

PORTRAIT DES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP ET DES BESOINS ÉMERGENTS À L'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE

Une synthèse des recherches et de la consultation
VERSION ABRÉGÉE

MAI 2010



PORTRAIT DES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP ET DES BESOINS ÉMERGENTS À L'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE

Une synthèse des recherches et de la consultation
VERSION ABRÉGÉE

MAI 2010



Rédaction

Hélène Bonnelly, Direction des affaires étudiantes universitaires et collégiales (DAEUC),
ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)

Amélie-Elsa Ferland-Raymond, DAEUC, MELS

Stéphanie Campeau, DAEUC, MELS

Soutien à la rédaction

Fanny Mélodie Bordage, DAEUC, MELS

Ginette Dion, DAEUC, MELS

Catherine Hamel, DAEUC, MELS

Louise Landry

Recherche

Hélène Bonnelly, DAEUC, MELS

Soutien à la recherche

Nicole Dufour, Collège Mérici

Catherine Fichten, Réseau de recherche Adaptech, Collège Dawson

Myreille St-Onge, Ph. D., professeure, École de service social de l'Université Laval,
Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale (CIRRIS),
Institut de réadaptation en déficience physique de Québec (IRD PQ), Centre de recherche
Université Laval Robert-Giffard (CRULRG)

Joan Wolforth, D. Éd., Bureau de soutien aux étudiants en situation de handicap,
Département de psychopédagogie et de psychologie du counseling, Université McGill

Collaborateurs

Le présent document a été élaboré avec la collaboration de plusieurs personnes. Nous
tenons donc à souligner leur participation et à les remercier.

Les membres du comité sur l'intégration des étudiants handicapés de la Fédération des
cégeps et plus particulièrement les responsables des cégeps désignés : de Sainte-Foy et du
Vieux Montréal et du Collège Dawson

Les intervenantes et intervenants des cégeps qui ont mené des projets-pilotes

Les membres du comité mixte des directeurs des études de l'Association des collèges
privés du Québec (ACPQ)

L'Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants ayant des
besoins spéciaux (AQICEBS)

La Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse

L'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ)

Le ministère de la Santé et des Services sociaux, plus particulièrement :

- la Direction des personnes handicapées et du programme Dépendances
- la Direction du développement des individus et de l'environnement social
- la Direction de la santé mentale

Les membres du comité intersectoriel sur les clientèles émergentes à l'enseignement supérieur au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, soit :

- la Direction de la programmation budgétaire et du financement (Secteur de l'enseignement supérieur);
- la Direction de l'adaptation scolaire (Secteur de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire);
- la Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire (Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue);
- la Direction générale des relations du travail (Secteur des réseaux);
- la Direction de la planification, des programmes et des systèmes administratifs – Service de la planification et des programmes (Aide financière aux études)

La Direction de l'enseignement privé (Secteur des réseaux) du MELS

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	4
PREMIÈRE PARTIE	6
1 MÉTHODOLOGIE	6
1.1 MÉTHODOLOGIE DE LA PRÉSENTE ÉTUDE.....	6
1.2 DÉFINITION DES CONCEPTS	6
1.2.1 Concepts de déficience, d'incapacité et de handicap	6
1.2.2 Catégories de déficiences dans les programmes actuels	7
1.3 FONDEMENTS JURIDIQUES	9
1.3.1 Charte des droits et libertés de la personne.....	9
1.3.2 Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale.....	10
1.3.3 Autres lois à considérer	10
1.3.3.1 Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels	10
1.3.3.2 Lois et règlements dont l'application relève du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.....	11
DEUXIÈME PARTIE	13
2 PRATIQUES INSTAURÉES POUR L'ACCUEIL ET LE SOUTIEN DES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP À L'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE..	13
2.1 PRATIQUES EN EUROPE, EN AUSTRALIE, AUX ÉTATS-UNIS ET DANS LES AUTRES PROVINCES CANADIENNES.....	13
2.2 PRATIQUES AU QUÉBEC	16
2.2.1 Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire.....	16
2.2.1.1 Portrait et caractéristiques.....	16
2.2.1.2 Organisation des services et mesures de soutien	17
2.2.2 Élèves en situation de handicap dans le réseau collégial public.....	18
2.2.2.1 Portrait et caractéristiques.....	18
2.2.2.2 Organisation des services et mesures de soutien	20
2.2.3 Élèves en situation de handicap dans les collèges privés subventionnés.....	21
2.2.3.1 Portrait et caractéristiques.....	21
2.2.3.2 Organisation des services et mesures de soutien	22
2.2.4 Étudiantes et étudiants en situation de handicap à l'université	22
2.2.4.1 Portrait et caractéristiques.....	23
2.2.4.2 Organisation des services et mesures de soutien	24
2.2.5 Financement	25
2.2.5.1 Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire	25
2.2.5.2 Collèges publics	25
2.2.5.3 Collèges privés subventionnés.....	26
2.2.5.4 Universités.....	27
2.2.5.5 Aide financière aux études	27
2.2.5.6 Autres sources de financement	28

TROISIÈME PARTIE	29
3 SITUATION DES CLIENTÈLES ÉMERGENTES À L'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE AU QUÉBEC	29
3.1 SITUATION GLOBALE DES CLIENTÈLES ÉMERGENTES À L'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE AU QUÉBEC	29
3.1.1 Portrait des clientèles émergentes.....	29
3.1.2 Projets pilotes concernant les clientèles émergentes	29
3.2 ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS AYANT DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE.....	30
3.2.1 Définition.....	30
3.2.2 Portrait et caractéristiques	30
3.2.3 Organisation des services et mesures de soutien.....	31
3.2.4 Projets pilotes	31
3.2.5 Recherche de Wolforth et Roberts concernant les troubles d'apprentissage : constats	32
3.3 ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS AYANT DES TROUBLES MENTAUX.....	34
3.3.1 Définition.....	34
3.3.2 Portrait et caractéristiques	34
3.3.3 Organisation des services et mesures de soutien.....	35
3.3.4 Projets pilotes	36
3.3.5 Recherche-action de St-Onge, Tremblay et Garneau concernant les troubles mentaux : constats.....	37
3.4 ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS AYANT UN TROUBLE DE DÉFICIT DE L'ATTENTION AVEC OU SANS HYPERACTIVITÉ (TDAH).....	39
QUATRIÈME PARTIE	40
4 CONSTATS ET BESOINS	40
4.1 SITUATION À L'EXTÉRIEUR DU QUÉBEC	40
4.2 DÉFINITIONS ET CATÉGORISATION.....	40
4.3 DÉCLARATION DES EFFECTIFS	41
4.4 DÉPISTAGE ET ÉVALUATION	41
4.5 SOUTIEN ET FORMATION	42
4.6 TRANSITION ENTRE LES ORDRES D'ENSEIGNEMENT.....	43
4.7 COLLECTE DE DONNÉES ET RECHERCHE.....	43
CONCLUSION	44

INTRODUCTION

Depuis quelques années, les réseaux collégial et universitaire constatent l'augmentation et la diversification des clientèles en situation de handicap et des clientèles émergentes, notamment celles ayant un trouble d'apprentissage, un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) ou un trouble mental.

Les difficultés qu'éprouvent les collèges et les universités à répondre aux demandes et aux besoins en cette matière apparaissent au moment même où les lois, les politiques¹ et les programmes gouvernementaux sont actualisés en vue d'éliminer les obstacles empêchant ces personnes de s'intégrer à la société et d'y participer à part entière.

Dans ce contexte, une démarche d'analyse et de réflexion sur les programmes destinés à soutenir ces étudiantes et ces étudiants s'imposait. Leur hausse marquée suscitant de nombreuses interrogations, tant chez ces personnes mêmes que parmi le personnel enseignant et les gestionnaires, il a été décidé d'entreprendre une étude visant à mieux connaître ces nouveaux besoins, ce qui se fait ici dans ce domaine, ailleurs au pays et dans le monde. Des recherches portant sur ces clientèles ont été financées et des projets pilotes ont, de plus, été mis en place afin de mieux circonscrire les besoins.

Ainsi, des questions ont porté sur la définition de ces troubles, la nature de l'aide à offrir, son coût et les services et ressources déjà disponibles, dans une perspective de réussite du parcours scolaire et d'intégration au marché du travail.

La démarche d'analyse entreprise par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) vise à offrir des pistes de réponse à certaines de ces questions de même qu'aux pressions exercées par le contexte législatif, les différents réseaux, les partenaires du MELS et les milieux associatifs pour la considération des nouveaux besoins de cette population, en vue de lui offrir des services adéquats.

Le présent document résume la situation actuelle en matière d'accueil et d'intégration des étudiantes et étudiants en situation de handicap à l'enseignement postsecondaire, particulièrement pour celles et ceux ayant un trouble d'apprentissage, un trouble mental ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité.

La méthodologie est d'abord présentée, puis la définition des concepts. Suivra l'état de la situation ici et dans le reste du Canada, aux États-Unis, en Europe et en Australie, afin de bien cerner les pratiques, les problématiques et les besoins qui y sont rattachés. Finalement, la situation et les caractéristiques des clientèles émergentes à l'enseignement supérieur seront abordées.

¹ Dont la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale, révisée en 2004, et la politique *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité*, rendue publique en juin 2009.

Ce rapport vise également à dégager des constats et des besoins, qui reflètent ce que rapportent les études et les personnes consultées. Ceux-ci constitueront un point de départ pour une révision éventuelle des programmes et des documents de référence concernant l'accueil et l'intégration des étudiantes et étudiants en situation de handicap dans les collèges et les universités. Le rapport a aussi pour objectif de susciter la mise en place d'un réseau de concertation des différentes instances touchées par les questions d'intégration, de persévérance et de réussite des étudiantes et des étudiants en situation de handicap et des clientèles émergentes à l'enseignement postsecondaire afin d'harmoniser les pratiques et de favoriser les transitions d'un milieu à un autre (études secondaires, collégiales, universitaires et marché du travail).

PREMIÈRE PARTIE

1 MÉTHODOLOGIE

1.1 MÉTHODOLOGIE DE LA PRÉSENTE ÉTUDE

Aux fins de cette étude ont été réalisés une recension de documents, provenant de diverses sources et de différents pays, des recherches théoriques et scientifiques sur le sujet, de même que des rencontres avec les cégeps, les collèges privés et les universités québécoises. Un certain nombre de recherches du même ordre ont déjà été effectuées, particulièrement aux États-Unis et au Canada anglophone. Il s'agissait de consolider ces informations pour les rendre plus utiles dans l'élaboration des orientations et politiques ministérielles.

De précieux partenaires ont contribué au processus d'analyse, plus particulièrement les cégeps désignés de Sainte-Foy, du Vieux Montréal et le Collège Dawson, ainsi que l'Association des collèges privés du Québec (AC PQ) et l'Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants ayant des besoins spéciaux (AQICEBS). En plus de nombreuses données et informations, ils ont fourni leur expertise quant à l'organisation de services pour les étudiantes et étudiants en situation de handicap et les clientèles émergentes et ils ont partagé leur connaissance des besoins de ces groupes. De nombreuses organisations, tels l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ), la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ), de même que plusieurs directions du MELS, ont également collaboré à la réalisation du rapport. Deux mandats de recherche-action ont été confiés à des chercheuses, mandats portant sur l'offre de services aux élèves des cégeps ayant des troubles d'apprentissage ou des troubles mentaux. Leurs résultats sont résumés dans la troisième partie du présent rapport, qui présente par ailleurs les différents projets pilotes ayant été mis en place parallèlement à cette recherche.

Enfin, les constats et les besoins exprimés dans l'ensemble des études et de la consultation ont été regroupés dans la quatrième partie du rapport.

1.2 DÉFINITION DES CONCEPTS

1.2.1 CONCEPTS DE DÉFICIENCE, D'INCAPACITÉ ET DE HANDICAP

Au Québec, deux sources semblent faire consensus sur le plan de la terminologie. Elles serviront de référence pour la définition des concepts de déficience, d'incapacité et de handicap. Il s'agit d'abord du modèle québécois *Processus de production du handicap*², qui a largement influencé la nouvelle classification de l'Organisation mondiale de la

² P. FOUGEYROLLAS et autres, *Classification québécoise. Processus de production du handicap*, Réseau international sur le processus de production du handicap (RIPPH)/SCCIDIH, Québec, 1998, 166 p.

santé (OMS) (2001). Basé sur un modèle écologique, il ne s'attarde pas tant aux déficiences ou aux incapacités qu'aux différents obstacles ou facilitateurs dans le contexte de vie qui, en interaction avec celles-ci, pourront perturber les habitudes de vie, compromettre l'accomplissement des activités quotidiennes et des rôles sociaux. Ainsi, la personne se retrouve en position soit de pleine participation sociale, soit de handicap. Ce modèle tient compte de l'interaction entre les facteurs de risque (causes), les facteurs personnels (systèmes organiques et aptitudes), les facteurs environnementaux et les habitudes de vie.

La Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale (2004) constitue la seconde source. Elle 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 courantes³ ». L'OPHQ précise que le concept d'incapacité inclut généralement une large gamme d'incapacités de nature physique (audition, vision, parole, mobilité, agilité, douleur, etc.) ou de nature non physique (liées à des problèmes de santé mentale, à une déficience intellectuelle, à un trouble envahissant du développement, à des problèmes d'apprentissage ou de mémoire) pouvant être de niveaux de gravité et de durée variables, potentiellement cumulatives, stables ou évolutives dans le temps, cycliques, allant parfois même jusqu'à disparaître complètement pendant un certain temps.

Dans le présent rapport, l'expression *en situation de handicap* a été privilégiée, plutôt que l'adjectif *handicapé*, puisqu'elle se situe davantage dans une perspective de besoins. Par ailleurs, l'expression *trouble mental*, plutôt que *problème grave de santé mentale*, a été retenue parce qu'elle est largement employée dans les recherches consultées et qu'elle permet l'harmonisation avec la terminologie utilisée par le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS). Ces différentes expressions peuvent toutefois être utilisées à l'occasion, selon le contexte et les documents auxquels nous nous référons.

1.2.2 CATÉGORIES DE DÉFICIENCES DANS LES PROGRAMMES ACTUELS

Il est important de préciser que, pour le MELS, des catégories de déficiences sont reconnues aux fins de financement ou de services, et d'autres non. Ces catégories peuvent différer selon les programmes, comme en témoigne le tableau suivant.

³ QUÉBEC, *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*: LRQ, chapitre E-20.1, à jour au 15 décembre 2008, « Définitions, objets et orientations, Interprétation : 1.G », Québec, Éditeur officiel du Québec

Catégories de déficiences reconnues et non reconnues aux fins de financement selon les programmes

	Programmes		
	Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial ⁴	Aide financière aux études	Mesures spéciales à l'épreuve uniforme de français ⁵
Catégories reconnues	<i>Déficiences</i> ✓ Auditive ✓ Visuelle ✓ Motrice ✓ Organique	<i>Selon le Programme de prêts et bourses :</i> Déficiences fonctionnelles majeures ✓ Auditive grave ✓ Visuelle grave ✓ Motrice ou organique <i>Selon le Programme d'allocation pour les besoins particuliers :</i> ✓ Les catégories énoncées ci-dessus ✓ Capacité auditive dont le niveau minimal se situe à 25 décibels ✓ Paralysie d'un seul membre ✓ Parésie affectant un ou plusieurs membres ✓ Déficiência du langage ou de la parole	<i>Incapacités</i> ✓ Auditive ✓ Motrice, neurologique ou organique ✓ Visuelle <i>Troubles</i> ✓ Envahissants du développement ✓ D'apprentissage ✓ De santé mentale
Catégories non reconnues	<i>Selon le Guide pour compléter le plan individuel d'intervention⁶</i> ✓ Certaines maladies chroniques ✓ Troubles mentaux ✓ Troubles d'apprentissage ✓ Paraplégie ✓ Limitations temporaires ✓ Étudiants qui ne requièrent aucun des services financés prévus à l'annexe budgétaire	Seuls les déficiences et les problèmes de santé précédemment cités sont admissibles, s'ils sont confirmés par un médecin dans un certificat médical.	
Conditions particulières	Être inscrit à une formation reconnue par le MELS, dans des cours à unités d'un programme ou hors programme, à temps plein ou partiel.	Être admis dans un établissement d'enseignement désigné par la ou le ministre afin d'y poursuivre des études reconnues à temps plein ou d'y recevoir un minimum de 20 heures d'enseignement par mois.	

⁴ Des diagnostics sont déjà reconnus aux fins de financement pour certaines des clientèles en émergence. Il s'agit, entre autres, des troubles envahissants du développement (TED), du syndrome de Gilles de la Tourette, des troubles de la communication et du langage (la dysphasie et la dyspraxie).

⁵ L'épreuve uniforme est l'évaluation des compétences en lecture et en écriture, en langue d'enseignement et littérature. Depuis le 1^{er} janvier 1998, l'élève inscrit à un programme conduisant à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC) en vertu du Règlement sur le régime des études collégiales (RREC) doit réussir l'épreuve uniforme pour obtenir un DEC.

⁶ SAIDE (avec la coll. de la DAEC), *Guide pour compléter le plan individuel d'intervention*, document complémentaire d'Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial, Montréal, 1997, p. 11.

<p><i>Autres particularités</i></p>		<p>L'étudiant présentant un problème grave épisodique de santé mentale ou physique est admissible à une mesure particulière du Programme de prêts et bourses (même s'il étudie à temps partiel).</p> <p>Le programme d'aide et d'accompagnement social <i>Réussir</i>, du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, permet aux personnes ayant des contraintes sévères à l'emploi qui ont reçu une aide financière de dernier recours pendant une période cumulative de 12 mois au cours des 24 derniers mois de recevoir, au moment où elles commencent leur formation, une aide financière du Programme de solidarité sociale en supplément du revenu des prêts et bourses. De plus, une allocation de soutien peut leur être versée.</p>	
-------------------------------------	--	--	--

1.3 FONDEMENTS JURIDIQUES

Plusieurs lois ont des répercussions importantes en matière d'éducation, et en particulier sur les obligations des établissements scolaires quant à l'intégration des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des clientèles émergentes. Cette section examine brièvement le cadre légal à l'intérieur duquel nos actions se situent.

1.3.1 CHARTE DES DROITS ET LIBERTÉS DE LA PERSONNE

L'éducation étant de compétence provinciale, nous nous référerons à la Charte des droits et libertés de la personne du Québec.

La Charte des droits et libertés de la personne est une loi fondamentale, car elle a préséance sur tout texte législatif (loi, règlement, décret, etc.). Elle interdit la discrimination et le harcèlement fondés sur un handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier un handicap. La Charte définit le handicap comme un « désavantage, réel ou présumé, lié à une déficience, soit une perte, une malformation ou une anomalie d'un organe, d'une structure ou d'une fonction mentale, psychologique, physiologique ou anatomique [...] ou moyen pour pallier un handicap : fauteuil roulant, chien guide, prothèse⁷ ».

Tous les individus, groupes et organismes doivent s'y conformer, ce qui inclut le gouvernement du Québec et les administrations scolaires. Ils ont l'obligation de fournir un *accommodement raisonnable*, découlant du droit à l'égalité, aux personnes en situation de handicap.

⁷ QUÉBEC, *Charte des droits et libertés de la personne : LRQ, chapitre C-12, à jour au 1^{er} août 2008*, Québec, Éditeur officiel du Québec.

S'appuyant sur l'esprit de la Charte, les décisions rendues ont fait évoluer la jurisprudence et l'interprétation de la définition du handicap, ce qui explique notamment pourquoi les troubles d'apprentissage et les troubles mentaux sont maintenant considérés par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse comme des handicaps.

1.3.2 LOI ASSURANT L'EXERCICE DES DROITS DES PERSONNES HANDICAPÉES EN VUE DE LEUR INTÉGRATION SCOLAIRE, PROFESSIONNELLE ET SOCIALE

Adoptée en 1978 et revue en 2004, cette loi « vise à assurer l'exercice des droits des personnes handicapées et, par une implication des ministères et de leurs réseaux, des municipalités et des organismes publics et privés, à favoriser leur intégration à la société au même titre que tous les citoyens en prévoyant diverses mesures visant les personnes handicapées et leur famille, leur milieu de vie ainsi que le développement et l'organisation de ressources et de services à leur égard⁸ ». Les modifications apportées en 2004 abordent la question de l'intégration scolaire et introduisent la notion d'obstacle, comme cela est indiqué dans la section précédente.

Comme le prévoit la loi révisée, l'OPHQ a lancé en 2009 une nouvelle politique intitulée *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité*. Cette proposition implique un virage fondamental, soit : rendre la société québécoise inclusive. Ce virage va dans le sens de la Convention relative aux droits des personnes handicapées des Nations Unies, dont les fondements reposent sur le principe de l'inclusion sociale. La politique découlant de la loi révisée élargit le concept d'incapacité.

Enfin, mentionnons que de la révision de la Loi ont découlé de nouvelles orientations, des plans d'action et des politiques, notamment la *Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées : Pour l'égalité en emploi*, publiée en 2008 par le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale du Québec.

1.3.3 AUTRES LOIS À CONSIDÉRER

Bien qu'elles n'abordent pas toutes directement la question des étudiantes et étudiants en situation de handicap ou des clientèles émergentes à l'enseignement supérieur, d'autres lois doivent être prises en considération dans la pratique, de même que les règlements correspondants.

1.3.3.1 Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels

La Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels doit faire l'objet d'une attention particulière lors du partage

⁸ QUÉBEC, *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale : LRQ, chapitre E-20.1, à jour au 1^{er} janvier 2009*, « Définitions, objets et orientations, chapitre 1, article 1.1. 2004, c.31, a.4. », Québec, Éditeur officiel du Québec.

d'information. Les organismes publics sont soumis à cette loi, y compris les cégeps, les collèges privés agréés aux fins de subventions et les universités⁹.

La Loi limite la collecte des renseignements personnels aux seuls renseignements qui sont nécessaires à l'exercice des attributions d'un organisme public. Elle interdit la communication de ces renseignements sans le consentement de la personne concernée.

1.3.3.2 Lois et règlements dont l'application relève du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

À l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire (secteur des jeunes), la Loi sur l'instruction publique prévoit des services aux élèves handicapés et à ceux en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et elle attribue des responsabilités aux commissions scolaires et aux écoles à cet égard.

Les lois et règlements propres à l'enseignement supérieur (Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, Loi sur l'enseignement privé, Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire) ne font pas référence aux personnes en situation de handicap ou aux clientèles émergentes. Toutefois, la Loi sur le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (article 1.2, alinéa 3) spécifie que l'élaboration des politiques doit favoriser l'accès aux formes les plus élevées du savoir et de la culture à toute personne qui en a la volonté et l'aptitude¹⁰.

Ainsi, au collégial, les personnes qui répondent aux exigences d'admission générales et particulières établies par la ministre et les collèges, comme le prévoit la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, ne peuvent faire l'objet de discrimination à l'admission en raison de leur handicap. Dans les faits, ces dispositions favorisent déjà l'accès à l'égalité, et tous les cégeps ont la responsabilité d'assumer la mission globale d'accueil et d'intégration des élèves en situation de handicap comme des clientèles émergentes dans le réseau collégial.

Par ailleurs, la Loi sur l'aide financière aux études précise que les étudiants ou étudiantes ayant une déficience fonctionnelle majeure, définie par règlement, sont réputés suivre des études à temps plein.

⁹ QUÉBEC, *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels : L.R.Q., chapitre A-2.1, à jour au 1^{er} février 2009*, « Application et interprétation, chapitre 1, article 6 », Québec, Éditeur officiel du Québec

¹⁰ QUÉBEC, *Loi sur le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : L.R.Q., chapitre M-15, à jour au 15 décembre 2008*, Québec, Éditeur officiel du Québec.

Enfin, le Règlement sur les droits de scolarité qu'un collège d'enseignement général et professionnel doit exiger prévoit que les élèves ayant une déficience fonctionnelle majeure, telle qu'elle est définie dans le Règlement sur l'aide financière aux études, sont réputés à temps plein et, par conséquent, exemptés des frais de scolarité de 2 \$ l'heure si elles ou ils étudient à temps partiel. Les autres élèves en situation de handicap et les clientèles émergentes ne sont pas exemptés de ces frais.

DEUXIÈME PARTIE

2 PRATIQUES INSTAURÉES POUR L'ACCUEIL ET LE SOUTIEN DES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP À L'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE

L'instauration de législations sur les droits de la personne et sur les droits des personnes en situation de handicap a contribué à une plus grande accessibilité aux études et entraîné la mise en place de pratiques pour accueillir et soutenir les étudiantes et étudiants en situation de handicap, tant au Canada qu'au Québec et dans de nombreux autres pays.

Un portrait de ces pratiques est présenté sommairement, pour les pratiques à l'étranger ainsi que pour les pratiques à l'enseignement primaire et secondaire au Québec, et de manière plus détaillée pour les pratiques québécoises dans les collèges publics et privés, de même que dans les universités.

2.1 PRATIQUES EN EUROPE, EN AUSTRALIE, AUX ÉTATS-UNIS ET DANS LES AUTRES PROVINCES CANADIENNES

Une recherche indicative a été effectuée à partir de données publiées par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) ainsi que de diverses sources probantes. Les principaux pays et provinces abordés dans cette recherche sont l'Australie, le Royaume-Uni, l'Allemagne, les États-Unis, l'Ontario et le Nouveau-Brunswick.

Le choix de ces pays ou provinces s'est fait d'abord en fonction des similarités de leur système d'éducation avec celui du Québec, ensuite en raison de la connaissance et de l'expérience de certains d'entre eux à l'égard de l'intégration des personnes en situation de handicap et des clientèles émergentes à l'enseignement postsecondaire et enfin pour l'accessibilité des données. On notera que les renseignements disponibles sont essentiellement d'ordre qualitatif et que ces établissements d'enseignement sont généralement autonomes.

Malgré la difficile comparaison des informations, certaines tendances peuvent en être dégagées. Des mesures diversifiées semblables à celles adoptées au Québec sont offertes à l'enseignement postsecondaire (prise de notes, accompagnement, interprétariat, documents en formats divers, etc.). Les personnes ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble mental sont quant à elles en augmentation constante, comme c'est le cas au Québec. La majorité des pays prend en compte les troubles d'apprentissages et les troubles mentaux en plus des catégories traditionnellement reconnues, à savoir les déficiences visuelles, auditives et motrices. Les autres provinces canadiennes reconnaissent et financent les étudiantes et les étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un TDAH en se basant sur les mêmes critères utilisés pour financer les autres étudiants qui ont une incapacité. Dans la majorité des pays étudiés, des lois ont été adoptées à l'égard de ces personnes. Elles mettent l'accent prioritairement sur la non-discrimination et l'accessibilité.

Handicaps reconnus et mesures adoptées à l'extérieur du Québec

Pays ou province	Handicaps reconnus ¹¹			Mesures de soutien qu'on ne trouve pas au Québec	Autres informations
	DV DA, DM, DO	TA	TM		
France	Oui	Oui	Oui	Foyers, logements à caractère social intégrés aux résidences universitaires	Pour bénéficier du soutien, les étudiants doivent être reconnus comme travailleurs en situation de handicap.
Royaume-Uni	Oui	Oui	Oui	Formation obligatoire pour les nouveaux enseignants Établissements spécialisés	15,6 % des personnes en situation de handicap (incluant les clientèles émergentes) à l'enseignement supérieur ont un TA, 2,2 % un TM.
Allemagne	Oui	Oui	Oui	Consultation juridique indépendante Assistance ou thérapie dans le cas de problèmes psychologiques ou de troubles d'apprentissage	1 % des étudiants à l'enseignement supérieur ont un TA, et 1 % un TM.
Australie	Oui	Oui	Oui	Soutien aux transitions	Augmentation de 74 % en cinq ans du nombre d'étudiants avec des TA aux études supérieures.
États-Unis	Variable selon les États, mais reconnus de manière générale			Variable selon les États	Aucun individu avec une incapacité (physique ou mentale) ne peut être exclu des études supérieures en raison de son incapacité.
Ontario	Oui	Oui	Oui	Stratégies de sensibilisation dans les établissements Fonds d'accès pour les établissements (installations, recrutement du personnel, achat de technologies et d'équipement, soutien, évaluation, formation, interprétariat)	4,3 % des étudiants inscrits à l'enseignement supérieur ont un TA.
Nouveau-Brunswick	Oui	Oui	Oui	Stratégie de sensibilisation Dépistage pour les étudiants sans diagnostic	Pour être admissible au financement, l'étudiant doit avoir un rapport d'évaluation conforme aux exigences (TA : évaluation neuropsychologique avec recommandations). Un service de psychologie ambulante (neuropsychologue) est présent une semaine par mois dans chaque campus et réalise jusqu'à huit évaluations par semaine. Coût de 1500 \$ subventionné si diagnostic de TA (sinon, payé par l'étudiant).

¹¹ DV : déficience visuelle; DA : déficience auditive; DM : déficience motrice; DO : déficience organique; TA : troubles d'apprentissage; TM : troubles mentaux.

Enfin, une étude réalisée par Catherine Fichten et son équipe du Réseau de recherche Adaptech du Collège Dawson révèle que la proportion des étudiantes et étudiants avec des incapacités a augmenté. Elle s'avère toutefois moins élevée au Québec que dans le reste du Canada. Elle note aussi que la proportion du nombre de ceux qui s'inscrivent aux services spécialisés dans leur cégep est limitée et qu'elle demeure en dessous de 1 % de l'ensemble des élèves inscrits au collégial, comparativement à 6 % dans le reste du Canada. Selon leurs résultats, approximativement neuf élèves sur dix ayant des incapacités ne s'inscrivent pas aux services spécialisés¹².

Parmi ce relevé des pratiques, notre attention a été retenue par l'Ontario, qui a adopté des mesures concrètes et spécifiques pour les étudiantes et étudiants ayant des troubles d'apprentissage aux études postsecondaires. Ces pratiques sont issues des recherches du *Learning Opportunities Task Force* (LOFT¹³), auquel le gouvernement de la province confiait, en 1997, un mandat de recherche et de collecte de données sur les troubles d'apprentissage (les personnes en cause, les besoins, les interventions, les intervenants, les barrières, les facilitateurs, etc.). Au cours de cette période allaient être financés des projets pilotes, mis en place au sein des collèges et des universités. Les premières années de recherche ont permis de constater, entre autres :

- l'absence de mesures, de services ou de programmes concernant la transition entre les différents ordres d'enseignement et entre ces derniers et le marché du travail;
- les problématiques rattachées à l'évaluation et au diagnostic.

À la suite d'une recommandation du LOFT, deux centres régionaux d'évaluation et de ressources ont été implantés en 2003 et 2004, d'abord sous forme de projet pilote, puis de façon permanente. Ces centres fournissent des évaluations de qualité, effectuent de la recherche clinique, forment des étudiants diplômés, offrent du soutien au moment des transitions et un service-conseil aux étudiants, et constituent une ressource pour toute personne à la recherche d'informations sur les troubles d'apprentissage.

En ce qui a trait aux troubles mentaux, les pratiques aux États-Unis paraissent également intéressantes. Les programmes de soutien aux études destinés à de jeunes adultes présentant des troubles de santé mentale y ont vu le jour dans un contexte de désinstitutionnalisation au début des années 1980. Des différents modèles de soutien aux études rapportés, trois types de programmes se dégagent, à savoir le programme préparatoire spécialisé ou la classe spécialisée, le soutien sur place offert par l'établissement et le soutien mobile assuré par une équipe.

Dans leurs travaux, St-Onge et Tremblay¹⁴ rapportent qu'au Canada, les services varient dans les collèges et les universités qui ont des programmes de soutien aux études. Des

¹² C. FICHTEN et autres, *College students with disabilities : Their future and success*, Final report presented to FQRSC/Étudiants ayant des incapacités au cégep : Réussite et avenir, rapport final présenté au FQRSC, Adaptech Research Network, Montréal, Dawson College, 2006, 161 p.

¹³ B. STEPHENSON et autres, *Learning Opportunities Task Force 1997 to 2002. Final Report*, Ontario, gouvernement de l'Ontario, 2002, 61 p.

¹⁴ M. ST-ONGE et J. TREMBLAY, *L'offre de services pour les étudiantes et les étudiants des cégeps ayant des problèmes de santé mentale*, compréhension et planification du mandat de la recherche présentées au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Québec, 2007, 39 p.

recherches ont démontré leur efficacité. Les programmes offerts se regroupent sous quatre catégories : programmes spécialisés propres aux personnes ayant des problèmes de santé mentale; soutien important avec des accommodements; soutien mineur avec des services ad hoc; soutien mineur ou aucun soutien spécifique, avec seulement un service de consultation psychologique. Tous les programmes spécialisés offrent du soutien sur le campus et favorisent l'intégration sociale.

Les recherches font état de nombreuses retombées positives de ces programmes, tant sur la formation que sur les aspirations et les chances d'employabilité des personnes qui en profitent, et ce, tout en maintenant un niveau de stress et d'anxiété faible. Les retombées d'ordre personnel sont aussi positives, notamment sur l'estime et la confiance en soi, le sens des responsabilités, les habiletés sociales, les chances de réalisation de ses projets ainsi que la diminution du nombre d'hospitalisations.

2.2 PRATIQUES AU QUÉBEC

Le Québec a mis en œuvre diverses pratiques pour l'accueil et le soutien des personnes en situation de handicap et pour les clientèles émergentes, et ce, à tous les ordres d'enseignement. Dans un premier temps, le portrait et les caractéristiques de celles-ci de même que l'organisation des services et des mesures de soutien qui leur sont offerts seront résumés. Les modalités de financement sont regroupées à la fin de la présente section.

2.2.1 *ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE (EHDAA) À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE*

Bien que ce rapport traite de l'enseignement postsecondaire, les mesures prises à l'éducation préscolaire et 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 les universités. Aussi, dans une optique d'harmonisation et de continuité, un bref aperçu des pratiques au primaire et au secondaire s'avère pertinent.

2.2.1.1 **Portrait et caractéristiques**

Pour qu'une ou un élève soit reconnu comme « élève handicapé » ou « élève ayant des troubles graves de comportement », aux fins de financement il doit y avoir :

- 1) une évaluation diagnostique récente faite par du personnel qualifié pour préciser la nature de la déficience ou du trouble;
- 2) la manifestation sur le plan scolaire d'incapacités ou de limitations découlant de la déficience ou du trouble;

- 3) la mise en place de mesures d'appui, soit de façon continue ou régulière, et déterminées dans un plan d'intervention¹⁵.

Plus de 27 000 élèves étaient reconnus à ce titre à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire public et privé en 2007-2008 (MELS, DCS, octobre 2008). En 2005-2006, 37 % de ces élèves étaient intégrés en classe ordinaire (MELS, DCS).

2.2.1.2 Organisation des services et mesures de soutien

La politique *Une école adaptée à tous ses élèves*¹⁶ vise à aider l'élève à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. Elle insiste sur l'adoption d'une approche systémique centrée sur la recherche de solutions dans l'organisation des services et l'établissement d'un plan d'intervention, lequel est obligatoire selon la Loi sur l'instruction publique. À l'intérieur de la démarche du plan d'intervention, il devrait y avoir, en relation avec les forces et les besoins de l'élève, planification des objectifs à atteindre, des interventions et des ressources nécessaires. Cette démarche devrait permettre de planifier également les transitions.

La notion d'élève à risque, introduite en 2000 et précisée lors du renouvellement de la convention collective 2005-2010 du personnel enseignant, implique une organisation des services basée sur une approche individualisée, sans qu'il soit nécessaire de le reconnaître comme handicapé ou en difficulté. Ces élèves sont ceux qui « présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influencer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée¹⁷ ».

Les services offerts au primaire et au secondaire du réseau public sont multiples et touchent plusieurs aspects de la vie scolaire. Certains sont destinés à l'ensemble des élèves, comme les services éducatifs complémentaires. D'autres services et allocations s'adressent plus particulièrement aux EHDAA. Parmi ces ressources figurent les services régionaux de soutien et d'expertise. Il faut également considérer les allocations supplémentaires pour l'acquisition de mobilier et d'appareils spécialisés, l'accessibilité aux technologies de l'information et de la communication (TIC), et l'intégration des EHDAA en service de garde en milieu scolaire, en plus des allocations de base plus élevées pour les élèves reconnus comme handicapés ou ayant des troubles graves du comportement, du soutien à l'intégration des élèves handicapés en classe ordinaire et des services régionaux et suprarégionaux de scolarisation.

Le MELS a également procédé à une adaptation des conditions de passation des épreuves ministérielles menant à la sanction des études. Il a aussi amorcé un suivi de la réussite des élèves handicapés à l'aide des données de système dans le secteur public.

¹⁵ QUÉBEC, MELS, DAS, *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*, 07-00523, 2007, Québec, MELS, p. 11.

¹⁶ QUÉBEC, MELS, *Une école adaptée à tous ses élèves*, Politique de l'adaptation scolaire, Québec, MELS, 2000, 37 p.

¹⁷ *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*, p. 24.

De leur côté, les écoles primaires et secondaires privées spécialisées en adaptation scolaire, soit celles desservant essentiellement des EHDAA en vertu de leur permis, reconnaissent ces élèves selon les mêmes critères que le réseau d'enseignement public. Elles reçoivent un financement supplémentaire pour ces élèves et leur offrent des services éducatifs complémentaires, en plus d'obtenir des allocations pour les élèves reconnus comme handicapés ou « à risque » s'ils fréquentent un service de garde en milieu scolaire.

Les autres écoles peuvent recevoir une allocation si elles en font la demande, afin de fournir le mobilier, les appareils spécialisés et les technologies de l'information et de la communication nécessaires à l'élève en classe. En vertu de la Loi sur l'enseignement privé, elles ne sont cependant pas tenues d'offrir des services éducatifs complémentaires à ces élèves.

2.2.2 ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP DANS LE RÉSEAU COLLÉGIAL PUBLIC

Autour des années 1980, le réseau d'enseignement collégial public menait des réflexions sur les orientations et les actions à prendre en vue de l'accueil et de l'intégration des élèves en situation de handicap au collégial. La Direction générale de l'enseignement collégial publiait, en 1992, le document *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial* et, en 1997, le *Guide pour compléter le plan individuel d'intervention*.

2.2.2.1 Portrait et caractéristiques

Précisons d'entrée de jeu que les données utilisées sont celles disponibles sur les élèves présentement reconnus comme ayant un handicap et, de ce fait, admissibles au programme Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial. Ce portrait statistique, qui permet de tracer l'évolution de la situation au cours des dernières années, doit être interprété avec prudence puisque les données ont été fournies sans qu'il y ait d'harmonisation ou d'uniformité quant à la façon de le faire. De plus, les chiffres mentionnés correspondent aux déclarations d'effectifs faites pour les sessions d'automne seulement, afin d'éviter les doublons.

L'augmentation importante du nombre d'élèves en situation de handicap, pour les catégories admissibles, s'est fait sentir dans l'ensemble du réseau des cégeps, passant de 359 élèves déclarés en 1995, à 778 en 2007. On note aussi un bond spectaculaire de 338 élèves entre les années 2006 et 2007, soit une augmentation de 76,8 %, qui correspond à la période où il y a eu une augmentation sensible du financement.

En considérant le nombre total d'élèves déclarés, toutes catégories confondues (reconnues et non reconnues), le nombre d'élèves pour l'ensemble des cégeps est passé de 359 en 1995 à 1542 en 2007, ce qui représente une augmentation de 330 %.

L'absence d'études, de banques de données et de suivi de cohortes pour ces élèves par rapport à la persévérance et à la réussite scolaires limite la description de leurs

caractéristiques. Toutefois, les recherches de Catherine Fichten et de son équipe¹⁸ fournissent quelques indications. D'abord, les élèves en situation de handicap (comme ceux formant les clientèles émergentes) poursuivant des études collégiales, tant au Canada qu'au Québec, peuvent avoir soit un, soit plusieurs diagnostics. Les plus rapportées sont les troubles d'apprentissage et les TDAH. Ils sont suivis, dans l'ordre, des déficiences motrices, des déficiences auditives, des problèmes médicaux et des troubles psychologiques. Les femmes sont plus souvent touchées que les hommes, cette caractéristique correspondant à une tendance générale à l'éducation postsecondaire.

Toujours selon ces chercheurs, une étude d'archives du Collège Dawson, étendue sur douze ans, montre qu'en général les élèves en situation de handicap ou les clientèles émergentes qui obtiennent des mesures de soutien ont des taux de diplomation identiques à ceux de leurs pairs qui n'éprouvent pas de telles difficultés¹⁹, bien qu'ils prennent en moyenne une session de plus pour terminer leurs études. Fichten et Nguyen, en 2006²⁰, précisaient que la majorité des élèves ayant des incapacités s'inscrivent dans des programmes ordinaires visant l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC) et que la répartition entre les programmes d'études préuniversitaires ou techniques est égale.

Enfin, Fichten et autres rapportent que les élèves ayant des incapacités sont particulièrement préoccupés par leur mauvais état de santé et l'impact de leur incapacité. Ces auteures précisent que les élèves considèrent les services et les aménagements pour personnes en situation de handicap comme absolument essentiels à leur réussite scolaire²¹. Les élèves en situation de handicap ou qui font partie des clientèles émergentes ont, comme leurs pairs, le désir d'acquérir une formation qui leur permettra d'accéder plus aisément au marché du travail. Cependant, ils font souvent face à des barrières et à des obstacles plus grands. Arrivant en fin d'études, ou après des ruptures de cursus, ils peuvent être aux prises avec des difficultés d'accès à l'emploi. Celles-ci peuvent se rapporter à différents aspects : l'accès à l'information, l'adéquation de leurs parcours scolaires avec un projet professionnel réaliste et pertinent, l'accès aux entreprises, rendu parfois plus difficile du fait de leur handicap²².

Les diverses technologies et les applications pédagogiques, notamment l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) et l'apprentissage en ligne, offrent de nouvelles possibilités diminuant les barrières, mais elles soulèvent la problématique de l'encadrement et du soutien aux élèves, qui sont alors plus isolés qu'en classe.

¹⁸ *College students with disabilities : Their future and success*, Final report presented to FQRSC/Étudiants ayant des incapacités au cégep : Réussite et avenir, rapport final présenté au FQRSC.

¹⁹ M. N NGUYEN et C. FICHTEN, « Les étudiants handicapés, leurs expériences dans les collèges et universités canadiens et le rôle des technologies informatiques dans leur réussite académique », tiré de *Accessibilité, technologies et éducation des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation : une responsabilité collective*, symposium Colloque 2007 : Apprendre et former entre l'individuel et le collectif, organisé par le Réseau international de recherche en éducation et en formation (REF), Sherbrooke, 2007.

²⁰ *Ibid.*

²¹ *College Students with Disabilities: Their Future and Success*, Final Report Presented to FQRSC/Étudiants ayant des incapacités au cégep: Réussite et avenir, rapport final présenté au FQRSC.

²² *Ibid.*

2.2.2.2 Organisation des services et mesures de soutien

Les principales orientations du programme *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial*²³, prises à la suite des processus d'analyse et d'évaluation au cours des années 1985-1986, servent encore de référence pour la gestion de ce dossier au collégial. Elles peuvent se résumer ainsi : accessibilité universelle, plan individuel d'intervention, régionalisation des pratiques d'accueil, reconnaissance des besoins de soutien au réseau et de développement de l'expertise.

Ce document détermine aussi les mesures à adopter et les services à assurer pour permettre aux élèves non seulement d'accéder aux études postsecondaires, mais aussi d'évoluer en ayant des chances raisonnables de persévérer et de réussir. Le *Guide pour compléter le plan individuel d'intervention* est un document complémentaire au programme.

L'esprit sous-tendant l'organisation des services du programme *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial* est la mise en place de mesures permettant de compenser les limitations fonctionnelles des élèves visés, pour leur redonner un maximum d'autonomie, sans toutefois leur accorder de privilèges. Le plan individuel d'intervention a été retenu comme moyen de déterminer, à partir des besoins identifiés, les services nécessaires et le financement alloué pour chaque élève. Les différents intervenants concernés doivent se concerter pour la mise en œuvre du plan.

Des mesures spéciales sont aussi prévues pour l'épreuve uniforme en langue d'enseignement et littérature, depuis ses débuts en 1996. Elles permettent aux élèves de la passer dans un encadrement similaire à celui dont ils ont bénéficié durant leurs études²⁴.

Au début des années 1980, deux cégeps ont été mandatés pour mener des projets d'accueil des élèves ayant une déficience, visuelle dans l'un et auditive dans l'autre, un cégep anglophone s'y associant pour desservir ces élèves; un financement annuel spécial était accordé. L'évaluation de cette expérimentation, d'une durée de cinq ans, a été faite au moyen d'une recherche évaluative²⁵, suivie d'une démarche avec des partenaires du réseau collégial, des représentants du milieu associatif et des experts pour identifier les besoins de développement des services. Des orientations ont ensuite été précisées par la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC) en 1987²⁶. Les services se sont déployés dans la grande majorité des cégeps du réseau.

Les cégeps désignés se sont vu confier des missions d'information et de sensibilisation, de recherche et de développement d'expertises, de conservation et de diffusion des

²³ QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, DGEC, SERVICE DES AFFAIRES ÉTUDIANTES, *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial*, 2^e éd., Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1992, 26 p.

²⁴ QUÉBEC, MELS, DEC, *Guide de demandes des mesures spéciales de l'Épreuve uniforme de français, langue d'enseignement et littérature et de l'Épreuve uniforme d'anglais, langue d'enseignement et littérature*, p. 1.

²⁵ QUÉBEC, MELS, SERVICE DES AFFAIRES ÉTUDIANTES, *Expérience d'intégration des personnes atteintes de déficience sensorielle profonde*, rapport d'évaluation, document préparé par H. LAVOIE, Québec, MELS, 1986, 470 p.

²⁶ QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, DGEC, *L'intégration à l'enseignement collégial des élèves handicapés : Problématique et mesures*, document de travail, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science 1987, p. 82 à 91.

expertises et du matériel, de perfectionnement de certains intervenants, de concertation avec les milieux concernés et de soutien auprès des collègues qui requièrent leurs services.

Un responsable local est désigné dans chacun des cégeps. Sa tâche principale consiste à réaliser ou à actualiser le plan d'intervention pour chaque personne le requérant, tout en sensibilisant le personnel enseignant, en informant son milieu et en maintenant des liens avec les milieux externes. Le responsable du dossier cumule souvent d'autres fonctions et occupe divers postes.

Au-delà des services spécifiques et financés, l'éventail va des services de soutien aux enseignants à l'augmentation du temps alloué aux examens, au tutorat et à des horaires adaptés.

2.2.3 ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP DANS LES COLLÈGES PRIVÉS SUBVENTIONNÉS

L'Association des collèges privés du Québec (ACPQ) a participé au présent travail d'analyse et de réflexion. L'organisme a dressé, à l'automne 2008, un portrait de la situation dans le réseau collégial privé subventionné. Des responsables de la gestion du dossier des clientèles émergentes et en situation de handicap de douze collèges, constituant un échantillon représentatif des collèges membres de l'ACPQ, ont été rencontrés. Les données suivantes proviennent de ce portrait²⁷.

2.2.3.1 Portrait et caractéristiques

Il est important de mentionner que les données demeurent parcellaires puisque la majorité des collèges visités ne tenaient pas de statistiques sur les élèves en situation de handicap ou sur les clientèles émergentes. Afin de mieux les situer, précisons que la population générale des élèves pour l'année scolaire 2007-2008, dans les collèges rencontrés, était de 11 825, et pour l'année 2008-2009, de 13 500.

Les conditions des élèves en situation de handicap et des clientèles émergentes varient sensiblement d'un collège à l'autre. Ainsi, certains petits collèges et en raison de la spécificité des programmes qui y sont offerts sont peu en contact avec ces élèves. Lorsqu'ils en admettent, il semble que les difficultés apparaissent dès la première session et qu'ils ne persévèrent pas dans ces programmes.

Les données recueillies laissent entrevoir un nombre relativement important d'élèves ayant des besoins particuliers, qui tend à augmenter année après année. Ainsi, à l'automne 2006, 55 élèves, toutes catégories confondues, ont été recensés. En 2007, ce nombre est passé à 134, et en 2008, à 186. Cela représente, au total, une augmentation de 238 %, et en 2008, 1,6 % du total des élèves des collèges rencontrés. L'augmentation se concentre principalement chez les élèves ayant un trouble d'apprentissage, un trouble mental et un double diagnostic (comorbidité)²⁸.

²⁷ N. DUFOUR, *Portrait de la situation des clientèles ayant des besoins particuliers et celles dites « en émergence » dans les collèges privés subventionnés*, rapport présenté à l'Association des collèges privés du QUÉBEC (ACPQ), Québec, 2008, 32 p.

²⁸ *Ibid.*, p. 12.

Les facteurs explicatifs de cette augmentation, selon les personnes rencontrées, seraient que ces élèves :

- sont dépistés et diagnostiqués plus tôt qu'auparavant et qu'ils et elles bénéficient de plans d'intervention, tant au primaire qu'au secondaire;
- ont davantage accès aux études postsecondaires;
- recherchent un milieu d'études plus petit que dans le secteur public où il leur sera plus facile de s'adapter²⁹.

2.2.3.2 Organisation des services et mesures de soutien

Quelques collèges travaillent, sur une base volontaire, en collaboration avec les cégeps désignés. De plus, compte tenu de la présence accrue d'élèves en situation de handicap et des clientèles émergentes dans les collèges privés subventionnés, la majorité d'entre eux se sont donné des lignes directrices, et certains, des procédures plus ou moins définies³⁰.

Il n'y a pas de structure de services adaptés dans les collèges privés. La responsabilité du dossier incombe à une ressource professionnelle en place pour l'ensemble des élèves ou encore à la direction des études. Un petit nombre de collèges possèdent des ressources dont une partie des tâches est consacrée à ces élèves. Les principaux éléments soulevés par les personnes rencontrées concernent une surcharge de travail importante, le besoin d'une structure fonctionnelle ainsi que d'information et de formation. Les mesures offertes sont sensiblement les mêmes que dans le réseau collégial public : suivi individuel, tutorat par des enseignants, accueil individualisé, prise de notes, prolongation du temps imparti aux examens, etc. Dans certains collèges, les centres d'aide en français offrent aussi du soutien aux élèves en situation de handicap comme aux clientèles émergentes. Toutefois, l'organisation des services n'est pas structurée de la même manière d'un collège à un autre, notamment en raison de leur taille³¹.

L'enquête fait ressortir que dans le réseau privé subventionné, les enseignants ont un rôle de premier plan. Leurs réactions sont variées, mais, dans l'ensemble, ces derniers collaborent avec les intervenants. Certains sont par ailleurs inquiets et se sentent parfois démunis devant les besoins de ces personnes. Des besoins d'information et de formation sont exprimés. Enfin, certains sont plus résistants, s'interrogent sur le cadre légal de leurs interventions et posent la question de l'équité envers les autres élèves. Ils soulèvent des problèmes d'éthique, notamment par rapport aux évaluations. Les directions des collèges s'interrogent quant à elles sur la diplomation de ces élèves³².

2.2.4 ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP À L'UNIVERSITÉ

Les universités ont toujours accueilli des étudiantes et des étudiants en situation de handicap. Le programme *Soutien à l'intégration des personnes handicapées* a été mis en

²⁹ *Ibid.*, p. 15.

³⁰ *Ibid.*, p. 16

³¹ *Ibid.*, p. 18

³² *Ibid.*, p. 19.

place dès 1989 par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS) et, à la même époque, les structures d'accueil de ces étudiantes et étudiants ont commencé à s'organiser dans les universités. C'est en 1997 qu'a été formée l'Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants ayant des besoins spéciaux (AQICEBS), qui a comme mission le partage et le développement d'expertises professionnelles pour les étudiantes et étudiants en situation de handicap.

2.2.4.1 Portrait et caractéristiques

Dès 1989, des études ont été menées sur les personnes en situation de handicap et sur les clientèles émergentes dans les universités québécoises^{33, 34, 35}. Ces étudiantes et étudiants ont plus que doublé en dix ans, et on en comptait 2 608 en 2006-2007³⁶. Dans une étude comparative de l'AQICEBS publiée en 2003, les types de déficiences répertoriées sont les déficiences auditives, motrices, multiples, organiques, visuelles, les troubles d'apprentissage et les problèmes de santé mentale. Il y a un pourcentage plus élevé de femmes ayant des incapacités. Cette observation corrobore celle de Fichten et de ses collaborateurs³⁷ pour les élèves du collégial. Cette étude fait aussi ressortir les différences qui existent entre les distributions des étudiantes et des étudiants inscrits dans les établissements anglophones et ceux inscrits dans les établissements francophones, notamment pour ceux ayant un trouble d'apprentissage, qui sont plus nombreux dans les universités anglophones. De même, le document analyse la place de plus en plus importante de ceux ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble mental.

D'autres caractéristiques, davantage qualitatives, ressortent du portrait dressé par Tousignant à la suite d'entrevues individuelles réalisées avec des étudiantes et des étudiants en situation de handicap ou faisant partie des clientèles émergentes à l'université. Nous pouvons penser que ces caractéristiques s'appliquent également aux élèves du collégial, à savoir qu'elles et ils sont fiers de leur autonomie, décidés, travailleurs, qu'ils ne cherchent pas à obtenir de privilèges, mais qu'ils sont plutôt à la recherche de moyens pour atténuer leurs limitations. Ils veulent avoir leur mot à dire dans les choses qui les concernent, et plusieurs se sentent obligés d'atteindre des niveaux de rendement inhabituels³⁸.

³³ QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE UNIVERSITAIRES, *Les personnes handicapées inscrites dans les universités québécoises : Situation et Perspectives*, document préparé par J. Tousignant, Québec, 1989, 119 p.

³⁴ J. TOUSIGNANT, *La vie étudiante des personnes handicapées dans les établissements d'enseignement universitaire québécois, Un bilan des années 1989 à 1995*, Québec, 1995, 105 p.

³⁵ AQICEBS, *Étude comparative de la clientèle étudiante ayant des besoins spéciaux dans les universités québécoises depuis 1994*, Québec, 2003, 28 p.

³⁶ AQICEBS, *Statistiques concernant les étudiants ayant des besoins spéciaux dans les universités québécoises, 2006-2007*, Québec, 2007, 68 p.

³⁷ *College students with disabilities : Their future and success*, Final report presented to FQRSC *Étudiants ayant des incapacités au cégep : Réussite et avenir*, rapport final présenté au FQRSC.

³⁸ J. TOUSIGNANT, *La vie étudiante des personnes handicapées dans les établissements d'enseignement universitaire québécois : Un bilan des années 1989 à 1995*, Direction générale des affaires universitaires et scientifiques, Québec, 1995, p. 17.

2.2.4.2 Organisation des services et mesures de soutien

La Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) a adopté la Politique-cadre sur l'intégration des personnes handicapées dans les universités du Québec (1994). Par ailleurs, en élaborant des politiques locales au fil des ans, les universités ont procédé à différents ajustements relatifs à l'enseignement et à des modifications physiques et organisationnelles de façon à favoriser l'accessibilité et l'intégration des étudiants et des étudiantes en situation de handicap, mais aussi de faciliter la réussite de leurs études.

Tous les établissements offrent à leurs étudiantes et étudiants en situation de handicap un service d'accueil. Les conseillères et les conseillers qui y travaillent sont regroupés au sein de l'AQICEBS, qui fournit des services à ses membres, notamment des données sur la clientèle desservie, des sondages sur la satisfaction des personnes par rapport aux services qu'ils reçoivent et à l'environnement dans lequel ils étudient, et un site Internet présentant de nombreuses informations, tant aux étudiants qu'aux intervenants.

Il n'y a pas de formule unique pour l'accueil et l'intégration des étudiantes et des étudiants en situation de handicap dans les universités. Les orientations qui guident l'organisation des services sont toutefois les mêmes pour tous et peuvent se résumer ainsi : réponses aux besoins individuels et le plus adéquatement possible, souci de respecter les exigences des études, renforcement de l'autonomie des étudiants, facilitation de leur intégration sociale et au marché du travail.

Tousignant note que dans certaines universités, le service d'accueil est « une espèce de guichet unique » où les étudiantes et étudiants peuvent s'adresser pour tous les problèmes, situations et questions qui les concernent; dans d'autres établissements, ce service sert plutôt à la coordination de leurs démarches³⁹.

Une récente enquête sur la satisfaction⁴⁰ révèle que, dans l'ensemble, les commentaires exprimés par les étudiants et étudiantes qui ont répondu au questionnaire sont très positifs. Ils apprécient la disponibilité et l'attention des conseillers, les accommodements et les ressources obtenues. Ils insistent notamment sur le besoin d'une plus grande sensibilisation de la communauté universitaire à leur réalité. Les difficultés nommées sont reliées à l'accessibilité des lieux (notamment aux services d'intégration), aux délais à l'Aide financière aux études (AFE) et à la non-reconnaissance de certaines déficiences. Certains commentaires concernent aussi les accommodements scolaires (attributions, respect, etc.).

³⁹ *La vie étudiante des personnes handicapées dans les établissements d'enseignement universitaire québécois : Un bilan des années 1989 à 1995*, p. 33.

⁴⁰ AQICEBS, *Enquête de satisfaction auprès des étudiants ayant des besoins spéciaux dans les universités québécoises en 2007-2008*, Québec, 2008, 32 p.

2.2.5 FINANCEMENT

Diverses sources de financement sont accessibles aux établissements, aux élèves et aux étudiantes et étudiants en situation de handicap, de même qu'aux clientèles émergentes, dans le réseau scolaire québécois, aux différents ordres d'enseignement.

2.2.5.1 Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire

À l'éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire, en formation générale des jeunes, le financement des différents services offerts est assuré par une allocation de base et diverses allocations supplémentaires.

Le financement pour les EHDAA était d'environ 1,7 milliard de dollars par année en 2008-2009.

Sources de financement - Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire public			
<i>Enseignement</i>	<i>Services spécialisés</i>	<i>Ressources matérielles dans l'établissement</i>	<i>Ressources matérielles à la maison</i>
Règles budgétaires des commissions scolaires	Règles budgétaires des commissions scolaires	Règles budgétaires des commissions scolaires	Aide financière aux études – Programme d'aide pour les besoins particuliers (AFE-PABP)
Sources de financement - Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire privé agréé Établissement réservant ses services à des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en vertu de son permis			
Règles budgétaires des établissements privés	Règles budgétaires des établissements privés	Règles budgétaires des établissements privés	AFE-PABP
Sources de financement - Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire privé agréé Autre établissement			
Aucun financement	Aucun financement ⁴¹	Règles budgétaires des établissements privés	AFE-PABP

2.2.5.2 Collèges publics

Des ressources financières sont allouées aux cégeps pour l'offre de services aux personnes en situation de handicap en vertu de l'annexe budgétaire « Accessibilité au

⁴¹ Malgré que l'enseignement ne soit pas financé, les écoles secondaires privées non spécialisées en adaptation scolaire peuvent désormais se prévaloir d'une mesure financière concernant les élèves ayant un retard scolaire. Ainsi, une école secondaire privée agréée dont la clientèle présente un retard scolaire à l'accueil, dans une proportion d'au moins 10 % de l'ensemble des élèves, peut profiter d'une allocation supplémentaire.

collégial des personnes handicapées, des autochtones, des membres des communautés culturelles et des personnes participant au programme sport-études » (S024) du *Régime budgétaire et financier des cégeps*. Des subventions sont attribuées aux cégeps désignés pour les fonctions d'administration et d'encadrement. D'autres subventions normalisées sont octroyées pour des services d'interprétariat, de prise de notes, de lecture sur cassettes, etc. Une allocation annuelle est prévue pour l'achat d'équipements spécialisés prêtés d'un cégep à un autre.

Les investissements ont augmenté au fil des ans. Les allocations ont été ajustées périodiquement, et plus particulièrement en 2006-2007 alors que, dans son ensemble, l'enveloppe pour les élèves en situation de handicap a été majorée de 1 million de dollars. Une mesure visant à soutenir les cégeps et les répondants locaux dans la coordination des services à rendre aux élèves admissibles a notamment été mise en place. Les allocations fixes ont aussi été augmentées de même que les projets pilotes pour les élèves ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble mental. Depuis 2001, le budget alloué aux cégeps pour soutenir les élèves en situation de handicap est de plus de 3 millions par année. Il était de près de 4,5 millions en 2007-2008.

Sources de financement - Collèges publics		
<i>Services spécialisés</i>	<i>Ressources matérielles dans l'établissement</i>	<i>Ressources matérielles à la maison et transport adapté</i>
Régime budgétaire et financier des cégeps	Régime budgétaire et financier des cégeps	AFE-PABP

2.2.5.3 Collèges privés subventionnés

Selon les données de l'enquête, les collèges mentionnent un manque de ressources financières et les impacts négatifs sur l'organisation scolaire, les tâches du personnel et l'organisation des services pour ces clientèles.

Sources de financement - Collèges privés subventionnés		
<i>Services spécialisés</i>	<i>Ressources matérielles dans l'établissement</i>	<i>Ressources matérielles à la maison et transport adapté</i>
Régime budgétaire et financier des établissements privés d'enseignement collégial (interprétariat) AFE-PABP (autres services)	Aucun financement	AFE-PABP
Sources de financement - Collèges privés non subventionnés		
AFE-PABP	Aucun financement	AFE-PABP

2.2.5.4 Universités

Des subventions aux universités sont gérées par la Direction des affaires étudiantes universitaires et collégiales (DAEUC) et financent le soutien à la vie étudiante (acquisition d'aides techniques, d'équipements adaptés, embauche et formation de personnel spécialisé), la recherche et les services d'interprétariat. En 2007-2008, le budget destiné à ces fins était de 1,85 million de dollars.

L'enquête sur la satisfaction citée précédemment révélait que près de 37 % des répondants ne sentent pas que le Programme d'allocation pour les besoins particuliers les concerne. Ce pourcentage correspond à celui des répondants dont la situation n'est pas reconnue, ayant un trouble d'apprentissage, un trouble mental ou un TDAH.

Sources de financement - Universités		
<i>Services spécialisés</i>	<i>Ressources matérielles dans l'établissement</i>	<i>Ressources matérielles à la maison et transport adapté</i>
Règles budgétaires des universités (interprétariat, braille)	Règles budgétaires des universités	AFE-PABP
AFE-PABP (autres services)		

2.2.5.5 Aide financière aux études

Dans le Programme de prêts et bourses, différentes mesures ont été instaurées pour tenir compte des besoins particuliers des personnes atteintes d'une déficience fonctionnelle majeure :

- La totalité de l'aide financière à laquelle elles ont droit leur est versée sous forme de bourses.
- Elles ont la possibilité de faire des études à temps partiel tout en étant réputées poursuivre des études à temps plein (un minimum de 20 heures d'enseignement par mois est exigé).
- Durant la période d'été, elles sont admissibles à de l'aide financière, même si elles ne sont pas aux études durant cette période de l'année.
- La contribution des parents cesse d'être prise en compte lorsqu'elles ont accumulé 45 unités après trois années d'études universitaires (au lieu de 90 unités comme c'est le cas pour l'ensemble des étudiants).

En 2007-2008, 1 317 étudiants ayant une déficience fonctionnelle majeure ont reçu une aide du Programme de prêts et bourses uniquement sous forme de bourses. Le coût de cette mesure s'élève à 9 millions. Ce programme met aussi une mesure particulière à la disposition des étudiants ayant des problèmes de santé mentale ou physique majeurs et permanents.

En ce qui concerne le PABP, près de 2 000 personnes ont bénéficié de ce programme en 2007-2008 et elles ont reçu une somme totale de 7,1 millions de dollars.

2.2.5.6 Autres sources de financement

Au-delà du Programme de prêts et bourses et du Programme d'allocation pour les besoins particuliers, il existe de nombreuses autres bourses d'études qui s'adressent spécialement aux étudiantes et étudiants en situation de handicap et aux clientèles émergentes afin de les aider à poursuivre leurs études postsecondaires. Certaines s'adressent à tous ceux du Canada, d'autres à ceux du Québec seulement. Certaines sont offertes par les établissements d'enseignement, d'autres par des fondations; elles peuvent aussi être réservées à certaines déficiences.

Par ailleurs, dans le cadre du réinvestissement du Québec consécutif au rétablissement partiel des transferts fédéraux en enseignement supérieur, les établissements ont la possibilité de présenter des projets touchant ces clientèles. Ainsi, les établissements d'enseignement supérieur ont développés, au cours des dernières années, des projets dans le cadre du *Programme visant à maintenir la qualité de la formation et l'accessibilité aux études collégiales* et du *Programme de collaboration universités-collèges*.

TROISIÈME PARTIE

3 SITUATION DES CLIENTÈLES ÉMERGENTES À L'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE AU QUÉBEC

La présente section portera sur l'ensemble de ces étudiantes et ces étudiants qui font l'objet des préoccupations du Ministère comme de celles des intervenants et des établissements. Cette section s'appuie en grande partie sur les différents documents produits par des chercheurs.

Au début de cette analyse, il n'était question, dans la définition des clientèles émergentes que de celles ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble mental. Or, la présence grandissante, dans les établissements, d'étudiantes ou d'étudiants présentant d'autres dysfonctionnements, tels le TDAH, a fait ressortir des besoins différents et importants. Les personnes ayant un TDAH sont d'ailleurs considérées comme faisant partie des clientèles émergentes.

3.1 SITUATION GLOBALE DES CLIENTÈLES ÉMERGENTES À L'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE AU QUÉBEC

3.1.1 *PORTRAIT DES CLIENTÈLES ÉMERGENTES*

Malgré la faiblesse méthodologique des données statistiques, il apparaît que les personnes ayant un trouble d'apprentissage ou un TDAH inscrites au collégial ou à l'université représentent la catégorie pour laquelle l'augmentation du nombre a été la plus marquée, et ce, depuis le milieu des années 2000. On observe également une présence accrue d'étudiantes et d'étudiants ayant un trouble mental.

3.1.2 *PROJETS PILOTES CONCERNANT LES CLIENTÈLES ÉMERGENTES*

En 2006-2007, pour répondre aux besoins de ces personnes et dans l'objectif d'obtenir un portrait plus détaillé de la situation, le MELS majorait l'allocation pour des projets pilotes au collégial, y incluait les élèves avec des troubles mentaux et scindait ce type de projets en deux volets. Le volet 1 était centré sur le soutien de l'offre de services aux élèves ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble mental, en plus de chercher à obtenir un portrait plus précis de leurs besoins et des services nécessaires pour y répondre. Le volet 2 visait plus spécifiquement à expérimenter et à concevoir de nouveaux modèles d'intervention et d'organisation de services, à transférer les connaissances et à développer des partenariats. À la suite d'appels de propositions lancés aux cégeps, 25 projets ont été réalisés. Des journées d'échanges et de transfert ont eu lieu à deux reprises.

3.2 ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS AYANT DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE

3.2.1 DÉFINITION

La définition de l'Association canadienne des troubles d'apprentissage (ACTA) fait consensus au Canada et sert de référence aux présents travaux. Pour l'ACTA, l'expression « troubles d'apprentissage » réfère à des dysfonctionnements affectant l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l'information verbale ou non verbale, plus particulièrement du langage oral et écrit, ainsi que des mathématiques. Ces dysfonctionnements peuvent varier en gravité et évoluer dans le temps; ils perdurent toutefois la vie entière. Les troubles d'apprentissage peuvent aussi impliquer des déficits sur le plan organisationnel et social, de même qu'une difficulté à envisager le point de vue d'autrui.

Il existe une grande variété de troubles d'apprentissage, dont les plus connus sont la dyslexie, la dysorthographe et la dyscalculie. D'autres troubles affectent de façon particulière les apprentissages et leur sont souvent associés, bien qu'ils ne soient pas considérés comme des troubles spécifiques de l'apprentissage (par exemple : la dysphasie, le TDAH et le trouble d'audition centrale).

La nomenclature des troubles d'apprentissage constitue un enjeu de taille, dans la mesure où il est difficile d'en faire abstraction lorsqu'il s'agit de définir des critères à des fins d'admission à des programmes, de compensation financière ou d'organisation et de financement de services. Il existe une grande diversité de modèles explicatifs, et le fait de constater une comorbidité avec d'autres troubles n'en simplifie pas la compréhension.

3.2.2 PORTRAIT ET CARACTÉRISTIQUES

La littérature québécoise et canadienne évoque le plus souvent un taux de prévalence de 10 % de la population qui présenterait un trouble d'apprentissage. Les données que le MELS possède en provenance des déclarations d'effectifs des cégeps, bien qu'incomplètes, concordent avec celles d'autres études menées en 2000⁴², en 2005⁴³ et en 2007⁴⁴ : il y a une évidence quant à la présence d'étudiantes et d'étudiants ayant des troubles d'apprentissage à l'enseignement postsecondaire, et leur nombre est en croissance année après année. Dans les cégeps de 194 qu'il était en 2004, leur nombre est passé à 692 en 2007.

La présente étude aura permis de constater le manque de connaissance et de compréhension de ces troubles et de leurs manifestations à l'âge adulte. C'est aussi le cas

⁴² J. N. SÉNÉCAL, *Les élèves ayant des troubles à l'apprentissage au collégial : Étude d'impact*, Québec, 2000, 76 p.

⁴³ FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *Étudiants handicapés au cégep, portrait de situation – Automne 2004*, 2004, 27 p.

⁴⁴ Z. MIMOUNI et L. KING, *Troubles de lecture au collégial : deux mesures de soutien*, rapport de recherche, recherche subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), 2007, p. 53.

en ce qui concerne les besoins de ces étudiantes et étudiants. En effet, les recherches francophones à ce sujet, de même que celles documentant les modes d'intervention et leurs effets, sont pratiquement inexistantes.

3.2.3 ORGANISATION DES SERVICES ET MESURES DE SOUTIEN

Il est possible de présumer que dans plusieurs cégeps, les centres d'aide à l'apprentissage et les séances d'accueil et d'intégration sont notamment fréquentés par des élèves ayant des troubles d'apprentissage. Ils y reçoivent du soutien de façon très personnalisée et pourraient donc être moins enclins à se présenter aux services adaptés. D'autres ne connaissent pas ces services ou ne souhaitent pas faire connaître leur état. De plus, bon nombre d'entre eux, malgré les difficultés et les échecs subis au secondaire, n'ont jamais eu d'évaluation.

S'il existe quelques outils de dépistage au collégial qui permettraient d'identifier les élèves susceptibles de bénéficier de services appropriés, ceux existants sont récents et la pratique du dépistage n'est pas courante chez les divers intervenants. Dépister ces élèves permet de les orienter vers les services adaptés et des ressources spécialisées afin d'avoir une évaluation professionnelle. Celle-ci cerne les capacités de la personne, ses forces, ses limitations par rapport à ses études, ses besoins et certaines mesures appropriées. Des problèmes se posent toutefois quant au choix d'un professionnel apte à faire ces évaluations, au manque d'outils validés (tests) pour l'évaluation des troubles d'apprentissage, au coût des évaluations non couvert par les programmes de financement et à l'accessibilité aux ressources humaines compétentes en la matière.

Les mesures de soutien connues et couramment utilisées sont davantage des ajustements et ne sont pas propres aux élèves présentant un trouble d'apprentissage. L'efficacité et l'utilité de plusieurs restent à évaluer. Voici quelques-unes de ces mesures:

- Prolongation du temps imparti pour les travaux et les examens;
- Adaptation des évaluations;
- Accès à des locaux isolés lors des évaluations;
- Lettres d'information aux enseignantes et aux enseignants;
- Tutorat, soutien pédagogique adapté et encadrement éducatif;
- Utilisation d'outils technologiques;
- Préparation aux épreuves uniformes;
- Accès aux notes de cours et prise de notes; etc.

3.2.4 PROJETS PILOTES

L'analyse des plans d'intervention pour les deux années du projet pilote révèle que des ajustements (prolongation du temps imparti pour les examens, logiciels spécialisés, horaires adaptés, etc.) ont constitué des mesures de soutien dans 46 % des cas et que les autres services offerts sont la prise de notes, la lecture sur cédérom, le transfert de documents en fichiers électroniques, l'agrandissement et le tutorat.

Selon cette analyse, la majorité des élèves pour lesquels des plans d'intervention ont été rédigés (59,1 %) est âgée entre 20 et 25 ans, un peu moins du tiers (30,6 %) entre 17 et 19 ans et une minorité (10,4 %) a 26 ans ou plus. Le nombre de filles est plus élevé (52 %) que celui des garçons. La majorité est inscrite en sciences humaines et dans les techniques humaines, tandis que les séances d'accueil et d'intégration n'en regroupent que 6 %.

Dix-neuf projets visaient à expérimenter et à mettre au point des modèles d'intervention spécifiquement pour les élèves ayant un trouble d'apprentissage. Plusieurs ont expérimenté des modèles d'intervention appelés à enrichir les connaissances et les pratiques, et certains ont adopté un modèle d'organisation. Voici les éléments sur lesquels les projets ont mis l'accent :

- Sensibilisation, information, formation et outillage, tant des élèves que des enseignants et des autres intervenants, en vue de mettre fin aux préjugés;
- Façons d'interagir avec les élèves ayant des troubles d'apprentissage (fiche de dépistage, équipe mobile d'intervenants);
- Utilisation de l'environnement technologique (logiciels spécialisés);
- Organisation du tutorat;
- Élaboration de plans d'action personnalisés;
- Instauration d'un programme de transition secondaire-collégial.

Plus de la moitié des équipes ont mis en place leur projet sans créer de partenariats avec des organisations externes à leur collège, ce qui aurait pu être souhaitable pour profiter d'expertises diverses. Cette situation soulève la question des difficultés rencontrées par les établissements lors de la mise en place de telles collaborations.

3.2.5 RECHERCHE DE WOLFORTH ET ROBERTS CONCERNANT LES TROUBLES D'APPRENTISSAGE : CONSTATS

Dans leur recherche, Joan Wolforth et Elizabeth Roberts⁴⁵ soulignent que les troubles d'apprentissage, qui durent toute la vie et qui ne sont pas la conséquence d'un déficit éducatif lors de la prime enfance, peuvent être identifiés et mesurés grâce à des tests standardisés, et ce, bien que des différences s'observent d'un individu à l'autre. L'évaluation des étudiantes et étudiants est actuellement effectuée par plusieurs catégories de professionnels qui ne sont pas toujours qualifiés à ce titre, ce qui enlèverait de la crédibilité aux évaluations et les rendrait contestables.

Du point de vue des chercheuses, il importe d'offrir à ces étudiantes et étudiants des mesures leur étant spécifiquement destinées et conçues expressément pour eux en vue de faciliter leur réussite. À ce propos, Wolforth et Roberts relèvent qu'on observe une baisse des résultats scolaires chez ceux qui ont eu recours à des mesures non appropriées à leur situation.

⁴⁵ Joan WOLFORTH, et Elizabeth ROBERTS, *The situation of students with learning disabilities or attention deficit disorder in Cégeps in the province of Québec : are they a group that demonstrates a legitimate need for funding and services ?* Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009, 186 p.

Parmi les mesures de soutien facilitantes, on note le recours aux technologies de l'information et de la communication (TIC). Les mêmes outils étant déjà employés auprès d'autres étudiantes et étudiants en situation de handicap, il n'y a pas de raison de présumer que les coûts afférents au soutien de ceux ayant des troubles d'apprentissage augmenteraient beaucoup. D'autres services et accommodements scolaires leur seraient bénéfiques, en plus d'être peu coûteux et relativement faciles à intégrer à l'infrastructure de soutien déjà en place. Parmi ceux-ci, on trouve :

- L'aide à la gestion du temps;
- L'accompagnement dans l'élaboration de stratégies d'études;
- L'aménagement de l'horaire et de la charge de cours;
- L'accès à un ordinateur, à l'école et à la maison, muni de logiciels adaptés;
- Un soutien aux examens;
- Une aide pour la prise de notes.

Les chercheuses insistent en outre sur les avantages d'une reconnaissance des besoins de ces étudiantes et étudiants, notamment :

- La possibilité de leur éviter les difficultés scolaires et économiques potentielles liées à leur actuelle non-admissibilité au soutien financier de l'AFE s'ils poursuivent leurs études à temps partiel;
- La mise en place de mesures de soutien appropriées;
- La formation des intervenants et des enseignants à leur sujet et l'amélioration de leur compréhension de leurs besoins particuliers;
- La normalisation et l'uniformisation des rapports d'évaluation et des diagnostics, en vue d'accroître leur validité et leur crédibilité.

L'ensemble des individus interrogés par les chercheuses, les étudiants, les enseignants, les intervenants locaux et les professionnels, s'entendent pour dire que des services et des mesures de soutien sont indispensables lorsqu'il s'agit d'accompagner les étudiantes et étudiants dans la réussite de leurs études. Les acteurs impliqués, qui manifestent leur volonté de leur venir en aide plus efficacement expriment également leur besoin de diffusion de l'information et de perfectionnement concernant ces troubles, afin de mieux les comprendre.

Dans ce contexte, Wolforth et Roberts suggèrent notamment ce qui suit :

- S'assurer de la validité des évaluations et de l'harmonisation des pratiques à ce titre;
- Utiliser des tests standardisés, dans l'objectif de discriminer les troubles d'apprentissage des autres difficultés;
- Offrir, dans tous les établissements, des accommodements et des services de soutien appropriés aux étudiantes et étudiants ayant des troubles d'apprentissage;
- Former le personnel enseignant et les cadres scolaires;
- Adopter des politiques basées sur la Charte des droits et libertés de la personne;

- Harmoniser les pratiques d'un ordre d'enseignement à l'autre et au marché du travail, dans l'optique de faciliter leur transition, de maximiser leurs chances de réussite et de leur permettre de s'impliquer au sein de leur société en tant que membres à part entière.

3.3 ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS AYANT DES TROUBLES MENTAUX

3.3.1 DÉFINITION

Dans leur rapport de recherche-action, St-Onge, Tremblay et Garneau⁴⁶ se réfèrent au rapport *Aspect humain de la santé mentale et de la maladie mentale* quant à l'utilisation de l'expression *trouble mental*, qui renvoie à des altérations de la pensée, de l'humeur ou du comportement (où à une combinaison des trois), associées à un état de détresse et à un dysfonctionnement (psychique et social) marqués.

3.3.2 PORTRAIT ET CARACTÉRISTIQUES

Selon le volet santé mentale et bien-être de l'Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes (ESCC⁴⁷), 2,6 millions de Canadiens, soit une personne sur dix, éprouveraient un trouble mental ou un problème de dépendance à une ou plusieurs substances psychoactives. Il révèle de plus que, bien que les jeunes de 15 à 24 ans présentent une plus forte prévalence de troubles mentaux ou de problèmes liés à une substance, ils sont moins susceptibles d'utiliser les services de santé mentale que les autres groupes d'âge. Au Québec, toujours selon l'ESCC, les données disponibles indiquent également une prévalence des troubles mentaux chez les 15 à 24 ans plus élevée que parmi les autres groupes d'âge, au cours des douze mois précédant l'enquête.

Malgré l'absence de données précises sur la situation socioéconomique des personnes en situation de handicap et des clientèles émergentes, il n'en reste pas moins que les différentes sources d'information concordent : une majorité, notamment celles ayant un trouble mental, semble demeurer dans une situation socioéconomique précaire, et cela s'applique aussi à celles ayant des incapacités.

La méconnaissance et les préjugés entourant les troubles mentaux entraînent des attitudes plutôt négatives et constituent des obstacles ou créent des difficultés supplémentaires pour les jeunes adultes aux études qui sont dans cette situation. De plus, à l'exception des services de consultation psychologique dans les collèges et les universités, il existe très peu de services structurés et mis en place à leur intention. De surcroît, les modèles d'intervention tels que le soutien aux études sont méconnus. Enfin, ces étudiantes et étudiants hésitent à faire connaître leur état et n'ont donc pas souvent recours aux services.

⁴⁶ Myreille ST-ONGE, Julie TREMBLAY et Dominic GARNEAU, *L'offre de services pour les étudiants et les étudiantes des cégeps ayant un problème de santé mentale ou un trouble mental*, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, 2009, 128 p.

⁴⁷ STATISTIQUE CANADA, « Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes : santé mentale et bien-être » (2002), citée dans M. ST-ONGE et J. TREMBLAY, *L'offre de services pour les étudiantes et les étudiants des cégeps ayant des problèmes de santé mentale*, p. 4.

Des données parcellaires, notamment une déclaration de 72 élèves dans l'ensemble des cégeps et de 390 étudiants et étudiantes dans les universités, fournissent une idée de la situation dans les établissements d'enseignement postsecondaire au Québec. Si on peut supposer, à l'instar des intervenants dans ce dossier, que ce portrait témoigne peu de l'ampleur réelle du phénomène dans les cégeps, on peut tout de même constater que leur nombre augmente d'année en année, tant dans les collèges publics ou privés que dans les universités au Québec. Cette situation nouvelle soulève des préoccupations pour l'offre de services adaptés, mais aussi des difficultés pour le personnel de ces établissements, qui se sent peu expérimenté et peu apte à leur fournir du soutien.

3.3.3 ORGANISATION DES SERVICES ET MESURES DE SOUTIEN

Au Québec, le soutien aux études pour les personnes aux prises avec des troubles mentaux en est à ses premiers pas. Au début des années 1990, il était fourni par des organismes psychosociaux à but non lucratif. Plusieurs dimensions sont communes aux mesures mises en place par ces groupes :

- Une intégration dans un environnement normalisant;
- L'exploration, avec la personne, de ses champs d'intérêt et de ses objectifs de carrière;
- L'accès aux ressources du milieu scolaire;
- L'acquisition et l'utilisation des habiletés nécessaires pour connaître du succès dans des études postsecondaires;
- Du soutien pour répondre aux exigences de la vie dans le milieu d'études;
- L'accès à des aménagements spécifiques;
- Du soutien pour faciliter l'obtention d'une aide financière;
- L'entraide entre les pairs;
- Un souci de bien faire connaître leurs services;
- Des activités de sensibilisation et d'éducation (dans les limites ou non du campus).

Selon une enquête effectuée dans les cégeps⁴⁸, les mesures offertes par les Services adaptés aux élèves ayant un trouble mental sont moins nombreux que ceux destinés aux élèves ayant un trouble d'apprentissage. Il s'agit principalement des services suivants :

- Le repérage et la référence;
- L'information et le soutien aux enseignants;
- La prise de notes;
- L'ajout de temps aux examens;
- Le tutorat méthodologique et scolaire;
- La préinscription;
- L'enregistrement des cours;
- La lecture sur cassette;
- L'utilisation de logiciels de correction.

⁴⁸ FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *Étudiants handicapés au cégep, portrait de situation – Automne 2004*, 27p.

Les deux tiers des répondants à l'enquête considèrent que l'offre de services répond partiellement ou ne répond pas aux besoins des élèves concernés, et plusieurs suggèrent l'ajout de ressources professionnelles en santé mentale dans les cégeps, d'autant plus que ces élèves consultent davantage les services de psychologie disponibles dans leur établissement que les ressources externes.

L'importance d'une concertation et d'ententes bien établies entre le MELS et le MSSS ressort aussi de cette enquête, et un comité tripartite, mis sur pied en 2005, travaille à la mise à jour d'un cadre de référence pour favoriser l'élaboration de protocoles d'entente entre les cégeps et les centres de santé et de services sociaux (CSSS), qui ont une responsabilité populationnelle, afin de répondre aux besoins psychosociaux et de santé des élèves du collégial.

Certaines universités offrent du soutien au sein de leur service d'accueil aux personnes en situation de handicap.

3.3.4 PROJETS PILOTES

D'après l'analyse des plans d'intervention des projets pilotes, les services offerts aux personnes présentant un trouble mental sont les mêmes que ceux destinés à celles ayant un trouble d'apprentissage. Leurs effectifs se répartissent sensiblement de la même manière dans les groupes d'âge. Ainsi, une majorité a entre 20 et 25 ans (55,2 %) et près du quart entre 17 et 19 ans (23,9 %), la seule exception étant les 26 ans ou plus, où ils sont plus nombreux à avoir un trouble mental (20,9 % par rapport à 10,4 % de ceux ayant un trouble d'apprentissage). La moitié est inscrite dans des programmes de sciences humaines, l'autre étant répartie dans des programmes diversifiés.

Trois projets s'intéressaient spécifiquement aux élèves ayant un trouble mental. Tous ont intégré la sensibilisation du milieu, l'importance de favoriser l'entraide entre pairs, le besoin de travailler avec les familles et les proches, la nécessité du transfert d'information à différents niveaux, du soutien et de l'accompagnement dans les stages, de l'arrimage entre les services adaptés et les services de consultation des cégeps. En plus, ils proposent un modèle d'intervention impliquant les éléments suivants :

- Le dépistage;
- L'élaboration d'un plan d'intervention selon les besoins de la personne;
- La mise en place de mesures de soutien adéquates et leur suivi;
- Un soutien aux études assuré par un intervenant pivot ou une intervenante pivot;
- La présence d'une intervenante offrant des services directs une journée par semaine ou l'intervention d'un travailleur de corridor.

La notion de partenariat est apparue centrale et primordiale, tant à l'intérieur des établissements qu'à l'extérieur, notamment avec des organismes communautaires ayant une expertise en santé mentale et avec les services de santé mentale de la région. Le transfert des connaissances et du savoir-faire acquis en la matière a été pris en compte, et deux projets visent une large diffusion des résultats et le partage des éléments pouvant être implantés dans d'autres établissements d'enseignement.

Par ailleurs, trois projets englobaient à la fois les troubles d'apprentissage et les troubles mentaux. Les priorités d'action communes étaient : sensibiliser, informer et communiquer. Un partenariat a aussi vu le jour entre un cégep et une commission scolaire pour échanger les informations relatives aux élèves ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble mental. Bien que les bilans de la dernière année ne soient pas finalisés, les résultats s'annoncent positifs et les divers intervenants impliqués s'entendent pour dire que le travail ne se termine pas avec la fin des projets pilotes.

3.3.5 RECHERCHE-ACTION DE ST-ONGE, TREMBLAY ET GARNEAU CONCERNANT LES TROUBLES MENTAUX : CONSTATS

De prime abord, St-Onge, Tremblay et Garneau soulignent que les étudiantes et étudiants présentant un trouble mental, bien qu'ils avouent clairement vivre des situations d'exclusion sociale, ne se perçoivent pas comme handicapés. Par ailleurs, plusieurs n'ont pas de diagnostic. De ce fait, peu se tournent vers les services adaptés de leur collège lorsqu'ils ont besoin d'aide. Les chercheurs ont aussi constaté que le mécanisme d'offre des services qui leur sont destinés est relativement peu développé dans une large majorité de collèges et que les services adaptés eux-mêmes sont peu publicisés. Ils suggèrent donc, notamment, les mesures suivantes:

- Sensibiliser le milieu aux troubles mentaux;
- Travailler en concertation à l'intérieur d'un établissement;
- Mieux dépister les étudiantes et étudiants ayant un problème de santé mentale⁴⁹ ou un trouble mental afin qu'ils bénéficient des services offerts;
- Avoir un guichet unique dans l'établissement en vue de leur faciliter l'accès aux services;
- Considérer les services aux étudiantes et étudiants comme partie intégrante de la réussite scolaire.

En outre, il leur apparaît clair que les services doivent être offerts selon les besoins et les demandes, au cas par cas, et non pas selon les diagnostics. Dans l'optique d'harmoniser les pratiques d'un ordre d'enseignement à l'autre, les chercheurs proposent également de s'assurer d'un continuum de services et d'établir des passerelles entre les établissements d'enseignement secondaire, collégial, universitaire et le marché de l'emploi.

Quant aux acteurs qui gravitent autour des personnes ayant un trouble mental, ils s'avouent mal outillés pour répondre aux besoins. Chez les répondantes locales comme chez le personnel enseignant, on exprime des besoins urgents d'information et de diffusion efficace de celle-ci, de formation spécifique, de sensibilisation aux troubles mentaux, de concertation et de suivi entre les différentes catégories de personnel. Afin de pallier ces manques, les chercheurs suggèrent, entre autres, les mesures suivantes :

⁴⁹ Selon le rapport *Aspect humain de la santé mentale et de la maladie mentale*, tel qu'il est rapporté dans St-Onge et Tremblay (2009), un problème de santé mentale désigne « tout écart par rapport à l'état de bien-être mental ou psychologique [alors que] les termes "maladie" ou "trouble" renvoient à des affections reconnues cliniquement, et [ils] donnent à entendre [que la personne vit] une détresse significative [ou] un dysfonctionnement [social important] [...] ».

- Faire un travail interdisciplinaire, notamment en collaboration avec des organismes communautaires spécialisés;
- Permettre la circulation de l'information ou de dossiers entre les différents intervenants de l'établissement;
- Faire de la prévention.

Pour leur part, les élèves concernés allèguent, pour la majorité, que la réussite de leurs études collégiales est très importante pour eux, mais c'est dans une moindre mesure qu'ils croient pouvoir y parvenir. Ces jeunes formulent les besoins suivants :

- Être écoutés, avoir un soutien moral et être respectés dans leurs différences;
- Qu'on leur offre de la disponibilité et de la compréhension par rapport aux difficultés qu'ils vivent (notamment celles de créer des liens avec les autres élèves, d'être acceptés par les autres, de se faire des amis, de s'intégrer dans les groupes).

Les élèves ayant un trouble mental soulignent que la compréhension et le soutien des personnes qui les entourent, de même que l'accessibilité de leurs enseignantes et enseignants et les relations qu'ils entretiennent avec eux agissent comme facilitateurs dans leur parcours scolaire. De plus, bien qu'ils affirment ressentir peu le besoin de rencontrer des pairs ayant les mêmes problèmes qu'eux, la recherche met en lumière les bénéfices qu'ils retirent lorsqu'ils sont amenés à jouer le rôle d'aidants auprès d'eux. Les chercheurs favorisent cette avenue.

Ces constats amènent St-Onge, Tremblay et Garneau à formuler plusieurs suggestions, telles que :

- Réviser les différents concepts afin que les étudiantes et étudiants qui ont des troubles mentaux puissent bénéficier des mesures offertes par l'Aide financière aux études (AFE);
- Considérer les impressions diagnostiques des psychologues dans le but d'accélérer l'identification des individus susceptibles de profiter des services offerts;
- Offrir de la formation à l'ensemble des personnes impliquées et travailler étroitement avec les enseignantes et les enseignants;
- Revoir l'organisation des services afin qu'ils soient axés sur les besoins et les forces des jeunes;
- Offrir les services par une équipe interdisciplinaire (ou un centre) coordonnée par un intervenant pivot ou une intervenante pivot.

En terminant cette partie, soulignons qu'aux yeux des chercheurs un modèle « idéal » d'intervention impliquerait un centre interdisciplinaire situé au cégep, où se trouveraient un intervenant pivot ou une intervenante pivot et un travailleur ou une travailleuse de corridor, lequel verrait à établir des collaborations avec le réseau de la santé et les organismes communautaires. Les modalités d'interventions pourraient être axées sur l'intervention de groupe ou sur l'entraide et l'aide par les pairs.

3.4 ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS AYANT UN TROUBLE DE DÉFICIT DE L'ATTENTION AVEC OU SANS HYPERACTIVITÉ (TDAH)

Bien qu'il soit souvent associé aux troubles d'apprentissage, Wolforth l'a d'ailleurs intégré à ses travaux, le TDAH en est distinct. Il n'est pas reconnu aux fins de financement des services dans le programme *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial* pas plus qu'aux programmes de l'AFE.

Le TDAH affecte aussi l'adulte, car même si l'hyperactivité se résorbe très souvent à l'adolescence, le déficit de l'attention persiste chez les adultes dans 30 à 70 % des cas⁵⁰. Le TDAH se caractérise par des problèmes d'attention, d'hyperactivité ou d'impulsivité et une tendance à une activité désorganisée, accompagnée de difficultés connexes. Sur le plan scolaire, on note souvent des problèmes reliés à la lecture, à l'écriture et aux mathématiques, en raison de difficultés associées à un déficit de l'attention et de la mémoire à court terme, sans que l'on constate nécessairement un trouble d'apprentissage. De 30 à 50 % des personnes ayant un TDAH présentent toutefois un trouble d'apprentissage⁵¹, ce pourquoi ces troubles sont souvent associés.

En raison de différences dans la classification d'un établissement à l'autre, il est très difficile d'obtenir le nombre exact d'élèves ayant un TDAH au collégial. Pour la session d'automne 2007, sous toutes réserves, leur nombre aurait été de 220. Rappelons qu'il y a souvent des doubles diagnostics; les chiffres présentés ici représentent le premier diagnostic. À l'université, pour l'année 2007, l'Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants ayant des besoins spéciaux (AQICEBS) recensait 280 étudiantes et étudiants ayant un TDAH, soit 10 % de l'ensemble des personnes⁵² à qui elle fournit des services.

⁵⁰ R. BOISVERT et C. BOISVERT, *ADD de l'enfance à l'adulte*, conférence donnée à l'AQETA, Montréal, avril 1999.

⁵¹ MTA COOPERATIVE GROUP, *Comprendre le TDAH*, Alberta Education, Canada, 2008, p. 2.

⁵² AQICEBS, *Statistiques concernant les étudiants ayant des besoins spéciaux dans les universités québécoises, 2007-2008*, p. 8.

QUATRIÈME PARTIE

4 CONSTATS ET BESOINS⁵³

Les constats et besoins qui suivent sont le reflet de ce qui a été exprimé dans l'ensemble des études et de la consultation.

4.1 SITUATION À L'EXTÉRIEUR DU QUÉBEC

Augmentation constante et généralisée du nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap et des clientèles émergentes, notamment à l'enseignement postsecondaire.

Mise en œuvre de cadres législatifs, de politiques visant l'accessibilité de tous, sans discrimination, aux études postsecondaires.

Mise en place de mesures financières et stratégies de soutien pour les établissements et les personnes en vue d'accueillir et d'intégrer les personnes en situation de handicap.

Reconnaissance des étudiantes et étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble mental dans plusieurs pays.

Reconnaissance et financement des étudiantes et étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un TDAH en se basant sur les mêmes critères utilisés pour financer les autres étudiants qui ont une incapacité dans les autres provinces canadiennes.

4.2 DÉFINITIONS ET CATÉGORISATION

Terminologies faisant consensus désormais basées sur le *Processus de production du handicap*, plutôt que sur le modèle médical.

Catégories utilisées à l'enseignement postsecondaire et à l'Aide financière aux études basées sur le modèle médical.

Troubles d'apprentissage et troubles mentaux maintenant considérés dans les définitions des personnes en situation de handicap par la CDPDJ et l'OPHQ.

Confusion dans la compréhension et la classification des troubles d'apprentissage et des troubles mentaux.

→ Adaptation de la terminologie et des définitions utilisées à l'enseignement postsecondaire.

→ Classification fondée sur des critères communs, partagés à la fois par les chercheurs, les cliniciens et les professionnels de l'éducation.

⁵³ Les constats sont indiqués en caractères gras, et les besoins, au moyen de flèches.

4.3 DÉCLARATION DES EFFECTIFS

Pratiques et déclarations des effectifs non harmonisées

- Clarification et ajustement de certaines pratiques au sein du Ministère et des établissements d'enseignement :
 - Révision de certaines règles et modalités d'évaluation au Ministère en vue de définir clairement les étudiantes et étudiants admissibles au financement;
 - Harmonisation et uniformisation de certaines pratiques quant aux déclarations d'effectifs;
 - Conciliation des pratiques entre les secteurs de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire.
- Mise en place de mécanismes de reddition de compte prenant en considération l'autonomie des partenaires impliqués, dans le respect des besoins de chacun.
- Mise à jour des documents de référence.

4.4 DÉPISTAGE ET ÉVALUATION

Importance de procéder au dépistage des différents troubles afin de mieux orienter les étudiantes et étudiants, et de prévenir les échecs et le décrochage, dans un contexte où les personnes s'identifient peu ou qu'elles n'ont jamais été évaluées.

Importance de bien déterminer leurs besoins, notamment au moyen d'une évaluation valide et crédible identifiant les obstacles rencontrés, afin de leur offrir des mesures de soutien appropriées.

- Accessibilité et validité de l'évaluation.
- Identification des professionnels pouvant effectuer une évaluation permettant de guider les interventions, notamment pour les étudiantes et étudiants ayant un trouble d'apprentissage.

4.5 SOUTIEN ET FORMATION

Clientèle de plus en plus diversifiée et en augmentation constante.

Rôles et tâches amplifiées et complexifiées pour les divers intervenants, les responsables du dossier et le personnel enseignant.

Manque de connaissances et d'expérience, notamment par rapport aux troubles mentaux, entraînant l'inconfort des milieux, des attitudes négatives et divers obstacles.

Expertise insuffisante des services adaptés quant aux connaissances et aux interventions pour ces étudiantes et étudiants.

- Considération des besoins des étudiantes et étudiants et des conséquences sur la poursuite et la réussite de leurs études.
- Révision des paramètres déjà existants en matière d'aide financière et de droits de scolarité pour les personnes étudiant à temps partiel mais étant réputés à temps plein.
- Soutien aux établissements :
 - pour l'organisation des services;
 - pour l'évaluation des services et des mesures.
- Formation des professionnels, du personnel enseignant et des autres membres du personnel :
 - pour la promotion de pratiques pédagogiques différenciées et efficaces;
 - pour l'utilisation appropriée des outils technologiques;
 - sur les troubles d'apprentissage et les troubles mentaux, leur impact sur les études et les besoins des étudiantes et étudiants.
- Politiques institutionnelles d'intégration des étudiantes et étudiants visant à faciliter leur insertion et leur accompagnement.
- Concertation entre les responsables des services aux étudiantes et étudiants en situation de handicap, le personnel enseignant et le personnel professionnel.
- Collaboration entre les services, les départements et les facultés.
- Partenariats avec le milieu associatif qui est en constant contact avec les personnes ayant des troubles mentaux et qui a développé connaissances et expertise.

4.6 TRANSITION ENTRE LES ORDRES D'ENSEIGNEMENT

Programmes de transition entre les différents ordres d'enseignement et le marché de l'emploi peu ou pas organisés pour les étudiantes et étudiants en situation de handicap et pour les clientèles émergentes.

Services et financement variables d'un ordre d'enseignement à l'autre.

- Concertation et arrimage entre les conseillères et conseillers d'orientation aux divers ordres d'enseignement pour définir un projet d'études porteur d'avenir.
- Planification de la transition entre le secondaire, le collégial et l'université, ainsi que le marché du travail pour favoriser l'intégration scolaire et professionnelle.
- Préparation des élèves aux nouvelles exigences et aux responsabilités accrues des études postsecondaires.
- Diffusion d'information sur les mesures disponibles sur le marché du travail.
- Partenariats et concertation entre les différents secteurs du MELS (éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire, enseignement supérieur, AFE), les ministères concernés (MSSS, MESS) et leur réseau respectif afin d'assurer la continuité et l'équité dans les services et le financement.

4.7 COLLECTE DE DONNÉES ET RECHERCHE

Difficultés de recueillir de l'information sur des étudiantes et étudiants qui s'identifient peu ou qui n'ont jamais fait l'objet d'une évaluation et de brosser un portrait réel de leur situation.

Manque de suivis longitudinaux, d'informations concernant ces étudiantes et étudiants et les pratiques les plus adaptées, ainsi que de données concernant la prévalence des troubles spécifiques d'apprentissage.

Peu de transfert et de diffusion des avancées de la recherche.

- Recherches, collectes, suivi et analyse de données portant sur les étudiantes et étudiants à l'enseignement postsecondaire et pouvant servir à l'ensemble des acteurs en éducation sur :
 - l'évolution des effectifs;
 - les pratiques les plus adaptées;
 - l'utilisation et l'efficacité des technologies et de l'apprentissage en ligne;
 - la persévérance et la réussite scolaires.
- Organisation d'activités d'échanges et de transfert.

CONCLUSION

L'augmentation du nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap et des clientèles émergentes à l'enseignement postsecondaire, et les besoins que cela suscite, a amené l'ensemble des acteurs se préoccupant de leur intégration à signaler différents problèmes liés à cette nouvelle situation, dont celui de leur admissibilité aux programmes du MELS.

De plus, ces acteurs ont souligné de multiples changements à leur réalité d'intervenants et les limites actuelles des programmes leur permettant de soutenir les étudiantes et étudiants. Afin de s'assurer que les programmes continuent de répondre aux besoins des étudiantes et étudiants en conformité avec les grandes orientations des cadres législatifs et en toute équité, le MELS a dressé le présent état de la situation et a mis en relief un certain nombre de difficultés éprouvées par l'ensemble des acteurs impliqués.

Les personnes aux études postsecondaires ayant un handicap, un trouble d'apprentissage, un trouble mental ou un TDAH rencontrent toutes sortes d'obstacles qui constituent souvent le prélude à des difficultés, tant sur le plan personnel que sur celui de leurs études, ainsi qu'à des échecs scolaires. Cette situation rend d'autant plus ardu leur passage d'un ordre d'enseignement à un autre ou, encore, leur insertion sociale et professionnelle. La détresse exprimée par les milieux d'accueil, qui se sentent démunis devant ces nouveaux besoins, est également palpable.

Malgré des avancées scientifiques importantes, le retard est notable en matière de transfert de l'information, de connaissances et de savoir-faire dans ce domaine. Définir les différents troubles d'apprentissage chez les adultes et les enfants, de même que les troubles du développement chez l'enfant, avec ce qu'ils ont comme conséquences chez les adultes, se révèle complexe, tout comme obtenir un consensus. Il n'existe pas au Québec de recueils ou de banques de données concernant ces troubles à l'enseignement postsecondaire, entre autres pour le dépistage et l'état des lieux, qui pourraient être utilisés aux fins d'évaluation de programmes ou d'enquêtes longitudinales. Dans ce contexte, la collaboration entre les milieux de l'éducation et de la santé semble une première étape essentielle à l'avancement des connaissances et au développement de services appropriés.

Les difficultés inhérentes aux troubles mentaux, le caractère cyclique et en grande partie imprévisible des limitations compliquent la tâche de prévention et de planification de l'aide. Les préjugés et les attitudes qui stigmatisent les personnes ayant des troubles mentaux les amènent à s'isoler et à demander peu d'aide auprès des services, et particulièrement auprès des services adaptés, qu'ils connaissent peu ou pas du tout. Les intervenants en éducation, notamment les enseignantes et enseignants, souhaitent obtenir plus d'information sur les différents troubles et leurs répercussions sur les études, en vue de favoriser l'intégration de ces étudiantes et étudiants. Le même besoin se fait sentir quant aux meilleures pratiques, aux mesures et aux services déjà en place ou à ceux pouvant être organisés à leur intention. La continuité des services et le partage

d'informations entre les réseaux de la santé et de l'éducation deviennent un enjeu pour faciliter l'offre de services. La confidentialité et la protection des renseignements personnels doivent aussi être prises en considération dans le contexte d'un travail en réseau impliquant plusieurs intervenants.

Malgré des entraves méthodologiques dans la collecte d'information, de données et dans leur analyse, rendant des extrapolations et prédictions hasardeuses, l'étude sur l'état de la situation révèle clairement plusieurs besoins ou attentes :

- Clarifier les définitions;
- Préciser les balises légales encadrant les interventions;
- Répartir les responsabilités entre les différents acteurs, notamment entre les secteurs de la santé et de l'éducation;
- Sensibiliser, informer et former le personnel enseignant et professionnel;
- Mettre en place des modes d'organisation des services en partenariat avec le milieu;
- Harmoniser les pratiques et les programmes de soutien;
- Développer des connaissances et mettre en œuvre des pratiques;
- Assurer la mise en place de mécanismes efficaces de transfert des connaissances et de diffusion de l'information;
- Mettre au point des outils validés pour évaluer les différents troubles d'apprentissage chez les adultes.

La validation du contenu de l'état de la situation, les consultations, les suggestions formulées par les chercheuses et chercheurs et la richesse des débats contribueront grandement à la prise de conscience des besoins spécifiques de ces étudiantes et étudiants, et permettront de déterminer adéquatement les orientations et de dégager les priorités d'action pour l'avenir.

Jusqu'à présent, tous les acteurs impliqués – les répondants locaux, les responsables du dossier dans les universités, les intervenants, les enseignantes et enseignants, l'équipe des cégeps désignés et les collèges privés subventionnés – ont fait preuve d'un engagement de tous les instants à aider ces étudiantes et étudiants dans la poursuite et la réussite de leurs études. Le présent rapport témoigne des efforts consentis par ces acteurs, et de la volonté de tous les individus et organismes concernés pour faire progresser la situation.

