

FACILITATEURS ET OBSTACLES À LA RÉUSSITE DES ÉTUDIANTS HANDICAPÉS

En Amérique du Nord, entre 5 et 11 % des étudiants au niveau postsecondaire possèdent un ou plusieurs handicaps. Une étude pancanadienne effectuée par notre équipe montre que 1. presque toutes les institutions postsecondaires canadiennes comptent des étudiants handicapés dans leurs établissements, 2. seulement de un tiers à la moitié des étudiants ayant des handicaps se sont inscrits aux services pour personnes handicapées offerts dans leurs collèges et universités et 3. il y a un pourcentage plus élevé d'étudiants handicapés dans les collèges canadiens (incluant les cégeps) que les universités (3,74 % comparativement à 1,62 %)¹.

Le Québec compte environ dix fois moins d'étudiants handicapés au niveau postsecondaire que les autres provinces: 0,5 % comparativement à 5,5 % pour le reste du pays (Fichten *et al.*, 2003). Ces études ont récemment été reproduites pour les cégeps en 2004 (Fichten, Amsel, Barile, Fiset, Havel, Huard, James, Jorgensen, Juhel, Lamb, Landry et Tétréault, 2004). Ces dernières montrent également que les résultats ne sont pas expliqués exclusivement par l'insuffisance d'identification des troubles d'apprentissage au Québec.

Étant donné qu'il y a un faible nombre d'étudiants handicapés qui atteignent le niveau postsecondaire au Québec, il est essentiel d'assurer à ces derniers un environnement qui soit le plus bénéfique possible.

LE CONCEPT DE HANDICAP

Dans le système scolaire québécois, un étudiant est considéré comme handicapé s'il est aveugle ou possède une déficience visuelle, est sourd ou possède une déficience auditive, a une limitation au niveau neuromusculaire ou de la mobilité, un problème neurologique, médical ou psychiatrique qui interfère avec ses études. De plus, même si ce phénomène est encore récent, des étudiants ayant un trouble d'apprentissage (comme la dyslexie) sont aussi considérés dans certains cas comme étant handicapés.

Fougeyrollas, Lippel, St-Onge, Gervais, Boucher, Bernard et Lavoie (1999) ont signalé, dans leur modèle sur le «Processus de production du handicap» (PPH), qu'une «situation de handicap», c'est-à-dire une habileté réduite à effectuer des activités quotidiennes, est due à l'interaction entre des facteurs individuels (la déficience ou le trouble) et l'environnement (consisté d'obstacles et de facilitateurs). Selon ce modèle, si les obstacles sont éliminés, les étudiants ne vivraient plus une «situation de handicap», mais une «situation de participation sociale».

¹ Fichten, Asuncion, Barile, Robillard, Fossey et Lamb, 2003; Fichten, Barile, Robillard, Fossey, Asuncion, Généreux, Judd et Guimont, 2000.



(De haut en bas)
MAI N. NGUYEN
Réseau de Recherche Adaptech
Université de Montréal
CATHERINE S. FICHTEN
Réseau de Recherche Adaptech
Collège Dawson, Université McGill



(De haut en bas)
MARIA BARILE
Réseau de Recherche Adaptech
JO ANN LÉVESQUE
Université McGill

POURQUOI NOUS AVONS RÉALISÉ CETTE ÉTUDE

Étant donné qu'il y a un faible nombre d'étudiants handicapés qui atteignent le niveau postsecondaire au Québec, il est essentiel d'assurer à ces derniers un environnement qui soit le plus bénéfique possible. Peu d'études ont porté sur les besoins des étudiants handicapés au cégep. Et pourtant, leur nombre grandit (Bouchard et Veillette, 2005; Tremblay et Le May, 2005). Il est important que leur situation actuelle dans les écoles soit étudiée afin de pouvoir fournir des pistes d'intervention pour les personnes impliquées dans leur réussite académique, soit leurs professeurs et les conseillers des services d'adaptation pour personnes handicapées.

En supprimant les barrières et en mettant en place les conditions favorables à la réussite de ces étudiants, nous pouvons, d'une part, s'assurer que ces derniers aient un plus large accès à l'éducation supérieure et, d'autre part, les aider à réussir leurs études. Les retombées de cette recherche permettront de trouver des réponses aux questions suivantes:

- Selon les étudiants handicapés, quels sont les facteurs qui rendent leurs études plus faciles ou plus difficiles?
- Quelles sont les différences et les similarités entre les étudiants qui sont handicapés et ceux qui ne le sont pas?
- Qu'est-ce que les cégeps peuvent faire pour améliorer la qualité de vie et le taux de diplômation de ces étudiants?



PARTICIPANTS

Les Services d'adaptation pour personnes handicapées du Collège Dawson ont distribué un questionnaire aux étudiants handicapés inscrits à leurs services. Par ailleurs, les étudiants non handicapés ont été recrutés dans les files d'attente, entre autres pour le magasin scolaire, l'enregistrement des cartes d'identité et des casiers. Ce recrutement a été effectué lors des deux premières semaines de cours, où les files sont nombreuses.

[...] les handicaps les plus souvent mentionnés sont reliés aux problèmes médicaux et de santé mentale, suivis des déficiences visuelles, auditives et motrices.

Nous avons un échantillon total de 213 étudiants du Collège Dawson qui ont participé à ce questionnaire :

- 70 étudiants handicapés (42 femmes et 28 hommes);
- 143 étudiants non handicapés (98 femmes et 45 hommes).

Les détails concernant la méthodologie sont disponibles dans le rapport de Fichten, Jorgensen, Havel, Barile, Alapin, Fiset, Guimont, Juhel, James, Lamb et Nguyen (2005).

Caractéristiques des étudiants handicapés

La majorité des personnes handicapées ont un seul handicap (environ 60%), presque le tiers en ont deux (32%) et le reste possède trois handicaps ou plus (8%). Comme la liste suivante le résume, les handicaps les plus souvent mentionnés sont reliés aux problèmes médicaux et de santé mentale, suivis des

déficiences visuelles, auditives et motrices. Il est à noter que même si nous avons exclu tous les étudiants qui ont indiqué avoir uniquement un trouble d'apprentissage et/ou un trouble de déficit d'attention, 31% des étudiants handicapés ont répondu avoir l'un et/ou l'autre de ces handicaps. Nous avons donc conservé ces derniers pour nos analyses afin de ne pas négliger les autres handicaps signalés.

Les handicaps et troubles présents chez les étudiants peuvent se classer dans diverses catégories :

• Problèmes médicaux/santé physique (ex: diabète)	34 %
• Problèmes de santé mentale (ex: dépression)	34 %
• Déficience visuelle	16 %
• Déficience auditive	8 %
• Déficience motrice (ex: utilisation d'une canne)	7 %
• Limitations fonctionnelles aux mains/bras	5 %
• Surdité	4 %
• Trouble du langage/communication	4 %
• Cécité	1 %
• Utilisation d'un fauteuil roulant	1 %
• Autres	11 %

L'INSTRUMENT DE MESURE

Le questionnaire comportait les deux questions ouvertes suivantes: «Quels sont les facteurs qui ont rendu vos études au cégep plus faciles?» et «Quels sont les facteurs qui ont rendu vos études au cégep plus difficiles?».

Codification des réponses

Un manuel contenant soixante catégories de facilitateurs et obstacles a été préparé. En voici quelques exemples: «Services d'adaptation pour les étudiants handicapés»; «Environnement du cégep»; «Professeurs»; «Finances». Chaque catégorie peut être un facilitateur ou un obstacle, dépendant de la situation de l'étudiant.   titre d'exemples, à la question: «Quels sont les facteurs qui ont rendu vos études au cégep plus faciles?», une personne pourrait inscrire: «Mes parents paient mes frais de scolarité et les livres de cours». La personne responsable de la codification classerait donc cet item dans la catégorie «Finances» en tant que facilitateur. Au contraire, si l'étudiant doit assumer seul les dépenses scolaires, sa réponse sera class e comme un obstacle. Chaque réponse a donc été codifiée selon le contexte.

RÉSULTATS DE L'ÉTUDE

Les données sur les étudiants handicapés ont été comparées avec celles des étudiants non handicapés afin de déterminer si les besoins et les difficultés des deux groupes sont semblables ou non. Soulignons que certains facteurs reliés aux handicaps ne s'appliquent pas aux étudiants qui n'en ont pas, notamment les services d'adaptation (interprètes, salle d'examen privée, preneurs de notes, etc.).



FACILITATEURS

Environ la moitié des facilitateurs les plus fréquemment cités par les étudiants handicapés n'étaient pas reliés aux handicaps et ils ont également été mentionnés par les étudiants non handicapés. À titre d'exemples, mentionnons les professeurs qui sont ouverts à l'ajustement de leurs cours, l'environnement du cégep, la disponibilité et l'accessibilité des technologies informatiques (ordinateurs et logiciels adaptatifs), la disponibilité du support et aide au cégep et le centre d'apprentissage du Collège Dawson (des techniques d'étude et d'écriture et des tuteurs y sont disponibles).

Les étudiants handicapés

Les divers services d'adaptation pour personnes handicapées fournissent les facilitateurs les plus importants. Parmi ceux-ci, les plus marquants sont les services d'adaptation en général et les services d'adaptation spécifiques: le préregistariat (les étudiants handicapés peuvent s'inscrire aux cours à l'avance); la disponibilité d'une salle d'examen privée pour éviter la distraction par le bruit; le temps supplémentaire accordé pour effectuer les examens et travaux; les preneurs de notes et, enfin, les politiques permettant aux étudiants handicapés d'obtenir une charge de travail réduite (nombre réduit de cours par session) et de garder le statut d'étudiant à temps plein.

Les étudiants non handicapés

Les facilitateurs propres aux étudiants sans handicap sont: les amis, les ressources de la bibliothèque, leur gestion du temps, leur situation financière favorable, la possibilité de choisir leur horaire ainsi que la présence d'une grande variété de choix de cours qui correspondent à leurs intérêts.

Environ la moitié des facilitateurs les plus fréquemment cités par les étudiants handicapés n'étaient pas reliés aux handicaps et ils ont également été mentionnés par les étudiants non handicapés.

OBSTACLES

La plupart des obstacles sont les mêmes pour tous les étudiants. Les deux groupes citent en premier lieu les professeurs qui enseignent mal. S'ensuivent la charge de travail dans les cours (considérée comme étant trop lourde), le niveau de difficulté des cours et les horaires inadéquats (cours dont la durée est trop longue; cours commençant trop tôt dans la journée).

Les étudiants handicapés

Ceux-ci considèrent aussi la gestion de leur temps (la procrastination et le manque de motivation) comme un obstacle marquant, en plus des difficultés que leur handicap, trouble ou mauvaise santé leur posent.

Les étudiants non handicapés

Ces étudiants ont, pour leur part, mentionné les problèmes financiers et la nécessité d'avoir un emploi durant l'année scolaire (limitant par ce fait leur temps d'étude) comme des facteurs entravant leur réussite.

Ils ont aussi noté les barrières de langage: certains professeurs ont un accent trop prononcé, et le fait de ne pas parler couramment la langue d'enseignement gêne leur compréhension dans les cours.

Les tableaux 1 et 2 présentent la liste des facilitateurs et des obstacles ainsi que leurs pourcentages respectifs pour les étudiants ayant des handicaps et ceux n'ayant pas de handicap.

Tableau 1

Liste des facilitateurs les plus importants

Étudiants ayant des handicaps

Services d'adaptation:	
• en général	33 %
• préregistariat	20 %
Bons professeurs	20 %
Services d'adaptation:	
• salle d'examen privée	18 %
• temps supplémentaire	17 %
• preneurs de notes	15 %
Disponibilité des ordinateurs	15 %
Cours: charge réduite	10 %
Environnement du cégep	7 %
Centre d'apprentissage	7 %
Disponibilité du support/aide au cégep	7 %

Étudiants n'ayant pas de handicap

Bons professeurs	34 %
Amis	13 %
Bibliothèque	11 %
Environnement du cégep	9 %
Disponibilité des ordinateurs	8 %
Horaire adéquat	8 %
Cours: variété de choix	7 %
Centre d'apprentissage	6 %
Finances	5 %
Gestion du temps/organisation	5 %
Disponibilité du support/aide au cégep	4 %

Note: les items en gras sont les facteurs communs aux deux groupes.



Tableau 2

Liste des obstacles
les plus importants

Étudiants ayant des handicaps	
Mauvais professeurs	29 %
Cours: lourde charge de travail	19 %
Difficultés causées par l'handicap/incapacité	10 %
Cours: niveau de difficulté	9 %
Gestion du temps/organisation	9 %
Horaire inadéquat	7 %
Mauvaise santé	6 %

Étudiants n'ayant pas de handicap	
Mauvais professeurs	22 %
Cours: lourde charge de travail	19 %
Barrières reliées au langage	10 %
Horaire inadéquat	9 %
Finances	8 %
Emploi	8 %
Cours: niveau de difficulté	6 %

Note: les items en gras sont les facteurs communs aux deux groupes.

[...] précisons que les besoins et les difficultés des étudiants handicapés varient selon le type de handicap.

IMPLICATIONS DES RÉSULTATS

D'emblée, précisons que les besoins et les difficultés des étudiants handicapés varient selon le type de handicap. Par exemple, la situation n'est pas identique entre un étudiant aveugle et un étudiant vivant une dépression. De plus, même si la plupart des étudiants handicapés ont une charge du travail réduite et du temps supplémentaire pour compléter leurs examens, ce sont surtout ceux ayant un handicap visuel qui nécessitent un matériel pédagogique dans un format

alternatif (audiocassette, police de caractère large, braille). Aussi, ce sont surtout les étudiants ayant une déficience auditive qui utilisent les services d'un interprète. À l'inverse, les autres types de handicaps, comme les problèmes de santé mentale, ne nécessitent pas ces services.

C'est pourquoi une nouvelle approche a été établie: celle de l'accessibilité universelle en pédagogie.

L'IMPORTANCE DU RÔLE DES PROFESSEURS

En matière de facilitateurs, les résultats nous montrent que les professeurs jouent un rôle déterminant pour la plupart de nos participants. C'est le troisième facteur le plus important pour les étudiants ayant un handicap et le plus important pour les étudiants n'ayant pas de handicap. Les professeurs sont également l'obstacle premier pour les deux groupes, ce qui suggère qu'un bon enseignement serait le facteur principal à prendre en compte. Les professeurs ont donc le contrôle pour apporter des changements et adapter les cours selon les besoins de leurs étudiants.

Par ailleurs, les deux groupes ont indiqué que la lourde charge de travail, le haut niveau de difficulté des cours et les horaires inadéquats leur posent souvent des problèmes. Ces facteurs sont probablement aggravés par une mauvaise situation financière et la nécessité d'avoir un emploi. Il serait alors pertinent que les professeurs tiennent compte de ces obstacles lors de la conception de leur cours.

L'IMPORTANCE DES SERVICES D'ADAPTATION

Sur le plan des facilitateurs, les différences les plus flagrantes entre les étudiants avec et sans handicap concernent les services d'adaptation offerts aux personnes handicapées. Il va de soi que les étudiants handicapés considèrent ces services comme essentiels à leur apprentissage, ce qui devrait inciter le gouvernement à maintenir ou augmenter le financement de ces services. Pour les obstacles, les problèmes causés par le handicap ou le trouble se classent au troisième rang pour les étudiants handicapés; le personnel enseignant doit être compréhensif à ce sujet et avoir une bonne ouverture d'esprit.

LE BESOIN D'UNE ACCESSIBILITÉ UNIVERSELLE EN PÉDAGOGIE

Cependant, si les professeurs adoptaient les neuf principes provenant du concept de l'accessibilité universelle en pédagogie, l'enseignement deviendrait plus efficace. Ces principes tiennent compte de la grande diversité présente et reconnue chez les étudiants au niveau postsecondaire, mentionnons, entre autres, les étudiants dont la langue n'est pas celle de l'institution, les immigrants, les étudiants handicapés. Auparavant, pour assurer l'égalité dans l'accessibilité aux études, les institutions fournissaient des adaptations aux étudiants handicapés au besoin. Cette voie n'était pas efficace, compte tenu des imprévus qui retardaient l'arrivée des modifications. C'est pourquoi une nouvelle approche a été établie: celle de l'accessibilité universelle en pédagogie. Son paradigme consiste à rendre l'apprentissage accessible à tous (et pas seulement aux personnes handicapées) en anticipant les divers besoins de la



Tableau 3

Les neuf principes de l'accessibilité universelle en pédagogie

Principes	Définitions	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 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	L'information essentielle est communiquée 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 enfonce accidentellement une touche.
6. La nécessité du peu d'effort physique	La conceptualisation minimise le recours aux efforts physiques tout en maximisant l'objectif d'apprentissage.	Éviter d'avoir recours aux examens de longue durée (prévoir plusieurs mini-tests); autoriser les étudiants à effectuer leurs projets proches de l'école ou de la maison.
7. Une approche et une utilisation aisées de l'espace	L'espace est organisé de telle sorte que tout étudiant, peu importe sa taille, posture et mobilité, ait un espace dégagé.	Les salles de cours devraient être considérées par rapport au nombre d'étudiants 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 étudiants et 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.

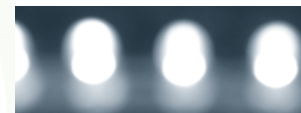
population et en focalisant la question de l'accessibilité dès le début (Barile, 2003; McGuire, Scott et Shaw, 2003; Universal Design, non daté). Ces principes sont basés sur le concept de l'accessibilité universelle en architecture, qui exprime l'idée fondamentale qu'une bonne conception tient compte des besoins de tous les individus. De plus, planifier une application générale dès le début, y compris des attributs d'accessibilité, est la stratégie de conceptualisation la plus efficace à long terme (Falta, 1992). Ainsi, les rampes d'accès, initialement destinées aux utilisateurs de fauteuils roulants, sont aussi avantageuses pour les personnes ayant des poussettes.

Une de nos études, qui porte sur les recommandations faites aux professeurs dans le but d'augmenter l'efficacité de leur enseignement, montre que la plupart des suggestions destinées à adapter les cours pour les étudiants handicapés s'appliquent aussi au reste de la population étudiante (Fichten, Goodrick, Tagalakis, Amsel et Libman, 1990). Par exemple, le fait d'enseigner la matière à l'aide de PowerPoint (le professeur faisant face à la classe) profite aux personnes ayant une déficience auditive, mais aussi au reste de la classe.

[...] planifier une application générale dès le début, y compris des attributs d'accessibilité, est la stratégie de conceptualisation la plus efficace à long terme.

Le tableau 3 présente les principes de l'accessibilité universelle en pédagogie. Des exemples ont été ajoutés pour illustrer comment chaque principe peut être appliqué concrètement.

Si l'on prend conscience des problèmes soulevés par un matériel de cours non



adapté, on réalise que le temps et les efforts nécessaires pour parfaire ce dernier sont considérables. Le fait de considérer l'accessibilité lors de la conceptualisation du matériel permet de diminuer ou d'éliminer ces efforts.

LES BIENFAITS DES RESSOURCES DISPONIBLES DANS LES CÉGÉPS

Tous les étudiants notent les bienfaits de l'environnement du cégep et la disponibilité des ordinateurs, du support et du centre d'apprentissage du Collège Dawson. À titre d'exemples, un étudiant déclare que «les activités parascolaires m'aident à me faire de nouveaux amis», un autre mentionne que la disponibilité des divers logiciels informatiques l'aident à effectuer ses travaux et une étudiante remercie les tuteurs qui l'ont aidée à corriger sa grammaire. Ces exemples illustrent bien le besoin d'obtenir des ressources adéquates pour ces services.

Certains obstacles sont hors du contrôle des professeurs mais, dans plusieurs cas, il est possible de faire des changements positifs.

L'AMPLEUR DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE

Il est à noter qu'environ le tiers des étudiants handicapés multiples ont indiqué avoir un trouble d'apprentissage. C'est un problème qui touche les étudiants anglophones, mais aussi le tiers des étudiants inscrits dans des cégeps francophones (Fichten *et al.*, 2004, 2005). Actuellement, les troubles d'apprentissage ne sont pas reconnus dans les projets de financement pour les services d'adaptation au Québec. Les conclusions de notre étude suggèrent que les étudiants ayant un trouble d'apprentissage sont plus nombreux – et plus enclins à nécessiter des services – que nous le pensions.

Bref, à la lumière de ces données, les professeurs, le personnel et l'administration doivent travailler de concert afin de trouver des moyens d'augmenter les chances de réussite de tous les étudiants. Aider les étudiants handicapés contribue autant au reste de la population étudiante, car cette étude montre que plusieurs facteurs facilitant ou entravant les études sont communs aux deux groupes. Il serait important de continuer à financer les services d'adaptation et à sensibiliser les professeurs aux différents types de handicaps et de troubles. Étant ainsi préparés, ces derniers pourront subvenir aux besoins du nombre croissant de cette population, offrant ainsi à ces étudiants de meilleures chances de poursuivre leurs études.

QUELQUES RECOMMANDATIONS

- Assurer le financement des services d'adaptation pour personnes handicapées dans les cégeps.
- Améliorer l'accessibilité des ressources financières pour tous les étudiants.
- Assurer l'accessibilité aux ordinateurs, la formation sur leur utilisation et les services d'aide à l'apprentissage (tutorat).
- Reconnaître les troubles d'apprentissage comme un handicap véritable et assurer un financement adéquat pour les services adaptés à cet effet.
- Considérer l'inclusion des principes d'accessibilité universelle en pédagogie dans les programmes de formation des enseignants.

CONCLUSION

Certains obstacles sont hors du contrôle des professeurs mais, dans plusieurs cas, il est possible de faire des changements positifs. Pour s'assurer que les étudiants handicapés aient des chances égales de réussir au cégep, il suffit de consulter une personne responsable des services d'adaptation de votre institution. Le centre d'aide à l'apprentissage et le centre de tutorat peuvent aussi être une source d'information pertinente. De plus, les étudiants savent souvent eux-mêmes quels arrangements leur conviennent.

Si les professeurs sont les experts dans leur domaine d'enseignement, ce sont les étudiants handicapés qui connaissent le mieux leurs propres besoins. Posez-leur des questions et tout le monde y gagnera! ◀

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BARILE, M., *L'accessibilité des programmes de dépistage du cancer du sein aux femmes qui ont des handicaps*, Montréal, AFHM, 2003.

BOUCHARD, F. et D. VEILLETTE, avec la collaboration de G. Arcand, A. Beaupré, S. Brassard, C. S. Fichten, D. Fiset, A. Havel, J. C. Juhel et A. Pelletier, *Situations des étudiants ayant des incapacités dans les cégeps: rapport des travaux du comité*, Drummondville / Québec, Office des personnes handicapées du Québec, 2005.

FALTA, P.-L., *Vers l'accessibilité universelle*, communication présentée au Colloque scientifique international «10 ans de recherche à partager», Montréal, 1992.



FICHTEN, C. S., S. JORGENSEN, A. HAVEL et M. BARILE, avec la collaboration de I. Alapin, D. Fiset, J. P. Guimont, J. C. Juhel, J. James, D. Lamb et M. N. Nguyen, *Étudiants de niveau collégial ayant des incapacités / College Student with Disabilities*, rapport final présenté à PAREA, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2005.

FICHTEN, C. S., R. AMSEL, M. BARILE, D. FISET, A. HAVEL, G. HUARD, C. JAMES, S. JORGENSEN, J. C. JUHEL, D. LAMB, M. E. LANDRY et S. TÊTREULT, *Étudiants ayant des incapacités au cégep : réussite et avenir*, présentation à la conférence du FQRSC sur la persévérance et la réussite scolaires, Sainte-Foy, 2004.

FICHTEN, C. S., J. V. ASUNCION, M. BARILE, C. ROBILLARD, M. E. FOSSEY et D. LAMB, «Canadian Postsecondary Students with Disabilities: Where are they?», *Canadian Journal of Higher Education*, vol. 33, n° 3, 2003, p. 71-114.

FICHTEN, C. S., M. BARILE, C. ROBILLARD, M. FOSSEY, J. ASUNCION, C. GÉNÉREUX, D. JUDD et J. P. GUIMONT, *L'accessibilité au cégep pour tous : projet ITAC – informatique et technologies adaptées dans les cégeps pour les étudiants handicapés*, rapport final remis au PAREA, Québec, ministère de l'Éducation, 2000.

FICHTEN, C. S., G. GOODRICK, V. TAGALAKIS, R. AMSEL et E. LIBMAN, «Getting along in College: Recommendations for Students with Disabilities and their Professors», *Rehabilitation Counseling Bulletin*, vol. 34, n° 2, 1990, p. 103-125.

FOUGEYROLLAS, P., et al., *Vers une indemnisation équitable des déficiences, des incapacités et des situations de handicap ; document de réflexion*, communication présentée dans le cadre du colloque de l'Office des personnes handicapées du Québec «Après 20 ans, assurer l'avenir, vers une compensation équitable des besoins des personnes handicapées», Québec, IRDPQ, 1999.

McGUIRE, J. M., S. S. SCOTT et S. F. SHAW, «Universal Design for Instruction: the Paradigm, its Principles, and Products for Enhancing Instructional Access», *Journal of Postsecondary Education and Disability*, vol. 17, n° 1, 2003, p. 10-20.

TREMBLAY, D. et S. Le May, *Statistiques concernant les étudiants ayant des besoins spéciaux dans les universités québécoises : 2004-2005 (sommaire)*, Québec, AQICEBS, Université Laval, 2005. En ligne [http://www.aqicebs.qc.ca/documents/SOMMAIRE_0405.pdf], (Site consulté le 21 juin 2005).

UNIVERSAL DESIGN, non daté. En ligne [<http://www.somerset.kctcs.edu/titleiii/Universal%20Design.htm>], (Site consulté le 21 juin 2005).

Mai N. NGUYEN vient de terminer son baccalauréat à l'Université de Montréal et poursuivra des études supérieures en psychologie. Elle est membre du Réseau de Recherche Adaptech depuis quelques années.

mnguyen@dawsoncollege.qc.ca

Catherine S. FICHTEN détient un Ph.D. en psychologie. Elle est professeure au département de psychologie du Collège Dawson et professeure agrégée du département de psychiatrie à l'Université McGill. Elle co-dirige le Réseau de Recherche Adaptech et travaille à l'Hôpital général juif de Montréal.

catherine.fichten@mcgill.ca

Maria BARILE détient une maîtrise en service social et milite sur les questions reliées aux handicaps depuis plusieurs années. Elle co-dirige le Réseau de Recherche Adaptech.

mbarile@dawsoncollege.qc.ca

Jo Ann LÉVESQUE détient un Ph.D. en Éducation. Elle est actuellement Directrice de la Recherche pour la Faculté des Arts à l'Université McGill, où elle est également professeure adjointe au département de l'éducation.

joann.levesque@staff.mcgill.ca

PRIX ÉTUDIANTS DE L'ARC

2006-2007 | 12^e édition

Les Prix étudiants de l'ARC visent à récompenser la recherche étudiante, dans tous les programmes et toutes les disciplines. Vous venez de corriger des travaux d'une très grande qualité? Conservez-les précieusement!

Pour information :
cvm.qc.ca/arc
(514) 843-8491



ARC
Association pour
la recherche au collégial