

FÉDÉRATION ÉTUDIANTE
COLLÉGIALE DU QUÉBEC

POUR UNE ÉTHIQUE DE L'ÉGALITÉ DES CHANCES

Recherche sur les étudiants avec besoins particuliers

67^e Congrès ordinaire
10, 11 et 12 août
Collège Ahuntsic

Fédération étudiante collégiale du Québec

Recherche, analyse et rédaction :

Julien Boucher, chercheur

Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ)

La Fédération étudiante collégiale du Québec est un organisme qui regroupe 60 000 étudiantes et étudiants, des secteurs collégiaux pré-universitaire et technique, dans plus d'une douzaine de régions du Québec. Fondée en 1990, la FECQ étudie, promeut, protège, développe et défend les intérêts, les droits et les préoccupations des étudiantes et étudiants des collèges du Québec, en tant qu'étudiantes et étudiants tout comme en tant que citoyennes et citoyens. L'accessibilité universelle de tous les paliers de l'éducation dans un enseignement de qualité constitue la principale base de revendication de la FECQ : tous devraient avoir accès aux études post-secondaires, peu importe leur condition socio-économique ou celle de leurs parents. De plus, la FECQ s'est donné comme mission première la cause sociale des jeunes Québécoises et Québécois.

La voix des étudiantes et étudiants québécois au niveau national

La FECQ, à travers toutes ses actions se veut l'organisme porteur du message des jeunes Québécoises et Québécois. Autant dans ses activités militantes que politiques, elle livre l'opinion des étudiantes et étudiants de niveau collégial. Présente aux différentes tables sectorielles et nationales du Ministère de l'Éducation, elle est la mieux située pour faire entendre son message, en créant des partenariats utiles tant aux étudiantes et étudiants qu'aux instances du ministère et du gouvernement.

La FECQ entretient des relations avec les partis politiques, autant provinciaux que fédéraux, sans être partisane pour autant. Elle se fait un devoir de communiquer à tous les intentions des politiciens pour que les étudiants effectuent des choix éclairés quand vient le temps de choisir les gestionnaires qui s'occuperont du développement des institutions québécoises.

Fédération étudiante collégiale du Québec

2003, rue Saint-Hubert

Montréal (Québec) H2L 3Z6

Téléphone : 514 396-3320

Télécopieur : 514 396-3329

Site Internet : www.fecq.org

Courriel : fecq@fecq.org

Table des matières

Table des matières.....	3
Mot de l'auteur.....	6
Sommaire.....	7
PARTIE 1 : ÉTÉ 2011.....	10
Chapitre 1 : Ce qu'il faut savoir sur les étudiants avec besoins particuliers.....	11
Le Programme de formation de l'école québécoise.....	11
Historique ayant conduit au PFÉQ.....	11
Les compétences transversales et le décloisonnement des disciplines.....	13
Des plans d'intervention obligatoires.....	15
L'inclusion plutôt que l'exclusion.....	16
L'explosion du nombre d'EHDAA et de leur taux d'obtention du DÉs.....	20
Historique de l'évolution de l'offre de services au collégial.....	22
L'émergence des centres désignés.....	22
Un rôle de support aux cégeps.....	22
Revue législative et état du droit concernant les étudiants avec besoins particuliers.....	23
L'obligation d'accommodement et ses critères.....	25
Terminologie et définition des troubles.....	26
EHDAA et ÉBP.....	26
Population étudiante émergente.....	27
Notions divergentes de personne handicapée.....	27
Types de troubles ou déficiences et leur manifestation.....	28
Les troubles de l'apprentissage.....	32
Le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité.....	34
Les troubles de santé mentale.....	35
Les troubles envahissant du développement.....	36
La déficience visuelle.....	37
La déficience auditive.....	39
La déficience motrice.....	39
La déficience organique.....	40
Statistiques sur l'effectif des ÉBP dans le réseau collégial.....	40
Chapitre 2 : Les accommodements et leur mise en place.....	43
Une structure d'accueil.....	43
La concertation des intervenants et la structure de soutien.....	43
Mise en place de plans d'intervention obligatoires.....	45
Proposition de classes homogènes en formation générale.....	47

Les services spécialisés se cachent-ils?.....	48
Une sous-utilisation des services spécialisés.....	48
La problématique de divulgation des dossiers.....	50
Fondement juridique du problème.....	50
Problème de suivi inter-ordre des dossiers.....	50
Des responsabilités partagées.....	51
Projet d'encadrement du MELS.....	51
Un partage clair des responsabilités entre les intervenants et une vision systémique.....	53
Un besoin pressant de formation et d'information.....	54
Les accommodements observés et efficaces.....	57
Déficience visuelle.....	57
Déficience auditive.....	58
Sourd oraliste.....	58
Sourd LSQ.....	59
Déficience motrice.....	60
Déficience organique.....	61
Syndrome d'Asperger (trouble envahissant du développement).....	62
Troubles de santé mentale.....	62
Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité.....	63
Troubles d'apprentissage.....	64
Dyslexie.....	65
Dysorthographe.....	65
Dyscalculie.....	67
La verbalisation des besoins.....	67
Autres mesures intéressantes.....	69
Une grille d'évaluation spécifique aux troubles auditifs.....	69
Accommodements spécifiques à l'EUUF.....	71
Le rôle primordial des TIC.....	72
Le Design de pédagogie universelle.....	73
Un DEC sans mention.....	75
Le CRISPESH.....	76
Chapitre 3 : Obstacles et facilitateurs observés.....	77
Méthodologie et le modèle PPH.....	77
Étudiants avec besoins particuliers versus répondants locaux.....	78
Facilitateurs.....	78
Obstacles.....	81
Recommandations.....	83
Diplômés avec besoins particuliers inscrits versus non-inscrits.....	84
Facilitateurs.....	84
Obstacles.....	85
Diplômés avec besoins particuliers versus sans besoins particuliers.....	87
Facilitateurs.....	87
Obstacles.....	87

Recommandations.....	87
Nature de facilitateur ou d'obstacle des différents éléments	88
Distinction entre les étudiants inscrits et non-inscrits aux services spécialisés.....	93
Ventilation des obstacles par catégorie de trouble ou de déficience.....	94
Chapitre 4 : Le taux de placement en emploi et la problématique des stages.....	96
Taux de réussite.....	96
Placement en milieu de stage.....	97
L'obligation d'accommodement.....	97
Préparation adéquate au milieu de stage.....	98
Situation d'emploi peu après l'obtention du DEC.....	99
Programmes d'études préuniversitaires.....	99
Programmes d'études techniques.....	99
Situation d'emploi des diplômés.....	100
Programmes d'études préuniversitaires.....	100
Programmes d'études techniques.....	100
Situation d'emploi en lien avec le champ d'études.....	101
Programmes d'études préuniversitaires.....	101
Programmes d'études techniques.....	101
PARTIE 2 : ÉTÉ 2012.....	102
Chapitre 5 : Le financement pour les ÉBP.....	103
L'annexe S024.....	103
Comparaison entre secondaire et cégep.....	107
L'aide financière aux études pour les ÉBP.....	109
Chapitre 6 : Le diagnostic, obstacle ou facilitateur?.....	114
Problématique d'accès aux ressources professionnelles.....	114
Absence d'uniformité des diagnostics.....	117
L'enjeu du maintien des diagnostics.....	120
Les professionnels habilités à diagnostiquer.....	122
Conclusion.....	126
Synthèse des recommandations.....	127
Bibliographie.....	130

Mot de l'auteur

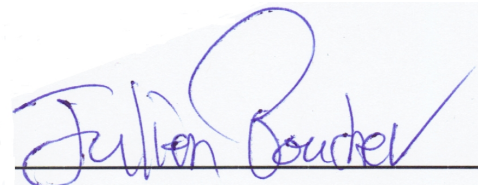
Pour les deuxième et troisième années consécutives, la FECQ m'a confié un gros mandat estival : explorer tout un pan du système d'éducation collégial et produire une recherche exhaustive sur une problématique que le réseau collégial devra affronter avec aplomb. C'est exactement ce que je présente aux associations étudiantes réunies en congrès de la FECQ, à l'aube de la rentrée automnale.

C'est effectivement quelques jours avant la rentrée collégiale dans la plupart des établissements que la FECQ a adopté le premier tome d'une recherche portant sur l'intégration au collégial des étudiants avec besoins particuliers (ÉBP). Un an plus tard, il en adoptera le second tome à la même période. Le premier tome est beaucoup plus proche de la réalité quotidienne des étudiants. Comme un étudiant dans une telle situation doit-il être accommodé et quels éléments facilitent ou obstruent son parcours au collégial? Le second tome s'articule autour de deux aspects plus techniques : le financement et le processus de diagnostic des troubles ou déficiences. C'est de tout cela que la présente recherche discute.

Sans y consacrer un chapitre entier, cette recherche, à travers ses recommandations, notamment, critique une approche peu structurante, voire béotienne, articulée par le MELS. L'ensemble de la communauté collégiale aurait été en droit de s'attendre à une véritable vision systémique, s'assurant que l'obligation d'accommodement soit appliquée le plus uniformément possible à travers le réseau collégial.

Chaque étudiant alimentant ardemment le rêve de se former dans son domaine d'intérêt devrait avoir la possibilité de le faire. Cette vérité tient autant pour l'accessibilité financière aux études que pour l'accommodement nécessaire des étudiants en ayant besoin. L'égalité des chances, comme les tribunaux nous ont enseigné en matière d'égalité homme-femme, doit parfois se véhiculer à travers des adaptations individualisées. Permettre la réalisation du rêve de l'éducation suppose d'assouplir certaines normes qui causent des inconvénients disproportionnés à des étudiants qui n'ont que leur condition à blâmer. L'égalité des chances a parfois besoin d'une petite poussée vers le haut.

Cette recherche met de l'avant des solutions pourtant simples afin d'accommoder de manière appropriée des étudiants en ayant bien besoin et dont le niveau de motivation est impressionnant. Surmonter au quotidien une déficience ou un trouble affectant ses propres études, ça demande un courage énorme. Cette motivation exige, au strict minimum, qu'on y réponde par la mise en place de mesures facilitantes et que l'on finance l'ensemble des troubles ou déficiences vécues dans le réseau. C'est la moindre des choses pour des étudiants qui ne l'ont jamais eu facile.

A handwritten signature in blue ink that reads "Julien Boudet". The signature is written in a cursive style and is positioned above a horizontal line.

Recherchiste de la FECQ

Sommaire

Partie 1 : Été 2011

Depuis environ cinq ans, ce que nous appelons dans cette recherche les étudiants avec besoins particuliers (ÉBP) connaissent une augmentation en nombre très marquée dans le réseau collégial québécois. C'est principalement aux « populations étudiantes émergentes » que l'on doit cette fulgurante augmentation. Cette catégorie regroupe les cas de troubles d'apprentissage, de troubles de santé mentale et de trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité. Entre 2005 et 2009, le nombre d'ÉBP du réseau collégial public est passé de 1260 à 4709. Les populations étudiantes émergentes, qui représentaient 21,6 % des ÉBP en 2005 en représentaient 49,7 % en 2009 et 68,16 % dans les cégeps de l'est du Québec à l'hiver 2011.

Cette hausse de fréquentation collégiale des ÉBP ne s'estompera certainement pas avec l'arrivée sur les bancs de cégeps des étudiants issus de la réforme au secondaire. Les étudiants handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation, avec le renouveau pédagogique, se voient automatiquement encadrés par un plan d'intervention obligatoire. Cette avenue serait primordiale pour l'ordre d'enseignement collégial, qui utilise si peu et si mal les plans individuels d'intervention.

D'ailleurs, dans cette recherche, le terme étudiants avec besoins particuliers inclut les cas suivants : déficiences visuelles, déficiences auditives, déficiences motrices, déficiences organiques, troubles d'apprentissage, troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité, troubles envahissants du développement et troubles de santé mentale.

Une obligation juridique d'accommodement accompagne ces étudiants dans leur présence au collégial. En effet, les cégeps, sous réserve d'une « contrainte excessive » doivent éviter et pallier à une discrimination lorsque la situation est sous leur contrôle. Cette obligation d'accommodement ne peut cependant pas être actuellement utilisée à son plein potentiel. En effet, pour être accommodé, un étudiant doit s'inscrire auprès des services spécialisés de son cégep. Toutefois, seulement un étudiant avec besoins particuliers sur dix effectue cette démarche.

Il existe plusieurs types d'accommodements. Dans cette recherche, la FECQ effectue une revue de la littérature en ce qui concerne les accommodements les plus efficaces par type de trouble ou de déficience. Ainsi, les accommodements les plus répandus sont : le recours à un preneur de notes, l'octroi de temps supplémentaire pour les examens, le recours à un ordinateur pour les examens, le recours à des logiciels spécialisés, l'utilisation d'une enregistreuse, la lecture des textes sur format audio, la passation des examens dans un local isolé et des examens courts ou à courtes réponses. D'autres accommodements sont très pertinents, dépendamment du type de trouble ou de déficience.

Plusieurs des accommodements efficaces et répandus peuvent s'inscrire dans une vision que l'on appelle le *Design de pédagogie universelle* (DPU). Cette méthode consiste à anticiper la présence d'ÉBP et à appliquer des accommodements qui, au pire, ne nuisent pas à ceux n'en ayant pas besoin et, au mieux, sont bénéfiques pour tous les étudiants. C'est le cas, par exemple, pour l'utilisation d'un rétroprojecteur pour le contenu du cours ou pour la préparation du matériel de cours en différents formats : papier, papier avec des caractères agrandis et informatique.

Cette recherche, en son troisième chapitre, étudie également les éléments qui facilitent ou obstruent le passage des ÉBP au cégep. Ainsi, les obstacles les plus marqués sont le travail rémunéré, la situation financière de l'étudiant, la difficulté des cours et la charge de cours. Les étudiants avec besoins particuliers identifient aussi comme très obstruant l'impact de leur déficience ou de leur trouble. Les facilitateurs les plus importants, eux, sont l'accessibilité aux services en lien avec le trouble ou la déficience, l'attitude du personnel non enseignant ainsi que des enseignants, le niveau personnel de motivation ainsi la famille et les amis.

Il existe une très grande disparité entre le degré de structuration et de disponibilité des services spécialisés des cégeps. Certains cégeps sont bien préparés et déploient une offre de service complète alors que d'autres sont en retard. Il y a également la problématique des petits cégeps, qui ont moins de moyens afin de financer ces services, sans parler des difficultés d'accès à du personnel du domaine de la santé et des services sociaux en régions éloignées.

Le MELS a récemment soumis une proposition de modèle d'organisation des services pour les populations étudiantes émergentes. Ce modèle doit débuter en 2011-2012 et devra être pleinement déployé trois ans plus tard. Le hic, selon bien des intervenants ainsi qu'aux yeux de la FECQ, c'est que le modèle ne détaille que très peu les responsabilités du MELS, ainsi qu'aucunement les responsabilités des différents intervenants à l'intérieur du cégep. Une vision systémique plus cohérente doit être formulée par le ministère. Un modèle d'accommodement selon les cas possibles permettrait d'uniformiser le niveau de support aux étudiants d'un cégep à l'autre.

Les enseignants bénéficieraient grandement, quant à eux, de sessions d'informations et de formations sur les différents troubles. Plusieurs enseignants se sentent démunis devant des situations difficiles, comme la présence d'étudiants souffrant d'un trouble de santé mentale. Il est important que les enseignants, répondants de première ligne, soient mieux outillés.

Il importe de déboulonner le mythe sur la réussite des étudiants avec besoins spécifiques. Leur note moyenne à la première session est de 66,02 %, ce qui est supérieur à la note moyenne des étudiants sans besoins particuliers, qui se chiffre à 62,34 %. En ce qui concerne le taux de diplomation, il est de 55 % pour les ÉBP dans le domaine préuniversitaire alors que les étudiants sans besoins particuliers obtiennent leur diplôme dans 54,5 % des cas. Les ÉBP supplantent également leurs collègues pour le

taux de diplomation dans le domaine technique, à 53,2 % contre 51,7 %.

Partie 2 : Été 2012

Au niveau du financement, le MELS a récemment modifié l'annexe budgétaire S024 afin de couvrir beaucoup plus fidèlement la diversité de troubles rencontrés dans le réseau collégial. Or, il y manque toujours les troubles envahissant du développement, pour lesquels les cégeps ne reçoivent pas de financement. Pour ce qui est de l'aide financière aux études, le *Programme d'allocation pour des besoins particuliers* présente des lacunes de couverture auxquelles nous proposons de remédier. En effet, les étudiants atteints d'un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, d'un trouble de santé mentale ou d'un trouble envahissant du développement ne sont pas couverts par le remboursement de certaines dépenses. L'actualisation de la couverture financière au diapason des troubles émergents a été effectuée pour le financement aux cégeps, mais pas pour l'aide financière aux étudiants.

Finalement, l'enjeu des diagnostics fait l'objet d'une recommandation maîtresse à l'effet de créer des centres d'évaluation composés d'équipes multidisciplinaires mobiles. Le modèle est déjà implanté et efficace en Ontario et répondrait à plusieurs problématiques rencontrées ici : problème d'accès aux ressources professionnelles, manque de cohésion quant aux professionnels pouvant diagnostiquer et diagnostics parfois incomplets. Pour répondre à l'obstacle financier que pose un diagnostic, nous recommandons l'octroi d'un prêt spécial dans le programme d'Aide financière aux études. Nous croyons également que de brèves évaluations annuelles seraient moins fastidieuses pour l'étudiant que le renouvellement obligatoire d'un diagnostic après deux ou trois ans.

Ces recommandations s'inscrivent encore une fois dans la volonté que nous avons de mettre sur pied un système d'accommodement cohérent de A à Z. Il faut une cohésion dans tout le processus, à partir du diagnostic vers le placement en emploi, en passant par les services offerts à l'étudiant et le financement des établissements. L'organisation des services est actuellement désincarnée, et nous proposons d'y remédier.

PARTIE 1 : ÉTÉ 2011

Chapitre 1 : Ce qu'il faut savoir sur les étudiants avec besoins particuliers

Le Programme de formation de l'école québécoise

Le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) est le nom que le MELS a choisi pour nommer ce que l'on appelle communément la « réforme » de l'enseignement primaire et secondaire ou « nouveau pédagogique ». Le PFÉQ se base sur une approche par compétence, à l'instar du niveau collégial depuis déjà 1993. Voyons d'abord le contexte ayant mené au nouveau pédagogique.

Historique ayant conduit au PFÉQ

Il va sans dire que toute réforme du système d'éducation, et n'importe quelle réforme plus largement, s'inscrit dans un contexte bien précis, et le nouveau pédagogique n'est pas non plus le premier venu en ce domaine. Cette réforme, qui a donné naissance au PFÉQ, est, pour beaucoup d'auteurs, en continuité logique avec les autres réformes de l'éducation par le passé. C'est l'histoire abrégée de ces réformes au Québec qui permet sans aucun doute de replacer le nouveau pédagogique en phase avec l'air du temps.

Avant même la mise sur pied de la commission Parent, une refonte des cours primaires créait les cours secondaires publics, organisés en sections. Parmi celles-ci, il y a la section générale, la section agricole, la section classique, la section des arts ménagers, la section industrielle, mais également des domaines plus intellectuels telles sciences-lettres et sciences-mathématiques.¹ Mais à l'époque, on critique surtout les enseignants. Le Frère Untel, dans ses fameuses Insolences, y va d'une remarque percutante : « La crise de tout enseignement, et particulièrement de l'enseignement québécois, c'est une crise d'enseignants. Les enseignants ne savent rien. Et ils le savent mal. »

La commission présidée par monseigneur Alphonse-Marie Parent, Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, a véritablement établi les bases et les principes fondateurs qui guident toujours le système d'éducation québécois. Elle a été instaurée en 1961 et n'a pris fin que cinq ans plus tard. Le constat le plus frappant et probablement le plus intemporel de cette commission est la nécessité d'améliorer et ensuite de maintenir une démocratisation de l'accès à tous les niveaux de l'enseignement. On y propose également un seul cursus scolaire uniforme et commun, dont le rythme de travail varierait en fonction des groupes. Les nouveaux programmes étaient donc des programmes-cadres.

1 DENOMMÉ, Jean et ST-PIERRE, Marc. *Les réformes, d'hier à aujourd'hui : une symphonie inachevée*, <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/146/index.asp?page=reformes> (page consultée le 25 juin 2010)

Des suites du rapport Parent, le ministère de l'Éducation sera créé, de même que le Conseil supérieur de l'éducation. Au niveau institutionnel, c'est le système d'éducation au complet qui découle de ce rapport : la création de cégeps, la création du réseau de l'Université du Québec de même que la création des polyvalentes et des commissions scolaires.

En 1979, le curriculum d'études du système scolaire, donc des niveaux primaires et secondaires, a fait l'objet d'importantes modifications et précisions. Les matières enseignées et leur temps d'enseignement alloué étaient en outre précisés. C'est aussi à ce moment que les règles de sanction des études ont été clarifiées. Les programmes d'études n'étaient plus cadres, mais par objectifs. Cette formule se voulait plus rigoureuse au niveau de l'évaluation des apprentissages.

Des premiers États Généraux sur l'éducation, portant essentiellement sur la qualité de celle-ci, se sont tenus en 1986. On y démontrait l'intention d'axer la formation sur le développement cognitif et de donner une place centrale aux matières de base. Ces réflexions n'ont toutefois rien donné de concret, mais ne seront pas non plus oubliées par les exercices postérieurs de réflexion sur le système d'éducation.

Notons également la réforme Robillard, en 1993, qui a orienté la formation collégiale vers une approche par compétences, pas encore tout à fait intégrée à ce jour. L'approche par compétences a trouvé davantage écho dans les programmes techniques que préuniversitaires, le domaine technique étant plus naturellement axé sur les compétences.

En 1994, le Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, présidé par Claude Corbo, se penche sur les profils de formation, et se pose la question suivante : qu'est-ce qu'une élève ou un élève devrait savoir à la sortie de son secondaire? Le rapport Corbo met un accent prononcé sur les contextes mondiaux changeants, surtout sociaux et économiques. L'accent est également mis sur une place plus importante de la culture dans l'enseignement scolaire.

Les États Généraux sur l'éducation de 1995-1996 ont en quelque sorte pris comme ancrage les constats laissés par les premiers États Généraux, dix ans plus tôt. Ce sont vraiment ces seconds États Généraux qui ont été précurseurs du renouveau pédagogique, autant dans ses constats que dans ses mesures. D'ailleurs, les États Généraux avaient identifié dix chantiers prioritaires pour l'éducation au Québec :

1. Remettre l'école sur ses rails en matière d'égalité des chances
2. Étendre et améliorer l'offre de services publics à la petite enfance
3. Restructurer les curriculums du primaire et du secondaire pour en rehausser le niveau culturel
4. Consolider la formation professionnelle et technique
5. Procéder aux réorganisations nécessaires pour mieux répondre à la demande d'un enseignement supérieur de masse
6. Traduire concrètement la perspective de formation continue
7. Soutenir les principaux acteurs en vue de la réussite éducative
8. Redistribuer les pouvoirs pour renforcer le pôle local et l'ouverture à la communauté
9. Poursuivre la déconfectionnalisation du système scolaire

10. Garantir un financement qui permette l'atteinte des finalités éducatives ²

C'est au troisième chantier, un des plus importants du rapport des États Généraux, que répondait le PFÉQ. Pas plus tard qu'en 1997, le ministère de l'Éducation faisait paraître son énoncé de politique éducative, *L'école, tout un programme*. On y retrouve les préoccupations datant des premiers États Généraux, c'est-à-dire une éducation centrée sur les matières de base et dont la culture prend une place beaucoup plus importante. On y définit les trois missions de l'école : instruire dans un monde de savoir, socialiser dans un monde pluraliste et qualifier dans un monde en changement.³ On veut solliciter et aiguïser la curiosité intellectuelle de l'élève, autre élément commun au rapport Corbo. *L'école, tout un programme* est à la fois la concrétisation de constats tirés durant tous les exercices de réflexion des vingt années précédentes et la mise sur écrit des principes, objectifs et moyens du renouveau pédagogique.

Les compétences transversales et le décloisonnement des disciplines

C'est en décantant les apprentissages requis en compétences à acquérir plutôt qu'en connaissances à démontrer que le cursus scolaire du renouveau pédagogique a été développé. Une compétence est définie comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation [en contexte] et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources. »⁴ On vise ici à transposer les connaissances dans différents contextes, de façon à favoriser une versatilité des savoirs et des acquis. De cette façon, l'élève peut réorganiser une même démarche dans plusieurs contextes. Dans un monde où l'économie s'axe de plus en plus sur le savoir et l'innovation, cette polyvalence est la bienvenue.

On veut aussi que l'élève effectue un retour réflexif sur sa démarche. Il doit pouvoir lui-même critiquer son processus. On demande aussi de l'enseignant une évaluation avec davantage de rétroaction, de façon à ce que, d'une part, l'élève comprenne bien ses erreurs et, d'autre part, se familiarise et s'habitue à réfléchir lui-même sur sa démarche.

Plutôt que les apprentissages soient divisés en matières, comme c'était le cas sous l'ancien cursus, le PFÉQ regroupe les compétences disciplinaires en six grands domaines d'apprentissages : arts, développement personnel, développement professionnel, langues, mathématiques, univers social ainsi que science et technologie. Les compétences transversales, quant à elles, sont le point d'ancrage de la versatilité des apprentissages. Elles se décantent en quatre types de compétences : les compétences intellectuelles, les compétences méthodologiques, les compétences personnelles et sociales et les compétences de la communication.

Le renouveau pédagogique instaure aussi la notion de domaines généraux de formation, qui servent

2 MELS. *États Généraux sur l'éducation*, Gouvernement du Québec, <http://www.mels.gouv.qc.ca/etatgen/rapfinal/tmat.htm> (page consultée le 2 juillet 2010).

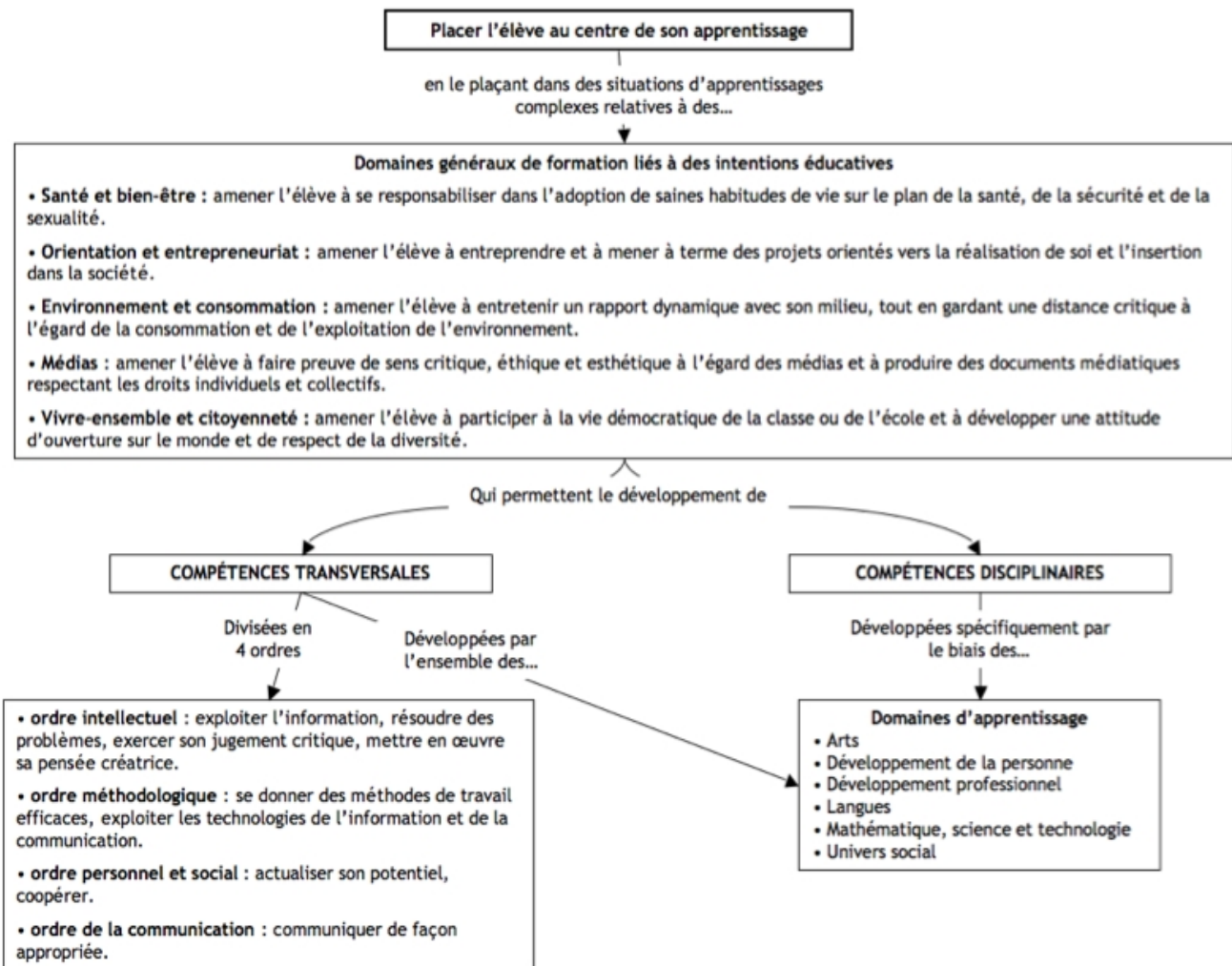
3 MELS. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Gouvernement du Québec, Québec, 2006, p.5

4 BOUCHER, Julien. *La réforme passe aux ligues majeures*, FECQ, Montréal, août 2010, p.12

principalement aux mises en contexte des travaux et examens. Ces domaines généraux sont : Santé et bien-être, Orientation et entrepreneuriat, Environnement et consommation, Médias et Vivre-ensemble et citoyenneté.

La figure ci-dessous synthétise ces notions et les élabore davantage.

Figure 1 : Grands éléments du renouveau pédagogique



Source: BOUCHER, Julien. *La réforme passe aux ligues majeures*, FECQ, Montréal, août 2010, p.16

À travers tous ces éléments, le renouveau pédagogique a voulu mettre l'élève au centre de ses apprentissages, lui offrir une formation plus personnalisée. On veut que l'élève, comme précédemment mentionné, effectue un retour réflexif sur sa démarche d'apprentissage, mais se fixe également des objectifs de façon continue. L'élève doit verbaliser les moyens qu'il prendra pour y arriver et situer ces objectifs par rapport à sa propre progression. C'est sur ce processus et cette progression que l'élève est évalué. Il est donc, en partie, noté sur sa performance par rapport à lui-même plutôt que par rapport

aux autres.

On a demandé aux enseignants, dans le processus d'implantation du renouveau, d'adapter leurs méthodes et stratégies pédagogiques, de façon à assurer un suivi plus individualisé avec l'élève, à cerner avec lui les stratégies qui fonctionnent le mieux. En ce sens, une attention particulière est accordée aux élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDAA).

Des plans d'intervention obligatoires

Dans cette veine, une modification à la *Loi sur l'instruction publique*⁵ (LIP) instaure l'obligation, pour l'établissement scolaire, d'établir un plan d'intervention pour les EHDAA. Pour qu'un tel plan soit établi, la situation de l'élève doit requérir « une grande mobilisation de la part des personnes concernées, lorsqu'elle exige le recours à des ressources spécialisées ou des adaptations diverses ou encore lorsqu'elle implique que des décisions ayant une influence sur son parcours scolaire soient prises. »⁶

Les interventions mises de l'avant dans le cadre du plan doivent être cohérentes et s'inscrire dans une continuité d'intervention, utiliser au maximum les compétences des intervenants et favoriser des pratiques visant à empêcher un dédoublement.⁷ Les activités d'intervention doivent aussi s'inscrire dans les activités habituelles de la classe, se développer près de l'élève et se faire en partenariat avec les parents.⁸

Les plans d'intervention mis en place se basent, la plupart du temps, sur un diagnostic médical. Ultimement, un plan d'intervention vise à mettre de l'avant des adaptations pour l'élève. Au primaire et au secondaire, huit conditions d'une adaptation réussie ont été identifiées par Schumm (1999) et Switlick (1997). Elles sont les suivantes :

- 1- L'adaptation doit pouvoir se réaliser facilement et dans le contexte de la classe
- 2- L'adaptation doit favoriser l'apprentissage actif de l'élève
- 3- L'adaptation ne doit pas être maintenue indéfiniment. Elle doit plutôt pouvoir être retirée progressivement afin de mener l'élève vers plus d'autonomie
- 4- Le but de l'adaptation doit être clairement et explicitement exprimé pour l'enseignant, l'élève, les parents et les autres professionnels oeuvrant avec l'étudiant.
- 5- L'adaptation, pour être efficace, doit être planifiée de façon méticuleuse et s'inscrire dans un plan

5 *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., c. I-13.3 , art. 96.14

6 MELS. *Les difficultés d'apprentissage à l'école: Cadre de référence pour guider l'intervention*, Gouvernement du Québec, Québec, 2003, p.14

7 Ibid, p.17

8 Ibid. p.22

d'intervention plus vaste

6- L'adaptation ne doit pas nuire à l'apprentissage des autres élèves de la classe

7- L'adaptation ne doit pas stigmatiser l'élève concerné

8- Le plan d'intervention doit être évalué afin de s'assurer de son efficacité. ⁹

Selon le Vérificateur général du Québec, dans un rapport daté de 2004, le plan d'intervention n'était pas utilisé au maximum de sa capacité. Ses lacunes se situeraient au niveau de la précision des objectifs (condition 4 de Schumm et Switlick), des échéanciers (condition 3), des modalités de services prévues pour l'élève et de l'évaluation du plan d'intervention (condition 8). ¹⁰

L'inclusion plutôt que l'exclusion

C'est dans les années 70 qu'un questionnement a émergé concernant l'intégration des EHDAA en classe ordinaire. À l'époque, l'intégration était l'exception alors qu'elle est aujourd'hui la règle. En 1988, une modification à la LIP vient clarifier les balises de l'intégration.

Dans le cadre de la mise en place d'un plan d'intervention et d'adaptations spécifiques, la grande question, au niveau primaire secondaire, est de savoir si les EHDAA doivent être intégrés en classe ordinaire ou plutôt qu'en classes spécialisées. La question est souvent sensible et aucune étude ne permet de clairement favoriser l'une ou l'autre des méthodes. Quelques tendances se dégagent toutefois.

En 2005-2006, selon certaines données, 37 % des EHDAA étaient intégrés en classe ordinaire.¹¹ Les statistiques diffèrent toutefois à cet égard. En effet, selon Statistique Canada, la proportion d'élèves dont les parents affirmaient qu'ils étaient intégrés en classe ordinaire était de 47 % au Québec, en comparaison avec la moyenne canadienne de 60 %.¹² Il faut toutefois garder en tête que 2001, c'est avant l'implantation du nouveau pédagogique, ce qui aurait normalement dû avoir pour effet d'augmenter la proportion. Des données plus récentes et provenant du MELS rectifient le tir : 70,5 % des élèves en difficulté sont intégrés en classe ordinaire alors que c'est le cas pour 40,6 % des élèves handicapés.¹³

Le tableau ci-dessous illustre l'évolution de l'intégration des EHDAA entre 2002-2003 et 2009-2010, ventilée selon le type de handicap ou de difficulté. Retenons que ces données sont les plus fiables à cet

9 THEIS, Laurent et MYRE-BISAILLON, Julie. *Adapter pour faire la différence*, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, 2006, p.3

10 MELS. *Document d'appui à la réflexion : Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*, Gouvernement du Québec, Québec, 2010, p.57

11 BONNELLI, Hélène et al. *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire*, MELS, Québec, mai 2010, p.17

12 CARNET DU SAVOIR. *Placement en milieu scolaire des enfants handicapés*, Conseil canadien sur l'apprentissage, 1 mai 2007, p.3

13 MELS. *Document d'appui à la réflexion : Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*, Gouvernement du Québec, Québec, 2010, p.19

égard.

Tableau 1 : Taux d'intégration en classe ordinaire des EHDA au primaire et au secondaire Source :

		Pourcentage d'élèves intégrés			Variation ¹⁴ de 2002 à 2010
		2002-2003	2005-2006	2009-2010 (P)	
Élèves handicapés	Déficiences atypiques (99) ¹⁷	317 (39,0%)	489 (46,0 %)	880 (68,8 %)	+29,8
	Déficiences auditives (44)	1 058 (57,4 %)	1 021 (57,1 %)	884 (55,9 %)	-1,5
	Déficiences intellectuelles moyennes à sévères (24)	525 (15,1 %)	510 (15,6 %)	406 (13,7 %)	-1,4
	Déficiences intellectuelles profondes (23)	10 (1,4 %)	12 (1,7 %)	7 (1,1 %)	-0,3
	Déficiences langagières (34)	1 108 (33,4 %)	1 799 (34,8 %)	2 425 (32,1 %)	-1,3
	Déficiences motrices graves (36)	430 (37,4 %)	398 (33,4 %)	360 (28,9 %)	-8,5
	Déficiences motrices légères ou organiques (33)	1 656 (67,9 %)	1 889 (67,2 %)	2 294 (65,4 %)	-2,5
	Déficiences visuelles (42)	360 (57,6 %)	327 (54,4 %)	322 (54,6 %)	-3
	Troubles envahissants du développement (50)	797 (34,9 %)	1 673 (40,4 %)	3 333 (43,7 %)	+8,8
	Troubles relevant de la psychopathologie (53)	417 (36,5 %)	560 (38,7 %)	925 (42,8 %)	+6,3
Sous-total des élèves handicapés		37,5 %	39,1 %	40,6 %	+3,7
Élèves en difficulté	Troubles graves du comportement (entente MELS-MSSS) (13) ¹⁸	914 (25,7 %)	903 (27,0 %)	0,0 %	NA
	Troubles graves du comportement (sans entente MELS-MSSS) (14) ¹⁹	265 (26,4 %)	266 (28,0 %)	395 (35,5 %)	+9,1
	Élève reconnu handicapé au sens de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale (98) ²⁰	8 (4,2 %)	9 (5,8 %)	38 (17,8 %)	+13,6
	Plan d'intervention sans code ²¹	73 586 (65,1 %)	87 227 (68,9 %)	93 736 (70,8 %)	+5,7
Sous-total des élèves en difficulté		63,5 %	67,5 %	70,5 %	+7
Total EHDA		60,1 %	63,4 %	65,1 %	+5

MELS. Document d'appui à la réflexion : Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté, Gouvernement du Québec, Québec, 2010, p.20

L'évolution statistique de l'intégration entre 2002-2003 et 2009-2010 en dit long sur l'impact de la mise en oeuvre du renouveau pédagogique, particulièrement entre 2005-2006 et 2009-2010. En quatre ans, la proportion totale d'élèves intégrés a augmenté de près de 2 % ainsi que de 3 % pour les élèves en difficulté seulement.

La catégorie des déficiences atypiques a littéralement explosé en terme d'intégration. Cette catégorie est toutefois la catégorie résiduaire pour les troubles non classés dans les autres codes du MELS, ce qui empêche de cibler la cause de cette explosion de 29,8 %. Les catégories contenues dans ce tableau seront, pour la plupart, détaillées plus loin dans ce chapitre.

Le MELS présente une ventilation du taux d'intégration selon la région administrative. Il n'est pas inutile d'y jeter un coup d'œil :

Tableau 2 : Taux d'intégration des EHDAA dans une classe ordinaire dans le système scolaire public selon la région administrative<

Région administrative	2002-2003		2005-2006		2009-2010 (P)	
	Classe ordinaire	Classe spécialisée	Classe ordinaire	Classe spécialisée	Classe ordinaire	Classe spécialisée
Abitibi-Témiscamingue (08)	65,0 %	31,3 %	67,9 %	29,7 %	73,0 %	24,6 %
Bas-Saint-Laurent (01)	62,5 %	35,6 %	68,8 %	29,8 %	71,6 %	27,7 %
Capitale-Nationale (03)	66,9 %	27,6 %	68,4 %	26,3 %	68,4 %	26,9 %
Centre-du-Québec (17)	50,8 %	24,4 %	64,7 %	22,8 %	71,4 %	24,4 %
Chaudière-Appalaches (12)	60,3 %	37,6 %	61,5 %	37,0 %	66,9 %	32,0 %
Côte-Nord (09)	59,2 %	38,9 %	64,1 %	34,6 %	65,7 %	32,8 %
Estrie (05)	66,5 %	29,1 %	67,1 %	27,7 %	67,9 %	27,5 %
Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine (11)	60,9 %	38,1 %	71,1 %	28,0 %	78,5 %	20,6 %
Lanaudière (14)	63,2 %	26,5 %	66,8 %	25,0 %	63,3 %	29,4 %
Laurentides (15)	54,1 %	41,1 %	58,9 %	37,4 %	63,3 %	33,9 %
Laval (13)	43,6 %	44,2 %	46,7 %	42,8 %	54,2 %	42,5 %
Mauricie (04)	52,9 %	39,7 %	54,7 %	38,6 %	63,0 %	32,4 %
Montérégie (16)	58,0 %	38,0 %	60,0 %	36,5 %	63,1 %	33,6 %
Montréal (06)	61,3 %	28,2 %	66,4 %	24,2 %	65,5 %	26,6 %
Nord-du-Québec (10) ¹⁴	51,8 %	48,0 %	48,9 %	48,9 %	49,2 %	48,8 %
Outaouais (07)	71,3 %	28,5 %	73,2 %	26,6 %	70,8 %	28,9 %
Saguenay-Lac-Saint-Jean (02)	57,7 %	40,8 %	58,9 %	40,2 %	56,9 %	42,9 %
Total	60,1 %	33,6 %	63,4 %	31,2 %	65,1 %	30,7 %

Source : MELS. *Document d'appui à la réflexion : Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*, Gouvernement du Québec, Québec, 2010, p.17

De toutes les régions, la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine semblait le mieux réussir à placer les EHDAA en classe ordinaire en 2009-2010, avec un taux de 78,5 %, ce qui représente une amélioration impressionnante en comparaison au taux de placement de 60,9 % observé en 2002-2003. Une grande augmentation depuis 2002-2003 est également observée en Abitibi-Témiscamingue, passant d'un taux de 65 % à un taux de 73 %. Le Bas-Saint-Laurent (71,6 % en 2009-2010), le Centre-du-Québec (71,4 % en 2009-2010) et l'Outaouais (70,8 % en 2009-2010) se situent également au-delà de la barre des 70 %.

Pour être considéré comme intégré, un élève doit recevoir au moins la moitié de son temps d'enseignement en classe ordinaire. Cette définition du MELS pourrait justifier les écarts statistiques vus précédemment, puisque d'autres intervenants préfèrent parler d'intégration en classe ordinaire de façon plus restrictive quand au temps d'enseignement.

L'intégration en classe ordinaire est, par conséquent, divisée en deux types d'intégration au sens du MELS. Il y a l'intégration totale, pour laquelle l'élève reçoit tout son enseignement en classe ordinaire,

et l'intégration partielle, pour laquelle l'intégration se situe entre la moitié et la presque totalité du temps d'enseignement en classe ordinaire.

Selon le MELS, l'intégration implique « un déplacement de la centration sur la gestion de l'enfant et de ses difficultés pour qu'il s'adapte à la classe ordinaire vers la gestion de l'école et de la classe pour qu'elles deviennent un milieu ouvert à la diversité et accueillant pour tous. »¹⁴

Des études ont été menées et peuvent nous éclairer sur l'impact de l'inclusion en classe ordinaire. Une recherche de Carlberg et Kavale, analysant 50 études sur la question, conclut que l'intégration est favorable aux étudiants ayant une déficience intellectuelle et aux EHDAA ayant un niveau de fonctionnement élevé. L'intégration donnerait toutefois des résultats plus mitigés pour les élèves ayant une incapacité de nature comportementale ou affective.¹⁵

Une étude recensant 94 valeurs d'effet quant à l'intégration des élèves avec troubles d'apprentissage a identifié 59 cas où l'intégration était favorable, dont 29 avec une force modérée ou élevée. Pour ce qui est des valeurs d'effet favorable à un enseignement dans un cadre spécialisé, 29 ont été en ce sens, dont 18 avec une force modérée ou élevée.¹⁶

Cette même étude recense plus de cas favorables à l'intégration pour les élèves handicapés intellectuellement (15 valeurs d'effet sur 17)¹⁷. Une tendance semblable semble s'observer pour les troubles du langage, 13 valeurs d'effet sur 14 étant favorables à l'intégration. Dans ce cas, cependant, la valeur statistique de 11 des 13 valeurs est jugée faible.¹⁸ Finalement, dans le cas des incapacités mixtes, 18 valeurs d'effet sur 21 étaient favorables à l'intégration, mais seulement 8 parmi ces 18 avaient une valeur statistique modérée, les autres ayant une valeur faible.¹⁹

La littérature semble donc favorable à une intégration, mais non sans réserve quant à la fiabilité statistique des données. Cette intégration est d'ailleurs la règle. Cette décision d'intégrer ou non doit se baser sur une évaluation des besoins de l'élève, dans son intérêt et selon ses particularités. Ce principe a été confirmé par la jurisprudence, notamment par la Cour suprême du Canada dans l'affaire *Eaton c. Conseil scolaire du comté de Brant* (1997), en Ontario. Au niveau de la législation québécoise, la LIP précise qu'un établissement scolaire doit élaborer une politique en lien avec l'organisation de ses services éducatifs et que cette politique doit assurer l'intégration harmonieuse en classe ordinaire de

14 MELS. *Document d'appui à la réflexion : Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*, Gouvernement du Québec, Québec, 2010, p.41

15 CARNET DU SAVOIR. *Placement en milieu scolaire des enfants handicapés*, Conseil canadien sur l'apprentissage, 1 mai 2007, p.3

16 CARNET DU SAVOIR. *Le placement compte-t-il? Comparaison du rendement scolaire des élèves ayant des besoins spéciaux en contexte « inclusif » et en milieu « spécialisé »*, Conseil canadien sur l'apprentissage, 18 mars 2009, p.4

17 Ibid. p.5

18 Idem

19 Ibid, p.6

tous les élèves.²⁰ La notion légale d'intégration en classe ordinaire réfère à une exception : si l'intégration présente une contrainte excessive. Une revue plus exhaustive de l'état droit en matière d'intégration et d'accommodement pour les EHDAA sera effectuée plus loin dans cette recherche, incluant une portait plus clair de ce que représente une contrainte excessive.

L'explosion du nombre d'EHDAA et de leur taux d'obtention du DÉs

Comme le souligne le MELS, « les mesures prises à l'enseignement primaire et secondaire pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) sont un des facteurs ayant eu un impact sur leur augmentation dans les collèges et universités. »²¹ En effet, le nombre d'étudiants avec besoins particuliers (ÉBP) déclaré dans le réseau des cégeps dans les catégories admissibles au financement est passé de 359 en 1995 à 228 en 2006, puis à 778 en 2007. Il est à noter que le terme ÉBP est l'équivalent collégial des EHDAA. La terminologie des différentes appellations sera clarifiée à la fin de ce chapitre.

Il faut aussi spécifier que ces données sont résiduelles. En effet, comment nous le verrons dans un chapitre subséquent, le nombre d'ÉBP déclarés et éligibles au financement gouvernemental représente une fraction des ÉBP réellement dans les cégeps. Des données plus complètes quant au réseau collégial seront présentées à la fin de ce chapitre. Néanmoins, l'augmentation est fulgurante entre 2006 et 2007. Les ÉBP du renouveau pédagogique ayant fait leur entrée au cégep en 2010-2011, il est clair que l'augmentation n'a fait que s'accroître. Pour ce qui est de la progression de l'effectif EHDAA au secondaire, le MELS fournit des données probantes sur le sujet. En effet, la population étudiante EHDAA est passée de 16,3 % du total des étudiants au secondaire en 2002-2003 à 22,2 % en 2009-2010.

Tableau 3 : Effectif EHDAA par ordre d'enseignement scolaire dans le réseau public

Ordre d'enseignement		Ensemble de l'effectif		
		2002-2003	2005-2006	2009-2010 (P)
Préscolaire	Ensemble des élèves	91 397	84 008	85 963
	Élèves HDAA	3 227 (3,5 %)	3 350 (4,0 %)	3 840 (4,5 %)
Primaire	Ensemble des élèves	533 271	478 772	429 850
	Élèves HDAA	71 156 (13,3 %)	75 222 (15,7 %)	76 804 (17,9 %)
Secondaire	Ensemble des élèves	376 382	401 344	369 762
	Élèves HDAA	61 180 (16,3 %)	74 611 (18,6 %)	82 156 (22,2 %)
Total	Ensemble des élèves	1 001 050	964 124	885 575
	Élèves HDAA	135 563 (13,5 %)	153 183 (15,9 %)	162 800 (18,4 %)

Source : MELS. *Document d'appui à la réflexion : Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*, Gouvernement du Québec, Québec, 2010, p.13

20 *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., c. I-13.3, art. 235

21 BONNELLI, Hélène et al. *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire*, MELS, Québec, mai 2010, p.16

Au total, le nombre de EHDAA est passé de 135 563 à 153 183 dans le réseau scolaire public entre 2002-2003 et 2009-2010, ce qui constitue une augmentation de 20 %. Voyons la ventilation de l'effectif EHDAA selon le code du MELIS en 2009-2010 :

Tableau 4 : Effectif EHDAA par sexe et code de difficulté dans le réseau scolaire public

		2009-2010 (P)		
		Féminin	Masculin	Total
Élèves handicapés	Déficience atypique (99) ¹⁰	320	960	1 280
	Déficience auditive (44)	758	823	1 581
	Déficience intellectuelle moyenne à sévère (24)	1 304	1 664	2 968
	Déficience intellectuelle profonde (23)	312	340	652
	Déficience langagière (34)	2 141	5 412	7 553
	Déficience motrice grave (36)	534	711	1 245
	Déficience motrice légère ou organique (33)	1 268	2 240	3 508
	Déficience visuelle (42)	235	355	590
	Troubles envahissants du développement (50)	1 175	6 448	7 623
	Troubles relevant de la psychopathologie (53)	432	1 728	2 160
Sous-total des élèves handicapés		8 479	20 681	29 160
Élèves en difficulté	Troubles graves du comportement (sans entente MELIS-MSSS) (14) ¹¹	138	976	1 114
	Élève reconnu handicapé au sens de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale (98) ¹²	112	102	214
	Plan d'intervention sans code ¹³	46 615	85 697	132 312
Sous-total des élèves en difficulté		46 865	86 775	133 640
Total EHDAA		55 344	107 456	162 800

Source : MELIS. *Document d'appui à la réflexion : Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*, Gouvernement du Québec, Québec, 2010, p.16

Il est intéressant de noter que les trois troubles les plus souvent recensés dans le système scolaire public sont, en ordre décroissant, les élèves avec un plan d'intervention, mais n'étant pas reconnu par un code ministériel (132 312), suivi des élèves atteints d'un trouble envahissant du développement (7623) et des élèves souffrant d'une déficience langagière (7 553).

Le nombre d'élèves avec un plan d'intervention, mais sans code de financement du MELIS est fulgurant.

Cette catégorie regroupe les élèves à risque et les cas de troubles d'apprentissage. Les EHDAA sans code ne sont pas financés par le MELIS.

Le taux de diplomation des EHDAA, quant à lui, était plutôt faible en 2006. Les élèves non-EHDAA entrés au secondaire en 1999, avaient obtenu leur diplôme d'études secondaires (DÉS) dans une proportion de 75,8 % en 2006, sept ans après leur entrée au secondaire. Ce taux de réussite pour la

même période est de 25,2 % pour les élèves HDAA.²² Ces statistiques sont toutefois celles d'étudiants avant l'implantation de la réforme, ce qui nécessite une réserve quant à leur interprétation en regard de la situation actuelle. Le taux de décrochage y est également sûrement pour quelque chose.

En 2008-2009, le MELS note que les EHDAA représentaient 18 % de l'effectif scolaire alors que le financement leur étant dévolu représentait 27,6 % du financement du réseau scolaire.²³

Historique de l'évolution de l'offre de services au collégial

L'émergence des centres désignés

Ce n'est pas avant le début des années 80 que les établissements d'éducation post-secondaire en Amérique du Nord se sont mis à la tâche quant à la nécessité de fournir de services spécialisés aux étudiants avec besoins particuliers. C'est durant cette même période que deux cégeps ont été mandatés pour mener des projet d'intégration d'étudiants ayant, dans un cas, une déficience auditive et, dans l'autre cas, une déficience visuelle. Ces deux cégeps, le cégep du Vieux-Montréal et le cégep de Sainte-Foy, se sont adjoint l'aide d'un cégep phare dans la communauté anglophone, le collège Dawson. Ces trois cégeps ont bénéficié d'un financement spécial durant cinq ans afin de débrousser la question de l'intégration des ÉBP dans les cégeps.

Des suites de cette expérimentation, des pistes ont été identifiées afin de pousser plus loin le développement de l'offre de service dans les cégeps. Le MELS a alors formulé des orientations dans le document *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial* en 1985-1986. On y a notamment mis de l'avant l'idée d'un plan individuel d'intervention (PII). Ces orientations servent encore de références de nos jours.²⁴

Les cégeps désignés, suivant leurs expérimentations, ont reçu la mission d'informer, de sensibiliser, de rechercher et développer des expertises, de produire et diffuser du matériel adapté, de perfectionner des intervenants et de concerter les milieux concernés. Un répondant local a donc été nommé dans chaque cégep afin de faire le lien avec les trois centres désignés. Le répondant local d'un cégep a la tâche de produire et actualiser les plans d'intervention, lorsque nécessaire, avec l'aide des centres désignés.

Un rôle de support aux cégeps

22 MELS. *Document d'appui à la réflexion : Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*, Gouvernement du Québec, Québec, 2010, p.22

23 Ibid, p.23

24 BONNELLI, Hélène et al. *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire*, MELS, Québec, mai 2010, p.20

Le cégep de Sainte-Foy reçoit un financement spécifique de la part du MELS pour coordonner l'organisation des services dans les régions de l'est du Québec. Il en va de même pour le cégep du Vieux-Montréal, qui lui s'occupe de l'ouest du Québec. Le collège Dawson, quant à lui, est financé pour organiser ses propres services aux ÉBP et pour guider la communauté collégiale anglophone. Dans l'annexe budgétaire S-024, qui sera étudiée plus en détail dans un chapitre subséquent, on y précise que c'est la tâche de ces trois cégeps de répondre aux demandes de matériel en format de substitution (braille, par exemple), de superviser l'interprétation en langage visuel pour les étudiants souffrant d'une déficience auditive ainsi que d'administrer et d'encadrer un service de soutien aux autres cégeps.²⁵

L'expertise de ces trois cégeps doit donc servir à l'ensemble du réseau collégial. Les cégeps sont cependant responsables eux-mêmes d'embaucher des ressources professionnelles et d'organiser leurs services aux ÉBP. Autrefois, les centres désignés occupaient cette tâche pour les autres cégeps. La Fédération des cégeps et le MELS, selon ce que la FECQ a appris de la part de la Fédération des cégeps, sont également en discussion pour savoir comment les cégeps pourraient se voir transférer la responsabilité de s'outiller pour bien servir la population étudiante des ÉBP.

Les cégeps jouissent maintenant d'un financement pour l'organisation de ces services, via l'annexe S-024. Ces montants seront vus en détail plus loin dans cette recherche, mais c'est le transfert de la responsabilité vers chacun des cégeps qu'il faut retenir ici. Les centres désignés sont ainsi devenus des centres d'accompagnement.

Revue législative et état du droit concernant les étudiants avec besoins particuliers

Quelques lois encadrent la situation législative des ÉBP. D'abord, l'article 10 de la *Charte des droits et libertés de la personne*²⁶ du Québec (ci-après nommée *Charte*) prohibe la discrimination pour une panoplie de motifs, incluant expressément la discrimination, intentionnelle ou non, relative à « un handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap ». La *Charte* est une loi quasi constitutionnelle, ce qui signifie qu'elle possède un statut qui prime sur toutes les autres lois québécoises. Les établissements collégiaux sont évidemment soumis à l'application de la *Charte*.

La Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) soumettra sous peu un rapport dont l'un des thèmes principaux sera la discrimination et l'obligation d'accommodement. En attendant ce rapport, la FECQ se base sur les travaux de la Commission regroupés dans le *Document synthèse pour les activités de la table de travail sur l'obligation d'accommodement des besoins éducatifs particuliers dans le réseau d'enseignement collégial québécois*. La FECQ a d'ailleurs appris que le rapport final de la CDPDJ ne serait pas bien différent de ce rapport synthèse.

25 MELS. *Annexe S024 : Accessibilité au collégial des personnes handicapées, des autochtones, des membres des communautés culturelles et des personnes participant au programme sport-études*, 8 octobre 2007, p.1

26 L.R.Q., c. C-12, art.10

Ce rapport identifie trois types de discrimination prohibées par la *Charte* : la discrimination directe, la discrimination indirecte et la discrimination systémique. La discrimination est directe si « la conduite adoptée, la pratique ou la règle établit une distinction fondée sur un motif discriminatoire. »²⁷ Elle est indirecte si la conduite adoptée, la pratique ou la règle « qui est neutre et s'applique également à tous à première vue, a un effet discriminatoire sur un individu ou un groupe d'individus en ce qu'elle leur impose des contraintes non imposées aux autres. »²⁸ Finalement, la discrimination est systémique si :

« la somme d'effets d'exclusion disproportionnés qui résultent de l'effet conjugué d'attitudes empreintes de préjugés et de stéréotypes, souvent inconscients, et de politiques et de pratiques généralement adoptées sans tenir compte des caractéristiques des membres du groupe visé par l'interdiction de la discrimination. »²⁹

La discrimination peut découler d'une décision, d'une politique, d'une directive ou d'un règlement qui n'est pas lui-même discriminatoire, mais se révèle l'être dans son application, le devient compte tenu des caractéristiques propres d'un individu. C'est ce qu'a révélé un avis juridique confidentiel que la FECQ a pu consulter.

Les tribunaux ont interprété de façon large la discrimination pour motif de handicap. Des cas temporaires ou épisodiques, comme le syndrome anxio-dépressif temporaire, ont été reconnus comme des handicaps. Il en va de même pour la bipolarité avec troubles de l'humeur et dépression et les troubles de comportement. La *Charte* mise davantage sur les effets discriminatoires, soit les obstacles à la pleine participation aux études, plutôt que sur le type de handicap et sa nature ou sa cause.³⁰ Pour établir un préjudice découlant d'une discrimination en vertu de la *Charte*, il faut établir « une atteinte “réelle” et “importante” aux droits, qui n'est pas anodine. »³¹

La seconde loi d'importance touchant les ÉBP est la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées et vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*. (ci-après nommée « la *Loi sur les droits des personnes handicapées* »)³² L'objet de la *Loi sur les droits des personnes handicapées* est de :

« 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

27 DUCHARME, Daniel et al. *Document synthèse pour les activités de la table de travail sur l'obligation d'accommodement des besoins éducatifs particuliers dans le réseau d'enseignement collégial québécois*, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, Montréal, 26 février 2010, p.7

28 idem

29 idem

30 Ibid, p.8

31 Ibid, p.12

32 L.R.Q., c. E-20.1

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. »³³

Dans l'application des mesures prévues dans la *Loi sur les droits des personnes handicapées*, l'autonomie de l'étudiant doit être favorisée, de même que son adaptation au milieu, sans discrimination ni privilège (art. 1.2). La *Loi sur les droits des personnes handicapées* met également sur pied l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ), qui a pour mission de veiller à l'application des principes de la *Loi sur les droits des personnes handicapées* (art. 25). C'est à l'OPHQ qu'un étudiant avec besoins particuliers peut demander de « voir à la préparation d'un plan de services afin de faciliter son intégration scolaire, professionnelle et sociale » (art. 45). L'établissement collégial doit évidemment y collaborer.

La *Loi sur les droits des personnes handicapées* oblige également les sociétés de transport en commun à se doter d'un plan de développement visant à assurer le transport en commun des personnes handicapées, et ce sur le même territoire desservi par cette société (art. 67).

L'obligation d'accommodement et ses critères

Toujours selon l'avis juridique confidentiel consulté par la FECQ, les cégeps ont une obligation d'accommodement lorsque la situation discriminatoire est sous son contrôle. Le cégep doit prendre les moyens raisonnables afin de pallier aux conséquences de la discrimination dont est victime l'étudiant. Le cégep doit accommoder l'étudiant, sauf s'il démontre que les normes et standards touchés sont nécessaires à la réalisation des objectifs du programme. C'est seulement si l'accommodement requis impose une contrainte excessive que les cégeps pourront se dégager de cette responsabilité.

La Cour d'appel du Québec, dans un arrêt, a repris les propos de la Cour suprême en affirmant que les accommodements doivent être articulés de façon à ce que chaque personne soit évaluée selon ses besoins.³⁴

Évidemment, avant d'entrée dans le vocable de « contrainte excessive », il est clair que les cégeps ont un certain pouvoir sur leurs normes pédagogiques et une marge de manoeuvre dans l'application des règles. Un cégep doit utiliser cette latitude afin d'accommoder un étudiant lorsque cela est nécessaire. Lorsque le cas le requiert, le cégep doit même, dans la mesure du possible et de la contrainte excessive, accommoder l'étudiant à même ses activités d'apprentissage ou dans l'application des normes fixées par le MELS.

La notion de « contrainte excessive » doit, comme la tradition en droit civiliste le veut pour tout critère,

³³ Ibid, art. 1.1

³⁴ *C.D.P.Q. c. Corporation du Collège Notre-Dame du Sacré-Coeur, C.A.* [2002] R.J.Q. 5

être interprétée selon les faits de l'espèce. Dans un arrêt du Tribunal des droits de la personne, on affirme que :

« l'utilisation de l'adjectif "excessive" suppose qu'une certaine contrainte est acceptable. Il faut plus que de simples efforts négligeables. La réserve selon laquelle les mesures doivent être raisonnables constitue une façon différente d'exprimer le même concept. Il s'agit d'une question de fait qui variera selon les circonstances de l'affaire. »³⁵

La CDPDJ, partie demanderesse dans l'affaire citée ci-haut, va dans le même sens. On peut évoquer la contrainte excessive dans un cas où « les moyens raisonnables d'accommoder ont été épuisés et qu'il ne reste que des options d'accommodement déraisonnables ou irréalistes. »³⁶ Une mesure pourra également être qualifiée de causant une contrainte excessive si son application nuisait de façon inacceptable aux droits des autres étudiants ou des intervenants.

L'argument des coûts de la mesure à prendre pour accommoder ne peut, seul, constituer un argument valable. Le collège doit également faire la démonstration de la difficulté réelle d'assumer les coûts, toujours selon l'avis juridique consulté.

Un des seuls cas clairs de contrainte excessive est lorsque que l'accommodement, jumelé au comportement de l'étudiant, représenterait un danger pour la santé et la sécurité d'autrui. Un autre cas potentiel est si, par exemple, l'accommodement cause un surcroît de travail important à l'enseignant dont la résultante est des contraintes excessives pour les autres étudiants dans le cadre de la classe, notamment par des interruptions constantes dans la prestation des cours. Ce cas est cependant une analyse contenue dans l'avis juridique consulté et ne reposant sur aucun précédent judiciaire. Le cégep peut également se prévaloir de l'exemption d'accommodement pour contrainte excessive s'il prouve que l'accommodement l'empêche de mener à bien ses activités en lien avec sa mission éducative.

Terminologie et définition des troubles

EHDAA et ÉBP

Le terme EHDAA, tel que vu précédemment, signifie « élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ». Il s'agit du terme utilisé par le MELS dans les systèmes préscolaire, primaire et secondaire. Ce terme est également celui utilisé pour le financement de ces étudiants. La ventilation des types de troubles financés sera effectué plus loin dans cette section. Pour qu'un élève soit considéré

35 *Commission des droits de la personnes et des droits de la jeunesse c. Commission scolaire des Draveurs*, n° AZ-50065696, par. 37 (T.D.P.Q.)

36 DUCHARME, Daniel et al. *Document synthèse pour les activités de la table de travail sur l'obligation d'accommodement des besoins éducatifs particuliers dans le réseau d'enseignement collégial québécois*, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, Montréal, 26 février 2010, p.11

comme HDAA, il doit avoir une évaluation diagnostique, des incapacités et des limitations découlant du trouble ou de la déficience diagnostiquée et avoir bénéficié de mesures d'appui mises de l'avant à son intention afin de réduire les inconvénients de sa particularité.³⁷

Le terme « étudiants avec besoins particuliers » (ÉBP) est celui qui sera utilisé dans cette recherche pour désigner l'ensemble des étudiants présentant un trouble, un handicap ou une déficience requérant des accommodements particuliers. Dans le milieu de l'éducation collégiale, le terme le plus souvent rencontré est celui de « étudiants ayant des besoins spécifiques » (ÉBS). La FECQ a préféré utiliser le terme « particulier » puisque chaque étudiant possède des besoins spécifiques, au sens de besoins précisément identifiés. Le terme « particulier » semblait plus à propos, puisqu'il réfère davantage à des besoins propres à certains étudiants seulement. La FECQ a également préféré la terminologie « étudiants avec » plutôt que « étudiants ayant ». Dans le second cas, l'étudiant a des besoins particuliers, mais, dans le second, on sent un accompagnement tout au long de sa vie de ces besoins. Il vit « avec » eux.

Population étudiante émergente

Le terme largement utilisé dans le réseau collégial est celui de « clientèle émergente ». La FECQ se dissociant cependant d'une considération clientéliste de l'étudiant, le terme utilisé dans la présente recherche sera « population étudiante émergente ». Ce concept regroupe les types de troubles ou de déficiences dont l'augmentation est la plus marquée dans le réseau collégial. Cette notion inclut les étudiants atteints d'un trouble de santé mentale (TSM), d'un trouble d'apprentissage (TA) ou d'un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH). Au départ, la notion de population étudiante émergente excluait les TDAH de sa définition, mais a fini par les y inclure par la force du nombre.

Les répondants professionnels interrogés lors d'un projet-pilote sur l'intégration des TA et TDAH ont indiqué, dans une proportion d'un sur quatre (24,49 %), que le phénomène de leur présence au collégial datait de deux ans. Environ la moitié des répondants ont plutôt identifié le début de leur arrivée à il y a cinq ans, en date de 2010.³⁸

Notions divergentes de personne handicapée

La notion de handicap la plus large est celle employée par la *Charte*. De l'évolution de la jurisprudence a émergé une définition incluant, selon l'avis juridique confidentiel consulté, de tels cas : les limitations de nature psychologique, physique, intellectuelle ou mentale, les limitations découlant de perceptions,

37 MELS. *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*, Gouvernement du Québec, Québec, 2007, p.11

38 WOLFORTH, Joan et ROBERTS, Elizabeth. *La situation des étudiantes et étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité qui fréquentent les cégeps au Québec : ce groupe a-t-il un besoin légitime de financement et de services?*, MELS, Québec, 2010, p.34

de mythes ou de stéréotypes et les limitations de nature temporaire, comme la dépression ou la dépendance face à l'alcool ou une drogue.

On voit donc ici que pour être considéré comme handicapé ou sens de la *Charte*, le handicap peut aussi bien être temporaire que seulement perçu. Cette définition large, puisqu'elle provient de la *Charte*, est celle qui détermine s'il y a discrimination ou non.

La définition de la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées et vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale* est plus restrictive que celle de la *Charte*, mais beaucoup moins que celle du MELS. La Loi, à son article 1 g), définit la personne handicapée comme : « toute personne ayant une déficience entraînant une incapacité significative et persistante et qui est sujette à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement d'activités courantes. » Cette définition réfère au sens courant de « personne handicapée » et est suffisamment large pour être interprétée et étendue à plusieurs cas.

Finalement, la définition de personne handicapée du MELS, destinée à baliser le financement, est très restrictive. Cette définition n'inclut que les étudiants ayant une déficience auditive, visuelle, motrice ou organique. Cette définition ne comprend qu'une partie des personnes réellement atteints d'un handicap ou d'une déficience. L'impact négatif de cette définition restrictive sur le financement des services aux ÉBP sera étudié plus loin dans cette recherche. Les cégeps se trouvent pris dans un étau : le financement du MELS ne vient que pour quatre types de handicap alors qu'à la fois la *Charte* et la *Loi* obligent les établissements collégiaux à accommoder les étudiants handicapés selon une définition beaucoup plus large.

Types de troubles ou déficiences et leur manifestation

Le tableau suivant introduit le lecteur aux types de handicaps reconnus aux fins de financement à l'enseignement primaire et secondaire par le MELS. Les élèves à risque, sans code, ont tout de même été incorporés au tableau, puisque des plans d'intervention sont souvent établis pour eux malgré une absence de financement. Le tableau détaille les types de handicap, leur code du MELS, des exemples de manifestation des troubles et des exemples de soutien à apporter. Le tableau regroupe les données de deux documents du MELS, dont un a remplacé l'autre. Les informations dans le document remplacé n'étaient cependant pas incompatibles avec celles du nouveau document.

Tableau 5 : Types de troubles ou déficiences reconnues par le MELS à l'enseignement primaire et secondaire ainsi que des exemples de leurs manifestations et soutien à apporter

Code MELS	Type de handicap ou de difficulté d'adaptation ou d'apprentissage	Exemples de manifestation des troubles	Exemples de soutien approprié et de professionnels soutenant
------------------	--	---	---

Aucun	Élèves à risque	Des troubles de comportement ou d'apprentissage, des problèmes émotifs, une déficience intellectuelle légère, des difficultés non scolaires	L'établissement d'un plan d'intervention définissant les mesures éducatives adaptées
14	Élèves ayant des troubles graves du comportement	Des comportements agressifs de nature antisociale et très fréquente, des agressions verbales ou physiques, un défi constant de l'autorité	Avoir recours à un technicien en éducation spécialisée, à un psychoéducateur ou à du personnel comparable pour accompagner l'enseignant. L'élève peut aussi être admis dans un centre de réadaptation
23	Élèves handicapés par une déficience intellectuelle profonde	Des limites importantes au niveau du développement cognitif, des habiletés manifestement limitées au niveau de la perception, de la motricité et de la communication et des capacités très faibles aux niveaux personnel et social.	L'utilisation d'un programme adapté, des méthodes d'évaluation et de stimulations individualisées, un constant soutien et encadrement dans l'accomplissement des tâches scolaires quotidiennes
24	Élèves handicapés par une déficience intellectuelle moyenne à sévère	Des limites sur le plan du développement cognitif restreignant ses capacités d'apprentissage, des capacités fonctionnelles limitées sur le plan de l'autonomie personnelle et sociale, des difficultés plus ou moins marquées au niveau du développement sensoriel, moteur et de la communication	Une pédagogie ou un programme adapté, une assistance pour l'organisation des activités, une éducation à l'autonomie, une intervention adaptée au niveau sensoriel, moteur et de la communication.
33	Élèves handicapés par une déficience motrice légère (<i>Paraplégie ou tétraplégie, traumatisme crânien, épilepsie, dystrophie musculaire, malformations congénitales,</i>	Des difficultés motrices dans l'accomplissement de tâches de préhension, dans l'accomplissement des tâches de la vie quotidienne, des limites sur le plan de la	Un accompagnement régulier, mais ponctuel, à certains moments de la journée

	<i>ataxie de Friedreich, déficience motrice cérébrale, atteintes ostéoarticulaires, amputations, etc, atteintes neurologiques, etc.)</i>	mobilité ou des troubles cognitifs causés par des lésions cérébrales	
33	Élèves handicapés par une déficience organique <i>(Fibrose kystique, leucémie, hémophilie, asthme, insuffisance rénale, diabète, maladies pulmonaires importantes, maladies inflammatoires intestinales graves)</i>	Des difficultés dans l'apprentissage des programmes d'études à cause d'une endurance physique moindre, une accessibilité à certains endroits limitée par sa maladie, des absences scolaires fréquentes et parfois longues	Des soins intégrés dans l'horaire scolaire : médication fréquente, soutien occasionnel par une infirmière, etc.
34	Élèves handicapés par une déficience langagière	Des difficultés marquées sur le plan du langage, du vocabulaire, de l'expression, de la compréhension verbale, de la lecture ou des fonctions cognitivo-verbales et des difficultés marquées en lecture	Des services complémentaires : suivi avec un orthophoniste, une pédagogie adaptée
36	Élèves handicapés par une déficience motrice grave <i>(Paraplégie ou tétraplégie, traumatisme crânien, épilepsie, dystrophie musculaire, malformations congénitales, ataxie de Friedreich, déficience motrice cérébrale, atteintes ostéoarticulaires, amputations, etc, atteintes neurologiques, etc.)</i>	Des limites fonctionnelles graves, des limites importantes sur le plan de la mobilité ou des troubles cognitifs causés par des lésions cérébrales	Un entraînement particulier et une assistance régulière pour l'accomplissement des activités de la vie quotidienne, le développement moteur ainsi qu'un accompagnement dans les déplacements ou un appareillage très spécialisé
42	Élèves handicapés par une déficience visuelle	Des limites dans la participation aux activités de la vie quotidienne, des difficultés à imaginer des concepts abstraits et des limites sur le plan de la locomotion et de la communication	Du matériel adapté, un soutien pour l'utilisation des appareils adaptés, des exercices particuliers, un enseignement adapté pour la compréhension de certains concepts, avoir recours à des codes substitutifs pour lire et écrire
44	Élèves handicapés par une déficience auditive	Des limites sur le plan de l'apprentissage et de	Des techniques spécialisées pour l'apprentissage du

		l'utilisation de la communication verbale, des difficultés dans le domaine du développement cognitif et du développement du langage oral, des difficultés en lecture et en écriture.	langage verbal, de moyens de communication substitutifs (lecture labiale, langage des signes), de l'assistance d'un interprète et d'un enseignement adapté
50	Élèves handicapés par un trouble envahissant du développement (<i>trouble autistique, syndrome de Rett, trouble désintégratif de l'enfance, syndrome d'Asperger ou trouble d'envahissement du développement non spécifié</i>)	Une incapacité à établir des relations avec ses camarades, un problème d'intégration au groupe, un manque d'aptitude à comprendre les concepts et les abstractions, des problèmes particuliers de langage et de la communication, des problèmes de comportement et des difficultés de planification et d'organisation	Des interventions selon les besoins, les capacités et les limites de l'élève, dépendant de la nature du trouble.
53	Élèves handicapés par des troubles relevant de la psychopathologie (<i>trouble schizophrénique, trouble schizo-affectif, trouble délirant, trouble dépressif majeur, trouble dysthymique, troubles psychotiques, trouble obsessionnel-compulsif, phobie sociale, trouble panique, trouble de conversion ou état post-traumatique</i>)	Une difficulté marquée à s'adapter à la vie scolaire, des comportements désorganisés, épisodes de perturbation grave, troubles émotifs graves, confusion extrême, déformation de la réalité, délire et hallucinations.	Un programme d'études individualisé avec des adaptations nombreuses dans un milieu scolaire spécial ou en milieu hospitalier
99	Élève ayant une déficience atypique	Le fonctionnement global révèle des caractéristiques et des limites ne correspondant à aucune autre catégorie et d'une gravité telle que le trouble empêche l'accomplissement des tâches normales en milieu scolaire	Un enseignement individualisé dans un milieu scolaire spécialisé ou un centre hospitalier

Sources : MELS, *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* :

Définitions, Gouvernement du Québec, Québec, 2000, pp.7 à 20

ET

MELS. *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*, Gouvernement du Québec, Québec, 2007, pp.12 à

23

Le MELs, même s'il reconnaît une bien plus grande partie des troubles et déficiences au primaire et secondaire, ignore tout de même les élèves atteints de troubles de l'apprentissage (TA). Parmi les TA, nous retrouvons des troubles spécifiques comme la dyslexie, la dysorthographe et la dyscalculie. Les cas de la dyslexie et de la dysorthographe semblent cependant inclus dans la catégorie de la déficience langagière.

Les troubles de l'apprentissage

Un trouble d'apprentissage (TA), quel qu'il soit, est caractérisé par une carence rattachée au traitement de l'information. L'origine d'un TA est « un dysfonctionnement neurologique qui interfère avec la capacité du cerveau à absorber, à entreposer et à récupérer de l'information ». ³⁹ Lorsqu'ils ne sont pas diagnostiqués et qu'ils vivent longtemps avec un TA, ces étudiants deviennent très difficiles à dépister puisqu'ils ont développé des stratégies compensatoires pour masquer leurs difficultés.

Klassen, Krawchuk, Lynch et Rajani (2008) ont souligné que « le niveau de procrastination de ces étudiantes et étudiants était plus élevé que celui des étudiants sans trouble d'apprentissage. Leur niveau de métaconnaissance, d'autodiscipline et d'efficacité personnelle était plus faible. » ⁴⁰

La dysorthographe est un trouble spécifique de l'apprentissage caractérisé par une faiblesse des capacités d'expression écrite. L'étudiant atteint d'une dysorthographe manifeste « une compétence très réduite dans l'organisation et la présentation de l'information à travers l'écriture, comparée à une compétence plus élevée à organiser et présenter l'information oralement. » ⁴¹. La dysorthographe est, comme son nom l'indique, un trouble de l'orthographe. Elle accompagne souvent la dyslexie. L'orthographe des mots y est très déficitaire.

Chez les dysorthographiques, on peut observer « un mélange de difficultés touchant les capacités du sujet à composer des textes écrits, objectivées par des erreurs de grammaire et de ponctuation au sein des phrases, par une mauvaise construction des paragraphes, de nombreuses fautes d'orthographe et une

39 CENTRE D'AIDE AUX ÉTUDIANTS, *Les troubles d'apprentissage*, Université Laval, Québec, 2010, p.1

40 WOLFORTH, Joan et ROBERTS, Elizabeth. *La situation des étudiantes et étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité qui fréquentent les cégeps au Québec : ce groupe a-t-il un besoin légitime de financement et de services?*, MELs, Québec, 2010, p.22

41 DUBOIS, Mireille et ROBERGE, Julie. *Troubles d'apprentissage : pour comprendre et intervenir au cégep*, Centre collégial de développement de matériel didactique, Montréal, 2010, p.6

très mauvaise écriture. »⁴² Un étudiant atteint de dysorthographe ne peut mémoriser la graphie d'un mot, même s'il s'agit d'un mot courant. C'est la correspondance entre un graphème (les lettres) et un phonème (les sons) qui est défaillante.

La dyslexie est le plus connu des troubles d'apprentissage spécifiques. Elle cause des problèmes dont l'étendue est plus large que dans le cas de la dysorthographe. En effet, les répercussions se font sentir autant sur la lecture que l'écriture. Les personnes dyslexiques n'éprouvent cependant généralement aucun problème à communiquer oralement.

Au niveau de la lecture, les dyslexiques ont un rythme très lent, entre deux et trois fois plus lent que la normale. Souvent, une relecture est nécessaire, car la première lecture ne sert qu'à décoder les mots, pas le contenu et le sens du texte. Un dyslexique a de la difficulté à cerner les points importants dans un texte, confond les mots entre eux et n'est pas très habile avec la phonétique. Souvent, les dyslexiques inversent des syllabes ou des chiffres. En ce qui concerne l'écriture, les dyslexiques ont de la difficulté à structurer des phrases, font souvent des erreurs d'orthographe, n'ont pas un choix élaboré de mots, écrivent lentement et avec une calligraphie pauvre.⁴³

Il y a plusieurs formes de dyslexie. Il y a d'abord la dyslexie phonologique, dont la faiblesse est la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes. Ces dyslexiques confondent les sons et inversent des lettres. Ils représentent 67 % des dyslexiques.⁴⁴ Il y a ensuite les dyslexiques lexicaux, qui représentent 10 % de tous les dyslexiques et ne décodent les mots que par le son de syllabes, écrivent au son et lisent lentement. Finalement, la dyslexie mixte représente 23 % des cas. Les difficultés sont à la fois phonologiques et lexicales.

Un autre trouble spécifique de l'apprentissage est la dysphasie, qui se caractérise par des problèmes d'expression orale dans la sémantique, la syntaxe et le discours. Le trouble du langage des étudiants dysphasiques s'étend aux habiletés phonologiques comme non phonologiques. Ce type de déficience est souvent confondu avec la dyslexie.

Le dernier trouble spécifique de l'apprentissage est la dyscalculie. Ce trouble a pour conséquences une difficulté à effectuer les opérations mathématiques, notamment au niveau du raisonnement mathématique, d'une difficulté à reconnaître les signes arithmétiques et une inversion des chiffres.

Il ne faut pas confondre les troubles d'apprentissage avec les difficultés d'apprentissage. Les difficultés d'apprentissage sont temporaires alors que les TA sont permanents. Les TA, s'ils sont diagnostiqués,

42 Ibid, p.7

43 CÉGEP DU VIEUX-MONTRÉAL. *Foire aux questions*,
<http://www.cvm.qc.ca/formationreg/saide/professeurs/Pages/faq.aspx> (page consultée le 16 juillet 2011)

44 DUBOIS, Mireille et ROBERGE, Julie. *Troubles d'apprentissage : pour comprendre et intervenir au cégep*, Centre collégial de développement de matériel didactique, Montréal, 2010, p.4

permettent des accommodements au cégep, alors que ce n'est pas le cas pour les difficultés d'apprentissage. Le tableau suivant illustre bien la distinction entre les deux.

Tableau 6 : Distinction en troubles d'apprentissage et difficultés d'apprentissage

Les troubles d'apprentissage	Les difficultés d'apprentissage
<ul style="list-style-type: none">• Ils sont permanents.• Ils apparaissent tôt dans l'apprentissage.• Leur cause est unique : neurologique¹.• Ils provoquent, dans le cas d'une dyslexie ou d'une dysorthographe :<ul style="list-style-type: none">– une difficulté majeure à intégrer les processus de base permettant la compréhension ;– une incapacité soit à automatiser la correspondance lettres-sons, soit à lire à partir de la forme visuelle des mots et à récupérer la prononciation associée aux mots.• Ils peuvent être diagnostiqués par un orthophoniste, un neuropsychologue ou un orthopédagogue à l'aide de tests standardisés qui évaluent le temps de lecture d'un texte donné ainsi que le nombre et le type d'erreurs.	<ul style="list-style-type: none">• Elles sont souvent temporaires et peuvent parfois être corrigées.• Elles peuvent apparaître à différentes étapes de l'apprentissage.• Les causes sont multiples et non neurologiques :<ul style="list-style-type: none">– apprentissage lacunaire en lecture ou en écriture ;– allophonie ;– problèmes de méthode de travail ;– trouble psychoaffectif, manque de motivation ou d'intérêt ;– situation socioéconomique difficile.

Source : DUBOIS, Mireille et ROBERGE, Julie. *Troubles d'apprentissage : pour comprendre et intervenir au cégep*, Centre collégial de développement de matériel didactique, Montréal, 2010, p.3

Le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité

Avec les TA, les étudiants atteints du TDAH sont la deuxième de trois types de troubles regroupés dans le vocable de « population étudiante émergente » et dont le financement est manquant. Le TDAH est caractérisé par une difficulté à rester attentif et à porter attention aux détails. Il est fréquent chez ces étudiants de ne pas compléter leurs travaux, d'oublier ou de mal appliquer les consignes et de manquer d'ordre et d'organisation. Ces étudiants sont aussi souvent distraits.⁴⁵ Ils doivent donc être sortis de la lune, ramenés à la tâche et leur compréhension des consignes doit être vérifiée.

La définition du TDAH « sous-entend une incapacité à canaliser l'attention nécessaire plutôt qu'une incapacité à être attentif en tant que tel. »⁴⁶ On estime qu'environ 5 % des enfants sont touchés par les

45 SAIDE. *Le déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité*, Cégep du Vieux-Montréal, Montréal, p.1

46 WOLFORTH, Joan et ROBERTS, Elizabeth. *La situation des étudiantes et étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité qui fréquentent les cégeps au Québec* :

TDAH et que la moitié d'entre eux garderont les symptômes jusqu'à l'âge adulte.⁴⁷ Ces symptômes peuvent être d'ordre cognitif attentionnel, comme la distractibilité et la bougeotte des idées. Ils peuvent également relever de la désorganisation, comme c'est le cas pour la difficulté à débiter et à terminer une tâche, la difficulté avec la notion du temps et l'éparpillement, On parle aussi de bougeotte physique, principal symptôme de l'hyperactivité, et d'une certaine impulsivité.⁴⁸

Environ 70 % des étudiants atteints de TDAH présente le trio de symptômes composé de la distraction, de l'agitation et de l'impulsivité. Parmi les autres cas, le principal est celui où l'élève présente surtout une difficulté à organiser ses idées, par un lunatisme et une distractibilité. De plus, dans environ 50 % des cas, le TDAH est accompagné de problèmes psychologiques comme la dépression, l'anxiété et des problèmes dans les relations avec autrui. Plusieurs étudiants atteints de TDAH présentent aussi un TA, nommément la dyslexie.⁴⁹ On parle de 30 % à 50 % des étudiants atteints d'un TDAH qui manifesteraient également un TA.⁵⁰

Les troubles de santé mentale

Les TSM sont le troisième et dernier type de troubles qui sont regroupés dans la notion de population étudiante émergente. Plusieurs intervenants, enseignants comme du personnel de soutien, nous ont signalé que les étudiants atteints d'un TSM sont ceux qui présentent les problématiques les plus lourdes au niveau de la gestion de classe.

Les TSM regroupent plusieurs types de troubles. La classification retenue par la Fédération des cégeps inclut les troubles de l'humeur (bipolarité, dépression), les troubles anxieux (obsessionnel-compulsif, anxiété généralisée), les troubles psychologiques et schizophréniques, les troubles de la personnalité (personnalité *borderline*, paranoïaque) ainsi que d'autres troubles non catégorisés, du genre hypocondrie et anorexie.⁵¹ On peut également considérer l'anorexie, joint à la boulimie, comme un trouble de l'alimentation, une sous-catégorie des TSM.⁵²

Les symptômes de la dépression sont une grande irritabilité ainsi qu'une déprime et une tristesse permanente. On note également, au niveau physique, une plus grande fatigabilité, une perte ou un gain d'appétit (troubles de l'appétit) et une insomnie ou une hypersomnie (troubles du sommeil).⁵³

ce groupe a-t-il un besoin légitime de financement et de services?, MELS, Québec, 2010, p.15

47 CENTRE D'AIDE AUX ÉTUDIANTS, *Le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité*, Université Laval, Québec, 2010, p.1

48 idem

49 idem

50 BONNELLI, Hélène et al. *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire*, MELS, Québec, mai 2010, p.39

51 SENNEVILLE, Maurice. *Intégration des étudiants handicapés. Synthèse des recommandations des rapports et études*, Fédération des cégeps, Montréal, décembre 2005, p.9

52 SAIDE. *Les troubles de Santé mentale*, Cégep du Vieux-Montréal, Montréal, p.1

53 idem

Quant à la bipolarité, elle se divise en deux phases : la phase manie et la phase dépressive. Les symptômes de la phase dépressive s'apparentent à ceux de la dépression. Pour ce qui est de la phase manie, on observe une inflation de l'estime de soi, un trop-plein d'idées, des plaisirs augmentés de façon excessive et une prise de risque associé à une croyance d'invincibilité.⁵⁴

Les troubles anxieux sont, quant à eux, caractérisés par des douleurs localisées au dos, à la colonne vertébrale et au thorax ainsi que par une peur par anticipation, des troubles du sommeil et des difficultés de concentration.⁵⁵

Finalement, le trouble de la personnalité limite (*borderline*) se caractérise par une instabilité de l'humeur, une impulsivité, une instabilité intense en ce qui a trait aux relations interpersonnelles, une perturbation de l'identité et une instabilité en ce qui concerne l'image et, incidemment, l'estime de soi.⁵⁶

Concrètement, les TSM ont pour conséquences, dans un cadre scolaire, de provoquer un certain niveau d'absentéisme, des lacunes d'organisation, des retards dans la remise de travaux, des inégalités et irrégularités dans la qualité d'un travail, des difficultés avec la mémoire à court terme et un manque de concentration. Ces étudiants sont également plus sensibles au stress que les autres étudiants et le vivent différemment de ceux-ci.⁵⁷

Le grand problème d'identification des troubles mentaux est que ces troubles se manifestent souvent au début de l'âge adulte, ce qui coïncide avec les études post-secondaires. Des efforts de dépistage devraient donc être faits en ce sens. Cette problématique sera abordée plus en détail dans le chapitre portant sur le diagnostic.

Les troubles envahissant du développement

Tel qu'illustré dans le tableau 5, plusieurs syndromes ou maladies distinctes forment la catégorie des TED. Les plus fréquents, et souvent les plus difficiles à gérer, sont toutefois le syndrome d'Asperger et l'autisme de haut niveau. La présente section ne traitera donc que de ces deux troubles.

Malgré des rapprochements évidents, le syndrome d'Asperger se distingue tout de même de l'autisme. Par exemple, les étudiants Asperger peuvent parler de leurs expériences, de leurs sentiments et états d'âme, ce qui est inconcevable chez les autistes. Les Asperger se distinguent également par leurs habiletés langagières et leur intérêt concentré dans un domaine précis.

54 Ibid, p.2

55 Ibid. p.3

56 idem

57 CENTRE D'AIDE AUX ÉTUDIANTS, *Les troubles mentaux*, Université Laval, Québec, 2010, p.1

Les étudiants atteints du syndrome d'Asperger sont aptes à fonctionner dans la société, mais évitent les contacts sociaux les rendant mal à l'aise. Ce n'est pas peu dire, compte tenu du fait que ces étudiants ont des problèmes manifestes de compréhension des règles et normes sociales. Ils décodent mal la communication non verbale et interprètent très naïvement ce qu'ils entendent. Ces personnes ont également une incompréhension des codes sociaux et des différents degrés de la communication. Ils ont tendance à tout prendre au pied de la lettre et à ne pas saisir l'humour, le sarcasme, l'ironie, les métaphores, les jeux de mots et le double sens.⁵⁸

L'étudiant atteint d'Asperger a également de la difficulté à jauger la distance sociale. Il sera souvent trop envahissant avec les personnes qu'il aime bien. Cet ensemble de maladresse sociale fait en sorte que son intégration est difficile, les autres étudiants le voyant comme étrange.

Au niveau de son intégration en classe, l'étudiant Asperger ne sait pas qu'il doit dire qu'il n'a pas compris et ne sait pas comment le dire. Il s'agit du même phénomène quand vient le temps de demander de l'aide.⁵⁹ L'étudiant Asperger comprend mal les notions de temps et respecte ainsi mal les obligations relatives à la gestion du temps. Il n'est pas à l'aise quand il y a trop de gens et trop de stimulation, il n'a pas de contrôle mal ses émotions et n'anticipe pas les conséquences de ses gestes et paroles. Il exagère également les critiques à son endroit.⁶⁰

En ce qui concerne les apprentissages, l'étudiant Asperger a des difficultés de concentration, a de la difficulté avec son environnement spatial et à organiser son temps, a de la difficulté avec la pensée abstraite, a parfois des difficultés à exprimer ses idées et a beaucoup de difficulté à travailler en équipe.⁶¹

L'autiste, quant à lui, éprouve beaucoup plus de difficultés à interagir socialement et, conséquemment, à s'intégrer en classe et travailler en équipe. Il manifeste une attention de courte durée, des troubles de l'humeur et des intérêts restreints, mais souvent à plus qu'à un domaine, contrairement à l'Asperger. Les conséquences sur l'apprentissage, avec ces nuances, sont du même ordre que l'étudiant atteint d'Asperger.

La déficience visuelle

Les symptômes de la déficience visuelle sont assez évidents et bien connus, ce qui fait en sorte que cette section sera tout de même courte. Notons que 93 % des personnes atteintes d'une telle déficience ont une vision résiduelle leur permettant d'être fonctionnels dans certaines tâches et activités. On

58 CENTRE D'AIDE AUX ÉTUDIANTS, *Le syndrome d'Asperger*, Université Laval, Québec, 2010, p.1

59 SAIDE. *Le Syndrome d'Asperger et l'autisme de haut niveau*, Cégep du Vieux-Montréal, Montréal, p.2

60 Ibid, p.3

61 idem

catégorise ces étudiants de « fonctionnellement voyant ». On dit aussi que ces personnes sont atteintes de « basse vision ». Ces étudiants doivent utiliser un système graphique pour lire et écrire.⁶² Il y a quatre types de basse vision : en tunnel, périphérique, embrouillée et avec taches. La figure suivante illustre les différents cas.

Pour être considéré comme souffrant d'une déficience visuelle, l'étudiant doit avoir une acuité visuelle sous la barre de 6/21 ou avoir un champ de vision de moins de 60° pour les deux yeux.⁶³

Figure 2 : Les différents types de basse vision



Source : CENTRE D'AIDE AUX ÉTUDIANTS, *La déficience visuelle*, Université Laval, Québec, 2010, p.1

La vision en tunnel crée principalement des problèmes de vision nocturne. La vision périphérique, elle, provoque des difficultés à lire, à distinguer les traits faciaux et les couleurs des vêtements. La vision

62 CENTRE D'AIDE AUX ÉTUDIANTS, *La déficience visuelle*, Université Laval, Québec, 2010, p.1

63 idem

embrouillée rend l'oeil très sensible à la lumière et aux éblouissements. La vision avec taches est plus variable, puisque les taches peuvent être de différentes tailles et intensités.⁶⁴ Évidemment, tous ces types de basse vision créent des difficultés dans l'accomplissement des tâches scolaires, auxquelles il est possible de pallier. Seulement 7 % des étudiants atteints de déficience visuelle sont complètement aveugles, ce qui cause des problèmes plus importants et nécessite des adaptations plus grandes.

La déficience auditive

L'étudiant sourd porte généralement un appareil d'amplification auditif. La sévérité de la surdité varie d'un cas à l'autre. La déficience de l'ouïe interfère nécessairement sur la parole. L'apprentissage du langage est donc ralenti et limité. Un étudiant atteint de déficience auditive peut avoir besoin d'un interprète si l'appareil d'amplification n'est pas adapté à sa situation. Il y a deux types d'interprètes : l'interprète oraliste, qui redira tout ce qui est dit en classe, sans mettre de voix à sa prononciation. Ce cas fait appel à la lecture sur les lèvres. Il y a également l'interprète gestuel, qui traduira en langage des signes ce qui a été dit. L'intensité de la surdité varie d'une personne à l'autre.⁶⁵

La déficience motrice

La déficience motrice se décline en plusieurs types de déficience. Il y a la paralysie, qui affecte la mobilité, et la paralysie cérébrale, qui affecte la coordination des mouvements. Malgré les préjugés et leur élocution déficiente, les personnes atteintes de paralysie cérébrale ne souffrent d'aucune atteinte à leur intelligence. Un autre type de déficience motrice est la dystrophie musculaire, qui est caractérisée par une détérioration progressive des muscles. Certains types de dystrophie affectent l'ensemble des muscles et d'autres, seulement les muscles des mains, des pieds, des épaules, des hanches, des bras et/ou du visage.⁶⁶

La spina-bifida est, quant à lui, une malformation permanente de la moelle épinière et, donc, du système nerveux. Il y a également le traumatisme crânien, dont la résultante est la dysfonction du tissu cérébral. Les séquelles peuvent être physiques (motricité ou capacités langagières), cognitives (au niveau de l'attention, de la concentration ou de la pensée abstraite) ou affectives (émotivité accrue ou réactions spontanées, sans réflexion préalable). Une autre déficience motrice est la fibromyalgie, qui est caractérisée par des douleurs continues à plusieurs endroits, puisque c'est le squelette qui est affecté. Cette maladie cause une grande fatigabilité.⁶⁷

L'amputation des suites de la perte d'un membre fait également partie de la catégorie des déficiences motrices. Finalement, la sclérose en plaques est une maladie progressive du système nerveux. Cette maladie présente des phases successives de poussées et de rémissions et évolue ainsi, de pire en pire au

64 idem

65 CENTRE D'AIDE AUX ÉTUDIANTS, *La déficience auditive*, Université Laval, Québec, 2010, p.1

66 CENTRE D'AIDE AUX ÉTUDIANTS, *La déficience motrice*, Université Laval, Québec, 2010, p.1

67 idem

niveau de la mobilité et de la motricité.⁶⁸

La déficience organique

Les exemples les plus fréquents de la déficience organique sont le diabète, le cancer, l'asthme, la maladie de Crohn et le sida. Pour être reconnue comme une déficience organique, la maladie doit limiter de façon importante et durable les activités quotidiennes et scolaires. Un cas léger d'asthme ne sera pas considéré comme tel, par exemple.

Les symptômes varient évidemment d'une maladie à l'autre, mais les difficultés académiques tournent généralement autour de la concentration, de la mémorisation, d'un niveau d'énergie imprévisible, d'une fatigabilité variable et importante, de douleurs chroniques et de sensibilité à la lumière ou au bruit. Les effets secondaires des traitements médicaux sont souvent le plus grand fléau des étudiants atteints d'une déficience organique. Leur médication régulière commande un horaire strict qu'il est parfois difficile de concilier avec l'horaire de cours.⁶⁹

Statistiques sur l'effectif des ÉBP dans le réseau collégial

Entre 2005 et 2009, le nombre d'étudiants avec besoins particuliers est passé de 860 à 4309 dans le réseau collégial, excluant les données du collège Dawson. Cette augmentation représente le quintuple des données seulement quatre ans plus tôt. Bon an mal an, le collège Dawson reçoit environ 400 ÉBP par année, ce qui en porte le nombre total à environ 4700 étudiants dans le réseau collégial public. En ce qui concerne particulièrement les populations étudiantes émergentes, soit les TA, TDAH et TSM, l'augmentation dans l'ensemble du réseau, excluant Dawson, est de l'ordre de 1150 %, ayant passé de 186 étudiants en 2005 à 2143 en 2009.⁷⁰

La situation à Dawson n'a pas de raison de ne pas être la même quant à l'émergence de ces populations étudiantes. Cela signifie que les populations étudiantes émergentes représentaient 21,6 % de tous les étudiants avec besoins particuliers en 2005. Cette proportion a bondi à 49,7 % en 2009.⁷¹ Pour les étudiants présentant un trouble d'apprentissage, leur nombre était de 194 en 2004 et de 692 en 2007.⁷² Selon des données des cégeps de l'est du Québec obtenues via une organisation collaboratrice, 68,16 % des ÉBP recensés dans les cégeps ayant répondu à l'enquête faisaient partie de la catégorie des populations étudiantes émergentes à la session d'hiver 2011. L'échantillon de cette recension est fort

68 idem

69 CENTRE D'AIDE AUX ÉTUDIANTS, *La déficience organique*, Université Laval, Québec, 2010, p.1

70 DUCHARME, Daniel et al. *Document synthèse pour les activités de la table de travail sur l'obligation d'accommodement des besoins éducatifs particuliers dans le réseau d'enseignement collégial québécois*, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, Montréal, 26 février 2010, p.2

71 Ibid, p.3

72 BONNELLI, Hélène et al. *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire*, MELS, Québec, mai 2010, p.30

fiable, se situant à 713 étudiants.

Une vaste étude de 2006, qui sera souvent citée dans cette recherche, a catégorisé les types de déficiences ayant été le plus souvent rencontrés par les répondants locaux des cégeps, dont le rôle est la coordination et l'organisation de l'offre de services pour les ÉBP. Le tableau suivant offre le détail :

Tableau 7 : Types d'ÉBP desservis par les répondants locaux des cégeps, 2006

Student's Disability /Impairment	Percent
Learning disability / ADD (e.g., dyslexia)	80.70%
Mobility impairment (e.g., use of a wheelchair / cane / crutches)	80.70%
Hearing impairment	78.95%
Visual impairment	73.68%
Neurological impairment (e.g., epilepsy, traumatic brain injury)	66.67%
Limitation in the use of hands / arms	56.14%
PDD (e.g., autism, Asperger's)	52.63%
Blindness	50.88%
Deafness	50.88%
Psychological / psychiatric disability (e.g., anxiety, depression)	45.61%
Medically related / health problem (e.g., diabetes, Crohn's)	40.35%
Speech / communication impairment	36.84%

Source : FICHTEN, Catherine et al. *College Students with Disabilities : Their Future and Success*, Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, Montréal, 2006, p.47

La même étude a également répertorié, avec la même catégorisation, les types de déficiences ou handicaps de l'échantillon d'étudiants interrogés. Voici le résultat :

Tableau 8 : Types d'ÉBP selon leur importance dans le réseau des cégeps, 2006

Type of Impairment	Number of Students	% of Students
Learning disability / ADD	142	47%
Mobility impairment	53	18%
Hearing impairment	39	13%
Medically related condition	33	11%
Psychological disability	32	11%
Limitation in the use of hands / arms	30	10%
Visual impairment	29	10%
Neurological impairment	25	8%
Deafness	17	6%
Speech / language impairment	16	5%
PDD (pervasive developmental disorder - e.g., autism, Asperger's)	11	4%
Blindness	2	1%
Total number of impairments reported by the 300 students	429	n = 300

Source : FICHTEN, Catherine et al. *College Students with Disabilities : Their Future and Success*, Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, Montréal, 2006, p.48

On peut constater une bonne correspondance entre la fréquentation réelle des cégeps par les différents types d'ÉBP et la proportion, toujours par types de troubles, desservis par les cégeps. On remarque également que les étudiants présentant un TA étaient, en 2006, de loin les plus nombreux dans le réseau collégial, avec 47 % des cas. Toutefois, les étudiants présentant *seulement* un TDAH étaient de l'ordre de 34,33 %.⁷³ En croisant ces données (47 %) avec celles citées plus haut, voulant qu'il y eût 4309 ÉBP dans les cégeps en 2009 et 692 étudiants avec TA en 2007, on peut arriver à la conclusion qu'ils étaient, en 2009, du nombre de 2025. Malgré la précarité méthodologique de ce calcul, l'élément important à souligner est l'explosion du nombre d'étudiants atteints de TA dans le réseau collégial.

Toujours selon l'enquête de 2006 menée par le réseau Adaptech, 21 % des étudiants avec besoins particuliers déclarent deux troubles distincts, alors que 7 % en déclarent trois.⁷⁴ Ce phénomène, appelé comorbidité, présente des problèmes supplémentaires au niveau du financement. Cet aspect sera abordé dans le chapitre portant sur le financement.

Le réseau Adaptech a également interrogé pas moins de 1486 diplômés. De ce nombre, 12,2 % ont rapporté souffrir d'un trouble.⁷⁵ Parmi les diplômés avec besoins particuliers qui se sont enregistrés afin d'obtenir des services spécialisés dans leur cégep, 33,3 % ont rapporté un TA, 16,7 % une déficience motrice et 13,3 % une déficience reliée à la condition médicale (déficience organique). Parmi les non-enregistrés, 31,3 % ont rapporté une déficience visuelle, 25,3 % une déficience organique et 25,3 % un problème d'ordre psychologique (trouble de santé mentale).⁷⁶

On semble constater une forte tendance chez les diplômés ayant été des ÉBP à l'époque, à ne pas s'enregistrer dans un cas de déficience visuelle, de déficience organique et de problèmes d'ordre psychologique (TSM), alors que les diplômés présentant un TA et une déficience motrice se sont enregistrés dans une proportion beaucoup plus grande.

Finalement, les étudiants pour qui les cégeps recevaient du financement dans l'est du Québec, en 1992, étaient à 67 % atteints d'une déficience visuelle ou auditive. Cette proportion, en 2004, chutait à 30 %.⁷⁷ On remarque donc que la hausse relative des TA et autres populations étudiantes émergentes a eu pour effet de créer une plus grande diversité parmi les cas recensés chez les ÉBP.

⁷³ FICHTEN, Catherine et al. *College Students with Disabilities : Their Future and Success*, Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, Montréal, 2006, p.88

⁷⁴ Ibid, p.48

⁷⁵ Ibid, p.49

⁷⁶ Ibid, p.50

⁷⁷ Ibid, p.122

Chapitre 2 : Les accommodements et leur mise en place

Une structure d'accueil

Pour tous les étudiants, avec besoins particuliers ou non, l'entrée au cégep peut représenter un événement stressant. Non seulement l'étudiant aura-t-il à composer avec un nouveau milieu et un nouveau champ d'études, mais il devra également pleinement saisir l'autonomie supplémentaire dont il bénéficiera. Pour des ÉBP non diagnostiqués, cela peut représenter un stress supplémentaire. En effet, ces étudiants, qui ont dû adopter des stratégies compensatoires afin de cacher et pallier à leur handicap ou déficience, devront de nouveau adapter ces stratégies à la manière académique différente du cégep.

La journée des portes ouvertes, ayant lieu pendant l'année pour les nouveaux étudiants potentiels de l'année suivante, et la journée d'accueil, généralement quelques semaines avant la rentrée, sont des moments privilégiés afin d'interpeller les nouveaux étudiants. Il s'agit de deux opportunités à saisir afin de faire connaître les services spécialisés à l'ensemble des étudiants. De cette masse, la minorité anonyme que représentent les ÉBP seront à même de capter avec plus d'intérêt cette information et de faire appel, dans une plus grande proportion, à ces services une fois la session commencée.

Il s'agira d'un aspect abordé plus en détail dans ce chapitre, mais les services spécialisés des cégeps ne sont vraiment pas assez visibles. Il leur faut publiciser leurs services avant et pendant la rentrée, de façon à identifier tout de suite les étudiants pouvant manifester des besoins particuliers. Cet accueil est primordial, car l'ÉBP est davantage désorienté dans son nouvel environnement collégial que son confrère ou sa consoeur ne nécessitant pas d'adaptations particulières.

La concertation des intervenants et la structure de soutien

La structure de soutien varie d'un cégep à l'autre. La variation dépend notamment des ressources spécialisées embauchées par le cégep et de l'importance du rôle accordé au répondant local. Des cégeps, notamment de Sainte-Foy, de Dawson, du Vieux-Montréal, de Sherbrooke, de Montmorency et de Saint-Félicien, sont particulièrement avancés dans l'offre de soutien, ce qui amène les services à être mieux structurés. Tous ne sont cependant pas au même niveau et il est minuit moins une, puisque les ÉBP arrivent de plus en plus massivement de façon marquée depuis au moins 2005. Avec le renouveau pédagogique qui se rode d'année en année, l'augmentation ne pourra que se maintenir ou s'accroître.

Dans une rencontre que nous avons eue avec lui, le directeur général du collège Dawson, Richard Fillion nous a appris que le modèle de livraison de services dont le MELS a récemment élaboré les balises doit être pleinement déployé dans trois ans, soit en 2014-2015. C'est en 2011-2012, soit l'année

scolaire actuelle, que ce modèle en sera à sa première année d'implantation. Ce modèle sera étudié plus loin dans ce chapitre.

Une proposition est largement ressortie de la littérature sur le sujet, que ce soit de la part de chercheurs sur un projet-pilote financé par le MELS ou de la CDPDJ. Cette proposition consiste à créer des équipes multidisciplinaires dans chaque cégep. Ces équipes seraient composées d'une douzaine d'intervenants provenant de l'interne du cégep et, si besoin est, de l'externe, provenant de champs d'expertise différents. La CDPDJ⁷⁸ et St-Onge, Tremblay et Garneau (2010)⁷⁹ suggèrent que l'équipe soit composée d'intervenants-pivots dont la mission serait d'assurer le suivi des mesures d'accommodement mises en place pour chaque étudiant. Cette solution a été identifiée comme particulièrement intéressante par St-Onge, Tremblay et Garneau (2010) dans les cas des troubles de santé mentale, qui sont les cas les plus difficiles à gérer.

La proposition n'a jamais été détaillée plus amplement, mais la compréhension de la FECQ est que chaque intervenant spécialisé pour un type de trouble serait l'intervenant-pivot de son équipe. Chaque intervenant pourrait alors être un intervenant-pivot. À l'instar du document-cadre sur l'organisation des services du cégep de St-Félicien, le technicien en éducation spécialisée pourrait se charger des étudiants présentant des limitations fonctionnelles, un TDAH ou un trouble envahissant du développement⁸⁰ alors que l'orthopédagogue s'occuperait des cas de troubles d'apprentissage et que le travailleur social se concentrerait sur l'aspect personnel et d'intégration des étudiants avec limitations fonctionnelles.⁸¹

Bien entendu, ces rôles sont ceux propres au cégep de St-Félicien et il n'est pas question ici de les exporter ailleurs. L'objectif est seulement d'esquisser un exemple de fonctionnement d'une équipe multidisciplinaire avec un intervenant-pivot. Cette procédure n'est pas employée au cégep de St-Félicien, mais leur document-cadre a le mérite de clarifier les rôles de chaque intervenant.

La Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec de la CSN (FNEEQ-CSN), à la fois dans un article⁸² et à l'occasion de la rencontre que nous avons eue avec la vice-présidente, Micheline Thibodeau, a soulevé une critique à l'égard de ce modèle : dans la majorité des cégeps, surtout les cégeps en régions éloignées, les ressources financières ne sont pas suffisantes afin d'embaucher une aussi grande variété et quantité de spécialistes. Cette critique réfère au financement,

78 COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE. *Aide-mémoires des réunions de la table de travail sur l'obligation d'accommodement des besoins éducatifs particuliers dans le réseau d'enseignement collégial québécois*, CDPDJ, Montréal, avril 2011, p.2

79 WOLFORTH, Joan et ROBERTS, Elizabeth. *La situation des étudiantes et étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité qui fréquentent les cégeps au Québec : ce groupe a-t-il un besoin légitime de financement et de services?*, MELS, Québec, 2010, p.20

80 CÉGEP DE SAINT-FÉLICIEEN. *Cadre d'organisation des Services adaptés. Intégration et soutien aux apprentissages des étudiants présentant des limitations fonctionnelles*, Cégep de Saint-Félicien, Saint-Félicien, 1er mars 2011, p.9

81 Ibid, p.10

82 FÉDÉRATION NATIONALE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DU QUÉBEC, *Chronique 31 - Intégrer sans discrimination ni privilège*, http://www.fneeq.qc.ca/fr/comites/ecole_societe/Chroniques/Chronique-31.html (page consultée le 18 juillet 2011)

qui sera traité dans un chapitre ultérieur, mais demeure tout de même pertinente.

Néanmoins, le modèle d'équipe multidisciplinaire munie d'intervenants-pivots est intéressant pour la FECQ. À condition que le MELS aide les plus petits cégeps à se doter des ressources manquantes, cette formule assure un suivi et une communication accrues quant à l'offre de services, ce qui pourrait détonner avec la confusion généralisée et l'incohérence des accommodements différents pour des élèves présentant des besoins semblables qu'on peut observer dans certains cégeps. La FECQ propose donc :

Recommandation 1

Que le MELS encourage les cégeps à mettre sur pied des équipes multidisciplinaires composées d'une variété satisfaisante de spécialistes qui assumeront le rôle d'intervenants-pivots et épaulent financièrement ces cégeps pour l'embauche des ressources professionnelles manquantes.

Mise en place de plans d'intervention obligatoires

Nous l'avons vu au début du chapitre premier, un plan d'intervention est légalement obligatoire pour chaque EHDAA au secondaire. La *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*⁸³ (ci-après nommée la *Loi sur les cégeps*) pourrait incorporer également une telle obligation. Cette proposition a été spécifiquement soulevée dans le cas des étudiants souffrant d'un TSM.⁸⁴

Actuellement, « seuls les étudiants ayant une déficience qui entraîne des limitations significatives et persistantes dans l'accomplissement de leurs activités académiques peuvent bénéficier d'un plan individuel d'intervention. »⁸⁵ Au cégep, dans les faits, « on parle davantage d'un plan de services utilisé aux fins de financement et permettant l'octroi de services en fonction des besoins de l'étudiant que d'un véritable plan d'intervention adapté ».⁸⁶ C'est ce que constate aussi la Fédération des cégeps.⁸⁷ Le réseau Adaptech, dans sa recherche de 2006, recense que seulement 37 % des ÉBP inscrits aux services spécialisés de leur cégep bénéficiaient d'un plan individuel d'intervention.⁸⁸

83 L.R.Q., chapitre C-29

84 BONNELLI, Hélène et al. *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire*, MELS, Québec, mai 2010, p.36

85 DUCHARME, Daniel et al. *Document synthèse pour les activités de la table de travail sur l'obligation d'accommodement des besoins éducatifs particuliers dans le réseau d'enseignement collégial québécois*, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, Montréal, 26 février 2010, p.16

86 Ibid, p.23

87 SENNEVILLE, Maurice. *Intégration des étudiants handicapés. Synthèse des recommandations des rapports et études*, Fédération des cégeps, Montréal, décembre 2005, p.12

88 FICHTEN, Catherine et al. *College Students with Disabilities : Their Future and Success*, Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, Montréal, 2006, p.52

L'application diffère d'un cégep à l'autre. Au cégep du Vieux-Montréal, on dit produire un plan individuel d'intervention (PII) pour les étudiants souffrant d'une « déficience sensorielle, neurologique ou motrice reconnue par le Ministère »⁸⁹ alors qu'on ratisse plus large au cégep de Sainte-Foy en permettant un PII pour les étudiants atteints d'une « déficience physique, sensorielle, organique, neurologique, des troubles d'apprentissage ou de santé mentale »⁹⁰. Il en va de même au cégep de Rimouski⁹¹.

Au collège Maisonneuve, on établit un PII pour les cas de « déficience neurologique, motrice, sensorielle ou un problème de santé mentale qui a fait l'objet d'un diagnostic établi par un spécialiste de la santé »⁹². Comme il est possible d'observer, certains cégeps restreignent l'accès à un PII aux domaines financés par le MELS, alors que d'autres ratisent plus large, par souci d'équité.

Le PII se doit d'être un outil individualisé qui fait état des forces et faiblesses de l'étudiant, comme cela est le cas au secondaire. L'objectif du PII n'est pas seulement d'étayer les conclusions et la validité du diagnostic, mais de pousser plus loin et d'établir de quelles façons il est raisonnable et approprié d'accommoder l'étudiant.

Établir une obligation légale d'établissement d'un plan d'intervention au cégep aurait probablement autant d'impacts positifs au cégep que cette mesure en a eu au primaire et au secondaire. Il faut par la suite se demander quels étudiants pourraient bénéficier de cette obligation de la part du cégep. Il semble clair que, dans un souci de continuité, les mêmes élèves bénéficiant d'un plan d'intervention au secondaire puissent, à leur arrivée au cégep, avoir droit à la même chose. Comme nous l'avons vu précédemment avec le tableau 4, même les étudiants souffrant d'un TA peuvent bénéficier d'un plan d'intervention, même s'il ne semble pas théoriquement obligatoire. Incidemment, la FECQ propose :

Recommandation 2

Que l'Assemblée nationale du Québec incorpore à la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* une obligation incombant aux cégeps de produire un plan individualisé d'intervention pour les étudiants souffrant des mêmes troubles ou handicaps pour lesquels un plan d'intervention est obligatoire selon la *Loi sur l'instruction publique* ainsi que pour les élèves souffrant d'un trouble d'apprentissage.

89 CÉGEP DU VIEUX-MONTRÉAL. *Plan de services adaptés*,

<http://www.cvm.qc.ca/formationreg/saide/repondants/pages/planservicesadaptes.aspx> (page consultée le 18 juillet 2011)

90 CÉGEP DE SAINTE-FOY. *Plan d'intervention*, <http://www.cegep-ste-foy.qc.ca/freesite/index.php?id=13690> (page consultée le 18 juillet 2011)

91 CÉGEP DE RIMOUSKI. *Service à l'élève et à l'enseignement*, <http://www.cegep-rimouski.qc.ca/serv/elevensadapt.html> (page consultée le 18 juillet 2011)

92 COLLÈGE DE MAISONNEUVE. *Intégration des étudiants ayant une incapacité fonctionnelle*, <http://www.cmaisonneuve.qc.ca/etudiant-actuel/aide-personnelle> (page consultée le 18 juillet 2011)

Proposition de classes homogènes en formation générale

Dans la rencontre que nous avons eue avec la FNEEQ-CSN, Micheline Thibodeau, vice-présidente, a soulevé l'idée de mettre sur pied des classes homogènes d'ÉBP ayant les mêmes besoins pour les cours de formation générale. Ce sont les seuls cours, de par leur nature de tronc commun, où le nombre d'étudiants est suffisamment élevé afin que le nombre d'ÉBP permette une telle pratique. Cette idée n'est pas orpheline d'application. En effet, au cégep du Vieux-Montréal, des groupes homogènes ont été mis sur pied en français, anglais et philosophie.

« Les groupes homogènes ont été mis sur pied afin de tenir compte des contraintes de communication que les élèves sourds et malentendants vivent quotidiennement. L'enseignement à ces élèves doit comprendre des mesures adaptées permettant l'atteinte des objectifs exigés par le ministère de l'Éducation »⁹³

Ces trois disciplines ont en effet comme point central commun la communication. En français, qu'il convient d'appeler plutôt littérature, la communication de la langue primaire est poussée encore plus loin, alors qu'en anglais, on tente d'inculquer des acquis supplémentaires en fonction de la force de l'élève. En philosophie, c'est plutôt la communication, dans sa tangente argumentative et réflexive, que l'on met de l'avant. Les étudiants atteints d'une déficience auditive ont en commun des retards et des difficultés de communication. Une ou des classes homogènes, si leur nombre le permet, ne peuvent qu'être bénéfiques afin de faire progresser leur rythme d'apprentissage dans un cadre adapté et individualisé.

Il ne convient pas cependant, selon la Fédération, de regrouper les autres types d'ÉBP. Par exemple, en regroupant dans une même classe seulement des étudiants souffrant d'un trouble d'apprentissage, on pratique davantage une politique de l'isolement. Il en va de soi pour les étudiants atteints d'un TSM, qui, malgré la difficulté qu'ils représentent pour la gestion de classe, ont besoin de côtoyer une diversité d'étudiants afin de mieux saisir le monde qui les entoure ainsi que les balises et normes sociales. Il en va de même pour les étudiants atteints d'un TED.

Au Vieux-Montréal, par l'homogénéisation des classes de littérature, anglais et philosophie pour les élèves atteints d'une déficience auditive, on veut adapter des éléments de compétences et leurs situations de travail à la réalité de ces étudiants. La FECQ propose donc :

Recommandation 3

Que les cégeps dont le nombre d'étudiants atteints d'une déficience auditive le permet mettent en place des classes homogènes pour ces étudiants en littérature, anglais et philosophie afin de mieux adapter les éléments de compétences de la communication à leurs besoins particuliers.

93 CÉC
<http://>

Les services spécialisés se cachent-ils?

La question n'est pas anodine. Les services spécialisés des différents cégeps se cachent-ils? Ont-ils peur d'être victime de leurs succès? Ont-ils peur que leurs ressources limitées, souvent insuffisantes, ne puissent répondre à la demande? Pour solutionner le problème de visibilité des services spécialisés, la Fédération des cégeps propose de « concevoir, présenter et diffuser aux élèves et aux acteurs des outils de sensibilisation et des modèles de réussite de cheminement scolaire »⁹⁴. Pour la Fédération, il faut également qu'un processus formel permette de transmettre l'information concernant les services destinés aux ÉBP.⁹⁵

Il s'agit en effet du rôle du centre de services spécialisés de produire du matériel promotionnel afin d'informer les étudiants de son existence et de l'utilité qu'il pourrait leur apporter. Le CCDMD note également le rôle névralgique de diffusion de l'information que doit occuper ce service.⁹⁶ Bref, il s'agit de rendre ces services plus visibles, d'aller chercher les ÉBP là où ils se situent et de les amener à consulter le service à l'aide de distribution de matériel et d'information. Le réseau Adaptech, dans sa recherche de 2006, note également un problème de visibilité de ces services et propose la production de dépliants remis à tous les étudiants suivant leur admission au cégep.⁹⁷

Sur une durée de 7 ans allant jusqu'à 2006, 57 répondants locaux provenant de 42 cégeps différents interrogés par Adaptech (2006) ont consacré en moyenne 20 % de leur tâche de travail à promulguer des services spécialisés aux ÉBP.⁹⁸ C'est très peu et chaque cégep devrait avoir au moins un répondant local temps plein à cet effet. Ces données ont toutefois probablement changé depuis 2006.

Une sous-utilisation des services spécialisés

Ceci explique cela. Si les services sont sous-utilisés, c'est qu'ils ne sont pas assez visibles. Voyons le

94 SENNEVILLE, Maurice. *Intégration des étudiants handicapés. Synthèse des recommandations des rapports et études*, Fédération des cégeps, Montréal, décembre 2005, p.17

95 Ibid, p.16

96 COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE. *Aide-mémoire de la réunion de la table de travail sur l'obligation d'accommodement des besoins éducatifs particuliers dans le réseau d'enseignement collégial québécois*, CDPDJ, Drummondville, 2 février 2011, p.3

97 FICHTEN, Catherine et al. *College Students with Disabilities : Their Future and Success*, Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, Montréal, 2006, p.139

98 Ibid, p.120

taux d'utilisation des centres de services spécialisés dans le réseau collégial.

Deux sondages menés par le collège Dawson entre 2002 et 2005 indique que le taux de nombre d'ÉBP déclarés par rapport à la population totale du cégep se situait entre 6,5 % et 9 %.⁹⁹ Ce taux est cependant bien plus élevé que la moyenne québécoise. Madame Alive Havel, coordonnatrice du Student AccessAbility Center de Dawson, avec qui nous avons eu le plaisir de nous entretenir, confirme qu'il y a un plus haut taux d'inscription aux services spécialisés à Dawson qu'ailleurs. Elle explique ce phénomène par une expertise du collège Dawson en la matière qui perdure depuis plus de 20 ans. Elle soutient également que le milieu anglophone a une plus longue tradition et a accès à plus de matériel pour accompagner les ÉBP. Selon elle, les troubles d'apprentissage sont beaucoup mieux reconnus dans le milieu anglophone, alors qu'ils représentent une frange grandissante des ÉBP au collégial.

Une étude de 2003 (Fichten et al.) démontre un écart marqué entre le taux d'inscription aux services spécialisés au Québec en comparaison avec le reste du Canada. Au cégep, la proportion d'étudiants déclarés comme ÉBP était d'environ deux tiers d'un pour cent (2/3 %) contre 6 % pour l'équivalent collégial dans le reste du Canada. Dans le milieu universitaire, un demi-pour cent (1/2 %) était déclaré au Québec et deux pour cent et demi (2 1/2 %) en moyenne ailleurs au Canada.¹⁰⁰ Déjà en 2003, Fichten identifiait le manque de reconnaissance aux fins de financement des TA comme un obstacle majeur.

Parmi les diplômés interrogés dans l'étude d'Adaptech (2006) et s'étant déclarés comme ÉBP, 13,2 % ont affirmé s'être enregistrés auprès des services spécialisés de leur cégep. Parmi l'ensemble des diplômés, 12,2 % s'était déclaré ÉBP. Par une règle de trois, nous arrivons à la conclusion que le taux total d'inscription et de divulgation formelle du handicap parmi la population étudiante fût de 1,6 % pour ces 1 486 diplômés.¹⁰¹ Compte tenu du niveau de services beaucoup plus développé au collège Dawson, il est raisonnable de supposer que le taux d'ÉBP se déclarant auprès des services spécialisés de leur cégep doit être d'environ 10 %, plutôt que de 13,2 %.

Le réseau Adaptech, dans cette même étude (Fichten, Jorgensen, Havel et Barile) a analysé le taux d'inscription aux services spécialisés de 44 des 48 cégeps publics. D'une population étudiante totale de 127 870 en 2004, 0,84 % s'étaient inscrits à ces services à la session d'automne 2004¹⁰², pour une moyenne de 24 étudiants par cégep et une étendue variant entre 0 et 238 étudiants par cégep.¹⁰³ De ces 44 cégeps, les auteurs de la recherche ont pu comparer les données d'inscription par rapport à 1999 de 31 cégeps. Le taux d'inscription par rapport à la population étudiante totale de ces 31 cégeps fut légèrement supérieur à celui des 44 cégeps, soit 0,94 %. En 1999, les mêmes 31 cégeps avaient un taux d'inscription à leurs spécialisés de 0,75 %.¹⁰⁴

99 Ibid, p.30

100 idem

101 Ibid, p.49

102 Ibid, p.52

103 Ibid, p.121

104 Ibid, p.53

La problématique de divulgation des dossiers

Fondement juridique du problème

Au Québec, la divulgation des renseignements personnels est régie par la *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels*¹⁰⁵ (ci-après nommée la « *Loi sur les renseignements personnels* »). En vertu des articles 3 et 6 et du statut d'organisme scolaire des cégeps, les établissements collégiaux sont assujettis à la *Loi sur les renseignements personnels*. Les cégeps ont donc l'obligation de garder confidentiels les renseignements considérés comme personnels.¹⁰⁶ Selon l'avis juridique confidentiel consulté par la FECQ, il est clair que le diagnostic médical représente un renseignement personnel au sens de la *Loi sur les renseignements personnels*.

Non seulement les cégeps ne doivent-ils pas déclarer le diagnostic de l'étudiant à des tiers, ce qui inclut les enseignants et les professionnels de l'établissement, mais l'étudiant lui-même n'est pas tenu de déclarer son diagnostic au cégep. Cette situation est une barrière légale à un plus grand taux d'inscription aux services spécialisés, puisqu'il devient parfois difficile de cibler les étudiants ayant un trouble ou une déficience non visibles qui font le choix de ne pas divulguer leur dossier médical à leur milieu collégial. Cette situation n'explique cependant pas l'écart marqué entre le taux d'inscription aux services spécialisés observé au Québec en comparaison avec le reste du Canada, puisque la législation à cet égard est comparable ailleurs au Canada.

Il faut donc sensibiliser les étudiants, via des dépliants leur étant remis à la rentrée scolaire, concernant les services spécialisés. Il faut leur démontrer, par exemple, qu'ils retirent davantage à divulguer leur situation au cégep et à recevoir les services appropriés qu'à ne pas le faire. N'oublions pas que sans un diagnostic déclaré au cégep, les intervenants, même s'ils savent pertinemment qu'un étudiant présente un trouble quelconque, ne peuvent l'accommoder.

Problème de suivi inter-ordre des dossiers

La CDPDJ, dans son document synthèse, déplore que « l'inexistence de mesures concrètes liées au transfert d'information concernant les services reçus par les étudiants à besoins éducatifs particuliers entre les niveaux d'enseignement [...] entraîne une rupture dans l'offre de services auxquels ils ont droit. »¹⁰⁷ L'étudiant ayant bénéficié d'un service particulier au secondaire devra, une fois au cégep, faire de nouveau la démonstration qu'il nécessite ce service. Quoique cette étape de confirmation ait sa

105 L.R.Q., chapitre A-2.1

106 *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels*, L.R.Q., chapitre A-2.1, art. 53

107 DUCHARME, Daniel et al. *Document synthèse pour les activités de la table de travail sur l'obligation d'accommodement des besoins éducatifs particuliers dans le réseau d'enseignement collégial québécois*, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, Montréal, 26 février 2010, p.23

pertinence – nous en reparlerons dans le chapitre portant sur le diagnostic – il est incongru que la responsabilité de refaire la demande repose exclusivement sur les épaules des étudiants.

Si un mécanisme clair de suivi inter-ordre des dossiers était mis en place, il serait beaucoup plus facile d'augmenter le taux d'inscription aux services spécialisés en prenant l'initiative de contacter les étudiants ayant bénéficié de services au secondaire afin de les amener vers les services spécialisés du cégep. Cette mesure pourrait également pallier en amont au manque de visibilité de ces services au cégep.

Le mécanisme de suivi inter-ordre pourrait être le suivant : la commission scolaire suggérerait aux étudiants, dès leur admission au cégep au printemps, de permettre le transfert de leur dossier à leur cégep et demanderait du même coup l'autorisation officielle de l'étudiant ou, s'il est mineur, du parent, à cette fin. Avec cette prise des devants, le cégep bénéficierait de tout l'été pour identifier le bassin possible d'étudiants à mettre en contact avec le service spécialisé dès la rentrée. Il est permis de croire que, si la commission scolaire ou le cégep demande une autorisation officielle à ces étudiants en leur expliquant les avantages, plutôt que d'attendre que l'étudiant se manifeste lui-même, peu d'étudiants refuseraient le suivi interordre de leur dossier. À cet effet, la FECQ propose :

Recommandation 4

Que les commissions scolaires envoient à tous les EHDAA, dès leur admission au cégep, une demande officielle de transmission de leurs renseignements personnels contenus à leur dossier et, sur acceptation, transmettent dans les plus brefs délais aux cégeps concernés le dossier de ces étudiants.

Des responsabilités partagées

Projet d'encadrement du MELS

Le MELS a remis aux cégeps et aux enseignants, le 24 novembre 2010, une proposition de modèle d'organisation des services aux étudiants ayant un TA, un TSM ou un TDAH. Ce modèle axe donc sur les services pour les populations étudiantes émergentes. Le document de travail du MELS présente quatre principes directeurs : la considération des besoins de tous (étudiant, personnel et établissement), la valorisation des forces de l'étudiant, le développement de l'autonomie de tous (étudiant, personnel et établissement) et l'intégration des actions au sein des mesures et programmes déjà existants.

Le document du MELS veut favoriser le développement d'une organisation et d'une offre de services propres à chaque établissement, en logique avec l'autonomie des cégeps. Le MELS prêche également pour une innovation dans la réponse aux besoins de tous.

L'intégration, pour le MELS, « devient une responsabilité partagée avec l'ensemble des intervenants [...]. Elle repose ainsi sur une connaissance des diverses ressources et une complémentarité dans leur utilisation. »¹⁰⁸ Une reddition de comptes, que le MELS qualifie de « souple, légère, tout en permettant de s'assurer d'une juste utilisation des ressources »¹⁰⁹ est également incluse dans ce plan.

Le MELS demeure cependant avare de détails quant aux rôles et responsabilités de chacun. On conserve l'idée des anciens centres désignés devenus accompagnateurs et que le MELS renomme chacun « centre collégial de soutien à l'intégration »¹¹⁰. Leur rôle en serait un de développement de l'autonomie de chaque cégep dans « l'accueil, l'organisation et la prestation des services »¹¹¹ aux étudiants présentant un TA, un TSM ou un TDAH.

En ce qui concerne les ressources externes, le MELS ne souligne que l'évidence : les cégeps peuvent, au niveau régional, avoir recours aux compétences des autres cégeps ou des organismes communautaires ou de la santé et des services sociaux. Le ministère inclut également dans l'organisation des services le tout nouveau Centre collégial de transfert de technologie en pratiques sociales novatrices (CCTT-PSN) nommé Centre de recherche sur l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap. (CRISPESH). Il sera question de CCTT-PSN à la fin de ce chapitre.

Le MELS dit vouloir une répartition claire des responsabilités de tous les intervenants, mais ne spécifie pas le partage des responsabilités à l'interne du cégep. Au niveau externe, les centres collégiaux de soutien à l'intégration (anciens centres désignés) doivent, pour soutenir le développement de l'autonomie des cégeps en matière de services aux ÉBP, « offrir un service-conseil auprès des collègues », « collaborer à l'organisation d'occasions de transfert, d'échanges, de concertation et de formation » ainsi que « rendre disponibles des outils pouvant soutenir l'intégration scolaire dans les collègues ».¹¹²

Les établissements doivent se doter d'une politique institutionnelle en terme d'intégration des ÉBP, « mettre en oeuvre une organisation locale de concertation de services » selon les besoins et forces de tous, évaluer ces forces et besoins pour les étudiants et le personnel, coordonner l'offre de services aux

108 MELS. *Proposition de modèle d'organisation des services aux étudiantes et étudiants ayant un trouble d'apprentissage, un trouble mental ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité. Document de travail*, MELS, Montréal, 24 novembre 2010, p.4

109 idem

110 Ibid, p.5

111 idem

112 Ibid, p.6

ÉBP, ce qui inclut notamment les adaptations pédagogiques et l'élaboration de plans d'intervention, et « développer la concertation au sein de l'établissement avec les organismes du milieu environnant. »¹¹³

Finalement, le MELS doit soutenir financièrement les établissements, « favoriser la concertation et la transition interordres », assurer une bonne gouvernance en fonction de la reddition de comptes et « favoriser la cohérence et la complémentarité des politiques et programmes du Ministère ». ¹¹⁴

Un partage clair des responsabilités entre les intervenants et une vision systémique

Nos entretiens avec à la fois la FNEEQ-CSN et la Fédération des enseignantes et enseignants de cégep de la CSQ (FEC-CSQ) ont fait ressortir une préoccupation commune de la part des enseignants : le MELS doit mieux définir le rôle des intervenants à l'intérieur des cégeps (enseignants, professionnels et directions). Selon Micheline Thibodeau, de la FNEEQ-CSN, il y a beaucoup trop de disparité de traitement d'un étudiant présentant les mêmes besoins à l'autre, à la fois dans un même cégep que d'un cégep à l'autre.

Les enseignants croient qu'il ne doit pas leur incomber de prendre une décision sur un accommodement. Leur point mérite d'être entendu : pour préserver la relation enseignant-étudiant, l'enseignant ne doit pas se retrouver à refuser un accommodement à l'élève. Les enseignants n'ont, de toute façon, pas la compétence ni la tâche de prendre ce genre de décisions. Pour eux, cette responsabilité doit être clairement établie comme étant celle des professionnels du service spécialisé du cégep. C'est ce qui ressort également du compte-rendu du projet-pilote financé par le MELS sur l'intégration des étudiants présentant un TA ou un TDAH : « la plupart des professeurs n'étaient pas totalement sûrs de leur capacité à décider d'une mesure d'accommodement appropriée et à défendre leur position. »¹¹⁵

La CDPDJ, elle-même, souligne qu'il faut « une réponse systémique qui soit davantage structurante ». ¹¹⁶ En ce sens, la FECQ propose, en son essence, sensiblement la même chose que l'OPHQ en 2005, à savoir :

113 idem

114 idem

115 WOLFORTH, Joan et ROBERTS, Elizabeth. *La situation des étudiantes et étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité qui fréquentent les cégeps au Québec : ce groupe a-t-il un besoin légitime de financement et de services?*, MELS, Québec, 2010, p.32

116 DUCHARME, Daniel et al. *Document synthèse pour les activités de la table de travail sur l'obligation d'accommodement des besoins éducatifs particuliers dans le réseau d'enseignement collégial québécois*, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, Montréal, 26 février 2010, p.3

Recommandation 5

Que le MELS, dans sa *Proposition de modèle d'organisation des services aux étudiantes et étudiants ayant un trouble d'apprentissage, un trouble mental ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité*, détaille beaucoup plus clairement les rôles et responsabilités des enseignants, des centres de services spécialisés et des directions de cégep et affirme également que la décision sur un accommodement incombe au centre de services spécialisés.

Ce qui ressort également des discussions avec les représentants du corps enseignant, c'est qu'il y a un manque flagrant de balises claires concernant les accommodements appropriés selon les besoins des étudiants. On nous a rapporté des cas où les besoins des étudiants étaient les mêmes alors que des accommodements très différents ont été appliqués. Cette situation est due à l'absence de balises nationales. Si l'état du droit prévoit une obligation d'accommodement afin de donner des chances égales aux ÉBP, encore faudrait-il mettre en place un cadre permettant qu'un étudiant puisse être accommodé le mieux possible, et ce, équitablement par rapport aux autres établissements collégiaux.

Les deux principaux syndicats de l'enseignement au collégial demandent que la décision sur un accommodement découle d'un plan national, duquel on pourrait déduire les adaptations appropriées au cas d'espèce. La FECQ partage cet avis et désire elle aussi voir émerger une véritable vision systémique assurant une équité de traitement d'un cégep à l'autre. La FECQ propose donc :

Recommandation 6

Que le MELS produise un *Plan national d'accommodement* duquel découlera des guides afin que les cégeps puissent uniformément apporter les accommodements les plus pertinents et efficaces selon le type d'étudiant à besoins particuliers rencontré ainsi que la gamme de besoins que chaque catégorie d'étudiant peut manifester.

Un besoin pressant de formation et d'information

Une enquête réalisée en 2006 chez les enseignants de l'ordre primaire révèle que « 74 % des enseignants rapportaient ne pas savoir comment adapter leur enseignement aux besoins particuliers des élèves. »¹¹⁷ Ces enseignants avaient dans leurs classes des élèves du renouveau pédagogique et côtoyaient donc, depuis 1999, ces élèves dans leur classe. Le Vérificateur général du Québec, en 2004, constatait quant à lui que les enseignants disaient manquer de formation au point où cela représentait

117 MELS. *Document d'appui à la réflexion : Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*, Gouvernement du Québec, Québec, 2010, p.53

une contrainte limitant leur intervention.¹¹⁸

Même si ces statistiques ne proviennent pas de l'ordre d'enseignement collégial, il serait bien surprenant que des enseignants ne voyant arriver massivement des étudiants avec besoins particuliers que depuis quelques années se sentent plus à l'aise que des enseignants, comme dans le cas de l'enquête de 2006, côtoyant ces étudiants depuis sept ans!

Le projet-pilote mené auprès des étudiants collégiaux présentant un TA ou un TDAH, et dont le rapport est frais de 2010, donne un écho semblable. On y relate que les enseignants « reconnaissent que pour intervenir adéquatement ils ont besoin d'information et de conseils d'experts. »¹¹⁹ Ces enseignants semblent d'ailleurs mieux connaître la problématique de la dyslexie que celles des autres troubles d'apprentissage spécifiques (dysorthographe, dyscalculie et dysphasie).

Les répondants locaux admettent eux aussi, dans une proportion de 57,45 %, avoir besoin de « plus de perfectionnement professionnel pour connaître les mesures d'accommodement indiquées pour les TA ou un TDAH. » Ils ont également identifié, dans une proportion de 59,57 %, avoir besoin de « l'assurance que le personnel enseignant comprend les besoins en matière de soutien pédagogique des élèves présentant un TA ou un TDAH. »¹²⁰

En ce qui concerne les TSM, un projet-pilote portant sur leur intégration au collégial a relevé que, selon les répondants locaux, « les principaux besoins du personnel enseignant ont trait à la formation et à la sensibilisation aux TM ». ¹²¹ Notons ici que les auteurs du rapport ont préféré la terminologie « troubles mentaux » (TM) à celle utilisée dans cette recherche, soit TSM. Les enseignants eux-mêmes identifient leurs principaux besoins au niveau de la « formation spécifique sur certains troubles dont la dépression, les troubles anxieux, le trouble bipolaire et les troubles de la personnalité. » ¹²² Dans une proportion de 77,2 %, les enseignants désirent être « au courant de ce que l'on doit faire ou ne pas faire avec ces élèves en fonction des troubles mentaux présentés ». ¹²³

Les enseignants indiquent que, dans 94 % des cas, ils ont tiré leur information sur les TSM de leurs expériences personnelles¹²⁴, ce qui est inquiétant. En effet, tous les enseignants à qui nous avons parlé ont rapporté des expériences négatives, voire traumatisantes, avec des étudiants présentant un TSM.

118 idem

119 WOLFORTH, Joan et ROBERTS, Elizabeth. *La situation des étudiantes et étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité qui fréquentent les cégeps au Québec : ce groupe a-t-il un besoin légitime de financement et de services?*, MELS, Québec, 2010, p.33

120 Ibid, p.36

121 ST-ONGE, Myreille, TREMBLAY, Julie et GARNEAU, Dominic. *L'offre de services pour les étudiantes et étudiants des cégeps ayant un problème de santé mentale ou un trouble mental*, MELS, Québec, mai 2010, p.10

122 Ibid, p.12

123 Ibid, p.14

124 Ibid, p.11

Souvent, comme rapporte la CDPDJ, les informations que possèdent les enseignants sont « insuffisantes pour que ceux-ci soient en mesure d'envisager des interventions adaptées qui favorisent la réussite de ces étudiants. »¹²⁵

Les syndicats nationaux d'enseignement rencontrés (la FNEEQ-CSN et la FEC-CSQ) déplorent eux aussi un manque de formation et d'information sur les troubles. On nous a rapporté que des enseignants pouvaient souvent être traumatisés par une mauvaise expérience, particulièrement avec un étudiant atteint d'un TSM. Ces cas sont les moins simples à gérer et les plus complexes à comprendre. Les enseignants veulent également comprendre pourquoi un trouble X mène à un accommodement Y, de façon à sentir que l'accommodement est juste pour les autres élèves n'en bénéficiant pas à même la classe. Des enseignants voulant se renseigner sur les TSM ont même, dans certains cas, constaté que les services spécialisés de leur cégep n'étaient guère en mesure de les aider.

Les étudiants, avec comme sans besoins particuliers, auraient eux aussi tout à gagner à ce que leurs enseignants soient mieux formés pour répondre aux problématiques présentées par les populations étudiantes émergentes. Car, comme nous l'avons vu, les demandes insistantes de formation et d'information se font surtout entre dans le cas du trio TA-TDAH-TSM. Les ÉBP tireraient évidemment une meilleure réponse des enseignants à leurs besoins, mais, probablement tout aussi important : les étudiants sans besoins particuliers bénéficieraient d'une expertise de leurs enseignants, qui pourraient démystifier certains comportements. Cela pourrait accroître la tolérance et l'acceptation, par la masse étudiante, de leurs confrères avec besoins particuliers qui, eux, s'intégreraient mieux en classe. Cette avenue est surtout pertinente dans le cas des étudiants présentant un TSM ou un TED, puisqu'ils sont les plus souvent stigmatisés par leurs collègues de classe.

Puisque les enseignants et les répondants locaux affirment eux-mêmes avoir besoin de formation et d'information, il incombe au MELS de leur en promulguer les plus rapidement possible, car c'est beaucoup de ces intervenants en première et deuxième lignes que dépend la réussite de ces étudiants. Ainsi, la FECQ propose :

Recommandation 7

Que le MELS organise des séances d'information et de formation pour tous les enseignants du collégial dès l'automne 2011 relativement aux causes, conséquences, manifestations et accommodements efficaces pour les différents troubles, particulièrement les troubles de santé mentale, les troubles d'apprentissages et les troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité.

125 DUCHARME, Daniel et al. *Document synthèse pour les activités de la table de travail sur l'obligation d'accommodement des besoins éducatifs particuliers dans le réseau d'enseignement collégial québécois*, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, Montréal, 26 février 2010, p.24

Les accommodements observés et efficaces

Déficience visuelle

Puisque l'étudiant atteint d'une déficience visuelle ne voit pas ou peu, il est important pour l'enseignant de présenter tout le contenu oralement pendant le cours. Cela implique de dicter ce qu'il écrit au tableau, de lire ce qui se trouve sur les supports visuels et de décrire les dessins, schémas ou graphiques auxquels il fait appel. Afin d'accommoder les personnes atteintes de basse vision, il convient aussi d'utiliser au maximum les contrastes. Sur un tableau noir bien nettoyé, il faut écrire avec une craie jaune de façon à permettre le plus possible la lecture.¹²⁶

Il est important également que chaque intervenant en classe se nomme avant de prendre la parole, afin que l'étudiant puisse associer la voix à une personne. Lorsque l'étudiant atteint d'une déficience visuelle lève la main, il faut lui signifier verbalement qu'on l'a vu. Lorsque l'enseignant ou d'autres étudiants arrivent à proximité de cet étudiant, il faut le signaler verbalement et faire de même lorsqu'on la quitte.¹²⁷

Des études ont prouvé qu'une personne atteinte de déficience visuelle fait appel à un processus mental inductif (dériver la règle générale des règles particulières) plutôt que déductif (dériver les cas particuliers à partir du cas général), contrairement la majorité des étudiants. L'enseignant devra donc expliquer ses notions en passant du particulier au général.¹²⁸

Au niveau de la prise de notes, tout dépend du type et de la gravité de la déficience visuelle. Soit l'étudiant prend lui-même ses notes, soit il utilise une *enregistreuse*, soit un ordinateur portable avec une *plage tactile en braille* ou tout simplement avoir recours à un *preneur de notes*. L'étudiant doit aussi pouvoir avoir accès à un service de *lecture sur cassette* qui consiste à lire et enregistrer, pour ces étudiants, le contenu des textes sur un format audio. Tout dépend du confort de l'élève par rapport à ces situations et de ses besoins.

Les documents à lire doivent, dans le cas des étudiants aveugles, être *retranscrits en braille* et, dans le cas des étudiants souffrant de basse vision, être produits en *format numérique* afin de permettre l'agrandissement sur l'ordinateur ou imprimés *en gros caractères*. Compte tenu des délais de la production du matériel en braille, la liste des lectures pour le cours devra être fournie à l'avance par l'enseignant.¹²⁹

126 CENTRE D'AIDE AUX ÉTUDIANTS, *La déficience visuelle*, Université Laval, Québec, 2010, p.2

127 idem

128 idem

129 idem

La transcription en braille d'ailleurs est assumée en partie par les cégeps du Vieux-Montréal et de Sainte-Foy en leur qualité de centres désignés, quoique leur rôle est appelé à changer, comme nous l'avons vu. Ce que ces deux cégeps assument, c'est des documents d'appoints (courts textes) de même que les volumes. « [T]out document spécifique en chimie, physique, biologie et informatique sont acheminés [sic] à des producteurs de braille indépendants. »¹³⁰ Ceux-ci doivent respecter un échéancier fixé conjointement avec les enseignants.

Le cégep du Vieux-Montréal, dans le cadre de son offre de services particulièrement bien développée, offre le recours à un service *d'aide à la manipulation* pour ces étudiants. Ce service consiste en un accompagnateur qui manipulera, dans le cas de laboratoires ou autres manipulations pouvant poser problème, le matériel et verbalisera les observations visuelles pertinentes.¹³¹ Le service d'aide à la manipulation est également offert dans un certain nombre d'autres cégeps.

Parmi l'offre de services du cégep du Vieux-Montréal se trouve également un service *d'adaptation tactile*. Cette pratique consiste à produire en relief des tableaux, des graphiques et autre matériel jugé nécessaire. Il est à noter que tout « document tactile doit être accompagné d'un texte explicatif (en braille ou sur cassette). Ce texte dirige l'élève-utilisateur dans l'exploration et la compréhension du document tactile. »¹³²

En ce qui concerne *les examens*, il faut dans la plupart des cas, pour tenir compte des limitations fonctionnelles de l'étudiant, lui permettre l'utilisation de *matériel adapté* (*ordinateur* ou documents en gros caractères). Il est également habituel d'accorder *plus de temps* pour un examen, dû au temps d'utilisation de ce matériel.

Déficiences auditives

Un étudiant souffrant d'une déficience auditive a souvent recours à un *appareil d'amplification du son par modulation de fréquence* (appareil M.F.). Cet appareil ressemble à un baladeur. Son fonctionnement est simple : l'enseignant porte un micro émetteur et l'étudiant porte un récepteur, qui modifie et transmet le bruit à ses prothèses. L'appareil M.F. amplifie sélectivement la voix de l'enseignant tout en réduisant le bruit ambiant. L'étudiant a donc directement dans ses oreilles l'exposé de l'enseignant, libre de tout autre bruit pouvant interférer.

Sourd oraliste

Lorsque la surdité de type oraliste est d'une intensité élevée, l'étudiant atteint d'une déficience auditive

130 CÉGEP DU VIEUX-MONTRÉAL. *Services et mesures*

<http://www.cvm.qc.ca/formationreg/saide/etudiants/pages/servicesmesures.aspx> (page consultée le 16 juillet 2011)

131 idem

132 idem

ne pourra entendre suffisamment l'exposé avec l'appareil M.F. Il aura alors besoin de lire sur les lèvres. Afin de faciliter cette activité, l'enseignant doit rester conscient de quelques détails dans la prestation de son cours pouvant fortement influencer sur l'efficacité de la **lecture labiale**. L'enseignant devra garder le visage bien découvert, visible et tourné vers son auditoire. Ses lèvres devront toujours pouvoir être vues. Son débit ne doit être ni trop lent, ni trop rapide, mais plutôt naturel, clair et fluide. L'enseignant parlant tout en utilisant le tableau devra s'assurer de parler vers sa classe plutôt que vers le tableau. Dans la mesure où il est tourné vers son auditoire, l'enseignant doit regarder fréquemment la personne sourde, afin de rendre le mouvement de ses lèvres le plus visible possible.¹³³

Lors de l'exercice de synthèse ou de récapitulation, il est préférable que l'enseignant reformule les explications plutôt que de répéter les mêmes phrases, de façon à permettre à l'étudiant sourd de comprendre la prononciation labiale, s'il ne l'a pas compris avec l'autre formulation. Les phrases longues et syntaxiquement lourdes sont à éviter. De plus, le fait de répéter les consignes et informations importantes est aussi à même de servir la compréhension de l'étudiant atteint d'une déficience auditive. Idéalement, l'enseignant envoie les consignes et informations importantes par courriel ou les transmet en **version papier**.

Si un étudiant pose une question en classe, il faut tenir pour acquis que l'étudiant sourd n'a pas pu suivre l'exposé sur les lèvres de son collègue. Ainsi, l'enseignant doit récapituler la question avant d'y répondre. Afin de favoriser une fluidité dans le déroulement de la classe, il est aussi possible d'inciter et de rappeler aux autres étudiants de prononcer leur question en se tournant vers leur collègue sourd et de bien articuler.¹³⁴

Sourd LSQ

Le terme « sourd LSQ » désigne les étudiants sourds qui, en fonction de la nature de leur surdité, font plutôt appel aux services d'un interprète utilisant la langue des signes québécoise (LSQ). Il est à noter qu'il n'existe pas de langage des signes universel. La LSQ, comme toutes les langues des signes, est une langue visuelle. Dans la LSQ, ce ne sont pas les mots qui sont traduits du français, mais plutôt le sens du message.¹³⁵

Il ne faut pas chercher à obtenir l'attention visuelle du sourd LSQ lorsqu'on communique avec lui, puisque son regard sera fixé sur l'interprète. Dans la communication directe avec l'étudiant ou dans la présentation de notions en cours, il faut tenir compte du délai de l'interprète. Si l'enseignant demande si les étudiants ont des questions, par exemple, il faut tenir compte d'un délai de réponse plus grande de la part d'un étudiant sourd LSQ.¹³⁶ L'enseignant devra conséquemment prendre des pauses pendant la

133 CENTRE D'AIDE AUX ÉTUDIANTS, *La déficience auditive*, Université Laval, Québec, 2010, p.2

134 idem

135 CÉGEP DU VIEUX-MONTRÉAL. *Services et mesures*

<http://www.cvm.qc.ca/formationreg/saide/etudiants/pages/servicesmesures.aspx> (page consultée le 16 juillet 2011)

136 idem

lecture en classe. La lecture est en effet plus rapide que l'expression spontanée.

En ce qui concerne la prise de notes, il est fréquent que les étudiants atteints d'une déficience auditive aient recours à un **preneur de notes**. En effet, l'étudiant doit rester accroché aux lèvres de l'enseignant (sourd oraliste) ou de l'interprète (sourd LSQ) afin de bien comprendre le cours.

Le cégep du Vieux-Montréal, dans son offre de services, offre également un **tutorat en français** spécialement pour les étudiants atteints d'une déficience auditive. Ce service s'étend sur 12 semaines et consiste à développer les habiletés de lecture et d'écriture de ces étudiants. Ceci est d'autant plus pertinent dans les cas des sourds LSQ, pour qui le français est une seconde langue, après la LSQ. C'est l'enseignant qui doit recommander le tutorat. Les étudiants bénéficiant de ce tutorat ou en ayant déjà bénéficié peuvent aussi avoir recours à un « service ponctuel de correction des travaux ».¹³⁷

En ce qui a trait aux **examens**, les étudiants sourds peuvent bénéficier, au Vieux-Montréal, d'une **prolongation de temps**, de l'utilisation d'un **ordinateur** avec un **correcteur**, d'une évaluation différenciée et d'une **correction adaptée** du français écrit, dont nous verrons les modalités plus loin dans ce chapitre

La correction adaptée et l'accès au logiciel d'autocorrection se justifient en vertu de la propension des étudiants sourds à faire des fautes provoquées par leur déficience dans l'apprentissage de la langue. Il est en effet difficile de complètement saisir la locution d'un mot quand on ne peut que lire sur les lèvres ou regarder les signes de son interprète. Cette déficience auditive entraîne des types particuliers de fautes qui méritent une évaluation différenciée. Nous verrons plus en détail cet aspect à la fin de ce chapitre, lorsqu'il sera temps d'aborder la thématique d'une grille de correction adaptée en français.

Déficience motrice

Les problèmes engendrés par une déficience motrice sont essentiellement reliés à l'utilisation des membres. Il est important pour l'enseignant de déterminer avec l'étudiant l'endroit où il prendra place au courant de l'année, de façon à choisir un endroit permettant facilement ses déplacements et d'aménager son milieu à la hauteur du fauteuil roulant. Le **local** doit évidemment être **accessible** à l'étudiant ainsi que l'espace pour que l'étudiant atteint d'une déficience motrice puisse y circuler. L'enseignant est également appelé à faire preuve de clémence quant à des retards potentiels de l'étudiant. Le transport adapté a, en effet, parfois des horaires mal adaptés aux horaires de cours.¹³⁸ Pour pallier à cette difficulté, il peut être à propos de permettre à l'étudiant de **choisir son horaire de cours avant la période d'inscription** commune à tous les étudiants.¹³⁹

137 idem

138 CENTRE D'AIDE AUX ÉTUDIANTS, *La déficience motrice*, Université Laval, Québec, 2010, p.2

139 FICHTEN, Catherine et al. *College Students with Disabilities : Their Future and Success*, Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, Montréal, 2006, p.141

Plusieurs types de déficience motrice rendent l'étudiant incapable d'utiliser, de coordonner, de contrôler ou d'avoir suffisamment d'endurance dans ses bras et mains pour prendre lui-même ses notes. Il n'est donc pas rare que l'étudiant ait recours au **service de prise de notes** ou à une **enregistreuse**. L'incapacité motrice de l'étudiant peut aller jusqu'à l'empêcher de manipuler les livres dans lesquels se trouvent les lectures. La solution, dans ces cas, est d'enregistrer les documents en **format informatisé** ou d'en **enregistrer la lecture** sur un format audio.

Dans le cas de laboratoires ou d'exercices demandant des manipulations particulières, l'étudiant atteint d'une déficience motrice tire aussi profit d'un **service d'aide à la manipulation**.¹⁴⁰

Pour ce qui est des **examens**, il est courant de permettre à l'étudiant de répondre aux questions à l'aide d'un ordinateur ou qu'une personne accompagnatrice **transcrive les réponses dictées** par l'étudiant. L'étudiant a également souvent besoin d'aide pour s'installer, tourner les pages ou faire imprimer ses réponses d'examens transcrites sur **ordinateur**.¹⁴¹

Si la maladie à l'origine de la déficience motrice entraîne une fatigabilité importante, il est recommandé d'aménager l'horaire d'examens de façon à **limiter le nombre d'examens dans la même semaine**.

Pour les **exposés oraux**, dans des cas comme la paralysie cérébrale ou l'ataxie, qui rendent l'élocution très difficile, il peut être recommandé d'accorder **plus de temps** ou tout simplement que l'exposé oral soit **remplacé par un travail écrit**.

Déficience organique

Pour ce qui est de la prise de notes, l'étudiant atteint d'une déficience organique peut prendre lui-même ses notes, utiliser une **enregistreuse**, un ordinateur portable ou avoir recours au **service de prise de notes**. L'enregistreuse devient d'autant plus pertinente dans le cas où l'étudiant doit s'absenter pour se soumettre à son horaire très strict de médication.

Aux fins de médication, et également pour empêcher des inconforts reliés à la condition médicale particulière de l'étudiant, il faut parfois lui permettre de prendre des **pauses fréquentes** pour se lever, bouger ou autres besoins. Le service de **pré-inscription pour l'horaire** est également pertinent, compte tenu de la fatigabilité et de la médication fréquente.

140 CÉGEP DU VIEUX-MONTRÉAL. *Services et mesures*

<http://www.cvm.qc.ca/formationreg/saide/etudiants/pages/servicesmesures.aspx> (page consultée le 16 juillet 2011)

141 CENTRE D'AIDE AUX ÉTUDIANTS, *La déficience motrice*, Université Laval, Québec, 2010, p.2

Pour ce qui est des *examens*, l'octroi de *temps supplémentaire* est habituel, ainsi que le droit de *se lever et bouger*. La fatigabilité étant parfois un facteur, un *horaire souple et espacé* d'examens ne peut certainement pas nuire, ni la passation d'examens *plus courts*. Le recours à l'*ordinateur* ou du *grossissement de caractères* est parfois nécessaire.

Syndrome d'Asperger (trouble envahissant du développement)

La documentation rencontrée concernant les TED axait principalement les adaptations sur le syndrome d'Asperger. Ce syndrome est en effet l'un des deux plus communs et, souvent, les adaptations requises sont également pertinentes dans le cas de l'autisme, l'autre plus connu des TED.

Pour les étudiants atteints d'un syndrome d'Asperger, le service d'aide à l'intégration des élèves (SAIDE) du cégep du Vieux-Montréal offre une *aide à la planification* des échéanciers relatifs aux travaux, examens, et à la gestion du temps en général. Les étudiants atteints d'Asperger ont aussi, dans un bon nombre de cas, accès au service de *tutorat par les pairs* afin de comprendre une notion expliquée différemment.

Compte tenu des difficultés d'intégration de l'étudiant Asperger mais de la nécessité d'améliorer cette situation, il ne faut ni être trop permissif, ni trop strict avec lui. Il faut être patient et tolérant, mais ne pas fermer les yeux sur des écarts de conduite minant le climat de la classe et les conditions de sa propre intégration.¹⁴² Les *travaux d'équipe* sont souvent difficiles pour les étudiants atteints du syndrome d'Asperger. Il vaut mieux jumeler un Asperger avec une équipe ouverte et tolérante, puisque le rythme de travail peut être ralenti. Une façon de mieux permettre une intégration fluide à une équipe est d'accommoder cette équipe en conséquence en *ajustant les échéances*.

Dû à des difficultés de concentration, il est difficile pour un étudiant Asperger de suivre le cours tout en prenant des notes. L'étudiant peut donc utiliser une *enregistreuse* ou avoir recours au *service de prise de notes*. L'étudiant pourra aussi nécessiter les services d'une *personne-ressource* l'aidant à revoir les notions importantes des cours.

En ce qui concerne les *examens*, il n'est pas rare de permettre l'utilisation d'un *ordinateur* ou de *logiciels de correction*. Il est également recommandé de formuler des *examens à réponses courtes*, dû aux difficultés de concentration. Finalement, il est usuel d'accorder *plus de temps*, estimé à entre 33 % et 50 % du temps habituel.¹⁴³

Troubles de santé mentale

142 CENTRE D'AIDE AUX ÉTUDIANTS, *Le syndrome d'Asperger*, Université Laval, Québec, 2010, p.2

143 SAIDE. *Le Syndrome d'Asperger et l'autisme de haut niveau*, Cégep du Vieux-Montréal, Montréal, p.5

Dans le cas des troubles de santé mentale, un point névralgique du rôle de l'enseignant consisterait à demeurer discret sur la situation médicale de l'étudiant, question de ne pas éveiller des *a priori* négatifs et des préjugés de la part des autres étudiants. Dans le cas des étudiants devant être parfois hospitalisés, il est possible d'obtenir de l'**aide à la planification** pour établir un plan d'études approprié. On peut aussi, sans que l'étudiant soit nécessairement hospitalisé, permettre un **décalage supplémentaire** pour les travaux longs. Ces décalages sont d'ailleurs parmi les mesures les plus appréciées par les étudiants souffrant d'un TSM.¹⁴⁴

Les TSM eux-mêmes, ou les effets secondaires de la médication, entraînent souvent des difficultés de concentration qui nécessitent parfois le recours à une **enregistrement** pour enregistrer le cours ou au **service de prise de notes**. Il est aussi souvent à propos d'enregistrer sur un **support audio** les lectures à effectuer, la concentration auditive étant parfois plus stable que la concentration visuelle.

Comme dans le cas des étudiants atteints du syndrome d'Asperger, il faut, lors des **travaux d'équipe**, choisir une équipe ouverte qui l'intégrera bien. Parfois cependant, le travail d'équipe est à éviter, car l'anxiété causée par ce contexte peut mener à une désorganisation importante pouvant nuire à l'élève et à ses camarades.¹⁴⁵

Les difficultés de concentration viennent également jouer un rôle pour les **examens**. Souvent, il faut prévoir un **local isolé**, où l'étudiant pourra être seul. Si le TSM ou la médication entraîne une fatigabilité, un **horaire d'examen léger et espacé** peut être nécessaire. Des **examens plus courts** peuvent aussi être requis, compte tenu des difficultés de concentration. Enfin, il est habituel d'accorder du **temps supplémentaire** pour les examens, à hauteur de 33 % à 50 % du temps habituel. Le projet-pilote financé par le MELS portant sur les étudiants atteints d'un TSM indique que l'accommodement dont ont le plus souvent bénéficié ces étudiants est le temps supplémentaire pour les examens.¹⁴⁶

Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité

Comme c'est le cas pour les troubles de santé mentale, les enseignants doivent faire preuve de discrétion afin de ne pas étiqueter un élève TDAH comme tel. Une telle situation peut mener à des préjugés de la part des autres étudiants ou un sentiment d'embarras chez l'élève atteint d'un TDAH. Un enseignant, en présence d'un tel étudiant dans sa classe doit au maximum favoriser le contact visuel avec l'étudiant, afin de s'assurer de conserver son attention. Il est aussi pertinent d'attirer son attention en appelant son nom lorsqu'il est utile de le faire dans le contexte. Il est également souhaitable, compte tenu de l'attention volatile de l'étudiant atteint d'un TDAH, d'utiliser des phrases courtes et de

144 ST-ONGE, Myreille, TREMBLAY, Julie et GARNEAU, Dominic. *L'offre de services pour les étudiantes et étudiants des cégeps ayant un problème de santé mentale ou un trouble mental*, MELS, Québec, mai 2010, p.17

145 SAIDE. *Le Syndrome d'Asperger et l'autisme de haut niveau*, Cégep du Vieux-Montréal, Montréal, p.4

146 ST-ONGE, Myreille, TREMBLAY, Julie et GARNEAU, Dominic. *L'offre de services pour les étudiantes et étudiants des cégeps ayant un problème de santé mentale ou un trouble mental*, MELS, Québec, mai 2010, p.17

transmettre les **informations importantes par écrit**.¹⁴⁷

L'enseignant n'a pas à être particulièrement tolérant à l'égard des retards et égarements de l'étudiant atteint d'un TDAH. L'étudiant doit apprendre à se structurer de manière à éviter ces situations. Il n'est toutefois pas inutile de fréquemment **rappeler les échéanciers et les consignes**. Dans le cadre de la classe, **l'utilisation de couleurs** pour attirer l'attention sur les éléments importants est fortement recommandée. L'étudiant peut aussi tirer profit de permissions afin de prendre des pauses fréquentes pour se **lever et bouger**, dépenser son trop-plein d'énergie. L'enseignant doit aussi favoriser, dans son exposé, la production d'images mentales et la visualisation de concepts.¹⁴⁸

Pour ce qui est de la prise de notes, le recours à un **preneur de notes** est fréquent. En effet, la capacité limitée de concentration de l'étudiant ne lui permet pas toujours d'écouter et de noter en même temps. Certaines personnes préfèrent cependant enregistrer le cours à l'aide d'une **enregistreuse** et le réécouter dans un cadre moins formel, chez eux, par petits segments. Il n'est pas inhabituel, non plus, qu'un étudiant atteint du TDAH préfère avoir ses lectures enregistrées en **format audio**, ce qui tend à réduire les problématiques de concentration. Si une **version informatique** des textes est également disponible, il est préférable de la fournir à l'étudiant. Les outils des logiciels de traitement de texte permettent de mieux structurer la lecture et de conserver son attention sur le fil du texte.¹⁴⁹

Lors des **examens**, les difficultés accrues de concentration peuvent nécessiter la passation de l'examen dans un **local isolé**. Pour les examens à choix de réponse, il est utile de permettre à l'étudiant de répondre sur le questionnaire, ce qui évite des situations d'erreur d'inattention dans la sélection de la réponse sur la seconde copie. L'octroi de **temps supplémentaire** est également habituel, d'environ 33 % de plus du temps habituel selon le SAIDE du cégep du Vieux-Montréal.¹⁵⁰ L'utilisation d'un **ordinateur** avec recours à un dictionnaire électronique et à des **logiciels spécialisés** est parfois importante pour l'étudiant lors d'un examen.

Troubles d'apprentissage

Comme dans certains autres cas, il est à propos que l'enseignant demeure discret quant à la présence d'un trouble d'apprentissage chez certains étudiants. Pour focaliser l'attention sur les éléments importants, il est pertinent d'avoir recours à des **repères visuels** (couleurs) pour mettre l'accent sur les éléments importants.

147 CENTRE D'AIDE AUX ÉTUDIANTS, *Le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité*, Université Laval, Québec, 2010, p.2

148 SAIDE. *Le déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité*, Cégep du Vieux-Montréal, Montréal, p.5

149 CENTRE D'AIDE AUX ÉTUDIANTS, *Le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité*, Université Laval, Québec, 2010, p.2

150 SAIDE. *Le déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité*, Cégep du Vieux-Montréal, Montréal, p.3

Dyslexie

Puisque la lecture est très difficile pour les dyslexiques, l'**explication orale des informations importantes** (consignes, échéanciers) est de mise. Une particularité des dyslexiques est également d'avoir spécifiquement de la difficulté à lire correctement les polices de caractères avec empattements sur les lettres. Il faut donc recourir à des **polices sans empattement**, telles Trebuchet MS, Verdana, Arial ou Geneva.¹⁵¹

Il est aussi recommandé d'éviter de faire lire les étudiants dyslexiques à haute voix devant la classe. Afin de faire progresser l'étudiant à ce niveau, et sans lui imposer l'humiliation d'une lecture devant la classe, il est utile d'**accompagner l'étudiant dans sa lecture**. Cet accompagnement s'articule sous plusieurs stratégies : demander à l'étudiant de résumer sa lecture, de produire un schéma actantiel, un schéma des personnages et un schéma des thèmes, d'identifier les principaux points de l'intrigue, de dresser une liste des mots difficiles rencontrés et d'effectuer une ligne du temps du récit. Ces stratégies consistent à structurer la lecture de l'élève, à l'aider à prendre conscience de ses difficultés précises et à lui faire développer des techniques de type visuel (schémas) afin d'imager ce qu'il a lu. Il faut également s'assurer que l'étudiant cerne bien la tonalité du texte, puisqu'il s'agit d'une subtilité qui lui échappe souvent.¹⁵²

L'étudiant doit apprendre à bien cerner les moments où la lecture devient difficile et où il perd le fil. Il s'agit de s'arrêter à ces moments et de reprendre la lecture plus tard, à tête reposée, ou tout simplement de continuer et revenir aux passages difficiles identifiés. Pour pratiquer les facultés de lecture à voix haute, il est très utile de permettre à l'étudiant d'avoir recours à la fois au texte et à son **enregistrement audio**.

Au niveau de l'**écriture**, l'élève dyslexique profite également beaucoup d'un **accompagnement** personnalisé. L'étudiant doit apprendre à bien rédiger un plan, à saisir le plus possible le sujet sur lequel il doit rédiger et à schématiser ses idées, afin de faire appel à ses capacités visuelles. L'accompagnement pour l'écriture prend souvent la forme de séances au Centre d'aide en français (CAF), dans les mêmes conditions que la rédaction en classe. Compte tenu des difficultés de syntaxe de l'étudiant dyslexique, il est préférable de lui enseigner à rédiger de courtes phrases. Il est également très utile de développer avec lui une démarche efficace et simple d'autocorrection.¹⁵³

Dysorthographe

Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, la dysorthographe, contrairement à la dyslexie,

151 DUBOIS, Mireille et ROBERGE, Julie. *Troubles d'apprentissage : pour comprendre et intervenir au cégep*, Centre collégial de développement de matériel didactique, Montréal, 2010, p.21

152 Ibid, pp.24-25

153 Ibid, pp.28-29

concerne surtout l'écriture et peu la lecture. Pour aider ces élèves, il est habituel de leur permettre de se munir d'un **lexique personnalisé** où se retrouvent les mots difficiles et souvent mal écrits ainsi que de l'utiliser pendant les évaluations. L'étudiant bénéficie également beaucoup de l'utilisation d'un **logiciel d'autocorrection**. Les trucs mnémotechniques sont également utiles pour retenir la graphie de certains mots. Puisqu'ils sont plus à l'aise avec la lecture que les dyslexiques, il est pertinent de rappeler **par écrit les informations importantes** ainsi que les mots difficiles. Comme pour les dyslexiques, la schématisation est très importante à la compréhension.¹⁵⁴

L'accompagnement à l'écriture peut être très utile. Il s'agit notamment de pratiquer les dérivations semblables et confondantes d'un même mot, ainsi que les mots de sens différents dont la graphie est presque identique. Les homophones sont également pertinents à pratiquer. L'accès à un ordinateur est un atout majeur pour ce travail, puisqu'il permet l'utilisation d'un correcteur, de maximiser la visibilité ainsi que de permettre de conserver plus facilement l'exercice. À la fin de chaque séance, l'étudiant devrait être en mesure de produire un court texte intégrant ses apprentissages.

Dans le cas à la fois des dyslexiques et des dysorthographiques, deux types de logiciels sont d'une aide précieuse. D'abord, un logiciel permettant de réaliser des schémas de concepts (*Inspiration, Cmap tools* ou *Mot*, notamment) peut grandement aider l'étudiant à schématiser ses apprentissages. L'utilisation de ces logiciels est plus rapide, plus efficace et plus facile que la schématisation à la main. Ces **logiciels spécialisés** tirent le maximum de l'intelligence visuelle de l'étudiant. Le second type de logiciel en est un de synthèse vocale. Il est particulièrement important pour les dyslexiques, qui éprouvent des difficultés de lecture. Ces logiciels, comme *Readplease*, permettent d'entendre le texte rédigé. Utiliser ce type de logiciel permet de pallier aux oublis involontaires de mots dans les textes et de corriger ce genre d'erreurs qui ne sont pas couramment détectées par les logiciels de correction.¹⁵⁵

Dû à la mauvaise qualité du français des étudiants dyslexiques et dysorthographiques, il est pertinent et habituel de recourir à un **preneur de notes** afin de pouvoir lire des notes avec des mots difficiles écrits correctement. Cela a tendance à renforcer les habiletés en orthographe.

Pour les **examens**, il est préférable de produire des **examens plus courts** et à questions plus courtes pour les deux troubles spécifiques. La passation de l'examen dans un **local isolé** peut également aider à la concentration, puisque les étudiants présentant un TA sont souvent tendus lors des évaluations. Évidemment, le **temps supplémentaire** est de mise. L'utilisation d'un **ordinateur** et des logiciels spécialisés permet également de pallier à des difficultés profondes d'écriture. Un **accompagnateur** peut être utile pour signaler les erreurs de syntaxe, souvent non décelées par les logiciels. Pour les dyslexiques, il est pertinent d'enregistrer les questions en mode audio ou de les faire lire par l'accompagnateur. Permettre à l'étudiant, dans le cas de choix de réponses, de répondre directement sur le questionnaire peut éviter des erreurs bêtes.

154 Ibid, p.22

155 Ibid, p.39

Le cégep du Vieux-Montréal offre également, comme pour les étudiants atteints d'une déficience auditive, une **correction différenciée du français**. Évidemment, une telle correction différenciée n'est pas nécessaire, selon la FECQ, si l'étudiant a accès aux logiciels ou adaptations énumérés ci-haut.

Dyscalculie

La littérature aborde très peu la question des accommodements pour les étudiants atteints de dyscalculie. De par l'origine du trouble d'apprentissage, cependant, il est possible d'inférer plusieurs accommodements communs à la dyslexie et à la dysorthographe et qui s'avèreraient aussi utiles pour la dyscalculie.

Ainsi, l'utilisation de **repères visuels** et le recours à un preneur de notes sont des mesures aidantes. Compte tenu des difficultés de concentration, le recours à un **preneur de notes** peut être nécessaire. En ce qui concerne les examens, l'octroi de **temps supplémentaire** et l'accès à un **local isolé** sont pertinents.

Le rapport du projet-pilote sur les étudiants atteints d'un TA au cégep indique également que certains **logiciels spécialisés** et le recours à des calculatrices, incluant des **calculatrices dites « parlantes »**, sont bénéfiques.¹⁵⁶

Notons cependant que les informations dans cette recherche concernant les accommodements pour étudiants atteints de dyscalculie sont moins fiables et documentées que pour n'importe quel autre trouble ou déficit.

La verbalisation des besoins

Il est primordial de garder en tête que les accommodements suggérés ci-haut ne sont pas des absolus. Dans certains cas, ils peuvent tous être nécessaires et, pour d'autres étudiants, les besoins indiqueront peu d'accommodements. Il faut toujours juger selon les cas précis, d'où l'importance d'un plan individuel d'intervention obligatoire pour chaque ÉBP.

La façon de procéder du collège Dawson est intéressante. En amont de l'évaluation des besoins selon un plan d'intervention, et pour pallier à l'absence de celui-ci dans beaucoup de cas, le *Student AccessAbility Center* distribue à chaque ÉBP un formulaire contenant la liste des accommodements et

¹⁵⁶ WOLFORTH, Joan et ROBERTS, Elizabeth. *La situation des étudiantes et étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité qui fréquentent les cégeps au Québec : ce groupe a-t-il un besoin légitime de financement et de services?*, MELS, Québec, 2010, p.22

adaptations possibles. L'étudiant est appelé à cocher ce dont il croit avoir besoin. L'étudiant avec besoins spécifiques doit remplir une copie de ce formulaire pour chaque cours, puisque les besoins en français, par exemple, peuvent être bien distincts de ceux en géographie. L'étudiant a donc la chance d'exprimer lui-même ses besoins. Ceux-ci lui seront consentis si les accommodements demandés sont raisonnables et justifiés.

Le tableau suivant est un récapitulatif de toutes les mesures d'aides, que ce soit sous forme d'accommodements ou d'adaptations, identifiées pour chaque type de trouble ou de déficit. Elles ne sont pas exhaustives mais les principales s'y trouvent. Les sources sont multiples et nous vous invitons à consulter les notes de bas de page de la présente section sur les accommodements, puisqu'il serait interminable de citer toutes les sources sous le tableau. Voici donc :

Tableau 9 : Accommodements et adaptations pertinents par type de trouble ou de déficit

Trouble / Déficience	Visuel	Auditif	Organique	Motrice	TED	TSM	TDAH	TA		
								Dyslexie	Dysorthographe	Dyscalculie
Accommodement/ Adaptation										
Preneur de notes	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Logiciel de correction		X			X			X	X	
Matériel en format adapté ou informatisé	X		X	X			X			
Logiciels spécialisés	X	X						X	X	X
Temps supplémentaire pour les examens	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Horaire d'examens allégé			X	X		X				
Enregistreuse	X		X	X	X	X	X			
Lecture sur format audio des documents	X			X		X	X	X		
Aide à la manipulation	X			X						
Délai supplémentaire pour les travaux						X				
Aide à la planification					X	X				
Examen dans un local isolé						X	X	X	X	X
Tutorat		X			X					
Pré-inscription pour l'horaire			X	X						
Correction adaptée en français		X						X	X	

Informations importantes par écrit		X					X		X	
Informations importantes oralement	X							X		
Permission de pauses fréquentes pour bouger			X				X			
Recours à un ordinateur pour les examens	X	X	X	X	X	X		X	X	
Accompagnateur lors des examens				X				X	X	
Ajustements pour les travaux d'équipe					X	X				
Examens courts ou réponses ou questions courtes			X		X	X		X	X	
Ajustements ou remplacements des exposés oraux				X						
Recours à des repères visuels (ex : couleur)							X	X	X	X
Rappel des échéanciers et des consignes							X			
Recours à une police sans empattements								X		
Accompagnement pour la lecture et/ou l'écriture								X	X	
Recours à une calculatrice parlante										X

Autres mesures intéressantes

Une grille d'évaluation spécifique aux troubles auditifs

Tel que souligné précédemment dans ce chapitre, les troubles auditifs entraînent des difficultés assez fondamentales et profondes au niveau de la langue française. Dans une optique d'équité de correction, le cégep du Vieux-Montréal a mis sur pied, puis adapté, une grille d'évaluation spécifique aux étudiants avec un trouble auditif. « La plupart des élèves écrivent dans ce que les chercheurs appellent un Français sourd qui est parfois difficilement accessible même pour un lecteur qui connaît la langue des signes québécoise ». ¹⁵⁷

Les grilles usuelles de correction en français ignorent le fait que la langue française est une langue seconde pour la plupart des sourds. La grille mise de l'avant par le cégep du Vieux-Montréal (CVM) prend en compte les erreurs typiques des étudiants atteints d'une déficience auditive.

¹⁵⁷ LACERTE, Lise. *Vers une grille de correction en français écrit adaptée pour les élèves sourds et malentendants*, Cégep du Vieux-Montréal, Montréal, 22 décembre 2004, p.21

Il y a d'abord les « phrases incorrigibles », dont le correcteur ne comprend même pas le sens. Par exemple : « Elle était commencée contente d'avoir se la donné pour la riche. »¹⁵⁸ La solution apportée par la grille spécialisée est de rencontrer l'étudiant pour lui demander le sens voulu. Il s'agit ensuite de retranscrire cette phrase de manière intelligible selon le sens voulu. Cette solution offre la possibilité de corriger avec l'étudiant et de lui indiquer ce qu'il aurait pu écrire pour que la phrase soit correcte. Une erreur du style « phrases incorrigibles » enlève un seul point à l'étudiant, plutôt que plusieurs erreurs de types différents dans la même phrase.

Une autre erreur récurrente est la phrase « S trop ». Dans ce vocable, le « S » signifie « syntaxe ». Certaines phrases ont une syntaxe tellement déficiente, souvent parce qu'elles sont calquées sur la LSQ. Les phrases « S trop » contiennent une préposition en trop. La grille ne cherche pas nécessairement à corriger ces phrases au complet, puisqu'il est souvent très difficile de le faire. Il y a aussi les phrases « S manque ». Dans ces cas, il manque une ou des prépositions. Ces deux types de phrases sont considérées comme une erreur en tant que tout. Cette méthode de correction est préférée à celle où l'on enlève des points pour chaque erreur de syntaxe, puisque plusieurs prépositions ou formules syntaxiques peuvent manquer ou être en trop. Un seul point est donc retranché.¹⁵⁹

Certaines expressions ou mots sont également des emprunts à la LSQ. Il en est ainsi pour l'utilisation du subordonnant « à cause » et de l'omission de marqueurs de négation. Les erreurs de genre sont également fréquentes. Pour celles-ci, compte tenu qu'une erreur de genre affecte le déterminant et l'adjectif ainsi que d'autres mots comme les participes passés, il est préférable de n'enlever qu'un seul point pour le tout.

Il est également fréquent d'observer des lettres en trop, manquantes ou une lettre utilisée plutôt qu'un autre dans un mot. Ces erreurs de lettres dans la graphie d'un mot peuvent émaner d'une mauvaise lecture labiale. Les homophones posent également problème. On rencontre aussi parfois des mots inventés, dû à une mauvaise lecture labiale.

En terme d'erreurs globales dans un texte, les étudiants sourds ont tendance à composer des phrases très simples avec un vocabulaire limité. Les mêmes mots sont souvent répétés. « Lorsqu'ils tentent d'éviter ces répétitions, les synonymes utilisés sont souvent mauvais. On convient donc en général d'accepter la redondance dans les textes. »¹⁶⁰ De plus, des structures de phrases maladroites, mais correctes ne doivent pas entraîner de pertes de points.

Comme c'est le cas pour l'Épreuve uniforme de français (EUF), il pourrait être intéressant d'ignorer, pour les étudiants ayant une déficience auditive, les erreurs de prépositions dans la correction.

158 Ibid, p.23

159 Ibid, p.29

160 Ibid, p.39

Également, les erreurs d'accents sont très fréquentes chez ces étudiants, compte tenu de l'impossibilité de lier un accent à sa sonorité. Cette catégorie d'erreur pourrait aussi être ignorée.

Cette liste d'erreurs typiques aux étudiants sourds n'est pas exhaustive. Elle ne fait que reprendre des éléments notoires de la grille de correction adaptée pour les étudiants ayant une déficience auditive du cégep du Vieux-Montréal. Il serait intéressant que le CVM, d'autant plus qu'il est appelé à jouer un rôle de centre accompagnateur, travaille avec les cégeps le désirant avant de mettre sur pied des grilles de correction adaptées aux besoins particuliers de ces étudiants. Ainsi, la FECQ propose que :

Recommandation 8

Que le cégep du Vieux-Montréal promeuve la création de grilles de correction en français adaptée pour les étudiants sourds et malentendants dans tous les cégeps du Québec et épaulé les cégeps intéressés dans la création d'une telle grille.

Accommodements spécifiques à l'EUJ

Des accommodements spéciaux sont déjà en place concernant la passation de l'Épreuve uniforme en français. Les étudiants atteints d'une déficience auditive, motrice, neurologique, organique, d'un trouble d'apprentissage, d'un trouble de santé mentale ou d'un trouble envahissant du développement ont droit à ces accommodements.¹⁶¹ Le MELS reconnaît donc la nécessité d'accommodement pour cette épreuve finale du cégep à des types de troubles qu'il ne reconnaît même pas aux fins de financement.

Pour un étudiant sourd, les textes seront choisis spécifiquement pour faciliter sa compréhension et jusqu'à 120 minutes supplémentaires seront accordées, en plus des 4 heures et 30 minutes de base. Un interprète sera utile pour dicter les consignes orales. Lorsque l'élève a besoin de matériel adapté ou d'un ordinateur, dans le cas des étudiants aveugles par exemple, ce matériel sera fourni, en plus d'une prolongation de jusqu'à 180 minutes. Du soutien peut aussi être offert pour utiliser ce matériel. Dans le cas où l'étudiant a besoin de quelqu'un pour lui signaler ses erreurs, sans explications quant à leur nature, une telle ressource est fournie, en plus d'une prolongation pouvant aller jusqu'à 135 minutes. Finalement, un étudiant peut bénéficier d'une présentation et d'une interprétation d'un lexique de mots en lien avec le thème. À cette fin, on permet l'ajout d'un maximum de 60 minutes et la présentation du lexique ne doit pas durer plus de 30 minutes.¹⁶²

161 MELS. *Épreuve uniforme de français. Toute l'information de A à Z*, Gouvernement du Québec, septembre 2010, p.4

162 FORTIER, Hélène. *Les mesures spéciales et l'épreuve uniforme – résumé*, CCDMD, <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr11-3/Mesures.html> (page consultée le 20 juillet 2011)

Le rôle primordial des TIC

Comme nous le verrons dans le prochain chapitre, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) est un facilitateur important pour les ÉBP. Le présent chapitre a également mis de l'avant que, pour la majorité des troubles ou déficiences, le recours à un ordinateur et parfois à des logiciels sont des accommodements très pertinents.

C'est le cas pour les élèves atteints d'une déficience visuelle, qui ont besoin de TIC du genre convertisseur de texte en braille sur l'ordinateur ou pour agrandir le texte, synthétiseur vocal, tablette d'écriture en braille ou un lecteur sonore d'écran. Pour les étudiants atteints d'une déficience auditive, un logiciel de prédiction de mots, un logiciel de correction, le recours à des sous-titres, à des clips sur Internet, aux plateformes ou logiciels de clavardage et aux courriels est indispensable.¹⁶³

Les étudiants présentant un TA spécifique au niveau du langage ou de la communication bénéficient grandement de l'utilisation du courriel et de plateformes ou logiciels de clavardage, d'un appareil de prise de notes portatif, d'un logiciel de traitement de texte, d'un logiciel de présentation assistée (comme PowerPoint) et d'un projecteur. Les étudiants atteints d'une déficience motrice touchant l'usage des bras ou des mains ont beaucoup à gagner à utiliser la fonction des touches rémanentes sur un ordinateur, ainsi que de l'activation de la souris par les touches du clavier, d'un équipement spécial facilitant l'écriture sur ordinateur à une main, de logiciels de touches-filtres, de logiciels de reconnaissance vocale et des dictionnaires électroniques.¹⁶⁴

Finalement, pour les étudiants présentant un TA plus axé sur une déficience d'attention ou un TDAH, les logiciels qui lisent les textes à l'écran, des logiciels de reconnaissance optique des caractères, un synthétiseur vocal, un ordinateur avec un preneur de notes portatif et un logiciel de reconnaissance vocale sont d'excellents outils technologiques.¹⁶⁵

Les étudiants interrogés par Fichten et Nguyen (2007) rapportent toutefois une problématique d'accessibilité des ordinateurs munis de logiciels spécialisés dans leur cégep ainsi qu'une insatisfaction concernant le prêt de matériel informatique adapté.¹⁶⁶ Il y aurait également moins de variété de logiciels spécialisés en français qu'en anglais.

Selon 245 étudiants avec besoins particuliers interrogés dans les cégeps et universités canadiennes, les cinq technologies les moins accessibles sont :

163 FICHTEN, Catherine et NGUYEN, Mai Nhu. *Les étudiants handicapés, leurs expériences dans les collèges et universités canadiens et le rôle des technologies informatiques dans leur réussite académique*, Réseau de recherche Adaptech, Montréal, 2007, pp.11-12

164 Ibid, pp.12-13

165 Ibid, p.13

166 Ibid, p.15

- « 1. Les vidéoconférences
2. Le bavardage en direct en mode vocal (parler et écouter)
3. Les clips/fichiers audio (ex : cours enregistrés)
4. Les matériels en ligne utilisant le programme Flash
5. Les CD-ROM utilisés en classe ou dans les laboratoires informatiques. »¹⁶⁷

Les problèmes majeurs rencontrés dans l'utilisation des TIC par les ÉBP ont trait à l'accessibilité des systèmes de gestion de cours, aux problèmes techniques et à la mauvaise utilisation des TIC par les professeurs. Dans 67 % des cas, l'étudiant n'a pas pu trouver solution à son problème.¹⁶⁸

Les TIC doivent être plus accessibles et un service de soutien à leur utilisation, au service des étudiants comme des enseignants, devrait être mis en place. L'adaptation des TIC aux besoins des étudiants est d'ailleurs un chantier mis de l'avant par la Fédération des cégeps¹⁶⁹

Le Design de pédagogie universelle

Le « Universal instructional design » est « un concept voulant que les outils et les environnements soient utilisables par tous, dans la plus grande mesure possible et sans besoin d'adaptations spécifiques » (traduction libre)¹⁷⁰ Il s'agit donc d'utiliser des formats de matériel qui aideront ceux ayant besoin de matériel adapté et ne nuiront pas à ceux n'en ayant pas besoin. On prévoit – et la clé est dans cet aspect de prévision – les accommodements en terme de format.

Alive Havel, coordonnatrice du Student AccessAbility Center du collège Dawson offre un exemple : un enseignant arrive à son cours avec les documents requis en format imprimé conventionnel, quelques copies en gros caractère et avec quelques clés USB contenant un format électronique pour l'utilisation des différents logiciels. Déposer en ligne les notes de cours du cours précédant est également un excellent exemple. Ce procédé profite à tous les étudiants, qui peuvent revoir la matière par eux-mêmes, en plus de dispenser un ÉBP d'avoir recours à un preneur de notes.

Un autre exemple est le recours à une police d'écriture sans empattement pour les documents. Les élèves dyslexiques en retirent beaucoup alors que les autres élèves ne voient franchement aucune différence dans leur apprentissage. De plus, avoir recours à une présentation PowerPoint lors de la prestation d'un cours aide les étudiants atteints d'un TA, TDAH ou une déficience auditive, mais également toute la classe. Personne ne souffre de l'ajout d'un support visuel pour suivre le cours.

167 Ibid, p.17

168 Ibid, p.18

169 SENNEVILLE, Maurice. *Intégration des étudiants handicapés. Synthèse des recommandations des rapports et études*, Fédération des cégeps, Montréal, décembre 2005, p.16

170 FICHTEN, Catherine et al. *College Students with Disabilities : Their Future and Success*, Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, Montréal, 2006, p.131

Le Design de pédagogie universelle (DPU) comporte neuf principes, qui « tiennent compte de la grande diversité présente et reconnue chez les étudiants de niveau postsecondaire. »¹⁷¹ On désire, par le DPU, rendre l'apprentissage accessible à tous avant même que les ÉBP demandent des accommodements. Cette stratégie a aussi l'avantage d'accommoder des étudiants n'étant pas inscrits aux services spécialisés de leur cégep. Il s'agit d'anticiper les divers besoins des étudiants.

Voici les neuf principes du Design de pédagogie universelle ainsi que leur définition et des exemples d'application :

Tableau 10 : Les neuf principes du Design de pédagogie universelle

Principe	Définition	Exemples de recommandations
1. L'utilisation équitable	La conceptualisation ne désavantage aucun groupe d'étudiants ; des moyens sont disponibles et accessibles pour tous.	Différents modes de présentation du matériel pédagogique (ex : par écrit et verbalement) (peut aider à diminuer les barrières de langage).
2. La flexibilité d'utilisation	La conceptualisation est faite pour s'adapter à plusieurs types d'habiletés et différences personnelles.	Fournir des choix / alternatives dans la façon de compléter la charge de travail d'un cours (ex : examens à choix multiples ou à développement; oral ou travail écrit) (peut aider à diminuer le niveau de difficulté des cours et la charge de travail).
3. L'utilisation simple et intuitive	Les instructions sont faciles à comprendre ou à utiliser, peu importe les expériences, connaissances et habiletés de l'étudiant.	Éliminer tout ce qui est inutilement complexe ; utiliser des diagrammes ou figures (peut aider à diminuer les barrières de langage et le niveau de difficulté des cours).
4. L'usage d'information facile à saisir	Les informations essentielles sont communiquées efficacement, indépendamment des habiletés sensorielles de l'étudiant.	Utiliser PowerPoint ou le projecteur (police de caractère large et bon contraste) ; rendre disponible sur papier et/ou en ligne le contenu de la présentation (dans des formats « adaptables » comme Word / Excel) avant chaque cours.
5. La tolérance à l'erreur	Anticipation des variations possibles dues aux rythmes d'apprentissage et habiletés des étudiants ; la conceptualisation prévoit les actions accidentelles.	Concevoir des examens disponibles sur ordinateur : s'assurer que l'examen ne soit pas invalide si une personne tape accidentellement une touche.
6. La nécessité du peu d'effort physique	La conceptualisation minimise le recours aux efforts physiques tout en maximisant l'objectif	Éviter d'avoir recours aux examens de longue durée (prévoir plusieurs mini-tests) ; autoriser les étudiants à effectuer leurs

171 FICHTEN, Catherine et NGUYEN, Mai Nhu. *Les étudiants handicapés, leurs expériences dans les collèges et universités canadiens et le rôle des technologies informatiques dans leur réussite académique*, Réseau de recherche Adaptech, Montréal, 2007, p.18

7. Une approche et une utilisation aisées de l'espace	d'apprentissage. L'espace est organisé de telle sorte que tout étudiant, peu importe sa taille, posture et mobilité, ait un espace dégagé.	projets proches de l'école / maison. Les salles de cours devraient être considérées par rapport au nombre d'élèves pour éviter le plagiat ; réserver les places à l'avant pour ceux ayant des problèmes de mobilité, vision et surdité.
8. Une communauté d'apprentissage	L'environnement favorise les interactions et la communication entre les étudiants et entre les étudiants et les professeurs.	Assigner les étudiants dans des groupes / travaux d'équipe afin que les échanges et l'inclusion aient lieu.
9. Un climat propice à l'apprentissage	L'environnement est bienveillant et favorable à l'inclusion des étudiants.	Affirmer ses disponibilités pour tous les étudiants et indiquer son ouverture à toute discussion sur des besoins particuliers.

Source : FICHTEN, Catherine et NGUYEN, Mai Nhu. *Les étudiants handicapés, leurs expériences dans les collèges et universités canadiennes et le rôle des technologies informatiques dans leur réussite académique*, Réseau de recherche Adaptech, Montréal, 2007, p.19-21

Un DEC sans mention

Le *Règlement sur le régime des études collégiales*¹⁷² (ci-après nommé « RREC »), à son article 32, permet la délivrance d'un diplôme d'études collégiales (DEC) sans mention si l'étudiant a réussi tous les éléments de la composante de formation générale ainsi que 28 unités de formation spécifique, peu importe les cours. La différence avec le DEC traditionnel est que le diplôme ne mentionne pas de programme. L'étudiant a donc un DEC, mais dans aucun programme particulier.

La CDPDJ, dans son rapport synthèse, lance la question à savoir si l'émission d'un DEC sans mention peut constituer une solution envisageable pour les étudiants incapables de développer certaines compétences spécifiques à leur programme d'études dû à leur handicap. La CDPDJ ne répond pas à la question et il est permis de croire qu'elle le fera dans son vrai rapport sur la question des ÉBP.

Dans le compte-rendu de la rencontre du 5 octobre 2010, cependant, il est souligné qu'un « DEC sans mention ne doit pas être une option visée par l'étudiant lors de son inscription. Il s'agit d'une mesure d'exception sur des problèmes surviennent en cours de programme. »¹⁷³

Cette idée est en effet une piste à explorer. L'atteinte de toutes les compétences, sans exception, est nécessaire pour l'obtention d'un DEC dans un programme donné. Un étudiant ne réussissant pas une compétence en particulier ne devrait pas se voir refuser la diplomation. Mais il ne serait pas juste, en fonction du maintien des standards, de donner un diplôme dans un programme alors qu'une compétence n'est pas acquise. L'octroi d'un DEC sans mention paraît donc être un compromis humain et juste.

172 L.R.Q., c. C-29, r. 4

173 COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE. *Compte rendu de la réunion de la table de travail sur l'obligation d'accommodement des besoins éducatifs particuliers dans le réseau d'enseignement collégial québécois*, CDPDJ, Sainte-Foy, 5 octobre 2010, p.4

Le CRISPESH

Le Centre de recherche sur l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap (CRISPESH) est un tout nouveau Centre collégial de transfert de technologies en pratiques sociales novatrices (CCTT-PSN) reconnu en octobre 2010. Ce CCTT-PSN est géré en collaboration par le cégep du Vieux-Montréal et le collège Dawson. Le réseau Adaptech, associé au collège Dawson, est un partenaire important du CRISPESH.

Ce centre est appelé, comme nous l'avons vu, à assumer un important rôle d'accompagnateur avec les cégeps dans le cadre de l'élaboration de leur offre de services aux ÉBP dans les trois prochaines années. Les domaines d'expertises du CRISPESH sont les suivants :

- ▲ « Favoriser la prise en charge, par les institutions de la société civile (milieux institutionnels, communautaires et corporatifs), des responsabilités découlant de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées et de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec.
- ▲ Identifier les stratégies qui facilitent l'adoption de pratiques efficaces liées à l'intégration des personnes en situation de handicap, afin de répondre à leurs besoins éducatifs.
- ▲ Créer des outils facilitant l'intégration sociale de ces personnes.
- ▲ Implanter ces outils dans différentes organisations offrant des services aux personnes en situation de handicap.
- ▲ Fournir du soutien et de l'assistance technique aux organisations qui ont la responsabilité d'intégrer ces personnes dans diverses fonctions. »¹⁷⁴

174 TRANSTECH, *Centre de recherche sur l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap – CRISPESH*, <http://www.reseautranstech.qc.ca/CCTT/CRISPESH.php> (page consultée le 25 juillet 2011)

Chapitre 3 : Obstacles et facilitateurs observés

Méthodologie et le modèle PPH

L'enquête de 2006 menée par Fichten et ses collaborateurs concernant les obstacles et facilitateurs se base sur le modèle de Processus de production du handicap (PPH). Ce modèle a pour fondement l'interaction des facteurs personnels, des facteurs liés à l'environnement et des habitudes de vie.¹⁷⁵ Ce modèle a été transporté à l'expérience du cégep de la part des ÉBP afin d'identifier ce qui facilite ou, au contraire, nuit à leurs études.

Les résultats de cette étude reposent sur les réponses de 57 répondants locaux provenant de 42 cégeps, de 300 ÉBP enregistrés aux services spécialisés de leur cégep et de 1486 diplômés, dont 1304 n'ont aucune déficience ou trouble, alors que 182 en ont un ou plusieurs.¹⁷⁶ Les répondants locaux questionnés représentent 83 % de tous les répondants qui auraient pu être interrogés. Les étudiants avec besoins particuliers actuels représentent un taux de réponse de 32 % de tous les étudiants enregistrés dans l'ensemble du réseau collégial. Les diplômés ayant répondu au questionnaire représentent 28 % de tous les diplômés ciblés, soit ceux ayant obtenu leur DEC ou AEC dans les 5 à 12 derniers mois dans les trois centres désignés : les cégeps de Sainte-Foy, du Vieux-Montréal et de Dawson.¹⁷⁷

L'échantillon est jugé très représentatif pour les répondants locaux et les ÉBP enregistrés. Pour ce qui est des diplômés, l'échantillon requiert une réserve au niveau de la généralisation des données. En effet, il faut demeurer prudent quand vient le temps d'analyser la perception des diplômés provenant des trois cégeps les plus avancés en matière d'accommodement auprès des étudiants avec besoins particuliers. Ils ont, selon nous, plus tendance à être satisfaits et à identifier certains éléments comme facilitateurs. Toutefois, ce qu'ils identifient comme problématique et à améliorer est doublement important : si les étudiants provenant des milieux les plus accommodants sont insatisfaits d'un aspect, il est permis de croire que les diplômés des autres cégeps le seraient à plus forte raison.

Le second biais méthodologique est l'absence de données concernant les étudiants avec besoins particuliers non-enregistrés. Il est toutefois raisonnable de supposer que les étudiants n'étant pas inscrits aux services spécialisés du cégep présentent sensiblement les mêmes besoins que leurs confrères souffrant d'un trouble similaire, mais bénéficiant de ces services. Le recueil d'informations auprès des diplômés non-enregistrés peut toutefois pallier à ce vide, puisque les diplômés l'étaient depuis seulement 5 et 12 mois. Toutefois, leur nombre par type de trouble ou déficience est souvent trop faible

175 FICHTEN, Catherine et al. *College Students with Disabilities : Their Future and Success*, Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, Montréal, 2006, p.33

176 Ibid, p.35

177 Ibid, pp.36-37

pour généraliser des données à une échelle aussi spécifique.

Finalement, les chercheurs n'ont pas précisé, dans le cas des étudiants souffrant d'une déficience visuelle, le degré de perte de vision considéré comme un « visual impairment ». Cela peut avoir eu pour effet de gonfler le nombre de diplômés s'était déclarés comme tel.

Dans cette étude de Fichten et al., les facilitateurs ou obstacles importants sont ceux identifiés par au moins 5 % des répondants d'une catégorie donnée. Ces catégories contenues dans le questionnaire sont du nombre de 65 et chacune a la double tangente : facilitateur ou obstacle. Le répondant a dû se prononcer successivement à savoir s'il considérait chacun de ces éléments comme un facilitateur et comme un obstacle. Les plus importants ressortent dans le présent chapitre.

Étudiants avec besoins particuliers versus répondants locaux

Facilitateurs

Les 57 répondants locaux et les 300 étudiants enregistrés se sont prononcés sur la nature de facilitateur des éléments du questionnaire. Voici donc les éléments les plus facilitateurs tels que jugés par au moins 5 % des répondants de chaque catégorie. Les ÉBP enregistrés ont conjointement identifié 19 facilitateurs importants alors que les répondants locaux ont fait de même avec 16 éléments.

Tableau 11 : Perception différée des facilitateurs de la part des étudiants avec besoins particuliers et des répondants locaux

Étudiants avec besoins particuliers : facilitateurs les plus importants	%	Répondants locaux : facilitateurs les plus importants	%
Bons enseignants	37	Bons enseignants	46
Accommodement : preneur de notes	22	Accommodement : centre pour étudiants ayant des besoins spéciaux	35
Accommodement : centre pour étudiants ayant des besoins spéciaux	18	Sensibilisation et information sur les incapacités	18
Accommodement : temps	16	Taille du cégep	18
Centre d'apprentissage, tuteur	16	Expertise sur les incapacités	16
Ordinateurs	10	Environnement du cégep	14
Soutien, aide	9	Soutien, aide	12
Amis	8	Accommodements en général	12

Motivation	8	Accessibilité relative à l'édifice	12
Environnement du cégep	7	Ordinateurs	11
Horaire	7	Accommodement : temps	7
Accommodements en général	7	Accommodement : pré-inscription	7
Accessibilité relative à l'édifice	6	Accommodement : preneur de notes	5
Habilités pour les études	6	Motivation	5
Accommodement : interprète	6	Vie personnelle	5
Famille	6	Personnel de l'établissement	5
Sensibilisation et information sur les incapacités	5		
Finances	5		
Charge de cours réduite	5		

Source : FICHTEN, Catherine et al. *College Students with Disabilities : Their Future and Success*, Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, Montréal, 2006, p.54

Les étudiants inscrits aux services spécialisés et les répondants locaux partagent une préoccupation pour 11 éléments identifiés comme facilitateurs importants. Les préoccupations communes dans une plus grande mesure sont : les bons enseignants (37 % pour les étudiants versus 46 % pour les répondants locaux), les accommodements du centre de services spécialisés (18 % contre 35 %) ainsi que les ordinateurs (10 % et 11 %).

Le tableau suivant indique la correspondance des éléments jugés comme importants par plus de 10 % des répondants de chaque catégorie. Si Fichten et al. ont déterminés qu'un facilitateur ou obstacle important était jugé comme tel par 5 % des répondants, nous prenons ici la liberté de juger un facilitateur ou obstacle comme très important à partir d'un taux de sélection de 10 %. Ainsi, tous les éléments très importants par catégorie sont comparés avec le taux de réponse du même élément chez l'autre groupe. De cette façon, on observe le degré de correspondance des éléments les plus importants.

Tableau 12 : Correspondance des facilitateurs jugés très importants par les étudiants inscrits aux services spécialisés et les répondants locaux les uns par rapport aux autres

Étudiants avec besoins particuliers : facilitateurs les plus importants	%	Répondants locaux : comparaison avec les facilitateurs des étudiants	%
Bons enseignants	37	Bons enseignants	46
Accommodement : preneur de notes	22	Accommodement : preneur de notes	5
Accommodement : centre pour	18	Accommodement : centre pour	35

étudiants ayant des besoins spéciaux		étudiants ayant des besoins spéciaux	
Accommodement : temps	16	Accommodement : temps	7
Centre d'apprentissage, tuteur	16	Centre d'apprentissage, tuteur	4
Ordinateurs	10	Ordinateurs	11
Étudiants avec besoins particuliers : comparaison avec les facilitateurs des répondants	%	Répondants locaux : facilitateurs les plus importants	%
Bons enseignants	37	Bons enseignants	46
Accommodement : centre pour étudiants ayant des besoins spéciaux	18	Accommodement : centre pour étudiants ayant des besoins spéciaux	35
Sensibilisation et information sur les incapacités	5	Sensibilisation et information sur les incapacités	18
Taille du cégep	0	Taille du cégep	18
Expertise sur les incapacités	0	Expertise sur les incapacités	16
Environnement du cégep	7	Environnement du cégep	14
Soutien, aide	10	Soutien, aide	12
Accommodements en général	7	Accommodements en général	12
Accessibilité relative à l'édifice	6	Accessibilité relative à l'édifice	12
Ordinateurs	10	Ordinateurs	11

Source : FICHTEN, Catherine et al. *College Students with Disabilities : Their Future and Success*, Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, Montréal, 2006, p.54

Certains faibles degrés de correspondance sont notoires. D'abord, 16 % des étudiants considèrent qu'un centre d'apprentissage et le recours à un tuteur sont des facilitateurs importants. Toutefois, seulement 4 % des répondants locaux sont de cet avis. Les répondants locaux sont cependant plus nombreux à considérer la sensibilisation et l'information sur les incapacités comme étant importantes (18 %) en comparaison avec les étudiants (5 %). Il importe de souligner, par contre, que les étudiants ont dans une plus grande proportion identifié des facilitateurs liés à leur condition personnelle qu'à des éléments relevant plus de l'institution. Néanmoins, l'opinion émise ici par les étudiants est représentative.

Ensuite, la taille du cégep a été identifiée comme facilitateurs par 18 % de répondants locaux, mais aucun étudiant. Un cégep d'une taille de nature à faciliter est ici un cégep plus peuplé, qui dispose de plus de ressources financières et professionnelles pour répondre aux besoins des étudiants. La situation est à peu près la même pour l'expertise sur les incapacités. En effet, 16 % des répondants locaux identifient une nature facilitatrice alors qu'aucun étudiant ne fait de même.

Obstacles

Les étudiants inscrits aux services spécialisés et les répondants locaux ont dû, dans un second temps, identifier, pour les mêmes 65 éléments de réponse, ceux qui étaient considérés comme des obstacles. Voici les résultats :

Tableau 13 : Perception différée des obstacles de la part des étudiants avec besoins particuliers et des répondants locaux

Étudiants avec besoins particuliers : obstacles les plus importants	%	Répondants locaux : obstacles les plus importants	%
Mauvais enseignants	25	Accommodement : centre pour étudiants ayant des besoins spéciaux	37
Cours difficiles	22	Sensibilisation et information sur les incapacités	30
Cours en général	15	Environnement du cégep	18
Horaire	13	Accessibilité relative à l'édifice	18
Travail	12	Finances	14
Vie personnelle	11	Expertise sur les incapacités	14
Transport	11	Revendications personnelles	12
Environnement du cégep	11	Mauvais enseignants	9
Finances	10	Cours difficiles	7
Ordinateurs	8	Horaire	7
Surcharge de cours	8	Transport	7
Horaire des travaux et examens	7	Vie personnelle	5
Habilités pour les études	7	Ordinateurs	5
Transition	6		
Programme	6		
Santé	5		
Temps	5		
Motivation	5		

Source : FICHTEN, Catherine et al. *College Students with Disabilities : Their Future and Success*, Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, Montréal, 2006, p.56

Les étudiants et les répondants locaux ont une perception commune d'obstacle important pour 8

éléments. Les ÉBP ont identifié un total de 18 obstacles importants contre 13 pour les répondants locaux.

Les fortes concordances sont les suivantes : l'horaire (13 % pour les étudiants contre 7 % pour les répondants locaux), l'environnement du cégep (11 % du côté étudiant pour 18 % en ce qui concerne les répondants locaux), le transport (11 % en opposition à 7 %) et les finances (10 % contre 14 %).

Comme pour les éléments facilitateurs, voici la correspondance entre les éléments jugés comme obstacles dans une plus grande proportion (10 %). Ces obstacles sont jugés très importants par un groupe ou l'autre et il s'agit de comparer les données pour les mêmes éléments.

Tableau 14 : Correspondance des obstacles jugés très importants par les étudiants inscrits aux services spécialisés et les répondants locaux les uns par rapport aux autres

Étudiants avec besoins particuliers : obstacles les plus importants	%	Répondants locaux : comparaison avec les obstacles des étudiants	%
Mauvais enseignants	25	Mauvais enseignants	9
Cours difficiles	22	Cours difficiles	7
Cours en général	15	Cours en général	2
Horaire	13	Horaire	7
Travail	12	Travail	0
Vie personnelle	11	Vie personnelle	5
Transport	11	Transport	7
Environnement du cégep	11	Environnement du cégep	18
Finances	10	Finances	14
Étudiants avec besoins particuliers : comparaison avec les obstacles des répondants	%	Répondants locaux : obstacles les plus importants	%
Accommodement : centre pour étudiants ayant des besoins spéciaux	2	Accommodement : centre pour étudiants ayant des besoins spéciaux	37
Sensibilisation et information sur les incapacités	2	Sensibilisation et information sur les incapacités	30
Environnement du cégep	11	Environnement du cégep	18
Accessibilité relative à l'édifice	3	Accessibilité relative à l'édifice	18

Finances	10	Finances	14
Expertise sur les incapacités	0	Expertise sur les incapacités	14
Revendications personnelles	0	Revendications personnelles	12

Source : FICHTEN, Catherine et al. *College Students with Disabilities : Their Future and Success*, Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, Montréal, 2006, p.56

Les étudiants et les répondants locaux ne s'entendent vraisemblablement pas sur la nature d'obstacle important des différentes variables. Les étudiants jugent les cours difficiles et les cours en général comme des obstacles dans respectivement 22 % et 15 % des cas. Pour les répondants locaux, les cours difficiles constituent un obstacle important dans une proportion de 7 % et les cours en général dans seulement 2 % des cas.

Il est très intéressant de constater que les étudiants jugent le travail rémunéré comme un obstacle important dans 12 % des cas alors qu'aucun répondant local ne fait de même. Les répondants locaux ne vivent pas non plus au quotidien la conjugaison souvent difficile des études et d'un travail rémunéré, surtout pour un étudiant souffrant d'une incapacité.

Les répondants locaux, eux, identifient des obstacles beaucoup plus institutionnels que semblent ignorer les étudiants. Ainsi, il y a mécontentement sur la nature d'obstacle important des accommodements par les centres de services spécialisés (37 % pour les répondants locaux et 2 % pour les étudiants), la sensibilisation ainsi que l'information sur les incapacités (30 % contre 2 %), l'accessibilité relative à l'édifice (18 % contre 3 %), l'expertise par rapport aux incapacités (14 % par rapport à 0 %) et les revendications personnelles des étudiants (12 % contre 0 %).

Recommandations

Les étudiants inscrits aux services spécialisés et les répondants locaux ont également répondu à la question suivante : « Dans votre cégep, qu'est-ce qui pourrait être changé afin de rendre les études plus faciles pour les étudiants avec une incapacité et vous-même? »

Ainsi, 13 % des étudiants ont identifié qu'aucun changement n'était requis. Ensuite, 10 % ont dit désirer qu'il y ait davantage d'information et de sensibilisation sur les troubles, 9 % ont indiqué *ex aequo* plusieurs changements : améliorer le support en général, avoir de meilleurs enseignants et améliorer les services aux étudiants ayant des incapacités. Puis, 8 % ont indiqué désirer des cours plus faciles ainsi que plus d'accommodements au niveau technologique. Finalement, 5 % des étudiants ont identifié les changements suivants : plus d'accommodements au niveau humain, améliorer l'accessibilité à l'édifice, améliorer le système du cégep, améliorer l'environnement physique du cégep et plus d'accommodements pour les salles de cours.¹⁷⁸

178 Ibid, p.75

Au niveau des répondants locaux, 39 % ont identifié qu'il faut améliorer les services pour les ÉBP. Au second rang, 23 % ont indiqué qu'il devrait y avoir davantage d'information et de sensibilisation sur les troubles. Cette préoccupation est commune avec les étudiants et a déjà fait l'objet d'une recommandation dans la présente recherche. Ensuite, 16 % ont indiqué à la fois plus d'accommodements pour les salles de cours et plus de collaboration et de communication comme améliorations importantes. Dans 12 % des cas, l'accessibilité à l'édifice était une préoccupation, alors que 11 % des répondants locaux ont indiqué que le financement pour les cégeps devait être amélioré. Finalement, 9 % ont indiqué qu'il fallait améliorer le système du collège, 7 % veulent que le support en général soit amélioré et 5 % désirent à la fois qu'il y ait plus de tutorat et plus d'accommodements au niveau technologique.¹⁷⁹

Diplômés avec besoins particuliers inscrits versus non-inscrits

Facilitateurs

Les 156 diplômés avec besoins particuliers non-enregistrés auprès des services spécialisés de leur cégep et les 23 diplômés dans la même situation ont dû se prononcer sur la nature de facilitateur des mêmes 65 éléments que pour les ÉBP et les répondants locaux. Voyons ce qui en ressort :

Tableau 15 : Perception différée des facilitateurs de la part des diplômés avec besoins particuliers inscrits et non-inscrits auprès des services spécialisés

Diplômés avec besoins particuliers inscrits pour des services spécialisés : facilitateurs les plus importants	%	Diplômés avec besoins particuliers non-inscrits pour des services spécialisés : facilitateurs les plus importants	%
Bons enseignants	52	Bons enseignants	55
Accommodement : centre pour étudiants ayant des besoins spéciaux	43	Environnement du cégep	22
Motivation	17	Motivation	18
Aide, soutien	13	Amis	15
Accommodement : preneur de notes	13	Programme	15
Programme	9	Finances	15
Cours en général	9	Transport	14
Horaires	9	Vie personnelle	10

179 Idem

Cours faciles	9	Cours en général	10
Ordinateurs	9	Horaire	8
Centre d'apprentissage, tuteur	9	Collègues de classe	8
Sensibilisation et information sur les incapacités	9	Cours faciles	6
		Famille	6
		Bibliothèque	6
		Aide, soutien	5
		Ordinateurs	5
		Habilités pour les études	5

Source : FICHTEN, Catherine et al. *College Students with Disabilities : Their Future and Success*, Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, Montréal, 2006, p.70

On remarque d'emblée que les diplômés avec BP non-inscrits aux services spécialisés ne soulèvent aucun facilitateur du genre accommodement. Cela semble logique, puisqu'ils n'y sont pas éligibles et ne sont donc pas en mesure d'affirmer que cela leur facilite la tâche. Les diplômés non-inscrits identifient 17 facilitateurs importants avec que les diplômés inscrits en identifient 12. Les deux catégories partagent une préoccupation commune pour 8 facilitateurs.

Les bons enseignants semblent un facilitateur très important à la fois pour les inscrits (52 %) et les non-inscrits (55 %). Il en va de même pour la motivation (17 % inscrits et 18 % non-inscrits). Le programme semble également jouer un rôle de facilitateur dans les deux cas (9 % contre 15 %) de même que les cours en général (9 % contre 10 %) et les cours faciles (9 % contre 6 %). Il est ainsi pour l'horaire (9 % contre 8 %) et les ordinateurs (9 % par rapport à 5 %) également.

On remarque que l'environnement du cégep est très préoccupant pour les non-inscrits (22 %) et très peu pour les diplômés ayant été inscrits aux services spécialisés (4 %). De plus, puisqu'ils ne peuvent identifier des facilitateurs liés aux accommodements, les diplômés non-inscrits semblent accorder beaucoup d'importance aux amis (15 %), aux finances (15 %), au transport (14 %), à la vie personnelle (10 %) et aux collègues de classe (8 %).

Les étudiants inscrits, eux, identifient comme accommodements les plus facilitateurs ceux liés aux centres spécialisés (43 %) et à la prise de notes (13 %). Le centre d'apprentissage et le tutorat leur semblent aussi importants (9 %).

Obstacles

Le même exercice a été répété pour les obstacles chez les deux mêmes groupes. Voici les obstacles jugés importants (5 %) par chacune des catégories.

Tableau 16 : Perception différée des obstacles de la part des diplômés avec besoins particuliers inscrits et non-inscrits auprès des services spécialisés

Diplômés avec besoins particuliers inscrits pour des services spécialisés : obstacles les plus importants	%	Diplômés avec besoins particuliers non-inscrits pour des services spécialisés : obstacles les plus importants	%
Vie personnelle	22	Cours difficiles	26
Incapacité, handicap	22	Cours en général	20
Cours en général	17	Mauvais enseignants	15
Mauvais enseignants	17	Environnement du cégep	15
Travail	13	Horaire	13
Cours difficiles	9	Travail	12
Environnement du cégep	9	Vie personnelle	12
Horaire	9	Surcharge de cours	11
Finances	9	Finances	10
Habilités pour les études	9	Programme	9
Ordinateurs	9	Transport	9
Santé	9	Transition	6
		Habilités pour les études	6
		Famille	6
		Motivation	6

Source : FICHTEN, Catherine et al. *College Students with Disabilities : Their Future and Success*, Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, Montréal, 2006, p.72

Les diplômés inscrits ont identifié 12 obstacles importants alors que les non-inscrits ont fait de même avec 15 éléments. Parmi ceux-ci, 9 obstacles importants sont identifiés par les deux groupes. D'abord, la vie personnelle semble être un obstacle important pour les inscrits (22 %) comme pour les non-inscrits (12 %). Il en est de même pour les cours en général (17 % contre 20 %), les cours difficiles (9 % contre 26 %), les mauvais enseignants (17 % contre 15 %), l'environnement du cégep (9 % et 15 %), le travail rémunéré (13 % et 12 %), l'horaire (9 % contre 13 %), les finances (9 % par rapport à 10 %) et les habiletés pour les études (9 % versus 6 %).

Encore une fois, l'environnement du cégep ressort beaucoup plus chez les non-inscrits. Les inscrits, eux, notent un obstacle majeur au niveau de l'incapacité ou du handicap en soit (22 %), contre seulement 3 % de taux de réponse chez les non-inscrits. Plusieurs obstacles semblent reliés à l'argent (finances et travail). En lien avec cela, un chapitre subséquent abordera la question du financement des ÉBP et de l'aide financière aux études leur étant consentie.

Diplômés avec besoins particuliers versus sans besoins particuliers

Facilitateurs

Les diplômés des trois centres désignés qui ont été interrogés partagent les mêmes facilitateurs. La correspondance des réponses entre les 178 diplômés avec BP et les 1238 diplômés sans BP est hallucinante. Les deux groupes partagent une opinion facilitatrice des bons enseignants (55 % pour les diplômés avec BP et 55 % pour les diplômés sans BP), l'environnement du cégep (20 % contre 23 %), la motivation (18 % contre 17 %), le programme (14 % contre 15 %), les amis (14 % et 12 %), les finances (13 % contre 15 %), le transport (12 % par rapport à 13 %), les cours (9 % contre 13 %), la vie personnelle (9 % contre 7 %), l'horaire (8 % et 6 %), les cours faciles (7 % contre 8 %) et nous en passons!¹⁸⁰

Obstacles

La situation de grande similitude est la même pour les obstacles. Ainsi, les diplômés avec BP et les diplômés sans BP identifient notamment comme obstacles : les cours difficiles (23 % pour les diplômés avec BP et 21 % pour les diplômés sans BP), les cours en général (20 % contre 15 %), les mauvais enseignants (15 % contre 24 %), l'environnement du cégep (14 % et 14 %), l'horaire (13 % et 14 %), la vie personnelle (13 % et 11 %), le travail (12 % et 15 %), les finances (10 % contre 15 %), une surcharge de cours (10 % contre 8 %), le programme (10 % et 7 %) et le transport (8 % contre 14 %).¹⁸¹

Recommandations

Logiquement, les recommandations émises par les deux groupes de diplômés sont également similaires. Les recommandations demandées avec le plus de force sont de meilleurs horaires (13 % pour les diplômés avec BP et 11 % pour ceux sans BP), l'amélioration du système du cégep (13 % contre 12 %), l'amélioration des cours en général (12 % et 12 %), de meilleurs enseignants (12 % contre 11 %), des améliorations à l'environnement physique du cégep (11 % dans les deux cas), des cours plus faciles (11 % contre 5 %) et plus de technologies (8 % contre 12 %).¹⁸²

180 Ibid, p.68

181 Ibid, p.69

182 Ibid, p.76

Nature de facilitateur ou d'obstacle des différents éléments

Fichten et al. (2006) ont utilisé le modèle PPH afin, d'abord, de sous-diviser les 65 éléments en trois catégories : la situation personnelle de l'étudiant, l'environnement du cégep ainsi que le support et les services du gouvernement et de la communauté. Les chercheurs ont ensuite fait remplir aux ÉBP et aux répondants locaux le Questionnaire sur votre expérience au cégep (QEC), sur lequel l'étudiant devait noter chaque élément sur une échelle de 1 à 6. L'échelle visait à savoir si chaque élément rendait les études au cégep: 1. Plus difficile, 2. Modérément plus difficile, 3. Légèrement plus difficile, 4. Légèrement plus facile, 5. Modérément plus facile ou 6. Plus facile.¹⁸³

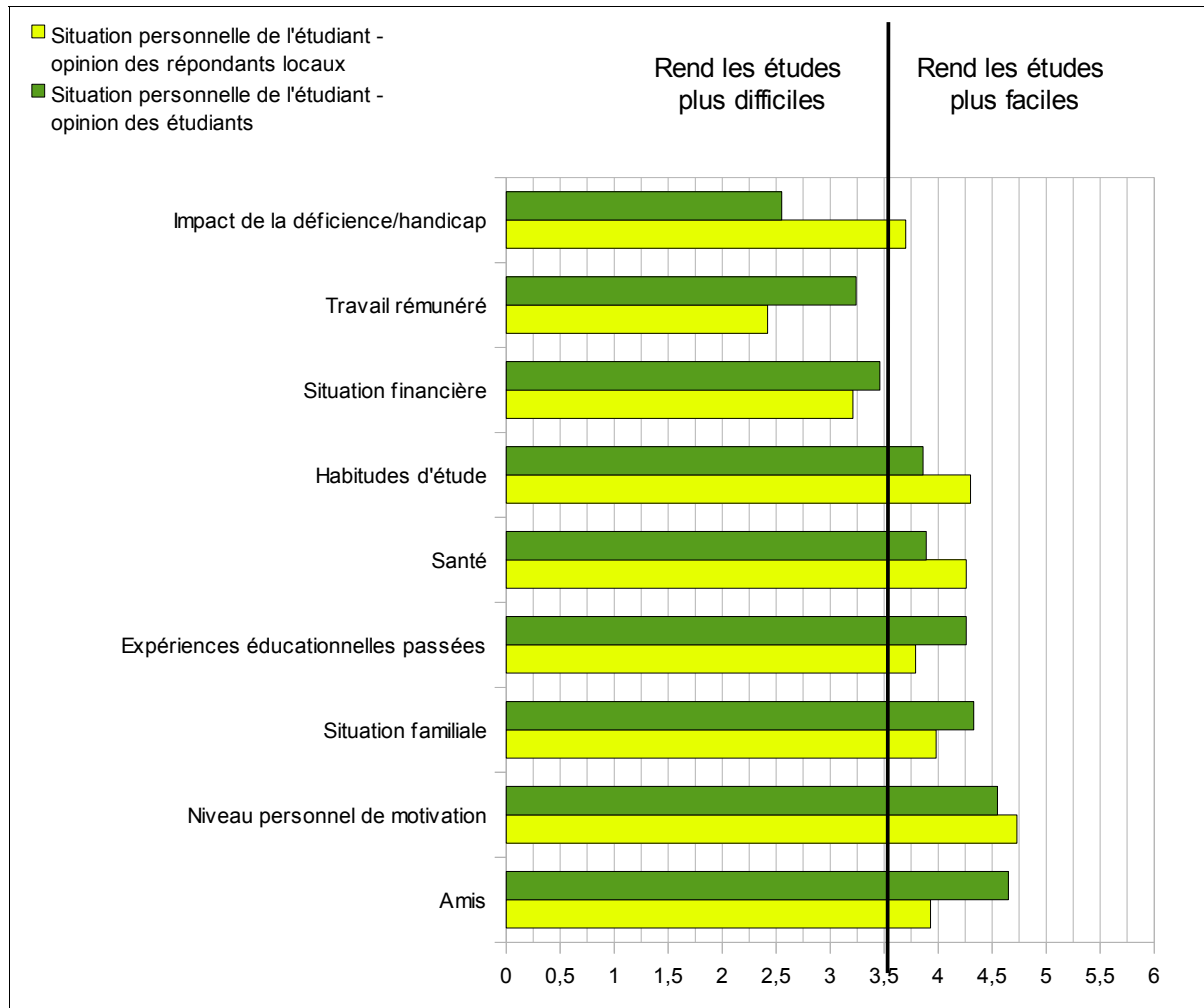
Il a ainsi été possible de dégager si un élément, selon la moyenne des réponses, est plus un facilitateur (correspondant à un score entre 3.5 et 6) ou un obstacle (correspondant à une note entre 1 et 3.5). La limite entre un facilitateur et un obstacle est donc le pointage médian de 3.5 pour un élément.

Chacune des trois figures ci-bas compare le score moyen donné par les ÉBP et par les répondants locaux pour tous les éléments d'une des trois catégories. Il y a donc un graphique pour chacune des trois grandes catégories et tous les éléments retenus pour une catégorie sont dans les graphiques.

Voyons d'abord la nature de facilitateur ou d'obstacle, pour les ÉBP et les répondants locaux, des éléments reliés à la situation personnelle de l'étudiant :

183 Ibid, p.26

Figure 3 : Nature de facilitateur ou d'obstacles des éléments liés à la situation personnelle de l'étudiant

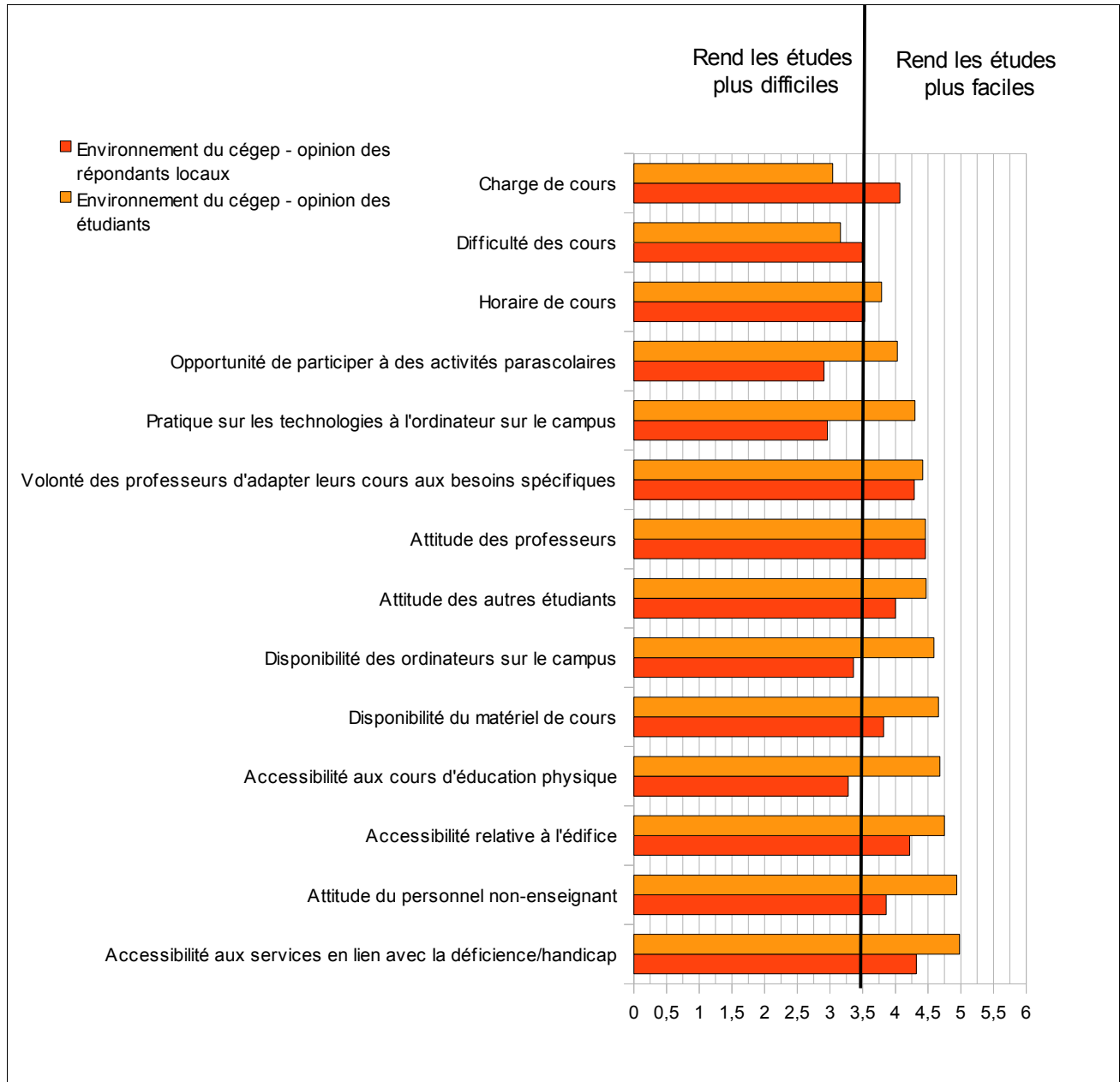


Source : FICHTEN, Catherine et al. *College Students with Disabilities : Their Future and Success*, Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, Montréal, 2006, pp.82 et 92

Pour les étudiants eux-mêmes, leur situation personnelle rencontre comme obstacles la situation financière (3.46), le travail rémunéré (3.24) et surtout l'impact de la déficience ou du handicap (2.55). Selon eux, les plus grands facilitateurs sont les amis (4.65), le niveau personnel de motivation (4.55), la situation familiale (4.33) et les expériences éducationnelles passées (4.26).

Pour les répondants locaux, les obstacles concernant la situation personnelle de l'étudiant sont le travail rémunéré (2.42) et la situation financière de l'étudiant (3.21). Les plus grands facilitateurs, à leur avis, sont, le niveau personnel de motivation (4.73), les habitudes d'études (4.30) et la santé (4.26). Voyons ce qui en est de la catégorie relative à l'environnement du cégep :

Figure 4 : Nature de facilitateur ou d'obstacles des éléments liés à l'environnement du cégep



Source : FICHTEN, Catherine et al. *College Students with Disabilities : Their Future and Success*, Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, Montréal, 2006, pp.82 et 92

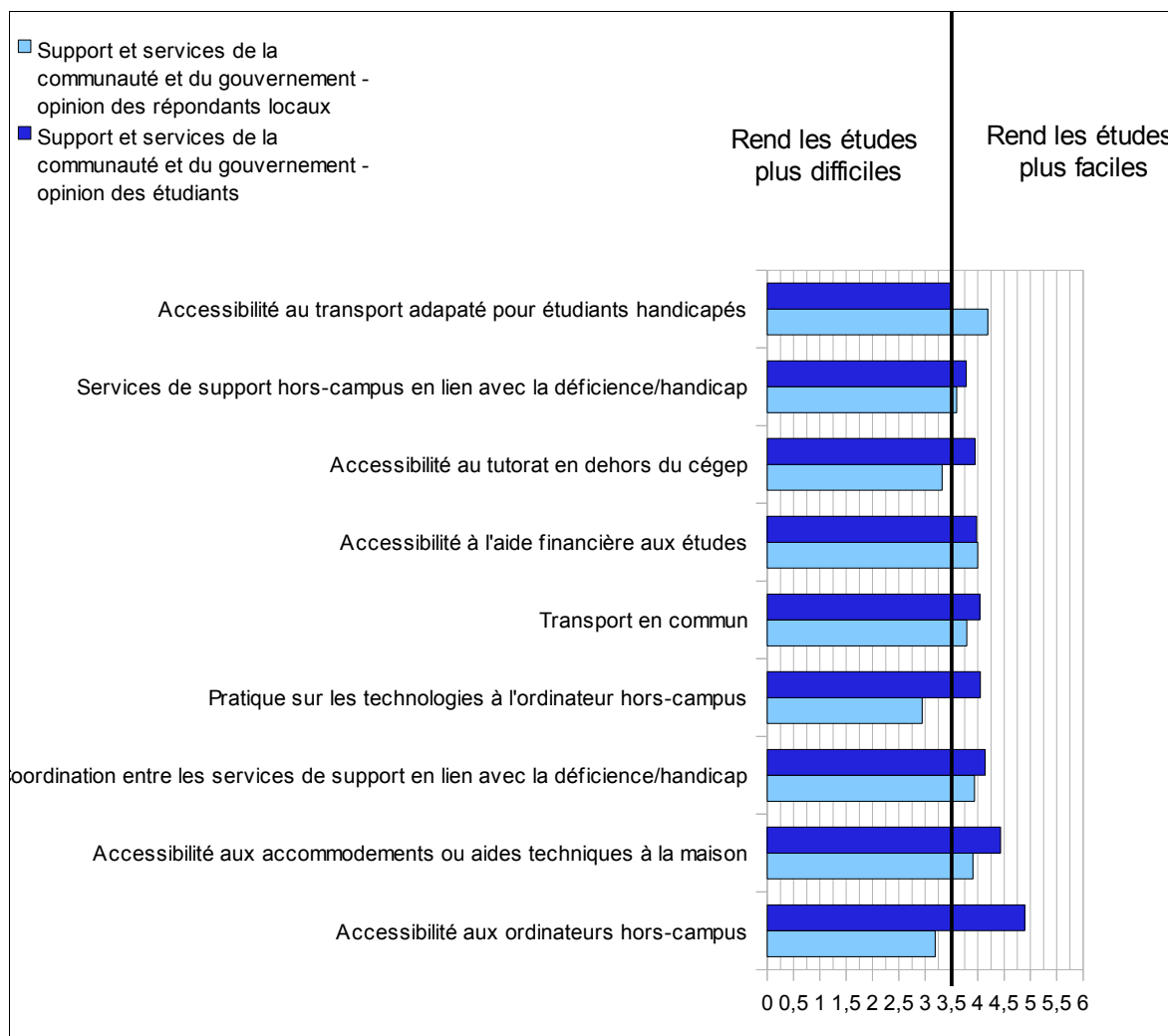
Selon les étudiants avec besoins particuliers, les obstacles relevant de l'environnement du cégep sont la charge de cours (3.04) et le niveau de difficulté des cours (3.16). Les facilitateurs les plus appréciés sont l'accessibilité aux services en lien avec le handicap ou la déficience (4.98) l'attitude du personnel

non enseignant (4.94), l'accessibilité relative à l'édifice (4.75) et l'accessibilité aux cours d'éducation physique (4.68) ainsi que l'accessibilité au matériel de cours (4.66) et la disponibilité des ordinateurs sur le campus (4.59).

Pour les répondants locaux, les obstacles liés à l'environnement du cégep sont l'opportunité de participer à des activités parascolaires (2.91) et de se pratiquer sur les technologies informatiques sur le campus (2.96) ainsi que l'accessibilité aux cours d'éducation physique (3.28), la disponibilité des ordinateurs sur le campus (3.36) et le niveau de difficulté des cours (3.49). Les plus grands facilitateurs sont l'attitude des enseignants (4.46), l'accessibilité aux services en lien avec le handicap ou la déficience (4.32), la volonté des enseignants d'adapter leurs cours aux besoins des étudiants (4.29) et l'accessibilité relative à l'édifice (4.22).

Qu'en est-il finalement des éléments en lien avec le support et les services du gouvernement et de la communauté?

Figure 5 : Nature de facilitateur ou d'obstacles des éléments reliés au support et aux services du gouvernement et de la communauté



Source : FICHTEN, Catherine et al. *College Students with Disabilities : Their Future and Success*, Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, Montréal, 2006, pp.82 et 92

Le seul obstacle identifié par les étudiants dans cette catégorie est l'accessibilité au transport adapté pour les étudiants handicapés (3.48). Les répondants locaux, eux, ont identifié comme obstacles la possibilité de pratiquer les technologies à l'ordinateur hors campus (2.94), la disponibilité des ordinateurs hors campus (3.19) et l'accessibilité au tutorat en dehors du cégep (3.32).

Les facilitateurs importants identifiés par les étudiants sont l'accessibilité aux ordinateurs hors campus (4.89), l'accessibilité aux accommodements ou aides techniques à la maison (4.43) et la coordination entre les services de support (4.14). Les répondants locaux, eux, ont identifié les éléments suivants comme les plus facilitateurs: l'accessibilité au transport adapté pour les étudiants handicapés (4.19), la coordination entre les différents services (3.94) et la disponibilité des accommodements ou aides

techniques à la maison (3.91). Ici, certains obstacles selon étudiants sont des facilitateurs selon les répondants locaux et vice-versa.

Distinction entre les étudiants inscrits et non-inscrits aux services spécialisés

Les étudiants inscrits aux services spécialisés ont, dans une plus grande proportion, eu tendance à considéré les éléments de chacune des catégories comme plus facilitateurs. Dans une proportion de 83.8 % contre 77.1 %, ils ont jugé facilitateur les éléments relatifs à la situation personnelle. Pour ce qui est des éléments relatifs au support et aux services des gouvernements et de la communauté, les étudiants inscrits ont jugé les éléments comme facilitateurs dans 75 % des cas, contrairement à 66.7 % pour les étudiants non-inscrits.

La différence est toutefois très marquée en ce qui concerne les éléments relatifs à l'environnement du cégep. Les étudiants non-inscrits ont trouvé cet environnement facilitateur dans 76.3 % des cas, alors que ce taux de satisfaction grimpe à 95.8 % pour les étudiants inscrits. Le tableau suivant détaille une telle différence pour des éléments clés en lien avec l'environnement du cégep.

Tableau 17 : Taux d'étudiants non-inscrits et inscrits aux services spécialisés jugeant des éléments de l'environnement du cégep comme facilitateurs

Élément relié à l'environnement du cégep	Étudiants <i>non-inscrits</i> jugeant l'élément comme facilitateur (>3.5)	Étudiants <i>inscrits</i> jugeant l'élément comme facilitateur (>3.5)
Horaire de cours	52 %	70.8 %
Attitude du personnel non enseignant	68.8 %	86.4 %
Disponibilité des ordinateurs sur le campus	56.3 %	90.9 %
Accessibilité du matériel de cours	78.7 %	90.5 %
Accessibilité des services en lien avec le handicap ou la déficience	78.7 %	99.5 %

Source : FICHTEN, Catherine et al. *College Students with Disabilities : Their Future and Success*, Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, Montréal, 2006, p.105

Fichten et al. (2006) arrivent à la conclusion que la différence de perception quant à l'expérience au cégep entre étudiants inscrits et non-inscrits aux services spécialisés incombe principalement aux éléments de l'environnement du cégep. « This suggests that the graduates with disabilities who registered with their disability service providers tended to report higher levels of personal motivation

and experienced the Cegep Environment as more facilitating compared to graduates who did not register. »¹⁸⁴

D'ailleurs, les étudiants non-inscrits perçoivent la charge de cours comme un obstacle majeur (2.98) par rapport à leurs collègues inscrits (3.61). Le travail rémunéré cause également des maux de tête aux ÉBP non-inscrits (3.24) ainsi que l'impact de leur déficience ou de leur handicap (2.71).¹⁸⁵

Ventilation des obstacles par catégorie de trouble ou de déficience

Les chercheurs Fichten et al. ont ventilé le pointage moyen de chaque élément selon le type de trouble. Voyons les obstacles identifiés distinctement par chaque catégorie :

Tableau 18 : Obstacles identifiés par type de trouble

Type de déficience ou de trouble	Obstacles et leur pointage
Déficience visuelle	Impact de la déficience ou du trouble (2.21) Disponibilité du transport adapté (2.57) Travail rémunéré (2.67) Possibilité de pratiquer les technologies informatiques au cégep (2.75) Transport en commun (3.20) Niveau de difficulté des cours (3.38)
Déficience auditive	Impact de la déficience ou du trouble (3.33) Charge de cours (3.38)
Trouble d'apprentissage et Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité	Impact de la déficience ou du trouble (2.47) Charge de cours (2.77) Niveau de difficulté des cours (2.87) Travail rémunéré (3.18) Disponibilité des services reliés au trouble/déficience hors campus (3.33) Situation financière (3.36)
Déficience motrice (bras, mains et mobilité)	Disponibilité du tutorat en dehors du cégep (2.67) Travail rémunéré (2.75) Situation financière (2.75) Impact de la déficience ou du trouble (2.88) Charge de cours (3.06) Transport en commun (3.21) Possibilité de participer à des activités parascolaires (3.31) Santé (3.38) Disponibilité du transport adapté (3.40)
Déficience organique et déficience motrice d'ordre neurologique	Impact de la déficience ou du trouble (2.14) Santé (2.36) Charge de cours (2.50) Niveau de difficulté des cours (2.71)

184 Ibid. p.105

185 Ibid. p.110

	Horaires des cours (2.71) Situation financière (3.00) Disponibilité du tutorat en dehors du cégep (3.00) Travail rémunéré (3.17)
Trouble de santé mentale et Trouble envahissant du développement	Impact de la déficience ou du trouble (2.40)
Troubles ou déficiences multiples	Impact de la déficience ou du trouble (2.41) Disponibilité du transport adapté (2.66) Charge de cours (2.98) Travail rémunéré (3.00) Niveau de difficulté des cours (3.03) Santé (3.20)

Source : FICHTEN, Catherine et al. *College Students with Disabilities : Their Future and Success*, Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, Montréal, 2006, p.89

On observe dans le tableau précédant que la récurrence de certains obstacles d'un trouble à l'autre parmi les sept catégories retenues par les chercheurs : la situation financière (3/7), le travail rémunéré (5/7), la santé (3/7), l'impact de la déficience ou du trouble (7/7), le niveau de difficulté des cours (4/7), la charge de cours (5/7) et la disponibilité du transport adapté (3/7). Deux autres éléments reviennent dans deux types de trouble ou déficience sur sept. Ces données sont à garder en tête pour les prochains chapitres.

Chapitre 4 : Le taux de placement en emploi et la problématique des stages

Taux de réussite

On étiquette souvent les ÉBP comme des cancrès, qui ne réussissent pas ou peu leurs cours. Les données suivantes traceront un portrait plutôt surprenant, mettant les étudiants avec besoins particuliers au même niveau que les autres étudiants, et même à un niveau plus élevé.

Fichten et Nguyen (2007) ont comparé les notes moyennes des étudiants avec et sans besoins particuliers à leur première session au cégep. D'abord, les chercheuses ont isolé la note moyenne à la première session de 269 ÉBP et 13 908 étudiants sans besoins particuliers inscrits dans le programme de Sciences humaines. Les résultats sont surprenants : les ÉBP ont eu une note moyenne de 66.02 % alors que ceux sans besoins particuliers ont eu une note moyenne de 62.34 %.¹⁸⁶

Les chercheuses ont ensuite isolé les cas de TA et de TDAH. Le tableau suivant indique le taux de réussite des étudiants atteint d'un TA ou d'un TDAH, en comparaison avec les autres ÉBP et avec les ceux sans BP, pour les programmes préuniversitaires et techniques séparément. En voici les résultats :

Tableau 19 : Notes moyennes à la première session des étudiants avec ou sans besoins particuliers selon le type de programme d'études

Programme d'études	Troubles d'apprentissage et/ou d'attention			Tous les autres handicaps			Sans handicap		
	n	Note moyenne	É-T	n	Note moyenne	É-T	n	Note moyenne	É-T
Tous les programmes	347	63.7 %	16.5	285	69.5 %	14.6	40 362	65.9 %	19.8
Pré-universitaires	273	63.9 %	15.9	188	70.3 %	14.4	24 745	65.7 %	18.7
Techniques	32	64.0 %	19.4	40	70.8 %	12.2	4 634	67.0 %	16.7

Source : FICHTEN, Catherine et NGUYEN, Mai Nhu. *Les étudiants handicapés, leurs expériences dans les collèges et universités canadiennes et le rôle des technologies informatiques dans leur réussite académique*, Réseau de recherche Adaptech, Montréal, 2007, pp.6-7

¹⁸⁶ FICHTEN, Catherine et NGUYEN, Mai Nhu. *Les étudiants handicapés, leurs expériences dans les collèges et universités canadiens et le rôle des technologies informatiques dans leur réussite académique*, Réseau de recherche Adaptech, Montréal, 2007, p.6

Alors que les notes moyennes des étudiants présentant un TA ou un TDAH est, pour les programmes préuniversitaires et techniques respectivement, de 1.8 % et 3 % plus bas que celui des étudiants sans BP, les notes des autres ÉBP sont significativement supérieures à celles des étudiants sans besoins particuliers. Cette différence est de 3.6 % pour les programmes préuniversitaires et de 3.8 % pour les programmes techniques. L'écart-type (É-T) est également le plus grand chez les étudiants sans besoins particuliers, ce qui indique une plus grande disparité de forces.

Le taux de passation des cours à la première session donne un portrait similaire. En effet, 80.5 % des étudiants sans besoins particuliers réussissent leurs cours, alors que 78.3 % des étudiants présentant un TA ou TDAH font de même et qu'un impressionnant 85.1 % des autres ÉBP réussissent leurs cours de première session.¹⁸⁷

En ce qui concerne le taux de diplomation, les ÉBP obtiennent leur DEC pré-universitaire dans 55 % des cas, comparativement à 54.5 % pour les étudiants sans besoins particuliers. Pour ce qui est des programmes techniques, les ÉBP supplantent leurs collègues à hauteur de 53.2 % de diplomation contre 51.7 %.¹⁸⁸ Les préjugés viennent de tomber.

Placement en milieu de stage

Une préoccupation importante que partagent les établissements collégiaux et les enseignants concerne le placement en milieu de stage des ÉBP. Le problème n'est pas simple, en partie parce qu'un grand flou plombe encore sur la question. Spécifions que lorsqu'il est question de stage, il est évidemment question des programmes techniques exclusivement.

L'obligation d'accommodement

La CDPDJ, dans un compte-rendu de rencontre, note que les « milieux de travail ne sont pas tenus d'accueillir des stagiaires, mais s'ils acceptent de le faire, ils ont l'obligation de les accommoder. »¹⁸⁹ La situation n'est toutefois pas simple à ce point, puisque si l'accommodement relève de la formation, il incombe à l'établissement de poursuivre cet accommodement. La responsabilité est donc partagée.

Toutefois, selon Micheline Thibodeau, vice-présidente de la FNEEQ-CSN, qui tient ses informations de Carole Lavallée, répondante locale du cégep du Vieux-Montréal, c'est plus souvent qu'autrement au cégep de fournir l'accommodement en milieu de stage. En effet, puisque le cégep a l'obligation expresse d'accommoder l'étudiant durant sa formation, cette obligation serait appelée à se prolonger

187 Ibid, p.7

188 Ibid, p.6

189 CCOMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE. *Compte rendu de la réunion de la table de travail sur l'obligation d'accommodement des besoins éducatifs particuliers dans le réseau d'enseignement collégial québécois*, CDPDJ, Sainte-Foy, 5 octobre 2010, p.5

dans le milieu de stage, puisque le stage s'inscrit dans le processus de formation. Cette tendance s'observe par la non-obligation, de la part des milieux de stage, de sélectionner un étudiant. Souvent, le milieu de stage accepte un ÉBP sous condition que le cégep poursuive jusque dans ce milieu les accommodements à l'étudiant.

Une autre problématique est la divulgation du dossier, et donc du handicap ou trouble, au milieu de stage. Évidemment, l'étudiant peut ici aussi refuser que son dossier soit divulgué au milieu de stage. Si tel est son choix, le cégep doit le respecter et ainsi le milieu de stage ne sera pas informé. Le cégep doit cependant, dans ces cas, prendre des mesures adéquates afin de permettre à l'étudiant de s'intégrer à son milieu de stage sans difficultés majeures.

De plus, selon l'avis juridique confidentiel consulté par la FECQ, si le collège juge que la situation particulière de l'étudiant présente une « incompatibilité manifeste » avec le stage et que l'étudiant ne désire pas divulguer son dossier à ce milieu, le collège doit creuser davantage, au moyen d'expertises, afin de valider la capacité ou l'incapacité de l'étudiant à mener ce stage. Seulement dans des cas où une telle étude révèle une incompatibilité si grande qu'il est permis au cégep de refuser l'accès au stage.

Selon Alice Havel, coordonnatrice du *Student AccessAbility Center* du collège Dawson, la problématique majeure pour les établissements collégiaux dans le placement des ÉBP en milieu de stage est le lien de confiance avec ce milieu. Les cégeps s'efforcent de développer des partenariats à long terme permettant le placement régulier et stable des stagiaires, et cette relation peut être ébranlée par une mauvaise expérience. Ainsi, selon madame Havel, c'est dans les milieux où le lien de confiance est le plus fort qu'il vaut mieux de placer des stagiaires avec besoins particuliers. Il est même possible pour un milieu de stage de faire de l'accueil des ÉBP une fierté, un élément promu comme la réussite sociale de l'entreprise.

Une autre solution identifiée par madame Havel est de placer dans un milieu de stage un ÉBP dont les caractéristiques spécifiques s'apparentent à celles d'un employé déjà dans ce milieu de stage. Ainsi, il est plus aisé de placer un étudiant atteint d'une déficience visuelle chez un employeur ayant déjà mis en place des mesures d'accommodement pour des employés aussi atteints d'une telle déficience. Il en va de même pour tous les types de handicaps ou de troubles.

Préparation adéquate au milieu de stage

Les plus grandes difficultés quant au placement des ÉBP milieux de stages sont les stages où la sécurité d'autres personnes sont en jeu, ainsi que le placement des étudiants atteints du syndrome d'Asperger, d'un trouble de santé mentale ou d'un trouble de comportement. Pour ces cas, il est doublement important de bien préparer les étudiants à leur arrivée dans le milieu de stage.

Il est globalement important de bien préparer les ÉBP à leur stage. Souvent, les accommodements en milieu de stage sont moins importants que ceux dans les cégeps. Les étudiants doivent être informés et préparés à cette situation. La réalité des stages, et incidemment du marché du travail, est plus dure que celle du cégep et les ÉBP doivent être prêts. Selon madame Havel, la préparation doit être accrue et intégrée à même les cours.

Situation d'emploi peu après l'obtention du DEC

Programmes d'études préuniversitaires

Entre 5 et 10 mois suivant la réussite de leur DEC, les ÉBP ayant obtenu un DEC préuniversitaire travaillaient à temps partiel dans 4.4 % des cas, à temps plein dans 10 % des cas et poursuivaient leurs études dans 83.3 %. Il y a une distinction notable entre les étudiants ayant été enregistrés auprès de leurs services spécialisés et ceux ne l'ayant pas été. Pour les non-enregistrés, ils travaillaient à temps partiel dans 5.1 % des cas, à temps plein dans 11.5 % des cas et poursuivaient leurs études dans 82.1 % des cas. Les enregistrés, eux, travaillaient ni à temps partiel, ni à temps plein (0 %), continuaient leurs études dans 91.7 % des cas et étaient invalides pour le travail dans 8.3 % des cas.¹⁹⁰

Cette situation peut s'expliquer par le fait que les cas de handicaps ou troubles plus lourds sont davantage enregistrés. Ces cas sont plus souvent jugés invalides au travail. Notons également que l'échantillon pour les étudiants enregistrés est très faible, à 12 étudiants seulement. Pour ce qui est des étudiants sans besoins particuliers, ils travaillaient à temps plein dans 7.6 % des cas, à temps partiel dans 5.1 % des cas et poursuivaient leurs études dans 84.2 % des cas.¹⁹¹

Programmes d'études techniques

Pour ce qui est des programmes techniques, les étudiants avec besoins particuliers, 5 à 10 mois après l'obtention de leur diplôme, travaillaient à temps plein dans 51.2 % des cas, à temps partiel dans 15.1 % des cas et poursuivaient leurs études dans 30.2 % des cas. Les étudiants enregistrés travaillaient à temps plein dans 36.4 % des cas, contre 53.3 % pour les étudiants non-enregistrés. Ils travaillaient à temps partiel dans 9.1 % des cas, contre 16 % pour les non-enregistrés. Finalement, ils poursuivaient leurs études dans une proportion de 54.5 %, par rapport à 26.7 % pour les non-enregistrés. Encore ici, l'échantillon pour les étudiants enregistrés est faible, à un nombre de 11 étudiants.

Les étudiants sans besoins particuliers, eux, ont encore une fois un profil comparable aux ÉBP non-enregistrés. Ils travaillaient à temps plein dans une proportion de 49.4 %, à temps partiel dans 13.7 %

190 FICHTEN, Catherine et al. *College Students with Disabilities : Their Future and Success*, Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, Montréal, 2006, p.114

191 idem

des cas et poursuivaient leurs études à hauteur de 30.9 %.¹⁹²

Situation d'emploi des diplômés

Programmes d'études préuniversitaires

Les diplômés interrogés par Fichten et al. (2006) ont aussi été analysés quant à leur situation en emploi au moment de l'entrevue. Au niveau préuniversitaire, les diplômés avec besoins particuliers travaillaient à temps plein dans 64.3 % des cas, à temps partiel dans une proportion de 28.6 % et étaient sans emploi pour 7.1 % d'entre eux. Aucune distinction entre étudiants enregistrés et non-enregistrés n'est possible ici, puisque l'échantillon s'est révélé nul pour les étudiants enregistrés.

Pour ce qui est des diplômés sans besoins particuliers, ils occupaient un emploi à temps plein dans 52.8 % des cas, un emploi à temps partiel dans une proportion de 35.2 % et étaient sans emploi dans 12 % des cas. Le taux global d'emploi chez les deux catégories est semblable : 88 % chez les diplômés sans besoins particuliers et 92.9 % pour les diplômés avec BP. Notons cependant que l'absence de données pour les étudiants inscrits auprès de leurs services spécialisés peut fausser à la hausse le taux d'emploi des diplômés avec besoins particuliers. Au regard des autres statistiques, cependant, il est permis de croire que ce taux demeurerait comparable tout de même entre les diplômés avec et sans BP.¹⁹³

Programmes d'études techniques

En ce qui concerne les diplômés d'un programme technique, les données sont semblables. Les diplômés avec besoins particuliers travaillaient à temps plein dans 75.9 % des cas, contre 74.4 % pour les diplômés sans besoins particuliers. Pour ce qui est du taux d'emploi à temps partiel, il est de 22.4 % pour les diplômés avec BP et de 20.6 % pour les diplômés sans BP. Le taux de non-emploi est plus élevé chez les diplômés sans besoins particuliers, à 5 %, contre 1.7 % pour les diplômés avec besoins particuliers. Encore une fois, cela peut s'expliquer par le très faible échantillon d'étudiants inscrits auprès des services spécialisés.

Il est intéressant de comparer les données des diplômés avec BP étant enregistrés et non-enregistrés auprès de leurs services spécialisés. Encore une fois, l'échantillon pour les enregistrés est très faible, à 5 étudiants. Néanmoins, les taux d'emploi se ressemblent beaucoup. C'est dans une proportion de 75.5 % que les non-enregistrés occupaient un emploi à temps plein, contre 80 % pour les enregistrés. Le taux d'emploi à temps partiel est de 22.6 % pour les non-enregistrés et de 20 % pour les enregistrés.¹⁹⁴

192 idem

193 Ibid, p.117

194 Ibid, p.118

Situation d'emploi en lien avec le champ d'études

Programmes d'études préuniversitaires

La dernière analyse sur la situation en emploi, par Fichten et al. (2006) est celle concernant le taux de placement en emploi en lien avec le champ d'études. Pour ce qui est des programmes préuniversitaires, l'échantillon ne comporte aucun diplômé enregistré auprès des services spécialisés. Une distinction entre diplômés enregistrés et non-enregistrés est donc impossible.

Les diplômés avec besoins particuliers, dont l'échantillon est de 9, occupaient un emploi relié de près à leur champ d'études dans 11.1 % des cas, un emploi partiellement relié dans 22.2 % des cas et un emploi pas du tout en lien dans 66.7 % des cas. Pour ce qui est des diplômés sans besoins particuliers, le portrait est similaire. Ils occupaient un emploi relié de près à leurs études dans 7 % des cas, un emploi partiellement en lien dans une proportion de 22.8 % et un emploi pas du tout en lien dans 70.2 % des cas.¹⁹⁵

Programmes d'études techniques

Alors qu'il est possible d'affirmer que la situation dans les domaines préuniversitaires peut s'expliquer par la nature très large des programmes, il en est autrement pour les programmes techniques. Les diplômés avec besoins particuliers occupaient un emploi relié de près à leur champ d'études dans 60.5 % des cas, contre 76.4 % pour les diplômés sans besoins particuliers. Les diplômés avec BP occupaient un emploi partiellement en lien dans 20.9 % des cas, contre 14.2 % pour les diplômés sans BP. Finalement, le premier groupe occupait un emploi n'étant pas en lien avec son champ d'études dans 18.6 % des cas, contre 9.4 % pour le second.

Malgré le faible échantillon de 4 diplômés enregistrés auprès de leurs services spécialisés, énonçons tout de même la distinction entre les enregistrés et les non-enregistrés. Les étudiants enregistrés occupaient un emploi en lien de près avec leur programme dans 50 % des cas, contre 61.5 % pour les non-enregistrés. Le taux d'emploi partiellement relié est de 25 % pour les enregistrés et de 20.5 % pour les non-enregistrés. Le taux d'emploi n'étant pas en lien était de 25 % pour le premier groupe et de 17.9 % pour le second.¹⁹⁶

195 idem

196 Ibid, p.119

PARTIE 2 : ÉTÉ 2012

Chapitre 5 : Le financement pour les ÉBP

Les étudiants avec besoins particuliers sont soutenus par deux formes de financement distinctes. D'abord, il y a le financement gouvernemental consenti aux établissements collégiaux pour l'offre de service. Ensuite, il y a l'aide directe aux étudiants, mais via le programme d'Aide financière aux études. Nous analyserons dans ce chapitre ces deux modes de financement, en plus de nous pencher sur les types de troubles couverts et l'historique de la dernière modification de l'annexe budgétaire régissant le financement des établissements.

L'annexe S024

Au moment de la rédaction du premier volet de cette recherche, soit les chapitres 1 à 4, il y a un an, la version 4 de l'annexe S024 était celle en vigueur. L'annexe se bornait à ne financer que l'offre de service pour les étudiants atteints d'une déficience auditive, visuelle, motrice ou organique. Bref, on s'arrêtait seulement aux types plus classiques de limitations. L'ensemble de la communauté collégiale – la FECQ, les syndicats d'enseignants ainsi que la Fédération des cégeps – soulevait l'asymétrie de financement qui faisait en sorte que les cégeps devaient eux-mêmes assumer les frais du soutien aux autres étudiants en difficulté. Comme nous l'avons vu précédemment, une obligation légale d'accommodement incombe aux établissements collégiaux, et l'exigence constitutionnelle ne dépend pas de la bonne volonté de financement du gouvernement. Les plus petits cégeps avaient donc beaucoup de difficulté financière à offrir un soutien pour tous les types de troubles.

Dans le courant de l'année scolaire 2011-2012, le gouvernement du Québec s'est penché sur la problématique et a modifié l'annexe budgétaire S024 à deux reprises. La version 6 est celle en vigueur aujourd'hui, et quelques changements notables s'y retrouvent. D'abord, le collège Dawson, l'un des trois centres désignés par le gouvernement pour la coordination des services, perd son financement de 84 900 \$, auparavant octroyé à cette fin. Toutefois, ce montant lui est minimalement garanti dans l'allocation pour la coordination locale. Bref, le collège Dawson ne fait que perdre son statut de centre désigné, pour l'essentiel.

La nouvelle annexe S024 est divisée en deux parties en ce qui concerne les étudiants avec besoins particuliers. Il y a d'abord l'ancienne partie, qui est restée substantiellement intouchée. Cette partie est celle qui s'applique aux étudiants atteints d'une déficience auditive, visuelle, motrice ou organique. On y mentionne que le collège Dawson, autrefois mandaté pour l'offre de service anglophone, n'est responsable que de son propre cégep et ne reçoit plus d'allocations fixes. Le cégep de Sainte-Foy, toujours responsable de l'est du Québec, reçoit un montant annuel fixe de 298 200 \$ alors que le cégep du Vieux-Montréal, responsable pour l'ouest du territoire québécois, en reçoit 438 000 \$.

Le gouvernement du Québec consent également un montant fixe pour la couverture de certains coûts

reliés à l'offre de service. Les montants n'ont pas changé d'un iota depuis la refonte de l'annexe, mais il faut tout de même souligner qu'on a retiré le montant de 525 000 \$ qui était octroyé pour la mise sur pied d'un projet-pilote. Le projet-pilote a déjà été financé dans les années précédentes, d'où le retrait du montant. Pour le reste, voici un tableau avec les montants consentis pour chaque offre de service.

Tableau 20 : Le financement gouvernemental de l'offre de services

<u>Service financé</u>	<u>Financement accordé</u>
Interprétariat (calculé selon le nombre d'heures de cours suivis par les étudiants qui nécessitent ce service). Cette allocation inclut le paiement des avantages sociaux et des coûts de convention de personnel	66,77 \$/heure
Prise de notes (calculé selon le nombre d'étudiants qui nécessitent ce service)	510 \$/session/étudiant
Prise électronique de notes	765 \$/session/étudiant
Production de matériel en médias substitués, jusqu'à trois modes de communication adaptée par étudiant sont financés	510 \$/session/étudiant/mode de communication
Service d'accompagnement physique, d'aide à la manipulation et d'accompagnement éducatif; jusqu'à deux types d'accompagnement par étudiant sont financés	1940 \$/session/étudiant/service
Frais divers de fonctionnement	153 \$/session/étudiant
Adaptation des cours de formation générale commune pour les étudiants ayant une déficience auditive (calculé en fonction du nombre de groupes constitués par le cégep et en fonction de la durée du cours)	1020 \$/groupe/15 heures
Coordination locale (montant accordé aux établissements pour le soutien aux étudiants en situation de handicap. Le Collège Dawson reçoit minimalement une somme de 84 900 \$ à cette fin.)	664 \$/session/étudiant
Besoins ad hoc (dépenses non prévues à la présente annexe et préalablement autorisées par le Ministère, comme la production du braille par des entreprises spécialisées), à l'intérieur d'une enveloppe maximale	202 000 \$ (enveloppe globale)

Source : MELS. *Annexe S024 : Accessibilité au collégial des personnes en situation de handicap, des autochtones, des membres des communautés culturelles et des personnes participant au programme sport-études*, 2011-2012, p.2-3

Les allocations ci-haut couvrent les salaires des intervenants impliqués dans le processus d'aide (responsables des services, techniciens affectés à la production du matériel substitut, interprètes). L'enveloppe globale prédéterminée pour cette partie de l'annexe S024 était de 7 026 800 \$ en 2012-2013.

Il est difficile pour nous d'évaluer la suffisance de ces montants. Nous pouvons cependant émettre deux hypothèses. Premièrement, dans la négociation de la nouvelle annexe S024, le gouvernement du Québec a inclus la couverture des frais pour de nouveaux troubles, mais en échange de la non-bonification des montants déjà consentis. Cela signifie que les montants pourraient se révéler insuffisants, mais que les cégeps ont préféré se faire couvrir des coûts qu'ils engrangeaient déjà pour les étudiants non couverts que de mener une bataille de dollars ou de sous.

Dans la deuxième hypothèse, les montants sont globalement suffisants aux yeux des établissements collégiaux et il n'y eut pas de débat sur le sujet. Dans tous les cas, nous savons avec assurance que la couverture de nouveaux troubles par l'annexe S024 vient déjà alléger de beaucoup le fardeau financier des cégeps, qui devaient déjà payer pour une offre de service. Cela permettra à des établissements de bonifier des services gardés au minimum par manque de financement, dans certains cas.

La seconde partie de l'annexe S024 est entièrement nouvelle. Elle offre aux établissements une couverture financière pour les services visant les étudiants atteints d'un trouble d'apprentissage, trouble mental ou trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité. L'enveloppe globale prédéterminée était de 4 182 300 \$ en 2011-2012. De ce montant, le gouvernement réserve 650 000 \$ pour l'embauche de personnel spécialisé.

Une fois le montant pour l'embauche soustrait, l'enveloppe globale se divise en trois parties. D'abord, 59 % (2 083 880 \$) est divisé entre tous les cégeps selon le nombre d'étudiants de chaque établissement. Il s'agit d'un montant de base. Les cégeps accueillant entre 1 et 2 000 étudiants reçoivent 27 227 \$, les cégeps qui comptent entre 2 001 et 3 000 étudiants reçoivent 42 554 \$, les cégeps dont la population étudiante se situe entre 3 001 et 4 000 reçoivent 54 454 \$, les cégeps avec entre 4 001 et 5 000 étudiants reçoivent 69 781 \$ et, finalement, les cégeps accueillant plus de 5 000 étudiants reçoivent 81 681 \$.¹⁹⁷

Ensuite, 34 % de l'enveloppe (1 200 880 \$) est aussi divisée entre tous les cégeps, selon le nombre de « pes brutes ». Un PES est un acronyme signifiant période étudiant semaine. Il s'agit grosso modo de déterminer le nombre d'étudiants inscrits à chacune des périodes de cours pendant une semaine. Ce calcul est largement utilisé dans le réseau collégial. Pour cette partie de l'enveloppe, aucun montant par taille d'établissement n'est prédéterminé.

197MELS. *Annexe S024 : Accessibilité au collégial des personnes en situation de handicap, des autochtones, des membres des communautés culturelles et des personnes participant au programme sport-études*, 2011-2012, p.3.

Finalement, la dernière partie de l'enveloppe est divisée entre les deux centres désignés, soit les cégeps de Sainte-Foy et du Vieux-Montréal. Cette sous-enveloppe constitue 7 % de l'enveloppe globale (247 240 \$). Le cégep de Sainte-Foy en reçoit 45 %, soit 111 258 \$, alors que le cégep du Vieux-Montréal bénéficie du 55 % restant, soit 135 982 \$.

L'annexe S024 souligne qu'il est de la responsabilité de chaque établissement de déterminer les besoins des étudiants et de répartir les ressources consenties pour les nouveaux troubles reconnus. Les deux cégeps désignés, pour les étudiants présentant un TDAH, TSM ou TA, doivent offrir un service-conseil, aider à l'organisation d'activités de concertation, de partage et de formation. Ils doivent également assurer la disponibilité de certains outils.

La nouvelle annexe S024 couvre donc sept catégories de troubles : déficience visuelle, déficience auditive, déficience organique, déficience motrice, trouble d'apprentissage, trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité et trouble de santé mentale. En comparant avec les catégories que nous avons identifiées et définies dans la première partie de cette recherche, nous constatons que seul le trouble envahissant du développement ne bénéficie pas de financement. Peut-être le ministère a-t-il estimé que leur nombre n'était pas suffisant pour justifier une couverture? C'est un peu court comme raisonnement, étant donné que les établissements n'ont pas constitutionnellement le choix d'offrir des accommodements à ces étudiants. Puisqu'il s'agit du seul trouble omis, cela pourrait très bien constituer une discrimination à leur égard. La FECQ demande donc :

Recommandation 9

Que le MELS inclue les étudiants atteints d'un trouble envahissant du développement dans la couverture financière de l'annexe S024.

Il y a une problématique dans la couverture de l'annexe S024 à laquelle nous reviendrons dans le prochain chapitre. Il s'agit de la notion de trouble diagnostiqué. Nous reparlerons des difficultés en lien avec le diagnostic, mais il importe ici de souligner que les cégeps ne reçoivent aucun financement pour les étudiants non diagnostiqués. Ces étudiants n'ont souvent pas accès à la plupart des ressources d'aide, réservées aux étudiants inscrits aux services d'aide et diagnostiqués, mais ils sollicitent tout de même l'appui de ressources professionnelles. Cela engendre des coûts que le ministère ne couvre pas. La solution n'est pas cependant pour nous de retirer la notion de diagnostic du financement gouvernemental, mais plutôt de régler le problème en amont : faciliter un diagnostic et sa durabilité.

Comparaison entre secondaire et cégep

Malgré le progrès effectué par la modification de l'annexe budgétaire S024, le réseau collégial demeure tout de même moins financé que le réseau secondaire en ce qui concerne les étudiants avec besoins particuliers. Au secondaire, c'est la notion de EHDAA qui s'applique, et cette notion englobe plusieurs types de troubles. Nous vous référons à cet effet au tableau 5, dans la première partie de cette recherche. Le terme EHDAA englobe onze codes différents établis par le MELS. Voici un petit tableau résumé des troubles associés à chaque code.

Tableau 21 : Troubles financés par code à l'ordre d'enseignement secondaire

<u>Code du MELS</u>	<u>Troubles associés</u>
14	Trouble grave du comportement
23	Déficiência intellectuelle profonde
24	Déficiência intellectuelle moyenne à sévère
33	Déficiência motrice légère et déficiência organique
34	Déficiência langagière
36	Déficiência motrice grave
42	Déficiência visuelle
44	Déficiência auditive
50	Trouble envahissant du développement
53	Trouble de santé mentale
99	Déficiência atypique

Source : MELS. *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*, Gouvernement du Québec, Québec, 2007, pp.12-23.

Pour chaque étudiant des codes 33 ou 34, le MELS accorde à la commission scolaire une allocation supplémentaire de 2 162 \$ en 2011-2012, alors que l'allocation de soutien pour tous les autres codes est de 4 013 \$.¹⁹⁸ En plus de cette allocation par élève, le MELS consent à chaque commission scolaire un montant pour l'embauche de ressources professionnelles. Aussi, les commissions scolaires disposent

¹⁹⁸MELS. *Règles budgétaires pour l'année scolaire 2011-2012, Commissions scolaires, Fonctionnement*, Gouvernement du Québec, Québec, janvier 2012, p. 46

collectivement d'une somme annuelle de 3,6 M\$ pour la libération ponctuelle des enseignants qui ont sous leur responsabilité plusieurs EHDAA dans une classe ordinaire.¹⁹⁹ À notre connaissance, une telle mesure n'existe pas au collégial.

Maintenant, si l'on compare les types de troubles financés, nous constatons que les déficiences atypiques, les troubles envahissants du développement, les troubles graves du comportement et les déficiences intellectuelles sont couverts au secondaire, mais pas au cégep. Notons que nous avons considéré que la couverture collégiale des troubles d'apprentissage correspondait ici à la couverture au secondaire de la déficience langagière. Il est toutefois très curieux de constater que le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité ne figure pas dans la codification des troubles financés par le MELS au secondaire. Il est pourtant nouvellement financé au collégial.

Au tableau 9, dans la première partie de cette recherche, nous avons pourtant vu que certains accommodements pertinents au collégial pour les étudiants atteints d'un TDAH engagent des frais, comme le recours à un preneur de notes ou le transfert de certains documents en format adapté. Or, la prise de note n'est pas très pertinente au secondaire et les accommodements le plus significatifs pour ces étudiants ne coûtent rien : passation des examens dans une salle exempte de distraction, permission de se lever et bouger ainsi que prolongation de temps pour les examens. Il est vrai, aussi, qu'un bon nombre d'étudiants avec un TDAH ont aussi une difficulté langagière à un niveau variable, ce qui fait en sorte que leur support pourrait être financé via le code 34. N'en demeure pas moins que le MELS n'a certainement pas simplement oublié les étudiants atteints d'un TDAH et que la raison de leur exclusion de la grille de financement laisse planer plusieurs questions.

Pour ce qui est de l'exclusion des étudiants atteints d'un trouble de comportement au collégial, nous croyons que l'ambiance générale au cégep a davantage tendance à exclure les étudiants présentant une agressivité particulière qu'à les y accompagner. Le mode de vie y est beaucoup plus basé autour de l'autonomie de l'étudiant, de sorte qu'un étudiant ne présentant pas une attitude sociale suffisamment paisible sera mis sous contrat de réussite, voire expulsé de l'établissement après plusieurs avertissements. La volonté de garder un étudiant dans le giron de l'établissement est moins vive qu'au secondaire, en bonne partie parce que l'instruction est obligatoire jusqu'à 16 ans. Il serait néanmoins pertinent d'octroyer du financement au collégial pour les étudiants présentant un trouble grave du comportement, car la mesure d'aide la plus efficace est souvent un suivi professionnel. D'ailleurs, certains de ces étudiants fréquentent déjà les ressources psychologiques d'aide, mais le cégep ne reçoit aucun financement pour cela.

Néanmoins, la récente modification à l'annexe S024 rapproche beaucoup le soutien offert au collégial de celui offert au secondaire. La docteure Catherine Fichten, dans une étude abondamment citée dans le présent document, affirmait en 2006 que les établissements collégiaux ne recevaient du financement que pour le tiers des ÉBP inscrits au service d'aide de leur cégep.²⁰⁰ Il y avait deux explications à ce

¹⁹⁹Ibid., p. 50.

²⁰⁰FICHTEN, Catherine et al. *College Students with Disabilities : Their Future and Success*, Fonds québécois de recherche

phénomène : trop peu de troubles étaient reconnus et plusieurs étudiants étaient inscrits au service d'aide sans toutefois avoir en leur possession de diagnostic valide. Le premier problème est en bonne partie réglé et nous aborderons le second dans le prochain chapitre.

L'aide financière aux études pour les ÉBP

Le programme de prêts et bourses offre également une aide aux ÉBP. Cette aide est directe puisqu'elle lui est versée personnellement. Il s'agit du *Programme d'allocation pour des besoins particuliers*. L'admissibilité y est cependant assez restreinte. Seuls les types de déficiences suivants sont reconnus : déficience visuelle grave, déficience auditive grave, déficience motrice, déficience organique, paralysie ne touchant qu'un membre, parésie, déficience du langage ou de la parole et capacité auditive dont le seuil minimal d'audition est de 25 décibels.²⁰¹

Ce sont encore une fois les troubles classiques qui sont reconnus, les mêmes que dans l'ancienne version de l'annexe S024, mais avec les troubles langagiers en plus. Ce sont certainement ces troubles qui obligent l'étudiant atteint à engager le plus de dépenses. Mais d'autres troubles nécessiteraient-ils un financement consenti personnellement à l'étudiant? Voyons les autres modalités du programme avant de répondre à cette question.

Pour être admissible au *Programme d'allocation pour des besoins particuliers*, il faut recevoir un minimum de 20 heures d'enseignement par mois ou six unités par périodes d'études (par session au collégial). Le programme est disponible pour les étudiants du secondaire, du cégep et de l'université. Il faut également ne recevoir aucune autre aide financière provenant d'un organisme pour les mêmes services.²⁰² Cela signifie que l'étudiant ne peut recevoir des prestations de ce programme et solliciter une autre forme d'aide financière comparable. En fait, selon l'AFE, le Programme s'applique « dans la mesure où aucun autre programme ou organisme ne couvre les mêmes besoins. »²⁰³

Contrairement au programme régulier de l'Aide financière aux études, il est permis pour un étudiant présentant une déficience reconnue par le *Programme d'allocation pour des besoins particuliers* d'être prestataire tout en étudiant à temps partiel. Il y a cependant un plancher fixé, comme nous l'avons vu, à 20 heures d'enseignement par mois ou six unités par session. Cette dispense d'étudier à temps plein est une évidence : un étudiant atteint par une déficience fonctionnelle majeure (ce sont les termes de l'AFE) nécessite de toute évidence plus de temps pour compléter ses études. Des contraintes inhérentes

sur la société et la culture, Montréal, 2006, p. 7.

201AFE, *Type de déficience*, <http://www.afe.gouv.qc.ca/fr/autresProgrammes/deficience.asp> (page consultée le 14 juillet 2012).

202AFE, *Programme d'allocation pour des besoins particuliers – Adultes. Secondaire (formation professionnelle ou éducation des adultes), collégial et université*, <http://www.afe.gouv.qc.ca/fr/autresProgrammes/allocationsBesoinsAdultes.asp> (page consultée le 15 juillet 2012).

203Idem.

à sa situation rendent impossible pour lui de poursuivre des études à la rapidité pour laquelle les programmes collégiaux sont conçus.

Le *Programme d'allocation pour des besoins particuliers* rembourse certains frais à l'étudiant. Cela signifie que l'étudiant doit lui-même engager des dépenses dans l'attente de se faire rembourser. Pour l'année 2012-2013, la lecture orale sur cassette est remboursée jusqu'à hauteur du salaire minimum. Il en est de même pour la prise de notes. La transcription de notes mot pour mot bénéficie d'un remboursement de 15 \$ de l'heure, alors que les services d'un interprète sont remboursés à hauteur de 40 \$ de l'heure à la formation professionnelle, à l'éducation aux adultes, dans un cégep privé non subventionné ou dans un établissement collégial hors Québec. Le tarif remboursé est de 45 \$ dans une université hors Québec.²⁰⁴ Il est permis de croire que l'interprétariat n'est pas remboursé dans le réseau public québécois puisque les frais sont à la charge de l'établissement, qui reçoit un financement particulier notamment à cette fin.

Les services d'accompagnement sont remboursés à hauteur de 21,17 \$ de l'heure. Le dédommagement de ce service a été substantiellement augmenté, puisqu'il se chiffrait à 15 \$ de l'heure pour l'année 2010-2011. Le transport adapté est également remboursé, en cas de besoin. Le montant remboursé est de 73 \$ par mois, sauf en cas d'utilisation d'une voiture personnelle, pour lequel 0,43 \$ du kilomètre sont remboursés. Une allocation au logement est également disponible pour ceux habitant près de leur établissement d'enseignement et ne nécessitant pas, de ce fait, l'utilisation du transport adapté. Cette allocation se chiffre à 105 \$ par mois.

Finalement, il est possible pour l'étudiant de se faire rembourser certaines ressources matérielles. Il s'agit notamment de logiciels spécialisés permettant de pallier au handicap, de CD ou cassettes audio, d'accessoires électroniques spécialisés, de matériel de transcription ou d'un autre matériel pertinent. Certains appareils sont aussi admis au remboursement, comme un ordinateur, des périphériques additionnels ou un logiciel d'aide à la communication. Ces outils peuvent faire l'objet d'un remboursement en cas de réparation, mais à la condition qu'ils aient été acquis dans le cadre du Programme d'allocation pour besoins particuliers et que l'estimation du coût de réparation soit inférieur à 60 % de la valeur à l'achat.

Il faut souligner que tous les services ou achats pouvant être remboursés doivent tout d'abord faire l'objet d'une recommandation de la part de la personne responsable du service aux étudiants avec besoins particuliers dans le cégep.

Les étudiants souffrant d'une déficience fonctionnelle majeure (visuelle grave, auditive grave, motrice et organique) bénéficient aussi de certains avantages dans le cadre du programme régulier d'Aide financière aux études. D'abord, la totalité de l'aide versée le sera sous forme de bourse. Normalement, la première forme d'aide versée est sous forme de prêts, de sorte qu'un étudiant dont le calcul de l'AFE

²⁰⁴Idem.

ne révèle que de faibles besoins ne peut obtenir que des prêts. Cette situation est impossible pour l'étudiant atteint d'une déficience majeure.

Le deuxième avantage se situe au niveau de l'admissibilité au programme. Alors qu'un étudiant sans déficience doit absolument étudier à temps plein pour accéder au programme d'AFE, un étudiant atteint d'une déficience majeure est admissible même s'il est à temps partiel, à condition qu'il soit inscrit à au moins 20 heures d'enseignement par mois.²⁰⁵ Ici, le minimum est le même que pour le *Programme d'allocation pour des besoins particuliers*.

À cet effet, cependant, un problème de taille émerge : dans la mesure où ces étudiants ont nécessairement un rythme d'étude plus lent, qu'en est-il de la période maximale d'éligibilité aux prêts et bourses. Pour un étudiant ne présentant pas une déficience fonctionnelle majeure, la période maximale d'éligibilité aux prêts est de 33 mois à l'enseignement préuniversitaire et 42 mois à l'enseignement technique. En ce qui concerne les bourses, elles ne sont disponibles que pendant les 24 premiers mois d'un programme préuniversitaire et les 33 premiers mois d'une technique. Il est à noter que la durée prévue des études est de 18 mois pour un préuniversitaire et 27 mois pour une technique.²⁰⁶

Si la période d'admissibilité est la même pour les étudiants atteints d'une déficience fonctionnelle majeure, alors ceux-ci se voient grandement pénalisés. Pour régler la question, nous avons logé un appel à l'Aide financière aux études. Ce qu'on nous a dit, c'est que la période d'éligibilité est la même pour ces étudiants, mais calculée de façon différente. Dans une session, chaque bloc de trois crédits est comptabilisé comme un mois de prestation de prêts et bourses. Cela signifie que si un étudiant est inscrit à trois cours de deux crédits (45 heures par cours), seulement deux mois de prestation d'Aide financière aux études seront comptabilisés. Il s'agit simplement d'un calcul basé sur le nombre de crédits moyen d'une session qui dure 4 mois et demi. Selon nous, cette mesure permet une d'assurer une équité entre les étudiants atteints d'une déficience fonctionnelle majeure et ceux qui n'en ont pas.

Il est maintenant temps de se demander s'il est préjudiciable pour des ÉBP n'étant pas atteints d'une déficience fonctionnelle majeure de ne pas avoir accès au Programme d'allocation pour besoins particuliers. Il est évident que plusieurs services prévus s'adressent à des déficiences bien spécifiques. Le transport adapté est conçu spécialement pour les étudiants atteints d'une déficience motrice, alors que la transcription et les outils informatiques adaptés s'adressent aux déficiences visuelles. L'interprétariat est un service qui ne bénéficie qu'aux étudiants avec une déficience auditive.

Or, des étudiants présentant un trouble autre tireraient aussi profit de l'utilisation de ces services. Revenons un instant au tableau 9, dans la première partie de la recherche, qui présente les

205 MELS. *Renseignements généraux*, https://www4.mels.gouv.qc.ca/documents/simulateur/2012-2013/rens_gener.asp#defmaj (page consultée le 18 juillet 2012).

206 AFE. *Période d'admissibilité et limite d'endettement*, <http://www.afe.gouv.qc.ca/fr/pretsBourses/periodeAdmissibilite.asp> (page consultée le 20 juillet 2012).

accommodements pertinents pour chaque type de trouble. Nous allons comparer les cases cochées avec les services correspondants du Programme d'allocation pour des besoins particuliers. Reprenons le tableau en n'y isolant que les services remboursés par le Programme :

Tableau 9.1 : Pertinence des services remboursés par le Programme d'allocation pour des besoins particuliers pour les troubles non couverts

Trouble/Déficiences	Visuel	Auditif	Organique	Motrice	TED	TSM	TDAH	TA		
								Dyslexie	Dysorthographe	Dyscalculie
Preneur de notes	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Logiciel de correction		X			X			X	X	
Logiciels spécialisés	X	X						X	X	X
Enregistreuse	X		X	X	X	X	X			
Lecture sur format audio des documents	X			X		X	X	X		
Aide à la manipulation	X			X						
Recours à un ordinateur pour les examens	X	X	X	X	X	X		X	X	
Accompagnateur lors des examens				X				X	X	
Accompagnement pour la lecture et/ou l'écriture								X	X	

Isolons maintenant les troubles qui ne sont pas couverts par le Programme. Il s'agit des troubles envahissants du développement, du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité et des troubles de santé mentale. Négligeons la dyslexie et la dysorthographe puisque les troubles du langage et de la parole sont admissibles aux remboursements. Ignorons aussi la dyscalculie pour se concentrer sur les trois grands négligés.

Selon notre tableau isolé, les étudiants atteints d'un TED, TDAH ou TSM bénéficieraient tous de la prise de note et du remboursement d'une enregistreuse et de ses cassettes. Le logiciel de correction est recommandé et il serait donc pertinent d'en permettre le remboursement en vertu du Programme. Il en va de même pour un ordinateur servant aux examens, un accommodement bénéfique pour les étudiants présentant un TED ou un TSM. Finalement, la lecture sur format audio des documents à lire représente un sérieux coup de pouce pour pallier aux problèmes de concentration liés aux TSM et TDAH. Il ne suffirait que de rembourser le coût du matériel, ainsi que le coût de la production de la cassette si elle n'existe pas et si le cégep n'offre pas déjà le remboursement.

Étant donné que le Programme d'allocation pour des besoins spécifiques est supplétif, le remboursement des services de prise de note devient caduc, puisque la plupart des cégeps offrent déjà le service. Il en va probablement de même pour la lecture sur cassette. Il ne resterait que le remboursement des enregistreuses et cassettes, d'ordinateurs, et de logiciels de correction. Mais il n'y a pas que ça...

Le *Programme d'allocation pour des besoins spécifiques* a pour objectif de pallier à un problème bien réel : l'annexe S024 n'accorde aucun financement aux établissements privés non subventionnés. Nous avons aussi tendance à croire qu'il ne s'applique pas davantage aux collèges privés subventionnés, puisque l'annexe utilise sans cesse le terme « cégep » et que ce terme est exclusif aux établissements entièrement publics. Nous devons cependant mettre un bémol sur cette supposition.

Si le Programme a été conçu en partie pour palier au vide de financement gouvernemental des établissements privés, il devient d'autant plus pertinent d'étendre le remboursement de la prise de notes et de la lecture sur cassettes aux étudiants atteints de TED, TDAH ou TSM. Les ÉBP au privé ont moins de support financier de leur institution pour les services adaptés, de sorte qu'un élargissement des troubles couverts par le Programme aurait là un grand impact. Les cégeps ne reçoivent pas non plus de financement pour l'offre des services aux étudiants présentant un TED. Nous jugeons donc à propos d'émettre une recommandation à propos de l'élargissement du Programme :

Recommandation 10

Que le MELS modifie les critères d'admissibilité du *Programme d'allocation pour des besoins particuliers* afin d'y inclure les troubles envahissants du développement, les troubles de santé mentale et le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité.

Chapitre 6 : Le diagnostic, obstacle ou facilitateur?

Comme nous l'avons vu, le diagnostic est obligatoire pour que l'étudiant puisse obtenir la majorité des services offerts par son centre d'aide. Le calcul du financement des établissements est aussi basé sur le nombre d'étudiants diagnostiqués. Dans ce chapitre, nous analyserons les modalités du diagnostic afin de déterminer s'il ne s'agirait pas davantage d'un obstacle pour plusieurs.

Problématique d'accès aux ressources professionnelles

La problématique d'accès aux ressources professionnelles est à la fois financière et géographique. D'abord, les diagnostics sont coûteux et aux frais des étudiants ou de leurs parents. Les parents d'un ÉBP ou l'ÉBP doivent eux-mêmes entreprendre les démarches auprès d'un professionnel apte à poser un diagnostic, selon le trouble manifesté. Il n'existe pas de données compilées sur le coût des diagnostics, mais plusieurs auteurs quantifient un diagnostic à quelques milliers de dollars.

Afin d'obtenir une réponse plus précise, nous avons contacté une clinique privée spécialisée dans le diagnostic d'ÉBP. Il s'agit du Centre d'évaluation neuropsychologique et d'orientation pédagogique (CÉNOP). Ce centre offre des services de diagnostics pour le TDAH, différents troubles d'apprentissage (dyslexie, dyscalculie, dysorthographe, dysphasie, dyspraxie, dysfonction non verbale) ainsi que le Syndrome Gilles de la Tourette et d'autres TED. La préposée à laquelle nous avons parlé affirme que le processus menant à la remise d'un diagnostic écrit coûte, au CÉNOP, entre 1 800 \$ et 2 160 \$. Elle a également affirmé que les autres cliniques avaient des tarifs comparables.

Le processus de diagnostic s'étale sur trois rencontres. La première rencontre est davantage exploratoire et vise à établir les besoins et objectifs à la base du processus. Certains tests sont effectués. La seconde rencontre vise à préciser le diagnostic en fonction des questionnaires qui ont été remis au professionnel au début de la rencontre. La troisième rencontre consiste en la remise du diagnostic écrit et son explication orale par le spécialiste. Les trois rencontres totalisent entre sept heures et demie et huit heures. Le processus, incluant la rédaction du rapport par le spécialiste, prend en moyenne entre 14 et 18 heures, étalées sur une période variant entre quatre à six semaines.²⁰⁷

Selon la préposée à qui nous avons parlé, le diagnostic est valide pour entre deux et trois ans, dépendant de l'âge de l'étudiant et de l'évolution de son trouble. Règle générale, le diagnostic n'est pas valide plus de trois ans. Nous reviendrons plus tard dans cette recherche à la problématique liée à cette durée.

207 CÉNOP. *Évaluations*, <http://www.cenopfl.com/evaluation.html> (page consultée le 22 juillet 2012).

Alors que le diagnostic d'un enfant d'âge primaire ou secondaire est payé par le parent, la situation peut être différente pour un étudiant au collégial qui doit obtenir un diagnostic initial ou renouveler le sien. L'étudiant devra parfois payer lui-même son diagnostic, en cas de support moindre de ses parents. Cela s'avère un frein important au processus d'accès aux services spécialisés du cégep. En effet, un étudiant n'ayant pas 2 000 \$ repoussera le diagnostic indéfiniment. Il ne pourra alors pas avoir accès aux accommodements offerts par le centre d'aide et persistera à étudier dans des conditions qui lui sont désadaptées. Cela est pour nous un problème de taille.

Nous croyons que le programme de prêts et bourses pourrait accommoder les étudiants avec besoins particuliers qui ne peuvent s'offrir un diagnostic. Il s'agirait d'inclure un prêt pouvant aller jusqu'à 2 500 \$ dans le programme régulier de l'Aide financière aux études. L'admissibilité à ce prêt serait indépendante du calcul effectué par l'AFE. Bref, un étudiant inadmissible aux prêts et bourses pourrait tout de même bénéficier de ce prêt. Le prêt serait versé promptement sur présentation du diagnostic reçu. Nous y allons d'une recommandation en ce sens :

Recommandation 11

Que soit créé un prêt maximal de 2 500 \$ dans le programme d'Aide financière aux études afin de rembourser les frais de production d'un diagnostic, dont l'admissibilité serait automatique sur présentation d'un diagnostic établissant un trouble ou déficit nécessitant des adaptations particulières.

L'autre problématique d'accessibilité au diagnostic est géographique. Comme nous le verrons plus tard, les professionnels habilités à diagnostiquer sont multiples et mal définis. Les médecins généralistes ou spécialistes sont toutefois habilités à diagnostiquer la plupart des troubles. En vérité, il n'existe pas à ce jour de balise gouvernementale encadrant la pratique des diagnostics, de sorte que les médecins diagnostiquent à peu près tous les troubles, même si parfois leurs connaissances sont limitées pour certains symptômes. Nous verrons plus tard un tableau établissant quel spécialiste est recommandé pour diagnostiquer chacun des troubles ou déficiences. Pour l'instant, il faut retenir que les médecins sont les plus sollicités afin de poser un diagnostic, surtout en régions éloignées où l'on trouve très peu de professionnels œuvrant dans certains champs spécialisés. Nous pouvons penser, par exemple, aux orthophonistes ou audiologistes.

Nous avons cumulé les statistiques sur le nombre de médecins dans chacune des régions administratives. L'Institut de la statistique du Québec parle plutôt de régions sociosanitaires, mais elles sont les mêmes, à l'exception que la Mauricie et le Centre-du-Québec sont regroupés. Le tableau présenté ci-bas a pour objectif de déterminer quelles régions souffrent d'une carence d'accès aux professionnels habiles à diagnostiquer.

Tableau 22 : Nombre de médecins par 100 000 habitants par région sociosanitaire (2009)

Région sociosanitaire du Québec	Médecins généralistes par 100 000 habitants	Médecins spécialistes par 100 000 habitants	Total des médecins par 100 000 habitants	Différence du total des médecins avec la moyenne québécoise
01- Bas-Saint-Laurent	134	101	235	+ 10,33 %
02- Saguenay-Lac-Saint-Jean	110	82	192	- 9,86 %
03- Capitale-Nationale	128	167	295	+ 38,50 %
04 et 17- Mauricie et Centre-du-Québec	97	76	172	- 19,25 %
05- Estrie	117	138	255	+ 19,72 %
06- Montréal	106	201	307	+ 44,13 %
07- Outaouais	93	66	157	- 26,29 %
08- Abitibi-Témiscamingue	127	93	220	+ 3,29 %
09- Côte-Nord	161	78	238	+ 11,74 %
10- Nord-du-Québec	247	41	289	+ 35,68 %
11- Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	188	114	302	+ 41,78 %
12- Chaudière-Appalaches	97	70	168	- 21,13 %
13- Laval	82	63	145	- 31,92 %
14- Lanaudière	75	52	128	- 39,91 %
15- Laurentides	84	47	132	- 38,03 %
16- Montérégie	87	62	149	- 30,05 %
Québec (total)	103	111	213	

Légende : Bleu = Entre 0 et + 10 %, Turquoise = Entre 10 % et 20 %, Vert = 20 % et plus

Jaune = Entre 0 et -10 %, Orange = Entre -10 % et 20 %, Rouge = -20 % et moins

Source : ISQ, *Nombre de médecins et de dentistes, région sociosanitaire du Bas-Saint-Laurent et ensemble du Québec, 2005-2009*,

<http://www.stat.gouv.qc.ca/regions/profils/profil01/societe/sante/medecins01.htm> (page consultée le 25 juillet 2012).

(Il faut modifier le nombre suivant les mots « profil » et « medecins » en fonction du numéro de la région)

Certaines régions se comparent positivement à la moyenne québécoise en terme de nombre de médecins par 100 000 habitants : Nord-du-Québec, Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, Côte-Nord, Abitibi-Témiscamingue, Montréal, Capitale-Nationale, Estrie et Bas-Saint-Laurent. Plusieurs de ces régions sont particulièrement éloignées des grands centres. Il faut cependant souligner que la problématique géographique d'accès aux ressources professionnelles est, justement, géographique. Le nombre de médecins a assurément un impact important, mais l'éloignement entre les localités est aussi un facteur de taille. Dans une région où les villes et villages sont éparés, comme en Abitibi-Témiscamingue, le médecin le plus près peut se situer à plus d'une heure de route.

Cela dit, certaines régions vivent un problème en amont, c'est-à-dire un nombre insuffisant de médecins. Nous retrouvons, à ce chapitre, les régions suivantes : Mauricie et Centre-du-Québec, Saguenay-Lac-Saint-Jean, Outaouais, Chaudière-Appalaches, Montérégie, Laval, Lanaudière et Laurentides.

Nous proposerons, plus loin dans ce chapitre, une solution remédiant notamment à ce problème. Cette solution bénéficiera aux étudiants de l'ensemble du Québec, mais particulièrement à ceux demeurant dans une région avec une carence de médecins ou d'autres professionnels habiles à diagnostiquer.

Pour les étudiants faisant appel à un médecin pour leur diagnostic, la problématique des coûts importants ne se présente pas s'ils font appel au réseau public. L'attente peut cependant être de plusieurs mois, ce qui peut inutilement complexifier une année scolaire complète pour un étudiant nécessitant certains accommodements. Le nombre faible de médecins dans certaines régions vient multiplier la durée de ce problème. C'est pourquoi le système privé est celui généralement sollicité pour les diagnostics, mais les cliniques privées se font plus rares en régions éloignées. Donc, dans tous les cas, il y a un problème.

Absence d'uniformité des diagnostics

Puisqu'il n'existe à ce jour aucune balise claire en ce qui concerne les professionnels habilités à diagnostiquer chacun des troubles ou déficiences, il arrive qu'un diagnostic soit incomplet ou que les accommodements proposés soient déphasés. D'abord, le professionnel de la santé peut recommander un accommodement plus ou moins pertinent pour certains troubles. Ensuite, la plupart de ces professionnels ne sont pas au diapason des accommodements pertinents en milieu scolaire. La CDPDJ exprime cette problématique en ces mots : « plusieurs étudiants, notamment ceux vivant dans une région éloignée d'un centre urbain, se tournent vers les omnipraticiens afin d'obtenir un diagnostic. Or, ceux-ci n'ont pas nécessairement une connaissance spécifique des troubles [...] »²⁰⁸

208DUCHARME, Daniel et MONTMINY, Karina. *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*, CDPDJ, Montréal, mars 2012, p.126-127.

Lorsqu'un médecin indique une liste d'adaptations dans le diagnostic, le service d'aide d'un cégep se voit mal avisé d'en appliquer d'autres en substitution de ceux écrits noir sur blanc. Cela pose problème en cas de mauvaises recommandations. À l'inverse, certains diagnostics ne contiennent aucune indication quant aux accommodements à accorder à l'étudiant, ce qui laisse les responsables de l'aide aux ÉBP sans indications suffisantes. Certains diagnostics sont aussi exempts de détails, c'est-à-dire qu'on y retrouve seulement le trouble constaté et la signature du médecin.

Nous nous permettons d'avancer que les diagnostics incomplets sont principalement dus au manque de temps des médecins du réseau public, qui n'ont pas entre 14 et 18 heures afin d'établir un diagnostic personnalisé et exhaustif, comme le CÉNOP. Le public n'est donc pas une option pour la plupart des ÉBP, d'où la pertinence de notre recommandation sur le prêt pour diagnostic dans le programme d'AFE.

Vers la fin des années 90, l'Ontario était aux prises avec un problème comparable au nôtre : des diagnostics souvent inadéquats et sous toutes sortes de formes. Le gouvernement ontarien a ainsi mis sur pied deux Regional Assessment and Resource Center (RARC) afin de mieux servir la population étudiante post-secondaire. Un RARC fut mis sur pied afin de desservir le sud de la province en 2003, et un autre fut créé pour le nord de la province en 2004.²⁰⁹ Les RARC se chargent d'informer les étudiants post-secondaire sur les implications de leur trouble et de les aider à passer d'un ordre d'enseignement à un autre.

Principalement, les RARC regroupent des équipes multidisciplinaires, au sujet desquels nous avons fait une recommandation dans la première partie de cette recherche. Ces équipes sont composées de spécialistes de divers horizons et permettent de diagnostiquer les ÉBP et de recommander aux établissements d'enseignement les accommodements appropriés.

Ces équipes multidisciplinaires sont mobiles. Elles se promènent d'un établissement à un autre, ce qui fait en sorte que tous les ÉBP ont accès à leurs services directement sur le campus. Cela a pour effet de régler d'une pierre deux coups les problématiques que nous avons identifiées précédemment : accessibilité géographique aux professionnels et disponibilité de ceux-ci.

Les RARC ne s'occupent cependant que des troubles d'apprentissage. Les étudiants atteints d'un TSM, TED, d'une déficience motrice, visuelle, organique ou auditive sont laissés pour compte. Cela ne pose pas vraiment de difficulté en ce qui concerne les déficiences auditives, motrices, organiques ou visuelles. Ces déficiences sont les premières à avoir été reconnues par le MELS sont souvent moins complexes. Un étudiant sourd, aveugle ou paralysé aura été diagnostiqué très jeune. De toute façon, il ne faut pas des dizaines d'heures d'observation et une batterie de tests pour identifier ces déficiences, et encore moins pour déterminer les accommodements pertinents.

209ACCESS GUIDE CANADA. *Helping students succeed. Learning disabilities assessment centres of Ontario*, <http://www.abilities.ca/agc/article/article.php?pid=&cid=&subid=&aid=1702> (page consultée le 22 juillet 2012).

Il serait probablement inefficace et trop coûteux, d'ailleurs, d'inclure un audiologiste et un optométriste dans chaque équipe mobile spécifiquement pour les déficiences auditives et visuelles. Inefficace, puisque leurs services ne seraient probablement pas sollicités. Comme nous le disions, ces déficiences font déjà l'objet d'accommodements depuis plusieurs années, sans embuches.

En ce qui concerne les étudiants souffrant d'un TSM ou d'un TED, cependant, c'est une tout autre histoire. Accompagnés par le TDAH, ces deux troubles forment le trio des nouveaux venus. Pas parce qu'il n'y avait pas de trouble de l'attention ou de maladies mentales avant l'an 2000, mais plutôt parce qu'on y avait jamais prêté attention en milieu scolaire. Et aussi parce ces trois troubles sont infiniment complexes. Il s'agit du nouveau défi des réseaux d'enseignement post-secondaire.

En ce sens, nous croyons qu'une équipe multidisciplinaire mobile devrait aussi inclure dans sa mission d'établir le diagnostic et les accommodements pertinents des étudiants atteints d'un TED ou d'un TSM. Le TDAH est déjà couvert par le modèle ontarien des RARC en ce sens qu'il constitue un trouble d'apprentissage.

La mise sur pied de centres d'évaluation conçus de la même façon que les RARC permettrait non seulement d'assurer une disponibilité des diagnostics, mais aussi leur uniformité. Les tests en vue d'établir un diagnostic seraient normalisés et la forme des diagnostics serait la même. Les intervenants des différents cégeps n'auraient donc pas à se casser la tête à comprendre ou extrapoler le contenu d'un diagnostic flou ou incomplet. Tous les diagnostics seraient rédigés de la même façon, et avec suffisamment d'indications et de recommandations pour faciliter la vie de tout le monde. Ainsi, les intervenants passeraient davantage de temps à traiter des dossiers qu'à les comprendre.

Cette solution est déjà largement proposée par des auteurs sur le sujet. Wolforth et Roberts (2010) sont d'avis que « les évaluations soumises à ces contrôles réduiraient l'anxiété et l'ambiguïté des répondants professionnels à l'égard des décisions à prendre. Ce système permettrait de régler les questions de la crédibilité et de la validité des demandes d'accommodement adressées aux professeurs. »²¹⁰ Dans son rapport, la CDPDJ reprend aussi cette recommandation en affirmant que de tels centres « garantissent de toute évidence aux étudiants un meilleur accès aux ressources habiletés à poser un diagnostic, surtout en région éloignée. »²¹¹

En Ontario, l'évaluation par l'équipe mobile est aux frais de l'étudiant. Cependant, leur système de prêts et bourse rembourse 70 % des coûts, à condition d'être admissible au programme. Nous avons préalablement proposé de couvrir la totalité des frais via un prêt du programme d'Aide financière aux études et de rendre ce prêt accessible à tous. Nous avons ainsi préféré couvrir tous les ÉBP afin que

210 WOLFORTH, Joan et ROBERTS, Elizabeth. *La situation des étudiantes et étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité qui fréquentent les cégeps au Québec : ce groupe a-t-il un besoin légitime de financement et de services?*, MELS, Québec, 2010, p.38.

211 DUCHARME, Daniel et MONTMINY, Karina. *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*, CDPDJ, Montréal, mars 2012, p.129.

certains étudiants de la classe moyenne ne soient pas victimes du calcul parfois pernicieux de la contribution parentale.

Cette situation fait souvent en sorte qu'un étudiant est présumé recevoir de l'aide de ses parents, mais n'en reçoit pas. De cette façon, il reçoit moins d'aide de l'AFE, ou n'en reçoit pas du tout, et se voit en situation financière difficile. Puisqu'il s'agit d'un prêt, nous croyons que cela n'entraînerait pas trop de frais au gouvernement du Québec, et ainsi qu'il aurait davantage de chances d'accepter l'idée. Et puis, tant qu'à prêter plutôt que de rembourser, autant couvrir la totalité de la somme.

Quant au nombre de ces centres et à leur territoire de couverture, nous en proposons deux. Un premier dont le siège serait situé à Québec et qui aurait pour mission de couvrir l'est du Québec et un second situé à Montréal et qui serait responsable de l'ouest du Québec. Il s'agit d'un découpage en tout point similaire à celui des centres désignés, dont nous avons abondamment discuté au cours des deux parties de cette recherche.

Nous y allons donc de la recommandation suivante :

Recommandation 12

Que le MELS mette sur pied, pour les ordres d'enseignement post-secondaire, deux centres d'évaluation pour étudiants avec besoins particuliers composés d'équipes multidisciplinaires mobiles et dont la mission serait de se rendre dans les établissements scolaires afin d'établir des diagnostics détaillés et normalisés.

L'enjeu du maintien des diagnostics

Comme nous la révélée la préposée du CÉNOP, un diagnostic peut durer entre 2 et 3 ans. Évidemment, cela ne vaut probablement pas pour les quatre types de déficiences classiques, soit visuelle, auditive, organique et motrice. En effet, ces quatre déficiences n'ont pas tendance à évoluer avec le temps, mais il y a probablement quelques exceptions à cette affirmation dans le cas des déficiences organiques. Pour les troubles d'apprentissage, le TDAH et le TSM, il y a toutefois des changements qui peuvent survenir. Cela doit également être le cas d'un moins un certain nombre de TED. Pour ces quatre types de troubles, donc, la règle du 2 à 3 ans par diagnostic semble tenir.

Mais refaire un diagnostic complet après seulement quelques années, est-ce efficace? Une fois un

diagnostic initial établi, nous ne croyons pas qu'il est nécessaire de repasser l'étape des 14 à 18 heures. Il ne s'agit pas de déterminer à nouveau quel est le trouble et quelles en sont les manifestations, mais seulement de faire un suivi. Or, il n'y strictement aucune forme d'organisation de suivi actuellement. Le réseau collégial réussit à peine à répondre aux demandes ponctuelles, de telle sorte que la planification au-devant n'est pas sur la table pour l'instant.

S'il y avait un mécanisme efficace et régulier de suivi, il n'y aurait pas de besoin à l'effet de poser de nouveaux diagnostics après quelques années. La CDPDJ croit que « l'exigence de preuve médicale [...] est injustifiée pour les étudiants en situation de handicap qui ont déjà bénéficié de services adaptés aux autres ordres d'enseignement. »²¹² Le problème se dissèque donc en deux volets : le suivi interordres et le suivi à l'intérieur même du parcours post-secondaire.

Puisque nous proposons la création de centres d'évaluation seulement pour l'enseignement post-secondaire, ces centres ne pourraient pas eux-mêmes assurer le suivi interordres. Le MELS devra donc d'abord appliquer la recommandation 4 contenue dans la première partie de cette recherche, soit de prendre les devants et offrir aux ÉBP admis au cégep, via les commissions scolaires, de transférer leur dossier médicoscolaire à leur nouveau cégep. Les étudiants n'auraient qu'à accepter cette offre pour que le suivi interordres se fasse.

En ce qui concerne le suivi à l'intérieur du parcours post-secondaire, nous croyons que les deux centres d'évaluation que nous proposons de créer seraient la solution idéale. Plutôt que de demander un nouveau diagnostic, il s'agirait de s'assurer que l'équipe multidisciplinaire mobile organise une rencontre annuelle avec chaque ÉBP afin de faire le suivi des manifestations du trouble. Ainsi, il suffirait de passer un nombre minimal de tests pour valider le trouble et de discuter avec l'étudiant afin de vérifier la régularité et l'intensité des symptômes. Le dossier de chaque ÉBP serait donc évolutif et chacun de ces étudiants n'aurait pas le stress psychologique et financier de passer à nouveau par la lourde étape du diagnostic. Cette méthode sauverait temps et argent.

De cette façon, il s'agirait d'adapter au besoin les accommodements offerts chaque année au regard des résultats de la brève évaluation de suivi, sans engendrer de nouveaux coûts. En effet, nous croyons que le MELS devrait lui-même financer ce court suivi annuel ou garantir un prêt pour en couvrir les frais. Cette méthode s'avèrerait moins coûteuse que le renouvellement du diagnostic à chaque deux ou trois années. Si le MELS ne défraie pas les coûts, les étudiants devraient se voir offrir un prêt compensatoire. Aucun étudiant avec besoins particuliers ne devrait être financièrement pénalisé parce qu'il tente d'obtenir l'égalité des chances académiques. Voici donc notre recommandation :

212 DUCHARME, Daniel et MONTMINY, Karina. *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*, CDPDJ, Montréal, mars 2012, p.134.

Recommandation 13

Que les centres d'évaluation créés à l'ordre d'enseignement post-secondaire maintiennent les diagnostics et assurent un suivi annuel du trouble et des accommodements pertinents pour chaque étudiant avec besoins particuliers plutôt que d'exiger un nouveau diagnostic et que le MELS en défraie directement les coûts ou consente un prêt via l'Aide financière aux études pour couvrir la totalité des frais de ce suivi.

Les professionnels habilités à diagnostiquer

Comme nous l'avons déjà souligné, il manque actuellement de balises en ce qui concerne quels professionnels peuvent diagnostiquer quoi. Le MELS a émis des indications en ce sens, mais dans un document qui ne semble que concerner que les ordres d'enseignement primaire et secondaire. Nous déduisons cela du langage utilisé (« élèves »), de la référence à la *Loi sur l'instruction publique* et du concept d'équipe multidisciplinaire, qui n'existe pas au post-secondaire.

Nous croyons qu'il ne s'agit que d'indications puisqu'ils ne semblent pas rigides et exclusifs. Dans la pratique, un étudiant diagnostiqué par un autre professionnel ne se verra pas nier des services d'aide, puisqu'il n'y a, à ce jour, aucune forme d'organisation claire pour les diagnostics. Le document date de 2007 et, depuis, nous avons eu vent qu'il y a eu, en 2011-2012, des négociations avec les différents ordres professionnels concernées afin de réellement baliser les diagnostics. Les négociations n'ont soit pas eu lieu ou n'ont soit pas débouchées, puisque nous n'en trouvons aucune trace.

Voici donc un tableau cumulant les indications du MELS pour le diagnostic des EHDAA :

Tableau 23 : Indications du MELS quant aux professionnels pouvant diagnostiquer un EHDAA à l'enseignement primaire et secondaire

Code MELS	Type de handicap ou de difficulté d'adaptation ou d'apprentissage	Qui peut poser un diagnostic?
Aucun	Élèves à risque	Un diagnostic semble inutile
14	Élèves ayant des troubles graves du comportement	Une équipe multidisciplinaire composée d'au moins un psychologue, un psychoéducateur ou un travailleur social
23	Élèves handicapés par une déficience	Un psychologue ou un conseiller en orientation

	intellectuelle profonde	faisant partie d'une équipe multidisciplinaire
24	Élèves handicapés par une déficience intellectuelle moyenne à sévère	Un psychologue ou un conseiller en orientation faisant partie d'une équipe multidisciplinaire
33	Élèves handicapés par une déficience motrice légère (<i>Paraplégie ou tétraplégie, traumatisme crânien, épilepsie, dystrophie musculaire, malformations congénitales, ataxie de Friedreich, déficience motrice cérébrale, atteintes ostéoarticulaires, amputations, etc, atteintes neurologiques, etc.</i>)	Un médecin généraliste ou spécialiste
33	Élèves handicapés par une déficience organique	Un médecin généraliste ou spécialiste
34	Élèves handicapés par une déficience langagière	Un orthophoniste faisant partie d'une équipe multidisciplinaire
36	Élèves handicapés par une déficience motrice grave (<i>Paraplégie ou tétraplégie, traumatisme crânien, épilepsie, dystrophie musculaire, malformations congénitales, ataxie de Friedreich, déficience motrice cérébrale, atteintes ostéoarticulaires, amputations, etc, atteintes neurologiques, etc.</i>)	Un médecin généraliste ou spécialiste
42	Élèves handicapés par une déficience visuelle	Un ophtalmologiste ou un optométriste
44	Élèves handicapés par une déficience auditive	Un audiologiste
50	Élèves handicapés par un trouble envahissant du développement (<i>trouble autistique, syndrome de Rett, trouble désintégratif de l'enfance, syndrome d'Asperger ou trouble d'invasion du développement non spécifié</i>)	Un médecin ou un psychologue ayant développé une expertise en la matière et travaillant dans une équipe interdisciplinaire ou multidisciplinaire
53	Élèves handicapés par des troubles relevant de la psychopathologie (<i>trouble schizophrénique, trouble schizo-affectif, trouble délirant, trouble dépressif majeur, trouble dysthymique, troubles psychotiques, trouble obsessionnel-compulsif, phobie sociale, trouble panique, trouble de</i>	Un médecin ou un psychologue ayant développé une expertise en la matière et travaillant dans une équipe interdisciplinaire ou multidisciplinaire

	<i>conversion ou état post-traumatique)</i>	
99	Élève ayant une déficience atypique	Cette catégorie regroupe une variété de troubles pouvant être diagnostiqués par une variété de professionnels, dépendant de la nature de la déficience

Source : MELS. *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*, Gouvernement du Québec, Québec, 2007, pp.12 à 23.

Ce tableau omet la catégorie des étudiants atteints d'un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, qui est la seule absente de la grille de financement du MELS. Plusieurs sources trouvées sur le web indiquent d'un médecin est apte au diagnostic²¹³. Le psychologue est un professionnel contesté quant au diagnostic du TDAH²¹⁴, bien que le neuropsychologue soit tout désigné.

Pour la plupart des catégories énoncées, une quantité diverse de professionnels est énoncée comme habile à diagnostiquer. Lorsque l'on parle de médecins spécialistes, sans spécifier, cela couvre une immense variété de pratiques complètement différentes, alors que l'indication est encore moins claire quand on parle simplement d'un médecin. L'exigence que certains professionnels s'insèrent dans une équipe multidisciplinaire semble également déphasée par rapport à la pratique courante. Finalement, la mention à l'effet d'avoir « développé une expertise en la matière » est aussi mal définie. Bref, la grille proposée par le MELS est imprécise.

Cela reflète un problème bien réel, soit celui de la confusion quant aux diagnostics. Il n'existe aucune balise claire et impérative quant à quel professionnel peut diagnostiquer. Cette situation nourrit une lacune plus globale : l'incertitude quant à la fiabilité de certains diagnostics. Cette problématique serait assurément résolue par la création de centres d'évaluation, comme nous le recommandons. Ce sont les équipes de ces centres qui s'occuperaient du diagnostic, ce qui assurerait que le trouble ait été observé par un spécialiste compétent.

Nous ne devons toutefois pas tenir pour acquis que cette idée sera mise de l'avant, puisqu'elle est déjà proposée par une bonne partie des acteurs au niveau post-secondaire et qu'elle n'a toujours pas été étudiée sérieusement par le gouvernement du Québec. Nous croyons donc qu'il faille tout de même proposer de mieux encadrer la validité des diagnostics, surtout en ce qui a trait aux professionnels reconnus aptes à diagnostiquer.

213CANOË, *Comment le diagnostic de TDAH est-il établi?*, http://sante.canoe.ca/channel_section_details.asp?channel_id=2044&text_id=3918&relation_id=32868 (page consultée le 26 juillet 2012).

214INSTITUT DOUGLAS, *Réponses d'experts*, http://www.douglas.qc.ca/expert_advices?id=5 (page consultée le 26 juillet 2012).

Les ordres professionnels ont toutefois une détermination à ne pas laisser d'autres professionnels s'aventurer sur leur terrain exclusif. C'est d'ailleurs une des raisons à l'origine de conflits entre pharmaciens et médecins et entre infirmières et médecins. Nous imaginons donc que si la négociation entre le gouvernement et les ordres professionnels n'a donné aucun résultat public, c'est que trop peu d'acteurs étaient prêts à faire des concessions.

Nous ne faisons ici que des suppositions, car nous ne le savons pas. Or, voici peut-être le nœud du problème à ce stade-ci : nous ne savons pas comment ont progressé les discussions et quels obstacles ont bloqué l'atteinte d'une entente. Pour être complètement francs, nous ne savons même pas si les discussions se sont tenues. Le ministère est avare d'informations à ce sujet et nous n'avons entendu que l'expression d'une intention.

En ce sens, nous croyons que le premier pas vers une conciliation plus ouverte et publique des intérêts des ordres professionnels passe par une publication détaillant là où en est rendu le processus de négociation. Il ne s'agit de relater les étapes franchies et les obstacles rencontrés dans les discussions, sans toutefois compromettre les négociations. Nous recommandons donc :

Recommandation 14

Que le MELS et le MSSS négocient avec les ordres professionnels une entente établissant des balises claires quant à savoir quel professionnel peut diagnostiquer chaque trouble ou déficience nécessitant des adaptations en milieu scolaire et qu'il rende public l'état des discussions déjà entamées.

Conclusion

Cette première partie de recherche aborde des aspects plus près de l'étudiant : son portrait, les accommodements, les obstacles et facilitateurs à son parcours au cégep ainsi que son placement en emploi. Plusieurs mythes sont aussi déboulonnés. En effet, les étudiants avec besoins particuliers réussissent aussi bien que l'ensemble de leurs collègues. Ces étudiants ont seulement besoin de mesures accommodantes afin de pallier à leur handicap ou leur trouble.

La plupart des accommodements utiles pour les étudiants avec besoins particuliers peuvent être prévus en amont. En effet, le *Design de pédagogie universelle* permet à un enseignant d'anticiper dans sa classe la présence de différents besoins différents et de mettre en place dès le premier cours des mesures accommodantes qui ne nuisent pas aux autres étudiants. Souvent, même, ces mesures se révèlent bénéfiques pour tous les autres étudiants.

La présence des étudiants avec besoins particuliers au cégep est en importante croissance depuis environ cinq ans. Pourtant, plusieurs cégeps demeurent mal préparés à leur inclusion efficace dans le système collégial. Les ressources financières et humaines manquent, tout autant qu'une vision structurante et systémique émanant du MELS.

Dans la seconde partie de cette recherche, la névralgique question du financement a été abordée. Il a été aussi question du problème complexe du diagnostic. Le financement est certes un élément déterminant dans l'offre de services aux étudiants avec besoins particuliers, mais la prise en charge par le MELS de la structuration et d'un début d'uniformisation de l'offre de services est tout autant décisive. Le financement a été élargi de manière satisfaisante dans la dernière année, mais nous avons tout de même identifié des failles à corriger. En ce qui concerne les diagnostics, la solution passe-partout est la création de centres d'évaluations composés d'équipes multidisciplinaires mobiles.

Le modèle d'offre de services pour les populations étudiantes émergentes du MELS manque de clarifications. Quelles sont les responsabilités de chacun dans le processus d'accommodement, dans l'accueil et la prise en charge de ces étudiants? Le MELS observe un silence radio sur ce sujet, préférant ne pas aborder cette patate chaude. Quand il est question de favoriser la réussite d'étudiants qui seront appelés à occuper des postes de plus en plus spécialisés pour de moins en moins de main d'oeuvre, c'est du leadership qu'il faut. C'est ce qui manque cruellement de la part du Ministère, et c'est ce dont la FECQ et la société civile sont en droit de s'attendre.

Synthèse des recommandations

PARTIE 1

Recommandation 1

Que le MELS encourage les cégeps à mettre sur pied des équipes multidisciplinaires composées d'une variété satisfaisante de spécialistes qui assumeront le rôle d'intervenants-pivots et épaulent financièrement ces cégeps pour l'embauche des ressources professionnelles manquantes.

Recommandation 2

Que l'Assemblée nationale du Québec incorpore à la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* une obligation incombant aux cégeps de produire un plan individualisé d'intervention pour les étudiants souffrant des mêmes troubles ou handicaps pour lesquels un plan d'intervention est obligatoire selon la *Loi sur l'instruction publique* ainsi que pour les élèves souffrant d'un trouble d'apprentissage.

Recommandation 3

Que les cégeps dont le nombre d'étudiants atteints d'une déficience auditive le permet mettent en place des classes homogènes pour ces étudiants en littérature, anglais et philosophie afin de mieux adapter les éléments de compétences de la communication à leurs besoins particuliers.

Recommandation 4

Que les commissions scolaires envoient à tous les EHDAA, dès leur admission au cégep, une demande officielle de transmission de leurs renseignements personnels contenus à leur dossier et, sur acceptation, transmettent dans les plus brefs délais aux cégeps concernés le dossier de ces étudiants.

Recommandation 5

Que le MELS, dans sa *Proposition de modèle d'organisation des services aux étudiantes et étudiants ayant un trouble d'apprentissage, un trouble mental ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité*, détaille beaucoup plus clairement les rôles et responsabilités des enseignants, des centres de services spécialisés et des directions de cégep et affirme également que la décision sur un accommodement incombe au centre de services spécialisés.

Recommandation 6

Que le MELS produise un *Plan national d'accommodement* duquel découlera des guides afin que les cégeps puissent uniformément apporter les accommodements les plus pertinents et efficaces selon le type d'étudiant à besoins particuliers rencontré ainsi que la gamme de besoins que chaque catégorie d'étudiant peut manifester.

Recommandation 7

Que le MELS organise des séances d'information et de formation pour tous les enseignants du collégial dès l'automne 2011 relativement aux causes, conséquences, manifestations et accommodements efficaces pour les différents troubles, particulièrement les troubles de santé mentale, les troubles d'apprentissages et les troubles déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité.

Recommandation 8

Que le cégep du Vieux-Montréal promeuve la création de grilles de correction en français adaptée pour les étudiants sourds et malentendants dans tous les cégeps du Québec et épaulé les cégeps intéressés dans la création d'une telle grille.

PARTIE 2

Recommandation 9

Que le MELS inclue les étudiants atteints d'un trouble envahissant du développement dans la couverture financière de l'annexe S024.

Recommandation 10

Que le MELS modifie les critères d'admissibilité du *Programme d'allocation pour des besoins particuliers* afin d'y inclure les troubles envahissants du développement, les troubles de santé mentale et le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité.

Recommandation 11

Que soit créé un prêt maximal de 2 500 \$ dans le programme d'Aide financière aux études afin de rembourser les frais de production d'un diagnostic, dont l'admissibilité serait automatique sur présentation d'un diagnostic établissant un trouble ou déficit nécessitant des adaptations particulières.

Recommandation 12

Que le MELS mette sur pied, pour les ordres d'enseignement post-secondaire, deux centres d'évaluation pour étudiants avec besoins particuliers composés d'équipes multidisciplinaires mobiles et dont la mission serait de se rendre dans les établissements scolaires afin d'établir des diagnostics détaillés et normalisés.

Recommandation 13

Que les centres d'évaluation créés à l'ordre d'enseignement post-secondaire maintiennent les diagnostics et assurent un suivi annuel du trouble et des accommodements pertinents pour chaque étudiant avec besoins particuliers plutôt que d'exiger un nouveau diagnostic et que le MELS en défraie directement les coûts ou consente un prêt via l'Aide financière aux études pour couvrir la totalité des frais de ce suivi.

Recommandation 14

Que le MELS et le MSSS négocient avec les ordres professionnels une entente établissant des balises claires quant à savoir quel professionnel peut diagnostiquer chaque trouble ou déficience nécessitant des adaptations en milieu scolaire et qu'il rende public l'état des discussions déjà entamées.

Bibliographie

PARTIE 1

1. BONNELLI, Hélène et al. *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire*, MELS, Québec, mai 2010, 45 pages
2. BOUCHER, Julien. *La réforme passe aux ligues majeures*, FECQ, Montréal, août 2010, 104 pages
3. CARNET DU SAVOIR. *Le placement compte-t-il? Comparaison du rendement scolaire des élèves ayant des besoins spéciaux en contexte « inclusif » et en milieu « spécialisé »*, Conseil canadien sur l'apprentissage, 18 mars 2009, 10 pages
4. CARNET DU SAVOIR. *Placement en milieu scolaire des enfants handicapés*, Conseil canadien sur l'apprentissage, 1 mai 2007, 6 pages
5. CÉGEP DE RIMOUSKI. *Service à l'élève et à l'enseignement*, <http://www.cegep-rimouski.qc.ca/serv/elevensadapt.html> (page consultée le 18 juillet 2011)
6. CÉGEP DE SAINTE-FOY. *Plan d'intervention*, <http://www.cegep-ste-foy.qc.ca/freesite/index.php?id=13690> (page consultée le 18 juillet 2011)
7. CÉGEP DE SAINT-FÉLICIEN. *Cadre d'organisation des Services adaptés. Intégration et soutien aux apprentissages des étudiants présentant des limitations fonctionnelles*, Cégep de Saint-Félicien, Saint-Félicien, 1er mars 2011, 14 pages
8. CÉGEP DU VIEUX-MONTRÉAL. *Définitions*, <http://www.cvm.qc.ca/formationreg/saide/professeurs/Pages/definitions.aspx> (page consultée le 16 juillet 2011)
9. CÉGEP DU VIEUX-MONTRÉAL. *Foire aux questions*, <http://www.cvm.qc.ca/formationreg/saide/professeurs/Pages/faq.aspx> (page consultée le 16 juillet 2011)
10. CÉGEP DU VIEUX-MONTRÉAL. *Passation des examens*, <http://www.cvm.qc.ca/formationreg/saide/professeurs/Pages/passationExamens.aspx> (page consultée le 16 juillet 2011)

11. CÉGEP DU VIEUX-MONTRÉAL. *Plan de services adaptés*, <http://www.cvm.qc.ca/formationreg/saide/repondants/pages/planservicesadaptes.aspx> (page consultée le 18 juillet 2011)
12. CÉGEP DU VIEUX-MONTRÉAL. *Services et mesures* <http://www.cvm.qc.ca/formationreg/saide/etudiants/pages/servicesmesures.aspx> (page consultée le 16 juillet 2011)
13. CENTRE D'AIDE AUX ÉTUDIANTS, *La déficience auditive*, Université Laval, Québec, 2010, 2 pages
14. CENTRE D'AIDE AUX ÉTUDIANTS, *La déficience motrice*, Université Laval, Québec, 2010, 2 pages
15. CENTRE D'AIDE AUX ÉTUDIANTS, *La déficience organique*, Université Laval, Québec, 2010, 2 pages
16. CENTRE D'AIDE AUX ÉTUDIANTS, *La déficience visuelle*, Université Laval, Québec, 2010, 2 pages
17. CENTRE D'AIDE AUX ÉTUDIANTS, *Les troubles d'apprentissage*, Université Laval, Québec, 2010, 2 pages
18. CENTRE D'AIDE AUX ÉTUDIANTS, *Les troubles mentaux*, Université Laval, Québec, 2010, 2 pages
19. CENTRE D'AIDE AUX ÉTUDIANTS, *Le syndrome d'Asperger*, Université Laval, Québec, 2010, 2 pages
20. CENTRE D'AIDE AUX ÉTUDIANTS, *Le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité*, Université Laval, Québec, 2010, 2 pages
21. *Charte des droits et libertés de la personne*, L.R.Q., c. C-12
22. *C.D.P.Q. c. Corporation du Collège Notre-Dame du Sacré-Coeur*, C.A. [2002] R.J.Q. 5
23. COLLÈGE DE MAISONNEUVE. *Intégration des étudiants ayant une incapacité fonctionnelle*, <http://www.cmaisonneuve.qc.ca/etudiant-actuel/aide-personnelle> (page consultée le 18 juillet 2011)
24. *Commission des droits de la personnes et des droits de la jeunesse c. Commission scolaire des*

Draveurs, n° AZ-50065696, (T.D.P.Q.)

25. COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE. *Aide-mémoire de la réunion de la table de travail sur l'obligation d'accommodement des besoins éducatifs particuliers dans le réseau d'enseignement collégial québécois*, CDPDJ, Drummondville, 2 février 2011, 6 pages
26. COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE. *Aide-mémoires des réunions de la table de travail sur l'obligation d'accommodement des besoins éducatifs particuliers dans le réseau d'enseignement collégial québécois*, CDPDJ, Montréal, avril 2011, 6 pages
27. COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE. *Compte rendu de la réunion de la table de travail sur l'obligation d'accommodement des besoins éducatifs particuliers dans le réseau d'enseignement collégial québécois*, CDPDJ, Sainte-Foy, 5 octobre 2010, 3 pages
28. DENNOMÉ, Jean et ST-PIERRE, Marc. *Les réformes, d'hier à aujourd'hui : une symphonie inachevée*, <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/146/index.asp?page=reformes> (page consultée le 25 juin 2011)
29. DUCHARME, Daniel et al. *Document synthèse pour les activités de la table de travail sur l'obligation d'accommodement des besoins éducatifs particuliers dans le réseau d'enseignement collégial québécois*, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, Montréal, 26 février 2010, 30 pages
30. DUBOIS, Mireille et ROBERGE, Julie. *Troubles d'apprentissage : pour comprendre et intervenir au cégep*, Centre collégial de développement de matériel didactique, Montréal, 2010, 48 pages
31. FÉDÉRATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DE CÉGEP (CSQ). *Résolutions 19e congrès*, CSQ, Montréal, 8 juillet 2010, 23 pages
32. FÉDÉRATION NATIONALE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DU QUÉBEC, *Chronique 31 - Intégrer sans discrimination ni privilège*, http://www.fneeq.qc.ca/fr/comites/ecole_societe/Chroniques/Chronique-31.html (page consultée le 18 juillet 2011)
33. FICHTEN, Catherine et al. *College Students with Disabilities : Their Future and Success*, Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, Montréal, 2006, 161 pages

34. FICHTEN, Catherine et NGUYEN, Mai Nhu. *Les étudiants handicapés, leurs expériences dans les collèges et universités canadiens et le rôle des technologies informatiques dans leur réussite académique*, Réseau de recherche Adaptech, Montréal, 2007, 27 pages
35. FORTIER, Hélène. *Les mesures spéciales et l'épreuve uniforme – résumé*, CCDMD, <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr11-3/Mesures.html> (page consultée le 20 juillet 2011)
36. HEATH, Nancy. *Résultats de recherche : L'intégration des élèves présentant des difficultés affectives et comportementales dans les écoles primaires : un modèle innovateur*, Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, Québec, 2005, 2 pages
37. LACERTE, Lise. *Vers une grille de correction en français écrit adaptée pour les élèves sourds et malentendants*, Cégep du Vieux-Montréal, Montréal, 22 décembre 2004, 21 pages
38. *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées et vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*, L.R.Q., c. E-20.1
39. *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels*, L.R.Q., chapitre A-2.1
40. *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, L.R.Q., chapitre C-29
41. *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., c. I-13.3
42. MELS. *Annexe S024 : Accessibilité au collégial des personnes handicapées, des autochtones, des membres des communautés culturelles et des personnes participant au programme sport-études*, 8 octobre 2007, 4 pages
43. MELS. *Document d'appui à la réflexion : Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*, Gouvernement du Québec, Québec, 2010, 64 pages
44. MELS, *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : Définitions*, Gouvernement du Québec, Québec, 2000, 20 pages
45. MELS. *Épreuve uniforme de français. Toute l'information de A à Z*, Gouvernement du Québec, septembre 2010, 7 pages
46. MELS. *États Généraux sur l'éducation*, Gouvernement du Québec, <http://www.mels.gouv.qc.ca/etatgen/rapfinal/tmat.htm> (page consultée le 2 juillet 2010)
47. MELS. *Les difficultés d'apprentissage à l'école: Cadre de référence pour guider l'intervention*,

- Gouvernement du Québec, Québec, 2003, 47 pages
48. MELS. *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*, Gouvernement du Québec, Québec, 2007, 24 pages
49. MELS. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Gouvernement du Québec, Québec, 2006, 17 pages
50. MELS. *Proposition de modèle d'organisation des services aux étudiantes et étudiants ayant un trouble d'apprentissage, un trouble mental ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité. Document de travail*, MELS, Montréal, 24 novembre 2010, 7 pages
51. *Règlement sur le régime des études collégiales*, L.R.Q., c. C-29, r. 4
52. SAIDE. *Le déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité*, Cégep du Vieux-Montréal, Montréal, 5 pages
53. SAIDE. *Les troubles de Santé mentale*, Cégep du Vieux-Montréal, Montréal, 5 pages
54. SAIDE. *Le Syndrome d'Asperger et l'autisme de haut niveau*, Cégep du Vieux-Montréal, Montréal, 7 pages
55. SENNEVILLE, Maurice. *Intégration des étudiants handicapés. Synthèse des recommandations des rapports et études*, Fédération des cégeps, Montréal, décembre 2005, 26 pages
56. ST-ONGE, Myrille, TREMBLAY, Julie et GARNEAU, Dominic. *L'offre de services pour les étudiantes et étudiants des cégeps ayant un problème de santé mentale ou un trouble mental*, MELS, Québec, mai 2010, 24 pages
57. THEIS, Laurent et MYRE-BISAILLON, Julie. *Adapter pour faire la différence*, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, 2006, 4 pages
58. THEIS, Laurent et MYRE-BISAILLON, Julie. *Adapter pour mieux intégrer*, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, 2006, 4 pages
59. THEIS, Laurent et MYRE-BISAILLON, Julie. *L'implication parentale, un élément clé pour la réussite scolaire des enfants qui éprouvent des difficultés à l'école*, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, 2006, 2 pages
60. TRANSTECH, *Centre de recherche sur l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en*

situation de handicap – CRISPESH, <http://www.reseautranstech.qc.ca/CCTT/CRISPESH.php> (page consultée le 25 juillet 2011)

61. WOLFORTH, Joan et ROBERTS, Elizabeth. *La situation des étudiantes et étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité qui fréquentent les cégeps au Québec : ce groupe a-t-il un besoin légitime de financement et de services?*, MELS, Québec, 2010, 52 pages

PARTIE 2

1. ACCESS GUIDE CANADA. *Helping students succeed. Learning disabilities assessment centres of Ontario*, <http://www.abilities.ca/agc/article/article.php?pid=&cid=&subid=&aid=1702> (page consultée le 22 juillet 2012).
2. AFE. *Période d'admissibilité et limite d'endettement*, <http://www.afe.gouv.qc.ca/fr/pretsBourses/periodeAdmissibilite.asp> (page consultée le 20 juillet 2012).
3. AFE. *Programme d'allocation pour des besoins particuliers – Adultes. Secondaire (formation professionnelle ou éducation des adultes), collégial et université*, <http://www.afe.gouv.qc.ca/fr/autresProgrammes/allocationsBesoinsAdultes.asp> (page consultée le 15 juillet 2012).
4. AFE. *Type de déficience*, <http://www.afe.gouv.qc.ca/fr/autresProgrammes/deficience.asp> (page consultée le 14 juillet 2012).
5. CANOË, *Comment le diagnostic de TDAH est-il établi?*, http://sante.canoe.ca/channel_section_details.asp?channel_id=2044&text_id=3918&relation_id=32868 (page consultée le 26 juillet 2012).
6. CÉNOP. *Évaluations*, <http://www.cenopfl.com/evaluation.html> (page consultée le 22 juillet 2012).
7. DUCHARME, Daniel et MONTMINY, Karina. *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*, CDPDJ, Montréal, mars 2012, 220 pages.
8. FICHTEN, Catherine et al. *College Students with Disabilities : Their Future and Success*, Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, Montréal, 2006, 161 pages.

9. INSTITUT DOUGLAS, *Réponses d'experts*, http://www.douglas.qc.ca/expert_advices?id=5 (page consultée le 26 juillet 2012).
10. ISQ. *Nombre de médecins et de dentistes, région sociosanitaire du Bas-Saint-Laurent et ensemble du Québec, 2005-2009*, <http://www.stat.gouv.qc.ca/regions/profils/profil01/societe/sante/medecins01.htm> (page consultée le 25 juillet 2012).
11. MELS. *Annexe S024 : Accessibilité au collégial des personnes en situation de handicap, des autochtones, des membres des communautés culturelles et des personnes participant au programme sport-études, 2011-2012*, 5 pages.
12. MELS. *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*, Gouvernement du Québec, Québec, 2007, 24 pages.
13. MELS. *Règles budgétaires pour l'année scolaire 2011-2012, Commissions scolaires, Fonctionnement*, Gouvernement du Québec, Québec, janvier 2012, 143 pages.
14. MELS. *Renseignements généraux*, https://www4.mels.gouv.qc.ca/documents/simulateur/2012-2013/rens_gener.asp#defmaj (page consultée le 18 juillet 2012).
15. WOLFORTH, Joan et ROBERTS, Elizabeth. *La situation des étudiantes et étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité qui fréquentent les cégeps au Québec : ce groupe a-t-il un besoin légitime de financement et de services?*, MELS, Québec, 2010, 52 pages.