout comme le soulignent certaines études (Lightfoot et al., 2018 ; Stein, 2013), le soutien des conseillers contribue notamment à rassurer les ÉSH, à comprendre leurs forces et leurs faiblesses, et à consolider leur sentiment d'appartenance à la communauté universitaire. Comme en fait foi le commentaire de ce répondant :

« Tous les gens qui y travaillent sont très empathiques, ne jugent pas et leur écoute permet de se sentir soutenu et respecté ».

**La relation avec le corps professoral.** Enfin, le dernier facilitateur qui ressort de façon importante dans la littérature scientifique (Lightfoot et al., 2018) concerne la qualité de la relation avec le corps professoral. Les commentaires laissés par les répondants à ce sujet sont particulièrement éloquentes sur la disponibilité et l'ouverture de certains membres du corps professoral. À titre d'exemple, voici les témoignages consignés par deux répondants : « Des rencontres avaient lieu avant les examens afin de voir si j'étais bien préparé et si je comprenais bien la matière. Des professeurs me donnaient des exercices supplémentaires et j'allais les vérifier avec eux à leur bureau » et « J'ai toujours reçu les ajustements pour lesquels j'avais le droit. Aucun professeur n'a refusé. Jamais je n'ai eu de difficulté à reporter un examen. Tous mes professeurs, sans exception, étaient très compréhensifs ». En ce sens, les résultats indiquent que le tiers des répondants (33,3 %) considèrent que « leurs professeurs sont disposés à apporter des ajustements à leurs stratégies d'enseignement et d'évaluation » (tableau 4). Cette proportion est considérable, étant donné que 45,3 % des répondants ne se prononcent pas à cet énoncé, ce qui laisse croire qu'ils n'ont effectué aucune demande à leurs professeurs. Enfin, les répondants mentionnent certaines stratégies soutenues par l'approche pédagogique inclusive comme de bons coups : les pauses fréquentes lors d'un cours magistral, la rétroaction sur les évaluations, la clarté des démarches à réaliser pour un travail long, etc., ce qui constitue un argument supplémentaire en faveur d'investissements dans le soutien pédagogique destiné au corps professoral.

## Les considérations méthodologiques

Comme toutes méthodes de collecte de données en sciences sociales, quelques considérations méthodologiques doivent être prises en compte lors de l'interprétation des résultats. Le sondage en ligne n'y fait pas exception. Premièrement, malgré la taille appréciable de l'échantillon pour cette étude ( $N = 417$ ), les données sont toujours susceptibles d'inclure des erreurs d'échantillonnage. Les résultats sont sensibles au biais de non-réponse, un type de biais qui exclut par inadvertance un segment de la population à l'étude et qui limite la portée des réponses obtenues. Deuxièmement, bien qu'aucune

différence significative ne soit ressortie des analyses statistiques entre les catégories de répondants, les ÉSH ne constituent pas un ensemble homogène. Au contraire, devant un même contexte, un éventail de besoins existe pour des étudiants ayant différents types de limitation fonctionnelle.

## **Conclusion**

Le milieu de l'enseignement universitaire se doit d'être à l'écoute des besoins exprimés par les étudiants, particulièrement si l'on considère le contexte actuel d'augmentation et de diversification de la population étudiante. Du point de vue des répondants, il ne fait aucun doute que les services coordonnés par le BACSÉSH sont jugés favorablement, voire essentiels à leur réussite scolaire. Bien que certains obstacles entravent leur parcours scolaire, une partie non négligeable de répondants mentionnent n'avoir vécu aucun obstacle pendant leurs études. Pour certains, cette situation s'explique probablement par la combinaison de plusieurs facilitateurs tels que l'utilisation des mesures d'accommodement, le soutien du réseau social, l'utilisation d'aides technologiques et de stratégies compensatoires. De plus, les résultats obtenus soulignent également que les attitudes positives du corps professoral et les stratégies pédagogiques inclusives sont des enjeux déterminants pour les ÉSH. Ces enjeux mériteraient que l'on s'y attarde davantage, puisqu'ils contribuent à favoriser leur sentiment d'appartenance à la communauté universitaire et favorisent l'apprentissage pour l'ensemble de la population étudiante. Enfin, les résultats soulignent que la transition vers le marché de l'emploi se fait avec un besoin minime d'accommodements, contrairement au contexte scolaire. Des études portant sur l'analyse de l'expérience des diplômés en situation de handicap pourraient enrichir la compréhension de leur insertion professionnelle et l'identification d'obstacles ou de facilitateurs à considérer.

## Références

- Association québécoise inter-universitaire des conseillers aux étudiants ayant des besoins spéciaux [AQICEBS]. (2006). *Enquête relance AQICEBS 2005 : Relance des étudiantes et des étudiants diplômés universitaires ayant des besoins spéciaux : cohorte 2002-2003*. [https://www.aide.ulaval.ca/wp-content/uploads/2020/04/Enquete-Relance-2005\\_Final\\_FR.pdf](https://www.aide.ulaval.ca/wp-content/uploads/2020/04/Enquete-Relance-2005_Final_FR.pdf)
- Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap [AQICESH]. (2018). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises 2017-2018*. <https://www.aqicesh.ca/wp-content/uploads/2019/11/stat2017-2018.pdf>
- Baker, K. Q., Boland, K. et Nowik, C. M. (2012). A campus survey of faculty and student perceptions of persons with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(4), 309–329. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1002143.pdf>
- Barkley, C. A. (2015). *Learning disabilities: Assessing stereotypes, metastereotypes, and stigma consciousness* [Thèse de doctorat, Georgia Southern University]. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/honors-theses/122>
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87–104. [https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-087\\_BERGERON.pdf](https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-087_BERGERON.pdf)
- Brown, K. R. (2017). Accommodations and support services for students with Autism Spectrum Disorder (ASD): A national survey of disability resource providers. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30(2), 141–156. <https://www.researchgate.net/publication/304587623>
- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791–807. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325074>
- Cawthon, S. W. et Cole, E. V. (2010). Postsecondary students who have a learning disability: Student perspectives on accommodations access and obstacles. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 23(2), 112–128. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ906696.pdf>

- Chambers, T., Bolton, M. et Sukhai, M. A. (2013). Financial barriers for students with non-apparent disabilities within Canadian postsecondary education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(1), 53–66. [http://www.ahead-archive.org/uploads/publications/JPED/jped26\\_1/JPED26\\_1\\_FullDocument.pdf](http://www.ahead-archive.org/uploads/publications/JPED/jped26_1/JPED26_1_FullDocument.pdf)
- Clark, M. C. (2017). *A case study of community college faculty attitudes toward students with disabilities* [Thèse de doctorat, Rowan University]. <https://rdw.rowan.edu/etd/2488/>
- Collins, A., Azmat, F. et Rentschler, R. (2018). ‘Bringing everyone on the same journey’ : revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1475–1487. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1450852>
- DaDeppo, L. M. W. (2009). Integration factors related to the academic success and intent to persist of college students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(3), 122–131. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2009.00286.x>
- Deckoff-Jones, A. et Duell, M. N. (2018). Perceptions of appropriateness of accommodations for university students: Does disability type matter? *Rehabilitation Psychology*, 63(1), 68–76. <https://doi.org/10.1037/rep0000213>
- Denhart, H. (2008). Deconstructing barriers: Perceptions of students labeled with learning disabilities in higher education. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 483–497. <https://doi.org/10.1177/0022219408321151>
- Fichten, C. S., Jorgensen, S., Havel, A., Barile, M., Ferraro, V., Landry, M.-È., Fiset, D., Juhel, J.-C., Chwojka, C., Nguyen, M. N., Amsel, R. et Asuncion, J. (2012). What happens after graduation? Outcomes, employment, and recommendations of recent junior/community college graduates with and without disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 34(11), 917–924. <https://doi.org/10.3109/09638288.2011.626488>
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile : transformations réciproques du sens du handicap*. Presses de l’Université Laval.
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., St-Michel, G., Côté, J., Barral, C., Robin, J.-P., Castelein, P. et Korpès, J.-L. (2018). *Classification internationale : Modèle*

de développement humain — Processus de production du handicap (MDH-PPH).  
RIPPH.

- Grimes, S., Southgate, E., Scevak, J. et Buchanan, R. (2019). University student perspectives on institutional non-disclosure of disability and learning challenges: Reasons for staying invisible. *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 639–655. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1442507>
- Guay-Boutet, C. (2018). *Économie politique de l'endettement étudiant bancaire au Québec* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/11558/1/M15518.pdf>
- Hartman-Hall, H. M. et Haaga, D. A. (2002). College students' willingness to seek help for their learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25(4), 263–274. <https://doi.org/10.2307/1511357>
- Lang, S. C., Elliott, S. N., Bolt, D. M. et Kratochwill, T. R. (2008). The effects of testing accommodations on students' performances and reactions to testing. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 107–124. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.107>
- Lewandowski, L., Lambert, T. L., Lovett, B. J., Panahon, C. J. et Sytsma, M. R. (2014). College students' preferences for test accommodations. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(2), 116–126. <https://doi.org/10.1177/0829573514522116>
- Lightfoot, A., Janemi, R. et Rudman, D. L. (2018). Perspectives of North American postsecondary students with learning disabilities: A scoping review. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(1), 57–74. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1182368.pdf>
- Lindsay, S., Cagliostro, E. et Carafa, G. (2018). A systematic review of barriers and facilitators of disability disclosure and accommodations for youth in post-secondary education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(5), 526–556. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1430352>
- Lombardi, A. R. et Murray, C. (2011). Measuring university faculty attitudes toward disability: Willingness to accommodate and adopt Universal Design principles. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 34(1), 43–56. <https://doi.org/10.3233/JVR-2010-0533>

- Lovett, B. J. et Leja, A. M. (2013). Students' perceptions of testing accommodations: What we know, what we need to know, and why it matters. *Journal of Applied School Psychology*, 29(1), 72–89. <https://doi.org/10.1080/15377903.2013.751477>
- Marshak, L., Van Wieren, T., Ferrell, D. R., Swiss, L. et Dugan, C. (2010). Exploring barriers to college student use of disability services and accommodations. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 22(3), 151–165. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ906688.pdf>
- Martins, M. H., Borges, M. L. et Gonçalves, T. (2018). Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 527–542. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377299>
- Max, A. et Waters, R. (2018). *Éliminer les obstacles : La santé mentale et les étudiants canadiens de niveau postsecondaire*. Alliance canadienne des associations étudiantes. [https://www.acae-casa.com/breaking\\_down\\_barriers\\_mental\\_health\\_and\\_post\\_secondary\\_students](https://www.acae-casa.com/breaking_down_barriers_mental_health_and_post_secondary_students)
- May, A. L. et Stone, C. A. (2010). Stereotypes of individuals with learning disabilities: Views of college students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 483–499. <https://doi.org/10.1177/0022219409355483>
- McGregor, K. K., Langenfeld, N., Van Horne, S., Oleson, J., Anson, M. et Jacobson, W. (2016). The university experiences of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 31(2), 90–102. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12102>
- Meyer, A., Rose, D. H. et Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2019) *Renseignements sur le Programme de prêts et bourses. Une aide à votre portée*. <http://www.afe.gouv.qc.ca/toutes-les-publications/detail/une-aide-a-votre-portee/>
- Murray, C., Lombardi, A. et Kosty, D. (2014). Profiling adjustment among postsecondary students with disabilities: A person-centered approach. *Journal of Diversity in Higher Education*, 7(1), 31–44. <https://doi.org/10.1037/a0035777>
- Nadeau, C., Fortin, J., Fournier, A.-L. et Careau, L. (2018). La réussite académique des étudiants universitaires en situation de handicap : Une étude de suivi de cohortes.

- La nouvelle revue — Éducation et société inclusives*, 1(81), 219–234. <https://doi.org/10.3917/nresi.081.0219>
- Nadeau, C., Fortin, J., Fournier, A.-L. et Careau, L. (sous presse). Intégration dans l'emploi des étudiants ayant des incapacités, diplômés de l'Université Laval (Québec) entre 2007 et 2015. *Développement humain, handicap et changement social*.
- Newman, L. A. et Madaus, J. W. (2015). Reported accommodations and supports provided to secondary and postsecondary students with disabilities: National perspective. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 38(3), 173–181. <https://doi.org/10.1177/2165143413518235>
- Nguyen, M. N., Fichten, C. S., Barile, M. et Lévesque, J. A. (2006). Facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants handicapés. *Pédagogie Collégiale*, 19(4), 20–26. [https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21592/Nguyen\\_19\\_4.pdf](https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21592/Nguyen_19_4.pdf)
- Nugent, K., Smart, W. et Murkett, K. (2014). Attention-deficit/hyperactivity disorder in postsecondary students. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, (10), 1781–1791. <https://doi.org/10.2147/NDT.S64136>
- Olney, M. F. et Brockelman, K. F. (2003). Out of the Disability Closet: Strategic use of perception management by select university students with disabilities. *Disability & Society*, 18(1), 35–50. <https://doi.org/10.1080/713662200>
- Organisation mondiale de la santé [OMS]. (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIH-2)*. <http://dcalin.fr/fichiers/cif.pdf>
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6–22. <https://doi.org/10.7202/1007725ar>
- Richman, E. L., Rademacher, K. N. et Maitland, T. L. (2014). Coaching and college success. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27(1), 33–52. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1029647.pdf>
- Sanford, C., Newman, L., Wagner, M., Cameto, R., Knokey, A.-M. et Shaver, D. (2011). *The post-high school outcomes of young adults with disabilities up to 6 years after high school. Key Findings From the National Longitudinal Transition*

- Study-2* (NLTS2) (NCSE 2011-3004). SRI International. <https://ies.ed.gov/ncser/pubs/20113004/pdf/20113004.pdf>
- Schreuer, N. et Sachs, D. (2014). Efficacy of accommodations for students with disabilities in higher education. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 40(1), 27–40. <https://doi.org/10.3233/JVR-130665>
- Sharpe, M. N., Johnson, D. R., Izzo, M. et Murray, A. (2005). An analysis of instructional accommodations and assistive technologies used by postsecondary graduates with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 22(1), 3–11.
- Statistique Canada. (2013). *Enquête nationale auprès des diplômés promotion de 2009-2010* (enquête no 5012).
- Stein, K. F. (2013). DSS and accommodations in higher education: Perceptions of students with psychological disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(2), 145–161. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1026925.pdf>
- Terreberry, S. C. (2017). *Understanding student and faculty perceptions of the accommodation and support procedures for students with LD in Ontario universities: A mixed methods approach* [Thèse de doctorat, University of Western Ontario]. <https://ir.lib.uwo.ca/etd/5024/>
- Till, M., Leonard, T., Yeung, S. et Nicholls, G. (2015). *Enquête canadienne sur l'incapacité, 2012 : Profil des expériences sur le marché du travail : adultes canadiens de 15 ans et plus ayant une incapacité, 2012* (Rapports no 89-654-X2015005). Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-654-x/89-654-x2015005-fra.htm>
- Timmerman, L. C. et Mulvihill, T. M. (2015). Accommodations in the college setting: The perspectives of students living with disabilities. *The Qualitative Report*, 20(10), 1609–1625. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss10/5/>
- Tremblay, S. et Loiselle, C. (2016). Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique. *Éducation et francophonie*, 44(1), 9–23. <https://doi.org/10.7202/1036170ar>
- Tremblay-Wragg, É., Raby, C. et Ménard, L. (2018). En quoi la diversité des stratégies pédagogiques participe-t-elle à la motivation à apprendre des étudiants ? Étude

- d'un cas particulier. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 34(1), 1–23. <https://journals.openedition.org/ripes/1288>
- Troccoli, A. E. (2017). *Attitudes toward accommodations and academic well-being of college students with disabilities* [Thèse de doctorat, Rowan University]. <https://rdw.rowan.edu/etd/2408>
- Troiano, P. F., Liefeld, J. A. et Trachtenberg, J. V. (2010). Academic support and college success for postsecondary students with learning disabilities. *Journal of College Reading and Learning*, 40(2), 35–44. <https://doi.org/10.1080/10790195.2010.10850329>
- Turcotte, M. (2014). *Regards sur la société canadienne : Les personnes avec incapacité et l'emploi* (no 75-006-X) Statistique Canada.
- Weyandt, L. L. et DuPaul, G. J. (2008). ADHD in college students: Developmental findings. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 14(4), 311–319. <https://doi.org/10.1002/ddrr.38>
- Yssel, N., Pak, N. et Beilke, J. (2016). A door must be opened: Perceptions of students with disabilities in higher education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(3), 384–394. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1123232>
- Zarifa, D., Walters, D. et Seward, B. (2015). The earnings and employment outcomes of the 2005 cohort of Canadian postsecondary graduates with disabilities. *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, 52(4), 343–376. <https://doi.org/10.1111/cars.12082>
- Zeng, W., Ju, S. et Hord, C. (2018). A literature review of academic interventions for college students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 41(3), 159–169. <https://doi.org/10.1177/0731948718760999>
- Zhang, D., Landmark, L. J., Reber, A., Hsu, H., Kwok, O. et Benz, M. (2010). University faculty knowledge, beliefs, and practices in providing reasonable accommodations to students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 31(4), 276–286. <https://doi.org/10.1177/0741932509338348>