

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA PERCEPTION DU MARCHÉ DE L'EMPLOI DE LA POPULATION ÉTUDIANTE À BESOINS
PARTICULIERS DIPLOMÉE EN MILIEU COLLÉGIAL

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

À LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION ET PÉDAGOGIE

PAR

ALINA-CODRUTA PERCIOG

DÉCEMBRE 2023

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à préciser que la réalisation du présent mémoire est le résultat d'un long parcours entrepris il y a maintenant plusieurs années. Ce parcours, fut rempli de découvertes, d'apprentissages, d'accomplissements ainsi que de nombreuses réalisations.

Je souhaite remercier chaleureusement la professeure et directrice de ce mémoire madame Lise Bessette qui a su me soutenir et m'encourager tout au long de mes apprentissages et lors des moments plus difficiles. C'est grâce à sa patience, son soutien, ses encouragements et ses judicieux conseils que j'ai pu réaliser ce mémoire. À travers nos nombreuses conversations, elle a partagé avec moi, son expérience et ses compétences du milieu de l'éducation. Merci madame Bessette !

Je désire aussi remercier ma famille, particulièrement mon fils Vlad et mon mari Marius pour leur patience et leur compréhension pendant les années de la réalisation de ce mémoire. Merci Marius d'avoir été à mes côtés et de m'avoir soutenue dans les moments plus difficiles pendant toutes ces années et d'avoir aussi partagé avec moi les moments de joie.

Ce mémoire n'aurait pas pu être réalisé sans la précieuse participation des onze personnes diplômées qui ont eu l'amabilité de répondre à mes questions en entretien. Je leur suis très reconnaissante pour leur ouverture d'esprit et pour la confiance qu'elles m'ont accordée lors du partage de leur expérience personnelle.

DÉDICACE

Je dédie ce mémoire à mon fils Vlad et à mon mari
Marius pour un monde meilleur!

AVANT-PROPOS

Le milieu de l'éducation est un monde fascinant et stimulant qui s'inscrit dans un processus évolutif en lien avec le développement de la société. L'arrivée des étudiantes et des étudiants à besoins particuliers dans le milieu collégial m'a permis à une certaine époque de prendre conscience de leur réalité et de les connaître lorsque le Service d'aide à l'intégration des étudiants (SAIDE) a vu le jour. J'ai été témoin de leur inclusion et de la croissance de leur nombre au fil des ans. Comme je suis de nature curieuse, je me suis interrogée sur leur avenir après l'obtention de leur diplôme technique.

C'est dans ce contexte que l'idée m'est venue de réaliser une recherche qui permettra d'apporter des réponses à mon questionnement pour connaître davantage la suite de leur cheminement. Le questionnaire que j'ai utilisé portait à la fois sur leur parcours scolaire et sur leur expérience en emploi. J'ai voulu voir s'il existait des similitudes dans leurs différents parcours et s'ils étaient prêts à affronter le monde du travail grâce aux connaissances acquises et aux habiletés développées au Cégep.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE	iii
AVANT-PROPOS.....	iv
LISTE DES TABLEAUX	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	ix
RÉSUMÉ.....	xi
ABSTRACT	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	2
1.1 Pertinence sociale et professionnelle	2
1.2 Pertinence scientifique	6
1.3 Problème de recherche.....	11
1.4 Question de recherche.....	12
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL	14
2.1 Étudiant.es à besoins particuliers dû à un handicap.....	14
2.2 Concept d’accommodement.....	14
2.3 Concept d’inclusion en enseignement supérieur	15
2.3.1 Aperçu historique	15
2.3.2 Aspect légal.....	16
2.4 Les recherches traitant de l’inclusion des étudiant.es à besoin particuliers dus à un handicap en enseignement supérieur	17
2.4.1 Processus d’accès au diplôme	17
2.4.2 Pratiques inclusives.....	19
2.4.3 Stratégies de réussite.....	22
2.4.4 Accompagnement et réussite	24
2.4.5 Principaux acteurs de la réussite et de l’inclusion.....	26
2.4.6 Inclusion et stage en enseignement supérieur	28
2.4.7 Handicap et emploi.....	42
2.5 Synthèse.....	49
2.6 Objectifs spécifiques	56
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....	57

3.1	Type de recherche.....	57
3.2	Participant.es	58
3.3	Échantillonnage.....	58
3.4	Instruments.....	58
3.5	Déroulement	59
3.6	Considérations éthiques	59
CHAPITRE 4 ANALYSE DES DONNÉES		61
4.1	Saisie des données	61
4.2	Traitement des données	62
4.2.1	Interprétation des résultats.....	62
4.2.2	Expérience scolaire	63
4.2.2.1	Accès aux ressources	63
4.2.2.2	Cours et examens	64
4.2.2.3	Climat en classe	64
4.2.2.4	Enseignement	64
4.2.2.5	Action des professeur.es.....	65
4.2.2.6	Effets de la collaboration des professeur.es.....	66
4.2.2.7	Sentiment personnel des étudiant.es.....	66
4.2.3	Expérience en emploi.....	66
4.2.3.1	Emploi idéal	67
4.2.3.2	Compétences développées pendant la formation	67
4.2.3.3	Satisfaction liée au domaine d'étude.....	67
4.2.3.4	Attentes des diplômé.es face à l'emploi.....	68
4.2.3.5	Stages liés à la formation.....	69
4.2.3.6	Démarches des étudiant.es pour obtenir un emploi.....	69
4.2.3.7	Facilitation pour l'insertion en emploi.....	70
4.2.3.8	Obstacles rencontrés lors de l'insertion en emploi	70
4.2.3.9	Peur du rejet et divulgation du diagnostic	71
4.2.3.10	Divulgation du diagnostic et discrimination	71
4.2.3.11	Accommodements en emploi.....	72
4.2.3.12	Traitement différent et handicap	72
4.2.3.13	Rapports interpersonnels en emploi	73
4.2.3.14	Conditions de travail.....	74
4.2.3.15	Améliorations pour les futurs diplômé.es	74
4.2.3.16	Éducation du public	74
4.2.3.17	Pouvoir des diplômé.es en emploi.....	75
4.2.3.18	Avis exprimés par les personnes répondantes	75
CHAPITRE 5 DISCUSSION		76
5.1	Expérience scolaire	76
5.2	Expérience en emploi.....	78
5.2.1	Stages et préparation à l'emploi.....	78
5.2.2	Compétences	80

5.2.3	Insertion des personnes répondantes en emploi	80
5.2.4	Divulgateion et accommodements en emploi.....	81
5.2.5	Facilitation pour l'insertion en emploi.....	83
	CONCLUSION	85
	ANNEXE A CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE	93
	ANNEXE B FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	94
	ANNEXE C CANEVAS D'ENTRETIEN.....	97
	ANNEXE D LETTRE D'INVITATION	100
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	102

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 4.1 Les caractéristiques des personnes répondantes	62
--	----

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AQICESH	Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap
ATE	Alternance travail-études
CDPDJ	Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse
CEA	Community Employment Agencies
ÉGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
CNUDPH	Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées
CUA	Conception universelle de l'apprentissage
DEC	Diplôme d'études collégiales
DSO	Developmental Services Ontario
ÉHBP	Étudiant.es handicapés à besoins particuliers
ÉBP	Étudiant.es à besoins particuliers
ÉSH	Étudiant.es en situation de handicap
FNEEQ	Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec
IDEA	The individuals with Disabilities Education Act
IE	Integrated Employment
IRIS	Institute for Research and Development on Inclusion and Society
MES	Ministère de l'Enseignement supérieur
NCLD	National Centre for Learning Disabilities
OCDE	Organisation de Coopération de Développement Économique

ODEP	Office of disability Employment Policy
ONU	Organisation des Nations Unies
SAIDE	Service d'aide à l'intégration des étudiants
SE	Supported Employment
SEAC	Special Education Advisory Committee
SH	Situation de handicap
TA	Trouble d'apprentissage
TDA/H	Troubles du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité
TECFÉE	Tests de certification en français écrit pour l'enseignement
TED	Trouble envahissant du développement
TSA	Troubles du spectre de l'autisme
TSM	Trouble de santé mentale
UDL	Universal Design for Learning
UQAM	Université du Québec à Montréal
YTD	Youth Transition Demonstration

RÉSUMÉ

Au cours des dernières décennies, les établissements d'enseignement post-secondaires ont connu une hausse de la population étudiante handicapée ou à besoins particuliers ayant un handicap physique, un trouble d'apprentissage (TA), un trouble de santé mentale (TSM), des troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) et des troubles du spectre de l'autisme (TSA). La présente recherche est réalisée en contexte d'inclusion de la population étudiante qui bénéficie des obligations légales assurées par la Charte québécoise des droits et libertés de la personne, (1976, art. 10) et de la Charte canadienne des droits et libertés (1982, art.15). Après l'obtention d'un diplôme, leur accès au marché du travail n'est pas automatique. Dans sa Relance de 2020, le Ministère de l'Enseignement supérieur (MES) indique un taux général de 63,2 % de diplômé.es en emploi sans préciser toutefois, le pourcentage des personnes handicapées ou à besoins particuliers. Malgré l'amélioration de bonnes pratiques en éducation, la transition vers l'emploi demeure problématique (Murphy, 2014). Aucune littérature du milieu de l'éducation ne fait état de connaissances sur les besoins de la population étudiante en situation de handicap ou à besoins particuliers en contexte de transition et/ou en emploi après avoir obtenu un diplôme d'études collégiales techniques (DEC). Cette recherche vise à connaître leurs besoins d'accompagnement à partir de leurs perceptions et de leurs besoins en contexte d'emploi. Nous avons interrogé 11 personnes diplômées sur les expériences vécues lors de leur inclusion au milieu collégial et sur leurs besoins en contexte d'inclusion sur le marché de l'emploi. Nous avons aussi voulu déterminer les informations et les formations dont elles ont besoin pour mieux s'intégrer en emploi.

Cette recherche a permis de constater que leur inclusion au milieu collégial demeure évolutive et s'inscrit dans un processus d'amélioration continu. Des améliorations sur l'information de l'existence des accommodements disponibles au SAIDE, sur l'information et ou formation des professeur.es sur l'existence de diagnostic et l'amélioration des pratiques pédagogiques inclusives demeurent à parfaire. La collaboration des professeurs a un impact positif sur la réussite de la population étudiante à besoins particuliers qui ne se sent pas différente de ses pairs. En contexte d'emploi, parmi les nombreux obstacles exprimés lors des entretiens semi-dirigés mentionnons le manque de confiance en soi, l'anxiété, le stress et le sentiment de discrimination. Pour faciliter leur insertion en emploi les diplômé.es souhaitent bénéficier de formations pour apprendre à mieux gérer leur handicap en vue d'obtenir et de conserver un emploi.

Mots clés : Étudiant en situation de handicap - perception - inclusion - emploi - formation collégiale - DEC

ABSTRACT

Over the past few decades, post-secondary educational institutions have experienced an increase in the population of students with disabilities or special needs with physical disabilities, learning disabilities (LD), mental health disorders (MSD), attention deficit disorder with or without hyperactivity (ADD/H) and autism spectrum disorder (ASD). This research is carried out in the context of the inclusion of the student population, which benefits from the legal obligations guaranteed by the Quebec Charter of Human Rights and Freedoms (1976, art. 10) and the Canadian Charter of Rights and Freedoms (1982, art. 15). After obtaining a diploma, access to the labor market is not automatic. In its 2020 Relaunch, the MES indicates a general rate of 63.2% of graduates in employment without specifying, however, the percentage of people with disabilities or with special needs. Despite the improvement of good practices in education, the transition to employment remains problematic (Murphy, 2014). No education literature reports knowledge of the needs of students with disabilities or special needs in the context of transition and/or employment after obtaining a technical college diploma (DEC). This research is oriented to know their support needs based on their perceptions and their needs in the context of employment. More specifically, we interviewed 11 graduates about their inclusion in the college environment and their needs in the context of inclusion in the labor market to determine the information and/or training they need to better integrate into employment.

This research has shown that their inclusion in the college environment continues to evolve and is part of a process of continuous improvement. Improvements in information on the existence of accommodations available at SAIDE, on the information and/or training of teachers on the existence of diagnostics and the improvement of inclusive teaching practices remain to be perfected. The collaboration of professors has a positive impact on the success of students with special needs who do not feel different from their peers. In the employment context, among the many obstacles expressed during the semi-structured interviews are the lack of self-confidence, anxiety, stress and the feeling of discrimination. To facilitate their integration into employment, graduates wish to benefit from training to learn how to better manage their disability in order to obtain and keep a job.

Keywords: Student with a disability - perception - inclusion - employment - college education - DEC

INTRODUCTION

Dans un contexte mondial d'éducation inclusive en enseignement supérieur, ce projet de recherche tente d'apporter un nouvel éclairage sur le principe d'intégration au marché de l'emploi des étudiantes et des étudiants handicapés ou à besoins particuliers dont le nombre ne cesse d'augmenter. Cette augmentation est constatée dans la majorité des pays membres de l'Organisation de Coopération de Développement Économique (OCDE). Les étudiant.es handicapé.es ou à besoins particuliers (ÉHBP) sont des personnes ayant un handicap physique, un trouble d'apprentissage (TA), un trouble de santé mentale (TSM), des troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) et des troubles du spectre de l'autisme (TSA).

Au Québec, dans un domaine collégial inclusif, toutes les ressources sont mises en place afin d'aider cette population étudiante à réussir tout au long de son parcours en vue d'obtenir un diplôme d'études collégiales (DEC) techniques. L'obtention de ce diplôme leur permettra d'accéder à un emploi qualifié dans le domaine de leurs études et d'être en mesure de contribuer pleinement au développement de la société québécoise. Dans un contexte d'amélioration continue, cette recherche de type exploratoire porte un regard sur le point de vue et sur la perception de diplômé.es concernant leur expérience sur le marché de l'emploi. Il est important de connaître davantage leurs besoins en vue d'améliorer l'organisation et le fonctionnement des services éducatifs à leur intention dans les Collèges d'enseignement général et professionnel (Cégeps).

Les auteurs cités dans notre recherche se sont questionnés sur l'inclusion des ÉHBP et ont également porté un regard sur leurs besoins dans l'enseignement supérieur. Soulignons cependant que les connaissances sur l'insertion en emploi après l'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC) ne semblent pas avoir été abordées dans tous les milieux de l'enseignement supérieur québécois.

Dans le texte qui suit, nous présentons d'abord la problématique autour de laquelle s'articule notre recherche. Ensuite, nous expliquons en quoi celle-ci est pertinente pour la société québécoise en général et pour la pratique éducative en particulier. Nous exposons enfin différentes recherches se situant dans la perspective d'une meilleure compréhension sur les connaissances et les besoins de la population étudiante en situation de handicap ou à besoins particuliers.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

1.1 Pertinence sociale et professionnelle

Tout comme le milieu de l'enseignement supérieur des pays membres de l'Organisation de Coopération de Développement Économique (OCDE), le milieu scolaire primaire et secondaire du Québec adhère à une éducation pour tous et se préoccupe de l'inclusion de toute sa population étudiante. En ce sens, il mobilise tous ses acteurs autour d'un modèle social qui refuse l'exclusion de la population étudiante présentant une déficience basée sur un handicap, au profit de son inclusion lorsque cette dernière remplit les autres conditions d'admission (Ebersold, 2015). Ce droit est par ailleurs reconnu par l'article 24 de la convention des Nations Unies pour les droits des personnes handicapées (ONU, 2006) et la plupart des pays membres de l'OCDE l'appliquent. Ebersold (2009) rappelle que le terme « inclusion » est de plus en plus présent dans le langage public, scientifique ou politique. Les institutions scolaires appartenant à l'État sont devenues un moyen pour construire une société ouverte sur les différences et ayant comme vision la diversité. Cette dernière devient source d'épanouissement social et de développement économique. C'est ainsi que la population étudiante grandissant dans un environnement normal prendra part pleinement à l'appartenance à sa communauté scolaire et à la société malgré la différence qui la caractérise. On considère que les institutions scolaires vont parvenir à transformer le futur citoyen en lui faisant accepter la différence grâce au sens que prend la diversité tout au long de son parcours scolaire. En présence de cette diversité les institutions s'adaptent en développant des formations qui tiennent compte de la diversité des profils de sa population étudiante pour éviter l'échec à long terme, l'abandon scolaire et le gaspillage des ressources. La réussite scolaire de tous repose maintenant sur le système éducatif peu importe la condition individuelle ou sociale. Pour assurer la réussite scolaire de tous, les institutions scolaires et post-secondaires doivent également adopter un modèle de gestion basée sur la compréhension des problèmes sociaux et se remettre sans cesse en question. Afin d'y parvenir, elles doivent évaluer régulièrement l'efficacité de leurs pratiques, la satisfaction des besoins, la performance individuelle et collective, les stratégies et les jeux des divers acteurs ainsi que les indicateurs statistiques permettant de les cerner (Ebersold, 2009).

Au cours des dernières décennies, les établissements de l'enseignement post-secondaire des pays industrialisés ont connu une forte augmentation des étudiant.es à besoins particuliers appelés étudiant.es en situation de handicap (ÉSH). Cette augmentation est aussi présente dans les établissements de

l'enseignement supérieur du Québec, c'est-à-dire dans les Collèges d'enseignement général et professionnel (Cégeps), ainsi que dans les universités. Selon la Fédération des cégeps, le nombre des étudiant.es en situation de handicap est passé de 1 303 étudiants en 2007 à 19 308 à l'automne 2018¹. Cette tendance est également présente dans le réseau universitaire du Québec. Selon les statistiques de l'Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH) il y avait plus de 25 000 ÉSH présents dans les universités en 2021-2022². Force est de constater, selon Pautel (2017) que l'AQICESH est le seul organisme qui compile annuellement les données sur cette population étudiante ayant recours aux divers services d'intégration en milieu universitaire. L'augmentation de cette population au Québec est multifactorielle (Lavallée, Macé et Rivard, 2013). En effet elle peut s'expliquer par cinq principaux facteurs : l'évolution scientifique ayant permis le développement de meilleurs diagnostics, l'augmentation des services d'intervention dès l'enseignement primaire et secondaire, la réussite de l'éducation obligatoire, l'illégalité de la discrimination envers ces personnes et le support financier pour un recours aux services nécessaires.

Dans l'enseignement supérieur québécois, la catégorie des étudiant.es en situation de handicap à besoins particuliers (ÉHBP) inclut ceux ayant un trouble d'apprentissage (TA), un trouble de santé mentale (TSM), des troubles du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) et des troubles du spectre de l'autisme (TSA). Selon Doucet et Philion (2016), cette nouvelle population étudiante, composée de personnes handicapées est identifiée « émergente » dans le milieu collégial.

La Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel et la Loi sur l'enseignement privé ne stipulent cependant aucune disposition qui oblige ces établissements à organiser des services éducatifs à l'intention des étudiant.es en situation de handicap. Cependant, d'autres lois comme la Charte canadienne (1982, article 15 (1)) et la Charte québécoise (1976, article 10) des droits et libertés de la personne et la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale (article 25, 63), stipulent les fondements juridiques les concernant. En effet, c'est en vertu de la Charte des droits et libertés de la personne (article 10) que les tribunaux ont reconnu les troubles de santé mentale et les troubles d'apprentissage comme un handicap. La jurisprudence est très abondante en la matière. Concernant les moyens utilisés pour combler le handicap, l'interprétation est

¹ <https://fedecgeps.ca/wp-content/uploads/2021/10/rapport-la-reussite-au-cegep.pdf> page 13

² https://www.aqicesh.ca/wp-content/uploads/2023/02/Statistiques_2021-2022_sans_universite.pdf page22

large et le choix d'utilisation appartient à la personne en fonction de ce qu'elle privilégie parmi ceux qui sont possibles dans l'établissement qu'elle fréquente Ducharme et Montminy (2012).

Dans le but d'éviter toute forme de discrimination, les collèges ne peuvent décliner l'admission d'un étudiant en situation de handicap qui satisfait aux autres conditions d'admission. Ils ne peuvent pas non plus lui refuser les services nécessaires pour son accommodement, y compris en cas de troubles de santé mentale, troubles d'apprentissage ou troubles de déficit de l'attention. Face à la hausse considérable de la population étudiante en situation de handicap dans leurs établissements, les institutions de l'enseignement supérieur ont dû s'adapter afin d'assurer l'inclusion et la réussite de tous les étudiant.es. Pour rendre possible la mission première de l'enseignement supérieur, le gouvernement dépense des sommes importantes afin « d'assurer la réussite des jeunes, de participer au rehaussement des compétences et à la qualification des adultes et de contribuer de manière soutenue et novatrice, à l'essor de notre société » (Fédération des cégeps³). Dans l'objectif de l'intégration des étudiant.es à besoins particuliers et de leur réussite, le réseau collégial, a créé le Service d'aide à l'intégration des étudiants (SAIDE) qui est maintenant disponible dans tous les collèges de la province. Son rôle est d'accueillir et de soutenir l'étudiant.e afin d'évaluer ses besoins particuliers et d'élaborer un plan d'intervention individualisé en lien avec sa condition tout en tenant compte des recommandations de son diagnostic médical. Dans ce cadre, dès son inscription au SAIDE, l'étudiant.e doit fournir son diagnostic émis par un professionnel reconnu tel qu'un orthophoniste, un psychologue ou encore une attestation médicale de sa condition. Le SAIDE soutient et informe également les enseignant.es sur les accommodements des étudiant.es concerné.es présent.es dans leur classe en respectant la confidentialité de leurs diagnostics. Tenant compte des besoins particuliers de chaque étudiant.e concerné.e, les accommodements peuvent se présenter sous diverses formes : suivi individuel, tutorat, prise de notes, temps supplémentaire accordé pour les examens, accès à un local isolé pour la passation des examens et disponibilité de logiciels adaptés. Cette obligation d'accommodement doit être appliquée non seulement pour les cours mais aussi pour les laboratoires, les stages et toute autre activité reliée à la formation. De plus, dans le souci d'équité, les collèges ont élaboré un cadre de référence sur les procédures à suivre et les accommodements offerts à ces étudiant.es par l'entremise du SAIDE. Le même modèle d'organisation est disponible pour cette population étudiante qui poursuit des études universitaires. Tout comme le niveau collégial, le niveau

³ <https://fedecegeps.ca/communiqués/2017/01/les-cegeps-demandent-un-financement-adequat-pour-pouvoir-mener-tous-les-etudiants-a-la-reussite/>

universitaire fait partie de l'enseignement supérieur au Québec. Dans le même ordre d'idée, cette volonté d'inclusion, s'inscrit dans un processus qui tourne autour de l'étudiant, de son intégration dans le milieu universitaire, de sa réussite académique pour l'obtention du diplôme en vue de lui permettre finalement de rejoindre le marché de l'emploi. La légitimité de l'enseignement supérieur repose également sur la diplomation qui est indissociable de la réussite scolaire. Comme le Québec fait face à un grand besoin en main d'œuvre qualifiée, les institutions de l'enseignement supérieur doivent relever le défi d'assumer la formation de toutes les populations étudiantes en mettant en place des mesures aussi diversifiées qu'inclusives pour assurer la réussite de tous.

Dans son enquête intitulée « La Relance au collégial en formation technique », le Ministère de l'Enseignement supérieur (MES, 2020, p. 1 et 6), révèle que parmi les personnes titulaires d'un diplôme d'études collégiales (DEC) obtenu au cours de l'année scolaire 2018-2019, 63,2 % sont en emploi, 2,3 % sont en recherche d'emploi, 32,4 % sont aux études et 2,1 % sont considérées comme inactives. Par ailleurs, il est important de noter que 84,7 % des personnes qui travaillent occupent un emploi relié à leur domaine d'étude.

Le taux de 63,2 % de personnes à l'emploi ne permet cependant pas au lecteur d'avoir un aperçu général sur le taux de placement. En effet, on ignore le pourcentage réel du placement des personnes en situation de handicap ayant bénéficié du SAIDE tout au long de leur parcours académique. Également, ce taux de placement ne renseigne pas sur les conditions du déroulement du processus d'embauche de la population étudiante ÉSH. De plus, à notre connaissance aucune donnée émanant du milieu de l'éducation au provincial n'est disponible publiquement concernant les personnes en situation de handicap du réseau collégial québécois ayant obtenu un emploi à la suite de leur diplomation. Or, selon l'article 31 de la convention des Nations Unies pour les droits des personnes handicapées (ONU, 2006), les pays de l'OCDE s'engagent à produire des données statistiques dans le but de créer de meilleures politiques afin de concrétiser l'application de cette convention. De plus, l'alinéa 3 stipule non seulement la responsabilité de diffuser les statistiques, mais également de s'assurer « qu'elles soient accessibles aux personnes handicapées et autres personnes. » En ce sens, le Gouvernement du Canada respecte cette obligation davantage puisqu'il produit une Enquête canadienne sur l'incapacité depuis plus de 35 ans⁴.

⁴ <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-654-x/89-654-x2018001-fra.pdf>

Soulignons que le Rapport statistique de 2016 sur l'équité en matière d'emploi⁵ rapporte que le taux d'emploi des personnes handicapées se situe à 9,1 % au Canada et à 6,1 % au Québec. Dans son document portant sur la transition des études postsecondaires vers le marché de l'emploi, l'Office des personnes handicapées du Québec mentionne dans les pistes de solutions de « Vérifier la possibilité d'inclure dans les enquêtes Relance effectuées par le MELS auprès des diplômés collégiaux et universitaires une ou des questions permettant d'identifier les personnes handicapées. » (p. 18). Ceci confirme avec fermeté que les données du niveau provincial sont vagues concernant l'intégration du marché de l'emploi des personnes en situation de handicap ayant bénéficié du SAIDE durant leur parcours collégial.

1.2 Pertinence scientifique

Tel qu'évoqué par Ebersold (2015), on constate l'absence de statistiques sur l'inclusion scolaire de la population étudiante en Europe aussi. Également, peu de pays disposent de statistiques « sur le devenir des lycéens présentant un besoin éducatif particulier » (Ebersold, 2015); ce qui rend difficile l'évaluation de l'efficacité des politiques mises en place pour l'inclusion, la comparaison de l'égalité des chances avec la population étudiante non handicapée concernant le cursus scolaire et la quantification de l'accès à l'enseignement supérieur ou professionnel et à l'emploi. Selon Murphy (2014), malgré de bonnes pratiques en matière d'inclusion au niveau de l'éducation, la transition de l'école vers le marché de l'emploi demeure problématique. Dans son rapport, il décrit les approches en matière d'éducation, de formation et d'emploi pour les personnes ayant des troubles d'apprentissages. Les pays qui sont considérés comme les plus avancés dans la matière sont : le Royaume-Uni, les États-Unis, le Canada et les pays scandinaves. Il décrit la façon de faire de 4 pays soit : l'Écosse, la Suède, les États-Unis et le Canada.

En Écosse seule une minorité de personnes ayant des troubles d'apprentissage ont un emploi rémunéré. Le gouvernement Écossais s'est donné comme mandat d'aider ces personnes en matière d'accès à l'emploi lorsque c'est possible. Une collaboration avec des organismes est mise de l'avant pour développer une gamme d'opportunités d'emplois accompagnés. Le bénévolat permet aux personnes ayant des troubles d'apprentissage d'acquérir des compétences professionnelles pour un emploi futur ainsi qu'à celles dont le nombre d'heures travaillées est limité par le système de prestations sociales. « The Scottish Consortium for Learning Disability » est un organisme composé de 12 organisations partenaires qui travaillent avec les

⁵ <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/ministere/portefeuille/travail/programmes/equite-emploi/rapports/2016-annuel.html#h4.1>

personnes ayant des troubles d'apprentissages de tous les âges, les aidants familiaux pour lutter contre la discrimination et développer de bonnes pratiques. Il fournit une gamme de services portant notamment sur la formation, la communication, la sensibilisation au handicap et l'emploi. Le service conseil est proposé à toutes les organisations. En matière d'emploi il fait la promotion de l'emploi assisté et la mise en place de projets comme « Young Scotland's Got Talent ». C'est aussi cet organisme qui doit en vertu de la législation existante produire des statistiques officielles sur les personnes ayant des troubles d'apprentissage connus des autorités locales écossaises, sur l'emploi, la coordination locale et la Formation continue. Des coordonnateurs locaux sont disponibles pour travailler en petit groupe de personnes ayant des troubles d'apprentissages afin « d'éviter le labyrinthe des systèmes ».

En Suède, le gouvernement central établit les lignes directrices et les politiques d'aide pour les personnes handicapées. Les agences gouvernementales sont ensuite responsables des aspects de ces politiques, tels que l'éducation et l'emploi. Toutefois, ce sont les municipalités qui sont responsables de l'éducation et des services sociaux. En 2011, le gouvernement a lancé sa stratégie en matière de handicap basée sur la convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées identifiant 10 domaines prioritaires dont le marché de l'emploi. Le principe de base en matière d'emploi pour les personnes handicapées repose sur la compétence et la volonté de travailler. Elles doivent pouvoir participer à la vie professionnelle en fonction de leurs capacités et des circonstances. À cet effet, le gouvernement s'est donné comme but d'augmenter le taux de participation des personnes handicapées à l'emploi. L'agence suédoise pour la coordination des politiques en faveur des personnes handicapées (Handisam) est une agence gouvernementale chargée d'accélérer la mise en œuvre de la législation suédoise sur le handicap. Elle coordonne la politique en matière de handicap et soutient les autorités, les organisations, les entreprises, les municipalités et les conseils de comté pour créer une plus grande accessibilité. Handisam travaille également sur plusieurs projets et missions du gouvernement et d'autres organisations. Pour les élèves ayant de graves difficultés d'apprentissage, les municipalités fournissent un soutien via des programmes (connus sous le nom de sårskola) exploités par le biais de la Gymnasia qui offrent des études théoriques et des formations pratiques. Sårvux est le programme d'éducation des adultes pour les personnes ayant des troubles d'apprentissage. Il est dispensé au niveau de base et au deuxième cycle du secondaire. Il y a le même programme à l'éducation municipale des adultes. En 2010-2011, 215 municipalités sur les 290 ont dispensé des cours de Sårvux. En matière d'emploi Samhall est une agence parrainée par le gouvernement qui est chargée de la création des emplois stimulants pour les personnes handicapées (notamment les déficiences intellectuelles, les incapacités et microtraumatismes répétés).

Samhall emploie environ 22 000 personnes sur ses 250 sites dont 19 000 personnes ont un handicap. Son approche comporte 3 phases : l'évaluation, la réhabilitation temporaire de l'emploi et l'emploi à long terme sur le marché de l'emploi principal. Chaque année, une certaine proportion d'employés doit quitter Samhall pour un autre emploi chez un autre employeur. Samhall doit permettre aussi le réemploi aux employés ayant effectué cette transition pour la période de 12 mois. En 2012, 5,2 % d'employés ont effectué cette transition.

Le Canada dispose d'un système de gouvernement fédéral et provincial. Un grand nombre de pouvoirs sont donnés aux assemblées législatives provinciales. C'est le cas en matière d'éducation. La responsabilité de soutenir les personnes ayant des troubles d'apprentissage est transférée aux provinces canadiennes. Une des provinces les plus performantes en matière de soutien aux personnes ayant des troubles d'apprentissage est l'Ontario. Elle a été retenue dans l'étude de Murphy, car il s'agit de la province la plus peuplée du Canada avec plus de 12,8 millions d'habitants sur 33,2 millions. Avant les années 80, les écoles ontariennes n'étaient pas obligées de fournir des programmes éducatifs afin de soutenir la population étudiante ayant des troubles d'apprentissages. La loi ou « projet de loi 82 » établit plusieurs exigences dont :

- l'identification et l'évaluation en continu des capacités d'apprentissages et les besoins des élèves;
- l'implication des parents ou tuteurs d'élèves dans ce processus d'identification et de placement;
- la nomination d'un comité « Special Education Advisory Committee (SEAC) » dans chaque conseil scolaire de district par l'autorité scolaire.

Les SEAC sont des comités permanents qui ont pour but de fournir des informations sur les besoins particuliers, d'identifier les domaines où il y a présence de lacunes dans les services et de conseiller le conseil scolaire sur les programmes et les services de l'éducation spéciale qui doivent être améliorés.

En éducation supérieure, la conception universelle de l'apprentissage a fait son entrée à l'université de Guelph. « Universal Design for Learning (UDL) » consiste à donner à tous les individus des chances égales d'apprendre. L'Université de Guelph a présenté sa propre version de UDL, Universal Projet de conception pédagogique (UID) en 2002. Les activités menées dans le cadre de ce projet comprenaient des sites Web spécialement conçus pour les cours d'une classe de nutrition clinique avec des graphiques distinctifs, des

notes de cours, des bases de données, des conférences, la mise à jour des horaires et l'enregistrement vidéo de « conférences électroniques » supplémentaires. Une évaluation de ce projet a eu lieu en 2004 et a révélé des résultats encourageants. Les professeur.es ont observé une augmentation du rendement chez les étudiant.es en lien avec l'impact de l'environnement d'apprentissage. Au cours des 10 dernières années, le « Developmental Services Ontario (DSO) » a été mis au point pour « aider les adultes à besoins particuliers à trouver les services dans leur communauté » (traduction libre, point 4.3 p. 21). Il existe 9 centres de (DSO) en Ontario qui aident les personnes ayant des troubles d'apprentissages à développer des compétences. Elles consistent à les rendre le plus possible autonomes, pour être en mesure de continuer d'apprendre après le niveau secondaire, de faire du bénévolat ou de se préparer pour un emploi. Également, elles les soutiennent pour pratiquer des tâches liées au travail ou pour développer des compétences favorisant l'accès à l'emploi ou au bénévolat. En Ontario, le financement des services d'emploi pour les personnes ayant des troubles d'apprentissage a été remplacé par un système basé sur les résultats. Les fournisseurs de services sont financés dans la mesure où ils trouvent des emplois pour leurs clients.

Quant aux États-Unis, des mesures de protection et de soutien pour les personnes ayant des troubles d'apprentissage sont inscrites dans la législation. Les 3 principales lois sont :

- « The individuals with Disabilities Education Act (IDEA) » c'est le principal programme relevant du fédéral qui autorise l'aide gouvernementale et locale en matière d'éducation spécialisée ainsi qu'aux services connexes pour les enfants handicapés y compris ceux ayant un trouble d'apprentissage (2004, année d'entrée en vigueur);
- « Americans with Disabilities Act and Section 504 » permet l'accès aux accommodements des étudiant.es et aux adultes ayant un trouble d'apprentissage à l'école et sur le lieu de travail (1973, année d'entrée en vigueur);
- « No child Left Behind » Les états et les districts scolaires sont incités à redoubler d'efforts pour améliorer les résultats scolaires des étudiant.es. Les dispositions en matière de responsabilités visent les groupes d'étudiant.es peu performant.es afin de combler l'écart de réussite (2002, année d'entrée en vigueur).

Plusieurs organismes et organisations gouvernementales travaillent pour aider et soutenir les personnes atteintes de troubles d'apprentissage soit le Bureau des personnes handicapées (Office of disability Employment Policy (ODEP)) et le Centre national pour les troubles d'apprentissage (National Centre for Learning Disabilities (NCLD)). Ces organisations fournissent des services lors de la transition. Une législation spécifique a été élaborée pour assurer des services de transition disponibles pour ceux qui en ont besoin. Les services de planification de la transition IDEA doivent commencer dès le premier programme d'éducation individualisée (soit à 16 ans) et sa mise à jour doit se faire annuellement. Ils peuvent également commencer avant 16 ans, mais cela reste à la discrétion de l'élève, des parents et de tout professionnel autour de la personne. L'IDEA doit :

- fournir des services de transition pour chaque enfant handicapé;
- développer un ensemble d'activités coordonnées axées sur l'obtention d'un emploi post école individualisé ou la formation professionnelle ou des défis de vie pour chaque étudiant;
- coordonner les activités de transition avec les organismes communautaires pour rendre accessibles les services aux diplômés;
- tenir compte des besoins en fonction des forces, des préférences et des intérêts de chaque individu.

L'école doit également jouer un rôle actif dans la préparation à la vie en dehors de la salle de classe, de la population étudiante ayant des troubles d'apprentissage. Les États-Unis ont mis en place des projets et des programmes pour soutenir le système de transition. Un de ces programmes est : « Youth Transition Demonstration project (YTD) » créé pour soutenir les jeunes handicapés âgés de 14 à 25 ans à trouver un emploi et à accéder aux services les concernant. Ces services comprennent :

- des expériences de travail individualisées,
- la responsabilisation des jeunes,
- le soutien familial,

- le lien avec les divers services, service social et de santé et les avantages sociaux.

Six États ont participé au programme commencé en 2003 et complété en mars 2012. Ce programme a permis une augmentation des revenus et de l'emploi chez les travailleurs marginalisés. D'autres impacts à long terme sont attendus lorsque les participants au programme ont fait la transition de l'école vers le marché de l'emploi. Ainsi, au niveau fédéral, les États-Unis fournissent un certain nombre de services de soutien aux adultes atteints des troubles d'apprentissage comme le « Life Skills Programs » qui comprend des formations sur les habiletés de la vie pour les encourager à atteindre l'autonomie.

Aux États-Unis, l'emploi assisté a été un élément central du soutien aux personnes atteintes de troubles d'apprentissage depuis le début des années 1980. En effet entre 1987 et 1990, 1 400 programmes (Supported Employment (SE) avaient été autorisés dans 27 des 55 états. L'emploi assisté est défini dans la législation et soutenu financièrement par les autorités fédérales et nationales. « Integrated Employment » (IE) est une stratégie majeure en matière d'emploi pour l'intégration des personnes handicapées y compris celles ayant des troubles d'apprentissage, dans un milieu de travail typique à leur condition.

À travers les États-Unis, il existe également des agences d'emploi communautaires « Community Employment Agencies » (CEA) qui aident les chercheurs d'emploi handicapés à trouver un emploi intégré. Elles peuvent fournir des mesures de soutien y compris un emploi personnalisé. Les individus auront un plan d'emploi en fonction de leurs propres objectifs, leurs forces et leurs intérêts et seront ensuite associés à des emplois pouvant répondre à leurs besoins. L'employeur éventuel contribuera ensuite à personnaliser le poste pour l'employé qui répond aux besoins de l'entreprise. Cette participation de la part de l'employeur demeure toujours volontaire.

1.3 Problème de recherche

Au Québec la pénurie de main d'œuvre se fait ressentir de plus en plus et le fait de diplômé ne garantit pas automatiquement l'accès à un emploi. Bien que les statistiques de la relance effectuée par le MES en 2020 révèlent un taux de 63,2 % de diplômés à l'emploi, le taux d'emploi de personnes handicapées au Canada se situe à 9,1 % selon le Rapport statistique de 2016 sur l'équité en matière d'emploi. Au Québec, « 55 % des personnes handicapées de 15 à 64 ans sont actives sur le marché du travail. Le taux de chômage

est aussi plus élevé chez ces personnes avec un peu plus de 9 % selon le Gouvernement du Québec⁶. Or, l'emploi est un indicateur clé dans l'inclusion des personnes en situation de handicap dans la société, car il crée le sentiment d'épanouissement et donne un sens à leur vie. Les résultats des études démontrent cependant que ces personnes sont moins susceptibles d'avoir un emploi que les personnes n'ayant pas d'incapacité (Bureau of Labor Statistics, 2018; Eurostat, 2015; Till et coll., 2015; Turcotte, 2014, cité dans Morris et al, 2018 p.11).

Comme solution, l'article 27 de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CNUDPH), adoptée par le Canada en 2010, exige que les signataires « reconnaissent aux personnes handicapées, sur la base de l'égalité avec les autres, le droit au travail », en proposant un milieu de travail « favorisant l'inclusion et accessible aux personnes handicapées » (Morris *et al.*, 2018 p.11). Le Québec ne fait pas exception puisqu'en 2019 le gouvernement a créé la « Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées 2019-2024 » pour les aider à intégrer le marché du travail et ainsi combler le besoin grandissant de la main-d'œuvre. La population des jeunes personnes handicapées devrait être mieux préparée à l'intégration au marché du travail et à son maintien en emploi. Les employeurs sont-ils suffisamment sensibilisés à l'embauche de personnes handicapées ? Les soutiendront-ils en emploi ? L'avenir promet-il une meilleure inclusion sociale pour les futur.es diplômé.es en situation de handicap?

1.4 Question de recherche

Tenant compte de la législation existante qui a débouché sur l'arrivée massive d'une population étudiante incluant un plus grand nombre de personnes en situation de handicap et considérant l'ajustement de l'organisation des services éducatifs dans les cégeps et l'importance de détenir un emploi à la fin des études, nous tentons dans cette recherche de répondre à la question principale suivante :

Après l'obtention du diplôme collégial, quelle est la perception du marché de l'emploi de la population étudiante ayant bénéficié du Service d'aide à l'intégration des étudiant.es (SAIDE) durant son parcours collégial ?

⁶ <https://www2.gouv.qc.ca/entreprises/portail/quebec/infosite?lang=fr&x=528628206>

Nous répondons également aux questions subsidiaires suivantes :

Cette population est-elle bien préparée à l'intégration au marché du travail et à son maintien en emploi ?

Autrement dit, quels sont les facteurs en termes d'aptitudes, de préparation à l'emploi et de motivation, qui déterminent leur possibilité d'inclusion professionnelle ?

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Cette section vise à présenter le cadre conceptuel de cette recherche en présentant les concepts fondamentaux autour desquels notre projet de recherche s'articule, soient : le concept d'inclusion des étudiant.es à besoins particuliers (ÉBP) de l'enseignement supérieur au marché du travail et celui de leur maintien en emploi. Nous abordons aussi le concept d'accommodement raisonnable.

Nous présentons des recherches en éducation qui s'appuient indirectement sur le concept d'inclusion afin de nous permettre de mieux comprendre les nuances qui se dégagent quant aux besoins de cette population étudiante en contexte d'emploi. Il est question ici de montrer comment des auteurs ont tenté de répondre à cette question de recherche pour démontrer l'état actuel des connaissances sur le sujet. Finalement, nous nous appuyons sur la synthèse de ces recherches, pour répondre à la question de recherche.

2.1 Étudiant.es à besoins particuliers dû à un handicap

Dans le cadre de la présente recherche, les étudiant.es à besoins particuliers dû à un handicap sont des personnes présentant des déficiences d'ordre physique, organique, neurologique ou sensoriel ainsi que les étudiant.es faisant partie de la population dite émergente. Cette population inclut les étudiant.es atteints de troubles d'apprentissage, de troubles déficitaires de l'attention, de troubles de santé mentale ainsi que ceux et celles atteints de troubles du spectre de l'autisme identifiés par un professionnel de la santé (Raymond 2012a, p. 2). Dans un esprit d'uniformité, tout au long de cette recherche nous allons les appeler étudiant.es à besoins particuliers (ÉBP). Leur inclusion est basée sur le droit à l'égalité d'accès aux études supérieures, dans la mesure où ces étudiant.es répondent aux critères d'admission et s'appuient sur des moyens concrets pour faciliter cette accessibilité. Malgré leur différence, il s'agit alors de traiter avec équité tous les étudiant.es et de permettre aux étudiant.es à besoins particuliers dû à un handicap de poursuivre un parcours scolaire en enseignement supérieur.

2.2 Concept d'accommodement

« L'accommodement se réfère à l'obligation légale de faire ce qui est approprié pour éliminer la discrimination découlant d'une règle, d'une pratique ou d'un obstacle qui a, ou qui pourrait avoir une

incidence négative sur la personne » (Guide pour le personnel enseignant de l'UQAM, p.11). Dans le milieu collégial, les accommodements sont offerts uniquement aux étudiant.es à besoins particuliers dus à un handicap. Il s'agit de la mise en place des moyens leur permettant d'atteindre les compétences et les objectifs de leur programme en tenant compte de leur handicap. L'accommodement est raisonnable par la façon différente d'atteindre les objectifs qui sont identiques pour tous les étudiant.es d'un programme. Il ne s'agit pas de modifier les compétences et les standards de réussite dans l'évaluation des apprentissages, mais de différencier les moyens pour les atteindre. (Cadre de référence du cégep de Saint-Laurent, p. 8).

2.3 Concept d'inclusion en enseignement supérieur

2.3.1 Aperçu historique

Les pays membres de l'OCDE adhèrent à une éducation pour tous et se préoccupent de l'inclusion des étudiant.es à besoins particuliers dus à un handicap en milieu ordinaire. Cette préoccupation découle de l'article 24 de la convention des Nations Unies pour les droits des personnes handicapées (ONU, 2006). En France, la loi de 2005 vient accentuer l'obligation des établissements d'enseignement supérieur de généraliser les services d'accueil, d'assurer la mise en place des aménagements techniques, de désigner des ressources humaines pour les soutenir et de les aider afin de répondre à leurs besoins pour garantir la continuité de leurs parcours scolaires. C'est dans la même optique, que le concept d'inclusion dans le milieu collégial québécois s'inscrit dans un processus évolutif puisque dès leur création, les collèges ont accueilli des étudiant.es en situation de handicap. Ducharme et Montminy (2012) évoquent que le nombre de ces derniers était estimé à une trentaine d'étudiants par année dans tout le réseau jusqu'au début des années 1980. Pour la plupart d'entre eux, ils présentaient une forme de handicap visuel, auditif, moteur ou organique. En 1982, le ministère de l'Éducation du Québec mandate le Cégep du Vieux-Montréal et le Cégep de Sainte-Foy pour qu'ils accueillent ces étudiant.es. Ils implantent des mesures d'aide et développent une expertise en la matière. Le Cégep du Vieux-Montréal assume ce mandat pour tous les cégeps de l'ouest du Québec et le Cégep de Sainte-Foy pour les cégeps de l'est de la province. Au fil des ans, le cégep du Vieux-Montréal s'est spécialisé dans l'accueil des étudiant.es avec une déficience auditive et le Cégep de Sainte-Foy dans l'accueil des étudiant.es avec une déficience visuelle. Puis, les services de ces centres se sont élargis en tenant compte de situations de handicap de plus en plus diversifiées auxquelles les collèges publics du Québec faisaient face. C'est en 1992 que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, dont les collèges relevaient à cette époque, créa le programme *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial*.

Ce programme comprend quatre grandes orientations (MESS, 1992) :

- 1) *L'accessibilité universelle des programmes d'études* : aucune personne ne peut être refusée à cause d'une déficience.
- 2) *L'organisation des services à partir d'un plan individuel d'intervention* : permet à l'étudiant de poursuivre ses études.
- 3) *La régionalisation des pratiques d'accueil et d'intégration* : les services sont disponibles dans tous les cégeps et se font à partir des cégeps désignés qui assistent les autres cégeps dans l'organisation de ces services.
- 4) *La reconnaissance des besoins de soutien au réseau et de développement de l'expertise* : en présence d'une augmentation de la clientèle étudiante en situation de handicap, les collèges doivent maintenir et développer une expertise dans la matière.

Le SAIDE s'est développé à travers tout le réseau collégial et cette population étudiante bénéficie de nos jours d'une multitude de services afin de faciliter sa réussite des études collégiales menant à la diplomation.

2.3.2 Aspect légal

Actuellement, la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel (L.R.Q., chapitre C-29) et la Loi sur l'enseignement privé (L.R.Q., chapitre E-9.1) ne stipulent aucune disposition qui oblige les collèges à aménager des services éducatifs aux étudiant.es en situation de handicap. Cependant, d'autres lois comme la Charte canadienne (article 15) et la Charte québécoise (article 10) des droits et libertés de la personne et la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale (article 25, 63) stipulent des fondements juridiques les concernant. En effet, c'est en vertu de ces Chartes que les tribunaux ont reconnu les troubles de santé mentale et les troubles d'apprentissage comme un handicap. La jurisprudence est très abondante dans la matière. De plus, l'Office des personnes handicapées du Québec exerce le rôle de « promouvoir, auprès des établissements d'enseignement de niveau universitaire, collégial et secondaire ainsi qu'auprès des organismes responsables de la formation professionnelle, l'inclusion, dans les programmes de formation, d'éléments relatifs à l'adaptation des interventions et des services destinés aux personnes handicapées et

sur demande de ces établissements et organismes, les conseiller à ce sujet » (art. 25, e.1). La loi assure l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale (L.R.Q., chapitre E-20.1).

2.4 Les recherches traitant de l'inclusion des étudiant.es à besoins particuliers dus à un handicap en enseignement supérieur

2.4.1 Processus d'accès au diplôme

L'inclusion de la population étudiante en situation de handicap s'inscrit dans la volonté d'intégration à l'enseignement supérieur et le souci de sa réussite. À cet effet, l'environnement doit aussi être changé afin de favoriser non seulement la réussite académique, mais aussi son insertion professionnelle. L'insertion professionnelle de cette population étudiante découle directement de son accès au diplôme. Or, pour qu'elle soit réalisable il faut lutter contre les abandons. Pour mieux comprendre, cette suite logique, Chenard (2005) décrit l'accès au diplôme. Il évoque, à la suite des travaux du sociologue Tinto (1987, 1993) que l'accès au diplôme s'est avéré beaucoup plus complexe qu'à première vue. Ainsi, Tinto a contribué à démontrer l'importance de la compréhension et de la distinction à faire entre l'abandon et l'interruption des études de la part d'une population étudiante qui n'est pas en situation de handicap. Il a qualifié l'abandon d'un comportement à caractère définitif alors que l'interruption peut être temporaire. Selon lui, ces deux concepts peuvent également servir à connaître le comportement du début des études de la population étudiante, dans le temps et dans l'espace. Il évoque le fait que dans le temps, son comportement peut être temporaire ou définitif. Dans l'espace, le début peut concerner le programme d'étude et l'établissement qui peuvent être assujettis à un changement ou le système qui peut être lui aussi être abandonné. En ce sens, plusieurs parcours d'études peuvent être entrepris, parachevés, transformés ou mêmes abandonnés. Ainsi Tinto, a réussi au sujet des concepts de rétention et d'interruption des études, à placer la poursuite des études dans et au travers du temps. Il a contribué à l'implantation d'un modèle théorique explicatif sur le phénomène de l'abandon des études qui influence encore la recherche institutionnelle américaine. Également, la mise en place des stratégies visant la rétention de la population étudiante dans l'enseignement supérieur américain et canadien repose encore sur son modèle. Selon ce dernier, pour prévenir l'abandon, l'individu et l'institution interagissent ensemble pour que l'étudiant.e puisse déterminer et créer son parcours académique. Cette série d'interactions permet non seulement à l'individu de réagir et d'ajuster son parcours académique, mais aussi, à l'institution d'enseignement d'offrir un cadre pour ne pas dire un environnement propice aux ajustements et aux réactions. Ainsi, l'individu se crée des objectifs face auxquels il s'engage et l'institution lui offre des

conditions propices pour leur atteinte. De plus, l'établissement est perçu comme étant un milieu, une culture à laquelle l'individu doit s'intégrer et appartenir pour faire sa place. Tinto identifie six séquences inscrites dans le temps et déterminantes pour le parcours de l'individu vers son diplôme.

La première séquence consiste à connaître dès l'entrée au collège ou à l'université les caractéristiques socioéconomiques et le profil scolaire de la population étudiante. Cela contribue à la mise en place des stratégies adaptées pour leur rétention.

La deuxième concerne les objectifs fixés par l'individu à l'égard de son choix de programme d'étude ainsi que sur le choix de l'établissement dès son entrée. Cette étape représente également le passage d'une culture à une autre. Elle se compose des motifs qui poussent l'individu à poursuivre son parcours académique dans un programme et un établissement choisi. Elle se définit aussi par ses aspirations, le but fixé à atteindre, les efforts à fournir et le niveau d'appartenance à son projet, son programme d'étude et son établissement. Ces éléments constituent le point de départ qui sera assujéti aux changements et aux modifications tout au long du parcours académique de l'individu.

La troisième concerne la première expérience de l'établissement et du programme choisi qui agit sur l'intégration académique et sur l'intégration sociale de l'individu. L'expérience académique comprend ses interactions avec les professeurs, le personnel du programme d'étude et les conditions d'apprentissage. L'expérience sociale concerne l'intégration de l'individu à son environnement et à la culture collégiale ou universitaire. Elle se traduit par sa participation aux activités proposées et aux interactions avec les pairs. Cette première expérience joue énormément sur les motivations, les aspirations, les objectifs et les engagements de l'individu dans ses études.

La quatrième concerne les ajustements que l'individu devra être en mesure d'apporter dans son processus d'intégration à son nouveau milieu. Cela pousse l'individu vers l'acquisition et l'interprétation de nouvelles règles qui exigent qu'il fasse des apprentissages et des compromis.

La cinquième touche la réévaluation des objectifs et des engagements de l'individu après sa première expérience dans le milieu collégial et universitaire. Il sera appelé à réévaluer à nouveau ses objectifs et ses engagements en fonction de ce dont il a pris connaissance et conscience.

Finalement, la sixième séquence concerne sa décision à poursuivre ou à arrêter ses études. Cette décision dépend de la façon dont l'individu a vécu son départ institutionnel et elle est prise dès la première année pour la plupart (Chenard, 2005).

2.4.2 Pratiques inclusives

Loiselle et Tremblay (2016) ont tenté d'illustrer le traitement social, politique et juridique du handicap en enseignement supérieur inscrit dans un processus social qui engendre également des transformations plus larges dans le milieu de l'éducation et dans la perception sociale des inégalités. Malgré certains progrès, il appert que le milieu de l'éducation fait face à des tensions, de la résistance au changement et à l'inclusion. Cette recherche dresse le portrait de l'évolution récente de la conception du handicap dans l'enseignement supérieur au Québec et de ses incidences sur le traitement des étudiant.es en situation de handicap. Il est question de l'évolution de la terminologie du handicap qui se dégage des politiques québécoises en matière d'inclusion, soit le « handicap » et la « situation de handicap ». Ces termes ont eu également un impact sur le traitement des rapports sociaux passant d'un modèle « médical » visant la réhabilitation de l'individu à sa « fonction » sociale habituelle, à un modèle plus interactionniste intégrant le rôle de l'environnement dans la construction du handicap, déplaçant ainsi une partie de la responsabilité vers la définition même des normes institutionnelles. » (Tremblay et Loiselle, 2016). En tenant compte du rôle que joue l'environnement dans la construction du handicap, il est question de défaire les structures existantes pour l'inclusion des étudiant.es du milieu collégial et universitaire en situation de handicap (ÉSH) du Québec et à reconsidérer les pratiques d'enseignement selon la « conception universelle de l'apprentissage ». Or, en pratique l'inclusion des étudiant.es en situation de handicap dans l'enseignement supérieur et l'implantation de la Conception universelle de l'apprentissage (CUA) présentent des réels défis qui causent un alourdissement des tâches, la multiplication des demandes d'accommodement, en raison du manque de formation en pédagogie de certain.es enseignant.es et le peu d'outils à leur disposition pour mettre en pratique les principes d'inclusion dans leur classe. Toutefois, Phillion, Lebel et Bélair (2012, p. 25) considèrent que « C'est l'étudiant [en situation de handicap] qui doit porter le poids de son intégration, qui doit constamment demander de l'aide ou des mesures adaptées à ses professeurs ou à d'autres professionnels de l'université et prouver la validité de son handicap ». Dans ce contexte, la promotion des principes d'ouverture à l'égard de la CUA ou à d'autres approches inclusives ne peuvent que représenter des voies prometteuses pour un environnement social plus accessible.

C'est dans un contexte inclusif de la population étudiante en situation de handicap dont le nombre persiste en croissance que le rapport Projet ÉSH - Transition de l'enseignement secondaire au collégial québécois

(Larose S. *et al.*, 2022) a été réalisé. L'augmentation du nombre des étudiant.es en situation de handicap s'explique aussi par la valeur qu'accorde la société québécoise à la diversité et aux droits des personnes en situation de handicap. Les mesures actuelles proposées par les services adaptés des collèges aux étudiant.es en situation de handicap se présentent sous diverses formes : des accommodements en classe, lors de la passation des examens, l'utilisation de l'aide technologique, des interprétations de documents et de l'aide personnalisée avec une conseillère ou un conseiller. Selon les chercheur.es, les données disponibles tous pays confondus, sur l'impact de ces services suggèrent que la population étudiante obtiendrait son diplôme tout comme les autres étudiant.es mais avec un parcours plus long et plus difficile. Elles sous-entendent également que l'efficacité des services adaptés ne dépend pas que de la qualité intrinsèque mais aussi d'autres facteurs externes relevant des caractéristiques de la population en situation de handicap et du climat institutionnel des établissements d'enseignement. Ces chercheur.es sont d'avis qu'en théorie, la présence de pratiques pédagogiques inclusives est un facteur du climat institutionnel qui peut favoriser la portée des services adaptés. La conception universelle de l'apprentissage (CUA) et toutes ses pédagogies inclusives constituent un courant théorique actuellement sollicité par le milieu collégial. Selon ce courant, les besoins de la population étudiante en situation de handicap peuvent être comblés en partie dans la classe régulière si l'approche pédagogique comprend une multitude de représentations du contenu, d'expression de la connaissance et des compétences et de participation et d'engagement de la part de l'étudiant.e. Grâce à la diversité des modalités de représentation, d'expression et d'engagement qui caractérisent la CUA, les l'enseignant.es pourront pratiquer une pédagogie inclusive et ainsi combler non seulement les besoins des étudiant.es en situation de handicap, mais aussi ceux des autres étudiant.es. Les chercheurs rappellent que très peu d'études ont été réalisées pour faire le lien entre ces pratiques et l'efficacité des services adaptés. Les objectifs visés par le projet ÉSH -Transition sont :

« (1) décrire de façon quantitative les trajectoires d'adaptation des ÉSH qui ont reçu des services adaptés au collégial et les comparer à celles des ÉSH qui n'ont pas demandé de services, ainsi qu'à celles des étudiants qui ne sont pas en situation de handicap;

(2) identifier les déterminants (perceptions des pratiques inclusives, de l'accommodement, du service, du handicap et de l'acceptabilité sociale) des trajectoires des ÉSH qui ont reçu des services;

(3) décrire de façon qualitative les pratiques d'implantation des services adaptés, les barrières et les facilitateurs à leur efficacité tels que perçus par les ÉSH et des intervenants des services adaptés. »

De type mixte, cette recherche a été menée auprès d'une population étudiante avec et sans handicap qui

ont rempli des questionnaires. Ces derniers visaient à « documenter leurs caractéristiques personnelles, leur situation de handicap, leurs perceptions des services professionnels, pédagogiques et adaptés au secondaire et au collégial, leurs perceptions des pratiques pédagogiques inclusives au secondaire et au collégial, leurs trajectoires d'adaptation tout au long de leur parcours collégial et leur degré d'exposition et de stress face à la Covid-19. » Également, des entretiens individuels avec les étudiant.es en situation de handicap et des groupes de discussions avec des conseillères et des conseillers en services adaptés ont eu lieu pour identifier les facilitateurs et les obstacles à la transition du secondaire au collégial. Les résultats ont permis de montrer qu'il y a peu d'effets probants des services adaptés sur les trajectoires d'adaptation scolaire et émotionnelle et sur leur réussite scolaire au cégep. Bien que la population étudiante en situation de handicap ait bénéficié d'accommodements et de services adaptés qu'elle a appréciés et qu'elle a jugé pertinents, la majorité demeure à risque d'inadaptation et d'insuccès comparativement à la population étudiante en situation de handicap qui n'a pas recouru à ces services, ainsi qu'à la population étudiante sans handicap. Selon les chercheurs, l'absence d'effets probants sur l'adaptation devra susciter des réflexions des décideurs au sujet de ces pratiques d'accompagnement à privilégier par les conseillères et les conseillers, sur les orientations à donner aux services adaptés, sur la pertinence de certaines mesures d'accompagnement et sur des possibles réformes et réorganisations. Toutefois, les analyses en fonction du sexe et du diagnostic ont permis de constater que les services adaptés ont contribué à l'adaptation sociale au collège des filles et des étudiants souffrant d'un trouble d'apprentissage ou d'un TDAH. Ils ont également contribué à la prévention de l'abandon des études collégiales chez les filles et l'ont accélérée chez les garçons. Selon les chercheur.es, cela s'explique par l'enseignement à distance durant la pandémie qui a alimenté les sentiments d'isolement social de la population étudiante. Les décideurs, gestionnaires et intervenant.es devront se questionner pour savoir quelles sont les raisons pour lesquelles les services adaptés actuels ne répondent pas aux besoins des garçons et quels ajustements s'imposent. Les chercheur.es se sont questionné.es sans avoir de réponses claires sur les liens entre ces résultats et le contexte pandémique durant lequel la présente recherche s'est déroulée. Lorsqu'elles, ils ont examiné les trajectoires d'adaptation de la population étudiante en situation de handicap inscrite aux services adaptés, il apparaît que l'expérimentation des pratiques pédagogiques inclusives en classe, la vision positive du handicap, le sentiment d'acceptation par les pairs et les enseignant.es, le plan d'intervention au secondaire et les accommodements au collégial favorisent l'adaptation et la réussite pendant le parcours collégial. Également, les étudiant.es inscrits aux services adaptés souffrant d'un trouble de santé mentale risquent de se retrouver dans une trajectoire d'inadaptation scolaire et émotionnelle pendant leur parcours collégial. Ces résultats s'expliquent par la disparité dans les services offerts d'un collège à un autre et d'un

handicap à un autre. Les chercheur.es soulèvent que les décideurs et autres acteurs du milieu réfléchissent pour « rendre les mesures actuelles plus attrayantes, motivantes et cohérentes » avec les besoins de cette population étudiante. Elles et ils suggèrent également, la mise en place d'une culture qui valorise l'inclusion en classe, l'acceptation par les pairs et les enseignant.es et qui prouve aux étudiant.es la pertinence de mesures offertes à la population étudiante en situation de handicap. Il appert également que le modèle des services adaptés ne répond pas très bien aux besoins d'une population étudiante souffrant d'un trouble de santé mentale. Plusieurs réflexions ont émergé à la suite du volet quantitatif de la présente recherche. Concernant l'accessibilité au centre des services adaptés, la pertinence et l'efficacité des accommodements, il appert que les informations communiquées à la population étudiante au sujet des modalités d'inscription et du fonctionnement des services offerts doivent être améliorées. Le renforcement entre le niveau secondaire et collégial serait bénéfique lors du processus d'inscription et son activation plus tôt dans le parcours de l'étudiant.e. La mise en place par les services adaptés de mesures permettrait aux étudiant.es en situation de handicap de développer leur autonomie et de devenir plus actives, actifs dans la demande et la gestion des accommodements les concernant. Il faudrait démontrer la pertinence des accommodements et des mesures de soutien complémentaires offertes non seulement à cette population étudiante mais aussi à leurs enseignant.es et s'assurer que les ressources mises en place soient en nombre suffisant, accessibles et expliquées. Elles, ils suggèrent le renforcement des cultures d'inclusion et d'acceptation sociale du handicap par les institutions en ciblant les programmes accueillant des populations plus à risque comme Sciences humaine et Tremplin DEC. Finalement, des formations données à la communauté s'imposent pour renforcer les conceptions sociales du handicap et pour développer des pratiques d'accompagnement et d'enseignement cohérentes avec ces conceptions.

2.4.3 Stratégies de réussite

Robert, J., Debeurme, G., & Joly, J. (2016) ont essayé de mieux comprendre l'importance des habiletés d'autodétermination pour la réussite de la population étudiante ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention avec ou sans hyperactivité au postsecondaire. Ils ont entamé une réflexion dans le but de mieux les soutenir pendant leurs études postsecondaires. Une synthèse critique d'articles scientifiques portant sur l'influence de ces habiletés sur la réussite de cette population étudiante a permis d'émettre quatre grands constats :

- 1) il est nécessaire de démontrer des habiletés d'autodétermination pour réussir au postsecondaire, piste peu explorée par la communauté scientifique, particulièrement au Canada et au Québec;

- 2) il s'avère essentiel de bien circonscrire l'autodétermination en vue de mieux intervenir;
- 3) il est établi que, seules, les habiletés d'autodétermination ne peuvent expliquer la réussite au postsecondaire, d'autres facteurs devant être pris en compte;
- 4) il demeure que la réussite au postsecondaire ne se mesure pas seulement à l'aide de la moyenne générale, mais également par la persévérance et l'obtention d'un diplôme.

À la lumière de ces constats, diverses pistes de recherche et d'intervention ont été dégagées.

L'arrivée massive de la population étudiante en situation de handicap est également présente en contexte universitaire et engendre beaucoup de défis pour les institutions et ses acteurs en plus de remettre en question l'aboutissement d'un parcours d'études. Cela s'explique par les divers degrés et les différentes limitations de cette population étudiante. En contexte universitaire, Dauphinais, N., Rousseau, N., & St-Vincent, L. A. (2016) se sont demandé si la population étudiante ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention dispose de stratégies pour réussir leur son parcours universitaire. Il appert qu'elle dispose d'une multitude de stratégies connues et également utilisées par les autres étudiant.es qui réussissent selon la littérature. Cette population étudiante a appliqué des méthodes gagnantes durant le parcours collégial tout en développant une grande connaissance de soi qu'elle a utilisée aussi en contexte universitaire. Les résultats obtenus supposent qu'elle réussit tout autant que ses pairs. Toutefois, il semble qu'elle doit être plus persévérante et se mobiliser davantage pour réussir. Il semble aussi qu'elle démontre une ouverture face à l'amélioration de ses stratégies, et ce, sans se sentir jugée. Non seulement la connaissance de soi et la nature des troubles ont un impact sur l'apprentissage, mais aussi les rencontres individuelles avec un conseiller (services d'aide) sont à privilégier pour assurer la réussite. Cette recherche contribue à démontrer que cette population étudiante à sa place à l'université en fournissant de nombreux efforts pour y réussir.

Dans le but d'aider de façon plus ciblée cette population étudiante ayant un ou des troubles d'apprentissage ou un déficit d'attention à persévérer dans son parcours universitaire, Sauvé, Racette, Bégin et Mendoza (2016) se sont intéressés aux difficultés qu'elle peut rencontrer quant aux stratégies d'apprentissages. Dans une optique d'accompagnement, un soutien en ligne grâce au Système d'aide multimédia interactif (SAMI-Persévérance) a été exp rim nt  par 205 étudiant.es durant trois sessions. Cet outil vise à détecter les difficultés qu'elles et ils peuvent rencontrer. L'outil a permis aux chercheurs, en premier lieu d'avoir un aperçu des stratégies le moins ou pas du tout utilisées avant de leur offrir des outils d'aide pour contourner les difficultés dues aux troubles d'apprentissage. Il appert que les stratégies

les moins utilisées par ces étudiant.es touchent la lecture, la production écrite, la capacité de mémorisation, l'organisation du temps et la gestion du stress. En revanche, cette population étudiante semble employer des stratégies pour la production orale et la gestion des émotions. Malgré plusieurs limites, cette recherche permet de mettre en lumière l'importance de la maîtrise de certaines stratégies d'apprentissage aux études supérieures, les difficultés concernant les stratégies d'apprentissage utilisées pour la production écrite et la lecture. Elle cible aussi la mise en place des mesures de soutien spécifique à cette population étudiante dans le but de l'aider à persévérer et à s'adapter aux différentes situations d'apprentissage durant son parcours d'études.

2.4.4 Accompagnement et réussite

On assiste à une hausse considérable de la population étudiante en situation de handicap (ÉSH) dite émergente dans le milieu universitaire québécois. Pour apporter une solution, Phillion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau, N., & Laplante, L. (2016) ont défini les composantes du rôle des conseillers ainsi que la contribution de ces derniers à la réponse aux besoins de cette population. Leur recherche a été menée dans trois universités québécoises auprès de six conseillères ayant une expertise dans le domaine de l'orientation professionnelle ou de l'orthopédagogie. Trois objectifs ont été privilégiés :

« (1) préciser les composantes du rôle des conseillers permettant de répondre aux besoins d'accompagnement des ÉSH;

(2) déterminer les composantes de ce rôle qui relèvent davantage de l'expertise des conseillers en orientation professionnelle ou des orthopédagogues;

(3) préciser les enjeux et les défis liés à ce rôle et déterminer les actions à mettre en œuvre pour y faire face. » (p.102)

En général, les deux groupes de professionnels semblent être en mesure de répondre aux besoins de cette population étudiante. Toutefois, certaines composantes du processus d'accompagnement doivent être fournies par d'autres ressources considérant le fait que leurs besoins sont complexes et diversifiés. La présence de cette population étudiante dans le milieu universitaire pousse les services adaptés à revoir leurs pratiques d'organisation en fonction des besoins variés et complexes. L'expertise des orthopédagogues s'avère essentielle pour la population étudiante qui a besoin d'être soutenue dans la

mise en place des stratégies d'apprentissage ainsi que pour la rédaction de ses travaux. Cette recherche soulève la nécessité d'une continuité d'accompagnement par le même conseiller durant le parcours universitaire de l'étudiant et un questionnement sur l'affectation de ce conseiller en fonction de son expertise et de sa capacité à répondre aux besoins spécifiques de l'étudiant.e sans exclure le recours à d'autres professionnels. Face aux nombreux défis, les pistes de solutions mentionnées par les conseillers peuvent être possibles dans la mesure où les dirigeants sont davantage conscients de leur responsabilité dans l'inclusion de cette population étudiante. Ils veillent aussi à allouer des ressources financières et humaines suffisantes pour optimiser l'organisation de ces services.

En France aussi, l'arrivée massive de la population étudiante en situation de handicap pousse l'université à se questionner sur son fonctionnement et sur son organisation afin de mieux favoriser la réussite. Gouédard et Sarralié (2016) ont étudié l'accessibilité aux contenus des cours, plus précisément la prise de notes. Ils ont mené une recherche qualitative de 20 entretiens d'étudiant.es « preneurs de notes » (9) et d'étudiant.es en situation de handicap (11) ayant eu recours à ce service (p. 123). Le but consiste à faire ressortir les éléments favorables à ce dispositif à partir des expériences des étudiant.es en cause pour les « mettre en perspective sur des questions posées à l'université par les étudiants en situation de handicap » (p. 120). Pour y parvenir, ils ont utilisé pour les étudiant.es en situation de handicap une grille d'entretien à savoir « comment ils font usage des ressources mobilisées pour suivre leur formation » et « à comprendre comment s'établit la relation avec le preneur de notes, la nature des échanges avec lui, ce qu'il advient des notes et leurs usages » (p. 123-124). Quant à la grille utilisée pour les preneurs de notes celle-ci « visait à identifier les spécificités de leur activité (ce qui la favorise ou ce qui y fait obstacle) et la façon dont la prise de notes s'ajuste en fonction des besoins identifiés » (p. 124). Il appert que les transformations d'une activité pour soi en une activité pour quelqu'un d'autre n'est pas toujours facile. En situation de handicap, d'autres sortes de difficultés s'ajoutent lors du processus de création d'une relation « étudiant preneur de notes et étudiant en situation de handicap ». Pour les chercheurs, « la réussite passe une analyse fine des situations et la mise en place d'un accompagnement » construit sur la différence entre le pouvoir d'agir et la capacité d'agir dans une situation donnée. Cet accompagnement consiste également à fonder une relation entre les preneurs de notes et les étudiants en situation de handicap sans pour autant mettre des balises et limiter ce qu'il faut faire ou ne pas faire. Il s'inscrit également dans un processus « d'interrogation sur sa façon personnelle de se positionner et d'agir » (Stiker, Puig et Huet, 2014, p.13, cité par Gouédard et Sarralié (2016). Bien que le service de prise de note soit offert à la

population étudiante en situation de handicap elle se sent mise à l'écart et l'inclusion demeure un réel défi.

2.4.5 Principaux acteurs de la réussite et de l'inclusion

Toujours en contexte d'inclusion des étudiant.es à besoins particuliers du milieu collégial québécois, Dubé, F., Dufour, F., Chénier, C., & Meunier, H. (2016) ont examiné les croyances, les attitudes et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignant.es. 237 enseignant.es de 5 collèges du Québec ont répondu à deux questionnaires. Le premier questionnaire portait sur les croyances et les attitudes à l'égard de l'éducation des étudiant.es qui ont des besoins spéciaux (Duchesne, 2002) et un second portant sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignant.es de cégep (Ménard *et al.*, 2011). En ce contexte d'inclusion, les enseignant.es doivent relever certains défis face à cette population étudiante de plus en plus présente dans le milieu collégial. Les auteurs évoquent que les politiques internationales s'orientent également vers l'inclusion de tous les apprenants dans le but de les qualifier en fonction de leurs capacités pour qu'ils puissent par la suite rejoindre le marché du travail. À l'égard des enseignant.es, il appert important de bien les accompagner et former pour qu'ils puissent contribuer à la réussite de toute la population étudiante. Ils sont considérés comme étant les premiers acteurs qui contribuent à l'inclusion grâce à l'influence de leurs connaissances, de leurs pratiques et de leurs attitudes sur la population étudiante. Même si les résultats ne peuvent être généralisés à l'ensemble des enseignant.es du milieu collégial ils soulèvent une certaine préoccupation. Il appert que les croyances et les attitudes des enseignant.es sont plutôt neutres au sujet des modalités d'exercice du droit à l'éducation de la population étudiante ayant des besoins particuliers et légèrement positives concernant les responsabilités indissociables à ces besoins. Les chercheurs évoquent le fait qu'on doit se préoccuper de l'influence exercée par les enseignant.es sur la réussite de cette population étudiante. De plus, leur sentiment d'efficacité personnelle présente également une influence sur l'appropriation de nouvelles pratiques éducatives et pédagogiques servant à la réussite de la population étudiante. Il appert également que la confiance en ses capacités serait un facteur essentiel, et la formation des enseignant.es contribuerait à renforcer ce sentiment. Pour conclure, les résultats de cette étude « montrent que le sentiment d'efficacité des enseignant.es est élevé, que leur conception générale des droits de la personne est positive, mais qu'elle est plutôt neutre en ce qui concerne les modalités d'exercice du droit à l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers et leurs responsabilités personnelles et institutionnelles relatives à ces étudiants. » Dubé *et al.* (2016).

En présence d'augmentation rapide du nombre d'étudiant.es ayant recours aux services adaptés ou psychosociaux dont certains présentent des troubles de santé mentale (TSM) (dépression, troubles anxieux, etc.) St-Onge et Lemyre (2016) ont étudié les variables associées à l'attitude des enseignant.es à l'égard de ces derniers. Ils évoquent que l'attitude des enseignant.es face à cette population étudiante contribue à leur persévérance scolaire selon la (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse [CDPDJ], 20; Rao, 2004; St-Onge, Tremblay et Garneau, 2009). Pour cette raison, il est essentiel de s'intéresser aux variables pouvant influencer leur attitude face à cette population étudiante souffrant de troubles de santé mentale présente dans seize cégeps du Québec. Selon un rapport de la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ, 2013) le personnel enseignant est appelé à revoir ses pratiques pour répondre aux demandes des services adaptés pour toutes sortes de déficiences ou d'incapacités. Les chercheurs ont fait également ressortir que les principaux besoins des enseignant.es portaient non seulement sur la formation et la sensibilisation aux troubles de santé mentale (TSM) mais aussi sur la présence de personnes ressources susceptibles de les soutenir, les rassurer et les guider dans leurs actions auprès de cette population étudiante (St-Onge, Tremblay et Garneau, 2009) dans St-Onge et Lemyre (2016). L'objectif de cette recherche consiste « à vérifier s'il existe des différences en ce qui a trait aux attitudes du personnel enseignant ainsi qu'à ses besoins par rapport à l'âge, au sexe, à l'expérience en enseignement et aux sources de connaissances sur les TSM. » (p. 189). Il appert qu'être une femme, être plus jeune, enseigner depuis plus longtemps et avoir acquis des connaissances sur les TSM lors d'une formation universitaire ou en milieu de travail s'associe à une attitude plus positive envers la population étudiante présentant un TSM. En revanche, les connaissances sur les TSM apprises par les médias sont associés à une attitude plus négative. Cette recherche soutient l'efficacité des formations aux enseignant.es pour améliorer leur attitude envers la population étudiante ayant un TSM dans le but de faciliter son parcours scolaire. Les chercheurs sont d'avis qu'une formation sur les TSM soit accessible lors du parcours universitaire dans les disciplines en éducation, ainsi que dans les autres disciplines enseignées au niveau collégial.

Toujours, en cette forte présence d'une population étudiante en situation de handicap dite émergente, les universités doivent porter une réflexion pour redéfinir leur rôle et repenser la pédagogie en contexte inclusif. Le besoin d'ajuster cette inclusion est nécessaire puisqu'il découle d'une obligation juridique de promouvoir et de soutenir l'accès à une éducation non discriminatoire pour tous. Dans ce contexte inclusif, les premiers acteurs sont les professeur.es. Pour cette raison, Phillion, Doucet, Côté, Nadon, Chapleau, Laplante et Mihalache, (2016) ont tenté de comprendre comment les professeur.es « se représentent

l'inclusion des étudiants en situation de handicap (ÉSH) et de déterminer quels moyens devraient être déployés pour les accompagner à y participer. ». On a soumis un questionnaire à 613 professeur.es de trois universités québécoises sur leur perception des étudiant.es en situation de handicap (ÉSH). Les chercheurs rappellent que l'inclusion de cette population étudiante est centrée sur la mise en place d'accommodements. Il appert que la majorité des professeur.es sont à l'aise face à cette inclusion alors qu'ils sont nombreux à se considérer mal à l'aise entre 22 % et 42 % en tenant compte du handicap surtout à l'égard des ÉSH faisant partie de la catégorie émergente et plus particulièrement à l'égard des étudiant.es ayant un problème de santé mentale. Cela peut s'expliquer par l'incompréhension des besoins de cette population étudiante et par leur préoccupation concernant les accommodements à offrir. Ces préoccupations font référence au principe d'équité face au reste de la population étudiante, à la satisfaction aux exigences des cours et aux obligations professionnelles. Comme l'a démontré cette recherche, l'incompréhension et les préoccupations des professeur.es découlerait d'un manque d'information et de formation. Plusieurs études dans la littérature évoquent ce fait (Ihori, 2012; McWaine, 2012; Stodden *et al.*, 2011; Villarreal, 2002). Cette recherche a permis de faire la lumière sur les préoccupations des professeur.es au sujet de l'atteinte des exigences propres aux programmes d'études, sur la nécessité de mieux les informer et surtout de penser à des mécanismes permettant de préciser des balises claires quant aux accommodements à offrir aux ÉSH. L'inclusion se construit en tant qu'une responsabilité partagée entre les services, les étudiant.es et les professeur.es.

2.4.6 Inclusion et stage en enseignement supérieur

Lebel, C., Bélair, L., Monfette, O., Hurtel, B., Miron, G., & Blanchette, S. (2016) ont analysé les tensions, les défis et les besoins de la formation et de l'accompagnement des stagiaires en situation de handicap dans le domaine de l'enseignement mais du point de vue des formateurs de terrain et selon deux axes. Le premier étant d'offrir des mesures d'accommodement adaptées au stage et le deuxième concerne l'accompagnement, la formation et l'évaluation des stagiaires en situation de handicap (SH). Dans cette étude exploratoire, on a utilisé une approche mixte : l'enquête sur le terrain et la discussion de groupe. Deux outils ont été privilégiés pour cette recherche. Le premier étant un questionnaire en ligne (Survey Monkey) composé de 12 questions portant sur l'identification des tensions, des défis et des besoins des formateurs de terrain lors de la formation et de l'évaluation des stagiaires SH. Les handicaps en cause sont : « la déficience motrice, les troubles d'apprentissage (TA), les troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) et le trouble de santé mentale » (p. 203). Pour le deuxième outil, on a recouru à six groupes de discussions. Ces discussions portaient sur les tensions éprouvées par les formateurs. Sur

les 71 participant.es au questionnaire, 66 % proviennent du primaire, 27 % du secondaire et 15 % de l'adaptation scolaire. Elles et ils possèdent en moyenne 19 ans d'expérience et ont déjà reçu entre 3 et 12 stagiaires au cours de leur parcours professionnel. Quant aux 35 participant.es aux groupes de discussion elles et ils viennent de six commissions scolaires. Concernant le premier axe, aussi bien les répondant.es au questionnaire que les groupes de discussions se révèlent peu favorables à offrir des mesures d'accommodement aux stagiaires en situation de handicap. Les unes et les autres considèrent que l'autonomie et le rendement en milieu de travail sont prioritaires. Pour ce qui est du second axe, il ressort que leur « ouverture à former des stagiaires en SH dépend de la nature du handicap, des tensions que celui-ci occasionne dans la charge de travail et de leurs craintes relatives au manque d'ouverture de la société » (p. 196). Elles et ils désirent bénéficier de formations données par des spécialistes et disposer de stratégies institutionnelles pour favoriser un meilleur suivi des stagiaires. Les chercheur.es sont également d'avis qu'il faut porter une réflexion sur les dispositifs à mettre en place et sur les moyens d'encourager la population étudiante en situation de handicap à divulguer leur situation.

Philion, R., Bourassa, M., Saint-Pierre, I., & Bergeron-Leclerc, C. (2019) se sont préoccupés des mesures d'accompagnement dans un contexte de stage universitaire. Il fallait tenir compte à la fois de la hausse considérable de la population étudiante en situation de handicap (ÉSH) et de l'hétérogénéité de ses handicaps. Il fallait distinguer les étudiant.es qui ont un handicap traditionnel (mobilité, malvoyance, surdité) de ceux qui ont des conditions dites émergentes (trouble d'apprentissage TA, TDA/H, TSM ou TSA). Cette augmentation cause une pression sur les services universitaires qui leur sont destinés, mais aussi sur les formateurs des stages (Ducharme et Montigny, 2012). Ces derniers reconnaissent ignorer les mesures existantes et les obligations légales en matière d'accommodement et d'accompagnement à offrir à cette population étudiante pour lui donner une chance égale de réussite. Cette méconnaissance découle du fait que les établissements postsecondaires n'ont pas balisé clairement ces mesures (Ducharme *et al.* 2012). De plus, dans la littérature, très peu d'études ont été menées sur les mesures en contexte de stage tous pays confondus. Pour combler ce manque, cette recherche-action a été menée auprès des formateurs de trois programmes professionnalisants : sciences de l'éducation, sciences infirmières et travail social. Les objectifs consistent à : « 1. Dégager les défis rencontrés par les formateurs universitaires et de terrain lors de l'accompagnement des ÉSH en stage et 2. Répertoire les mesures d'accommodement et d'accompagnement existantes et en identifier de nouvelles en vue de pallier les défis rencontrés » (p. 67).

Cette étude exploratoire établit les liens entre l'obligation d'accommoder la population étudiante en situation de handicap et son accompagnement lors d'un stage. L'accommodement découle des chartes canadienne et québécoise des droits et libertés de la personne qui stipulent que toute personne a le droit d'être traitée avec équité, indépendamment de tout handicap diagnostiqué par un professionnel de la santé. En ce sens, le milieu de l'éducation doit adapter son soutien en proposant des alternatives aux étudiant.es handicapé.es pour qu'elles, ils puissent « démontrer l'atteinte des exigences et d'objectifs relatifs aux cours ou aux stages sans être désavantagés par leur situation de handicap » (p. 67). Légalement, dans la jurisprudence, les tribunaux ont établi en matière d'accommodements qu'une institution scolaire ne peut être tenue responsable de la réussite de cette population étudiante. Cependant, elle est responsable de la mise en place des moyens qui doivent correspondre à l'équivalent de ceux des étudiant.es sans handicap. Selon Ducharme *et al.* (2012) un accommodement sera accordé en « absence d'une contrainte excessive pour l'établissement », c'est-à-dire sans « obstacle majeur et important, aux plans pédagogique, administratif et financier » (p. 43). Toutefois, Phillion *et al.* (2019) évoquent que dans la littérature les accommodements offerts contribuent à la réussite et à la persévérance de cette dernière. Cependant, dans un contexte de stage, les accommodements ne semblent pas « faire consensus auprès des formateurs Abels (2005) et Akins *et al.* (2001) et leur efficacité n'est pas démontrée (Csofi *et al.*, 2012 et GlenMaye *et al.* 2007) » (p. 67). Concernant le premier objectif, six catégories de défis ont émergé dont cinq présentes dans les trois programmes visés. Le langage ne fait pas partie des préoccupations pour le programme en travail social.

La première catégorie de défis porte sur la qualité du langage écrit pour les programmes en sciences infirmières et en sciences de l'éducation. Il existe une tension particulière en éducation chez la population étudiante souffrant de dysorthographe non diagnostiquée. En effet, après avoir réussi son test de certification en français écrit pour l'enseignement (TECFÉE) et obtenu le brevet d'enseignement, elle semble rencontrer des difficultés lors de son stage. Cela se manifeste lors de l'écriture spontanée au tableau et des notes adressées aux parents, par exemple (p. 70). Étant donné que la communication fait partie des 12 compétences à atteindre en stage, les formateurs s'interrogent comment l'évaluer de façon efficace durant les quatre stages. Ils proposent que cette population étudiante à risque suive un cours d'appoint en français adapté à leur besoin et d'évaluer ensemble les stratégies compensatoires disponibles et pertinentes. Cela concerne l'allocation d'un temps supplémentaire et l'utilisation du support technologique pour l'écriture spontanée, dont certains logiciels déjà disponibles en classe. Quant aux sciences infirmières, les défis concernant l'écriture est plus critique, car les notes manuscrites sont encore

utilisées dans le milieu hospitalier. Les stagiaires doivent rédiger et comprendre des notes pour exécuter leurs tâches. Une incompréhension même partielle peut s'avérer fatale, car la vie d'un patient peut en dépendre, notamment en situation d'urgence. Face à ces défis, les participants proposent de mettre en place, dès l'admission, un test de dépistage des difficultés à l'écrit. En cas d'échec, les personnes devront suivre et réussir un cours d'appoint adapté à cette réalité professionnelle. Ils proposent également, l'utilisation d'un Ipad muni des mêmes aides technologiques qu'en contexte scolaire pour la lecture et l'écriture des notes lors du stage. Cela pourra contribuer à changer la culture du milieu hospitalier qui utilise encore les notes manuscrites.

La deuxième catégorie rencontrée dans les trois programmes concerne l'adaptation aux caractéristiques du milieu d'accueil. En sciences infirmières, les formateurs se demandent comment intervenir auprès d'un stagiaire qui peine à accomplir ses tâches lors de l'administration d'une médication dans les délais prescrits. En éducation, les stagiaires peuvent éprouver des difficultés en fonction de la longueur des consignes, de l'âge et de la complexité de la tâche. En travail social, les problèmes surviennent lors de l'optimisation d'une situation de crise. Sur le plan relationnel, les formateurs se demandent comment composer avec un stagiaire qui justifie son comportement autoritaire avec les patients en évoquant le respect des règles. Il en est de même des stagiaires en éducation qui se montrent sévères envers « des élèves en affirmant qu'il est important de casser l'élève » (p. 71). Les participants proposent comme solution « qu'une sensibilisation soit effectuée dans les cours d'introduction au programme, dans les séminaires de stages ou sous forme d'ateliers interactifs avec stimulation ou étude de cas » (p. 71). Cette sensibilisation peut constituer un atout important dans la maîtrise de la compétence de l'éthique de la profession et de l'insertion au stage. Ils sont d'avis que le mentorat par les pairs peut faciliter cette insertion. En travail social, les étudiants de deuxième année agissent comme mentors auprès des stagiaires de la première année. Les participants évoquent qu'il y a place à la réflexion sur les moyens efficaces et éthiquement responsables d'accompagner cette sensibilisation. Pour mieux soutenir l'insertion de la population étudiante en situation de handicap, ils suggèrent la création d'un répertoire de formateurs ouverts à toutes les diversités et l'instauration un pré-stage de quelques jours d'observations.

La troisième catégorie concerne les difficultés à relier la théorie à la pratique lors du stage. Cette mise en relation représente un réel défi autant pour les stagiaires que pour les formateurs. Ces derniers estiment que certaines connaissances apprises en classe sont peu ou mal maîtrisées au point de compromettre des activités au cours du stage. Les formateurs proposent comme première mesure d'arrimer les travaux en

classe aux exigences du stage. En éducation, les étudiant.es pourraient développer des activités d'enseignement/évaluation dans le cours de didactique qu'ils pourront mettre en application lors du stage. La deuxième mesure avant le stage consiste à trouver une façon d'identifier dans certains cours les étudiant.es à risque sur le plan cognitif, métacognitif ou affectif. De façon volontaire, ces personnes peuvent avoir recours à un soutien lorsqu'elles sont en situation de stress afin de mettre en pratique leur savoirs théoriques. En sciences infirmières, par exemple, cela peut se faire par « la mise en œuvre d'une stratégie ou d'un protocole, le repérage d'informations critiques dans une note ou un texte et le calcul de la quantité de médicaments à administrer » (p. 71).

La quatrième catégorie porte sur la régulation des ressources personnelles et interpersonnelles. Elle concerne trois types de populations étudiantes : celle qui fait face à des défis relevant de l'anxiété de performance, celle qui rencontre des difficultés à s'organiser causées par un TDA/H et celle qui éprouve des troubles mentaux. Les participants en travail social associent l'anxiété à la conciliation travail-études ou famille-études. En sciences infirmières, les participants évoquent qu'une mauvaise gestion de l'anxiété entraîne pour le stagiaire une mauvaise application d'une méthode bien maîtrisée en classe lorsqu'il est en situation imprévue ou d'urgence. Ils ajoutent que l'anxiété peut être très handicapante lorsqu'il s'agit d'une chirurgie ou en soins critiques. Enfin, en éducation et en travail social, ils évoquent que « les stagiaires en situation d'anxiété liée à la performance ne profitent pas pleinement de l'accompagnement et de la rétroaction car la peur de l'échec paralyse leur capacité à penser et à agir » (p. 72). Concernant la population étudiante ayant un TDA/H des trois programmes, ils mentionnent que certains stagiaires sont désorganisés au point de compromettre leur stage. Ils arrivent souvent en retard et ont de la difficulté à respecter l'horaire et la routine du milieu et ne respectent pas les échéances relatives aux travaux à remettre. Les formateurs s'interrogent sur « la prise en charge autonome et jusqu'à quel point il est raisonnable de réduire les exigences » (p. 72). Dans la supervision des trois programmes auprès de la population étudiante ayant un problème de santé mentale, les formateurs avouent naviguer à l'aveuglette lorsqu'ils se demandent si le stagiaire est apte à effectuer son stage et à travailler dans ce domaine. Ils s'interrogent sur le moment et la manière d'effectuer un arrêt de stage. Ils se préoccupent aussi des effets de la médication chez certains stagiaires, notamment la somnolence ou le manque de vigilance. En travail social, ils se demandent s'ils doivent éviter qu'un stagiaire soit placé dans un milieu où la clientèle présente la même réalité que lui : problème de toxicomanie, d'anorexie, des pensées suicidaires, par exemple (p. 72). Ils rapportent également des relations tendues dans les trois programmes avec les stagiaires qui accueillent avec difficulté la rétroaction critique. En effet, il peut arriver qu'ils figent ou deviennent hostiles,

plus particulièrement dans le cas des stagiaires ayant un trouble de santé mentale. Certains s'interrogent sur les traces qu'ils doivent laisser dans le dossier du stagiaire d'un stage à l'autre pour assurer la continuité de l'accompagnement. D'autres sont d'avis qu'il n'est pas nécessaire de connaître les résultats antérieurs pour ne pas se laisser influencer. Dans le but d'atténuer ces défis, un bilan de stage est nécessaire. Ce bilan doit présenter les forces, les défis et les mesures mises en place avec celles recommandées au prochain stage. Cette façon de faire, confirmée par l'avocat de l'université comme étant dans le respect de la loi et de la confidentialité se poursuit dans le milieu. Lorsqu'elle est présentée aux stagiaires, les formateurs en éducation rapportent que ces derniers présentent seuls et de façon spontanée leur bilan au nouveau superviseur de stage. Quant aux stagiaires en situation de handicap, ils apprécient la réflexion faite avec le superviseur de stage pour choisir efficacement les mesures et l'accompagnement correspondant au mieux à leurs besoins. Les mesures qui s'avèrent raisonnables et qui touchent une gestion flexible durant le stage sont : 1) identifier un milieu de stage prêt à accompagner un stagiaire à risque d'échec tout en respectant les exigences pour atteindre les compétences visées par le stage; 2) prolonger sa durée d'une à deux semaines pour éviter un grand nombre d'heures ou des journées consécutives; 3) interrompre le stage par moment pour permettre à l'étudiant une mise à niveau ou l'entreprise d'une démarche de gestion de ses obstacles à l'apprentissage avec reprise à la fin de son stage; 4) permettre du temps additionnel pour la remise des travaux du stage et reporter la prise en charge autonome; 5) offrir la continuité dans le soutien afin de permettre au même formateur de superviser à deux reprises le même stagiaire.

La cinquième catégorie touche les problèmes de savoir-être et d'attitudes ainsi que les problèmes d'éthique qui en découlent. Les participants ont évoqué que cette catégorie est la plus préoccupante et la plus difficile à gérer pour les trois programmes. Ils rapportent de la part des stagiaires en situation ou à risque d'échec « avoir observé des soupirs, des yeux levés au ciel, de la nonchalance, de la brusquerie auprès des élèves, patients ou clients en situation de désaccord ou de tensions » (p. 73). Bien que l'éthique soit une compétence évaluée dans les trois programmes, l'absence d'indicateurs rend difficile son évaluation en présence de pareils comportements. De plus, ils s'interrogent sur la façon d'agir auprès des stagiaires qui rejettent la rétroaction en évoquant qu'elle ne correspond pas à leur vécu. En cours de stage, ils se demandent quels appuis ils doivent offrir aux stagiaires anxieux pour les aider à reprendre leur confiance. Ils se demandent aussi comment les inciter à mieux réfléchir et agir face aux défis rencontrés en stage. En fin de stage, les formateurs s'interrogent sur la manière d'agir face aux stagiaires qui peuvent ou qui menacent de se suicider. Face à ces questions et en situation de supervision, ils se sentent coincés

entre « la performance qui sanctionne l'erreur comme évidence d'un manquement aux finalités du stage et de l'apprentissage qui la perçoit comme trace essentielle pour repenser sa compréhension de la situation ou sa décision d'action » (p. 73) qu'ils tentent de concilier. Pour atténuer ces défis, les participants proposent à l'admission en travail social et en sciences infirmières de faire passer aux candidats un examen sur le savoir-être. Ils proposent également de former, en cours de programme, un comité pour les cas complexes composé de membres permanents du programme et d'autres intervenants choisis en fonction de la spécificité du cas. Ce comité aura le mandat d'analyser la situation où est compromise l'atteinte des compétences attendues. À la suite d'une analyse rigoureuse de la gravité de la situation et des mesures mises en place en cours de stage, le comité prendra sa décision quant à la poursuite, le retrait préventif ou l'échec du stage. Il veillera également, à la mise en place, en cas de poursuite de stage, d'un contrat personnalisé d'apprentissage rédigé par le stagiaire en collaboration avec les formateurs universitaires et les acteurs du terrain. Le contrat définit les objectifs à atteindre et les moyens à prendre par le stagiaire. Selon certains participants, cette pratique implique des compétences qui restent à développer. En cas d'échec du stage, le stagiaire devrait rédiger un contrat personnalisé d'apprentissage en collaboration avec le coordonnateur de stage pour définir les moyens à prendre par le stagiaire pour combler ses lacunes avant la reprise de son stage.

La sixième catégorie concerne la responsabilité professionnelle des stagiaires à l'égard de leur formation et le dévoilement de leur situation de handicap. Dans l'ensemble de toutes les catégories mentionnées, les participants s'interrogent sur la question du droit à la confidentialité des stagiaires en vertu des chartes canadienne et québécoise. Cela implique les droits et les responsabilités en matière de divulgation ou non de leur condition diagnostiquée et des besoins qui en découlent. En travail social, les participants se questionnent sur la façon d'intervenir lorsque la condition du stagiaire est connue uniquement par la coordonnatrice du stage et qui peut contenir un risque de préjudice pour une clientèle vulnérable à laquelle le stagiaire est exposé. Ils se demandent aussi comment agir lorsque le milieu du stage remarque que l'accompagnement requis par le stagiaire dépasse ses capacités. Les participants comprennent que les stagiaires craignent d'être stigmatisés ou discriminés et que cette peur est fondée dans certains milieux. Ils estiment que la divulgation en amont du stage leur permet un meilleur accompagnement. Ils constatent qu'en cas d'une divulgation tardive, d'un obstacle survenu en cours de stage ou en situation d'échec cela compromet la chance de pallier les difficultés rencontrées. Comme solution, ils souhaitent explorer la façon d'aborder ce sujet sans toucher à la sensibilité et au lien de confiance avec le stagiaire. Concernant les programmes en sciences infirmières et en travail social, ils proposent d'inclure dans le guide de stage

un mémo qui spécifie au stagiaire les avantages à préciser ses besoins et les inconvénients liés à la non-divulgation au moment où le stage peut être à risque d'échec.

Il faudrait également sensibiliser tous les stagiaires à l'importance de nommer leurs besoins en fonction de leur contexte de stage et de se prévaloir des services proposés à l'université. De plus, une communication fluide et transparente est nécessaire pour leur responsabilisation. Elle doit préciser les exigences, les règlements et les procédures à suivre ainsi que les mesures de soutien offertes au cours du stage.

Cette recherche exploratoire a permis de constater que ces six catégories de défis s'appliquent à tous les stagiaires et que leur importance et complexité augmente en présence des étudiant.es en situation de handicap (ÉSH). Les participants proposent de mettre en place des mesures d'accommodement et d'accompagnement en amont du stage pour les préparer et les aider pendant et entre les stages en fonction des difficultés à aplanir. Il appert que ces mesures d'accompagnement sont peu nombreuses, bien qu'elles soient déterminantes dans la réussite des stagiaires. De plus, cette étude fait ressortir la nécessité des changements au sein de l'université et de ses programmes professionnels pour composer avec une population étudiante en situation de handicap de plus en plus diversifiée. En effet, le métier de formateur est plus complexe parce qu'il doit faire face à la lente transformation du stagiaire, au changement de son statut d'apprenant à professionnel et aux « enjeux multifactoriels en provenance des disparités contextuelles, épistémologiques et fonctionnelles des milieux et des personnes concernées » (p. 75). Les formateurs sont conscients qu'ils sont peu ou pas préparés à accompagner les ÉSH surtout quand ces derniers risquent d'échouer et sont paralysés par la peur de l'échec. Ainsi leur métier de formateur qui encadre, propose et modélise doit petit à petit se transformer en un métier qui interroge en même temps qu'il s'interroge, poursuit la réflexion « jusqu'à ce qu'émerge, de la conversation, une compréhension nouvelle adaptée au contexte et aux acteurs » (p. 76). Les chercheurs évoquent la poursuite de cette étude pour expérimenter et évaluer les mesures proposées pour les adapter aux ÉSH et au contexte du stage. Les diverses stratégies qui seront expérimentées pourront contribuer à une meilleure conversation pour éliminer le figement du stagiaire et améliorer la relation dans toute situation où le ÉSH se trouve en situation d'échec.

Dans le milieu collégial face à la même problématique, Lessard, M., et Leroux, J. L. (2018) ont conçu et validé un guide d'accompagnement pour les intervenant.es en stages en techniques de la santé au

collégial. Ce dernier est basé sur une pédagogie de l'inclusion de toute la population étudiante y compris celle à besoins particuliers. Les stages des programmes en techniques de la santé sont exigeants et incontournables pour la diplomation. En contexte de supervision de stage, certains intervenant.es sont confronté.es à des problématiques complexes face auxquelles elles et ils se retrouvent seul.es, isolé.es et sans ressources. Ces problématiques découlent de leur besoin de formation sur les caractéristiques étudiantes et de leur besoin d'accès à des outils d'accompagnement pour la supervision de stages. Cette recherche-développement a pour objectifs de concevoir et de valider un guide d'accompagnement basé sur une pédagogie inclusive. La validation du guide a été effectuée par quatre personnes expertes et a permis de démontrer son utilité pour la formation enseignante et le développement de pratiques enseignantes inclusives favorisant la réussite des stagiaires. Il appert que les informations du guide d'accompagnement sont pertinentes, les concepts sont généralisables et transférables à d'autres programmes de formation au collégial. Dans un contexte éducatif en changement, la supervision des stages en milieu clinique problématique, cette recherche soulève l'importance du guide afin d'accompagner les intervenantes et intervenants en stages. Des ressources humaines et matérielles sont essentielles afin de permettre le développement de pratiques inclusives et d'une approche collaborative. Il serait pertinent qu'une recherche-action soit menée pour expérimenter ce guide ainsi qu'une recherche-développement pour la création de fiches ludiques et d'une plateforme numérique associée à ce guide.

Nazon, E., Therrien, D., St-Pierre, I., & Phillion, R. (2021) rappellent non seulement que le nombre d'étudiant.es en situation de handicap ayant des besoins particuliers est à la hausse dans les universités québécoises, mais qu'il se divise en deux catégories : « ceux ayant une déficience auditive, visuelle, motrice, organique, et 2) ceux ayant un trouble d'apprentissage (dyslexie, dysorthographe, dyscalculie), de santé mentale, déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), du spectre de l'autisme, du langage ou de la parole (Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap [AQICESH], 2020) » (p. 52). Ils se sont intéressés à l'accompagnement et aux accommodements à offrir en milieu clinique à deux stagiaires en sciences infirmières dont l'une est dyslexique et l'autre ayant un TDA/H. Également, sur l'expérience de deux superviseuses cliniques en lien avec la relation d'accompagnement à offrir aux étudiant.es en situation de handicap (SH) afin de déterminer ce qui crée et ce qui maintient un climat de confiance pour faciliter cette relation d'accompagnement durant les stages. Les chercheur.es mentionnent que le stage en milieu clinique est un moyen important de la formation puisqu'il amène les étudiant.es à mieux comprendre la réalité de la profession et à mettre en pratique les notions vues durant la formation. Comme les superviseuses de stage et l'étudiant.e ne se

connaissent qu'au moment du stage elles doivent établir une relation d'accompagnement qui vise à construire un « processus d'apprentissage qui tend à responsabiliser l'étudiante et à construire sa pratique (Caron et Portelance, 2017; Leroux, 2019) » (p. 53). Pendant les stages, les étudiant.es sont amené.es à mettre en pratiques « des soins qui ont un impact direct et immédiat sur la santé et la sécurité des patients » (p. 53). La présence de la superviseure de stage est primordiale pour diminuer le risque d'erreur et elle est appelée à veiller à un apprentissage progressif et sécuritaire. La présence des exigences cliniques, légales et déontologiques peuvent causer chez les étudiant.es en général de l'anxiété et plus particulièrement chez ceux en situation de handicap. Cette population étudiante doit être guidée et rassurée tout au long de leur stage ce qui génère des défis en lien avec le soutien et l'accompagnement à offrir (Larue et al., 2013; OIIQ, 2009). En effet il s'agit de mettre en place des mesures d'accommodement et d'accompagnement correspondant à leur besoin afin « de leur offrir des moyens pour atteindre les objectifs les exigences du stage sans subir de préjudices en raison de leur condition (Boutet et Villemin, 2014; Pillion et al., 2016) » (p. 53). Toutefois si des accommodements comme la prise de note informatisée, du temps supplémentaire aux examens et l'accès à un local isolé sont accordés durant le parcours scolaire, il est plus difficile d'offrir de telles mesures en milieu du stage. Les chercheurs évoquent que le peu d'études ayant été menées en ce sens évoquent des inquiétudes en lien avec « l'accompagnement, à savoir le risque d'atteinte à la sécurité d'autrui, le jugement évaluatif à l'égard de l'atteinte des compétences et le travail supplémentaire exigé pour accompagner certaines étudiantes en SH (Anderson, 2012; Cawthon et Cole, 2010; Pillion et al., 2019, 2021) » (p. 53). Ils soulèvent également que les superviseures cliniques sont peu préparées à ce genre d'accompagnement. De plus, les établissements d'enseignement offrent un accompagnement fondé sur une approche individuelle en fonction des besoins de chaque étudiant.e. Il devient alors, primordial pour les superviseures cliniques de développer une relation personnelle avec une population étudiante en situation de handicap. Il serait envisageable d'établir une relation « qui vise la création d'un climat de confiance indispensable pour relever les défis spécifiques associés à une dyslexie, à un TDA/H, à un trouble de santé mentale ou encore à d'autres difficultés en stage » (p. 54). Cette recherche s'appuie sur le modèle d'accompagnement de Curan (1968) développé dans un contexte de counseling et de psychothérapie par Lavoie (2000) et se compose de trois aspects : « la sécurité intérieure, la compréhension mutuelle et la reconnaissance de l'identité » (p. 54). Lorsque la population étudiante expérimente ces aspects, la relation d'accompagnement avec son superviseure clinique sera basée sur une compréhension plus profonde de l'autre. Ce modèle permet de considérer la superviseure clinique d'accompagnatrice qui non seulement tient compte des capacités cognitives de l'étudiant.e mais va au-delà de ces dernières pour considérer d'avantage les émotions et la personnalité de l'étudiant.e. Cette

situation permettra à l'étudiant.e d'effectuer ses apprentissages dans un climat de confiance où la qualité du lien est pris en compte ainsi qu'une compréhension mutuelle. Afin de mieux décrire cette réflexion, cette étude repose également sur le modèle du développement humain – processus de production du handicap (MDH-PPH) qui conceptualise positivement le développement de la personne Fougeyrollas et al. (2019) même si elle présente des déficiences ou des incapacités. Il s'agit d'un modèle écosystémique qui tient compte des facteurs de risque et de protection tout en mettant l'accent sur l'interaction entre des facteurs personnels comme les déficiences, aptitudes, des facteurs identitaires et des facteurs environnementaux (micro) comme la relation d'accompagnement. Également, des facteurs méso comme les universités, les milieux de stage et macro le système de santé et celui de l'éducation afin de comprendre les situations de handicap dans un contexte de participation sociale plus précisément dans « la réalisation des habitudes de vie à travers les activités courantes et les rôles sociaux de la personne (Fougeyrollas, 2021) » (p. 55). Ce modèle porte un regard sur les possibilités d'ouverture pour des personnes en situations de handicap à recevoir des services propres à leurs situation tout en renforçant leurs aptitudes et en réduisant les obstacles présents dans leur environnement. Cette transformation permettra une conception d'une idéologie de l'équité qui tend vers la déstigmatisation, le respect des différences et l'inclusion. Cette recherche multicas a été menée auprès de deux étudiantes en situation de handicap et de deux superviseuses cliniques. Elle portait sur l'expérience de stage d'une étudiante présentant une dyslexie et d'une autre présentant un TDA/H étant en première année au programme des sciences infirmières. Les deux superviseuses de stage en sciences infirmières ont vécu l'expérience d'encadrement des étudiant.es en situation de handicap et ne sont pas associées aux stages des deux étudiantes de la présente recherche. Les quatre participantes ont participé à deux entretiens semi-dirigés d'environ 50 minutes. Le premier a eu lieu à la fin du stage d'hiver et portait sur deux thèmes : « la compréhension de l'accompagnement et la création d'un climat de confiance en stage et les savoirs techniques, scientifiques et la connaissance de soi » (p. 56). Le deuxième entretien a eu lieu à la fin du stage d'été et portait sur deux autres thèmes : « les défis particuliers vécus en stage en lien avec le fait de composer avec un trouble » et « les démarches entreprises de la part de d'autre pour maintenir le climat de confiance » (p. 56).

Premièrement, selon les étudiantes, le climat de confiance favorable à l'apprentissage se construit avant tout en développant un lien plus personnel avec la superviseuse de stage, puis la confiance se développe de façon graduelle et les outils utilisés lors des premiers stages seront précieux pour ceux à venir. Pour créer un lien de confiance avec les superviseuses cliniques, les étudiantes évoquent « l'importance des moments informels comme lors de séances au laboratoire ou lors des pauses-midi dans les premières

journées de stage » (p.58). Elles sont d'avis que ces moments sont trop courts pour leur permettre d'établir une alliance avec les superviseuses cliniques. Pour favoriser un climat de confiance, elles mentionnent avec réticences qu'il est nécessaire de dévoiler leur trouble tôt dans le stage à la superviseuse clinique. Toutefois, ce dévoilement devrait être un choix personnel. Lorsque le dévoilement a lieu et que les superviseuses cliniques apprennent qu'elles bénéficient des accommodements des services aux étudiant.es en situation de handicap elles sont compréhensives, ajustent leur enseignement pour s'adapter aux besoins spécifiques des étudiantes. En ce qui concerne la preuve d'authenticité les étudiantes reconnaissent que la présence de valeurs intrinsèques est importante pour développer le climat de confiance. Une des étudiantes considère que l'intégrité et l'authenticité sont des facteurs à mettre en relation pour être soi-même et ne pas jouer un rôle. Quant au fait de bénéficier de moments sans évaluation les deux étudiantes ont soulevé que l'évaluation constante en stage nuit au développement du climat de confiance entre étudiantes et superviseuses cliniques. Elles sont d'avis que l'alternance entre des périodes d'évaluation et des périodes sans évaluation peut favoriser réellement le développement du climat de confiance tout en facilitant l'apprentissage.

Concernant les points de vue des superviseuses cliniques sur le climat de confiance dans la relation d'accompagnement, elles sont d'avis qu'il s'agit d'une ouverture réciproque autant sur le plan des connaissances scientifiques des étudiantes que sur le plan émotionnel. Selon les superviseuses cliniques, les facteurs qui suivent peuvent jouer un rôle sur le climat de confiance.

Respecter le moment du dévoilement : le dévoilement d'un trouble durant le stage peut être un moment crucial dans la relation d'accompagnement et du lien de confiance entre les étudiant.es et les superviseuses de stage. En présence du lien de confiance il s'avère plus facile pour les étudiant.es de divulguer leur trouble et leurs besoins. Dire qui l'on est : ce climat de confiance s'avère possible lorsque la superviseuse clinique partage son vécu avec les étudiant.es dans le but de mieux se connaître. Cette révélation de soi contribue selon elles à mettre en confiance la stagiaire. Lorsque la stagiaire se révèle à son tour, cette occasion peut devenir une occasion d'apprentissage. Valider l'autocritique de l'étudiante : lorsque l'étudiante est en mesure d'affirmer qu'elle maîtrise une situation et qu'il s'avère être vrai cela contribue au climat de confiance. En revanche, le contraire peut nuire à celui-ci. Encourager l'expression des émotions : le fait d'accorder du soutien aux étudiantes contribue aussi au lien de confiance et permet aux superviseuses cliniques de comprendre leurs émotions, leur ressenti pour mieux les accompagner durant le stage. Encourager la responsabilisation des stagiaires : même si elles ont acquis un certain niveau

d'expérience en enseignement leur permettant de prendre en considération les aspects émotionnels de l'apprentissage, elles sont d'avis qu'il est important de responsabiliser les étudiantes et de tracer les limites de leur rôle. Plus précisément, d'être en mesure de déterminer les situations qui vont au-delà de leur rôle pédagogique. À titre d'exemple elles évoquent l'exemple d'une étudiante qui fait une crise de panique en leur présence et qu'elles peuvent aider à atténuer la crise mais ne peuvent pas éviter qu'elle se produise. Ce n'est pas facile de tracer la limite selon elles, car il ne s'agit ni d'une relation thérapeutique ni d'une relation surprotectrice. Cette dernière s'avère être nuisible à l'apprentissage. De plus, elles ajoutent qu'il est de la responsabilité de l'étudiante en situation de handicap de reconnaître si elle se trouve dans un état favorable aux apprentissages afin d'offrir des soins sécuritaires aux patients. Assurer l'équité : elles sont d'avis qu'il faut limiter le nombre d'étudiantes en SH afin de bien les accompagner. Selon les chercheurs, tous ces éléments contribuent au développement d'un climat de confiance progressif entre des étudiantes en SH et les superviseuses cliniques propices à l'apprentissage. La confiance mutuelle peut être secondée par un fort sentiment de sécurité intérieure.

Deuxièmement, selon le modèle de Curan (1968) il est nécessaire qu'elles développent au cours de leur relation d'accompagnement en stage, le sentiment de sécurité intérieure nécessaire au climat de confiance et d'une compréhension mutuelle. À cet effet, la perspective du sentiment de sécurité des étudiantes et des superviseuses cliniques est décrite par les chercheurs. La maîtrise des connaissances scientifiques et techniques : les étudiantes la reconnaissent comme étant primordiale dans le cadre de leur stage et ce malgré leur situation elles peuvent la mettre en valeur. Lorsque ses connaissances sont lacunaires ou absentes il s'avère qu'elles créent un blocage et un manque de confiance en soi. Développer un réseau de soutien diversifié : le soutien des collègues stagiaires s'avère être primordial pour un climat de confiance en stage et contribue également à la consolidation des liens avec ses pairs. Apprivoiser ses appréhensions : la conscience de leur trouble se manifeste chez les étudiantes en SH par la peur d'être jugées, étiquetées par les superviseuses cliniques et par leurs pairs. De là, les appréhensions sociales et pédagogiques secouent leur sentiment de sécurité. Malgré une perception positive du stage, la stigmatisation est toujours présente chez les étudiantes en SH. Elles mentionnent que la présence d'affinités entre elles et les superviseuses cliniques contribuent au lien de confiance et nécessaire au développement du sentiment de sécurité. Quant à la perspective du sentiment de sécurité des superviseuses cliniques elle se décrit par le fait de se sentir confiantes dans son rôle d'infirmière et d'enseignante. Cela varie selon qu'elle est associée au rôle d'infirmière ou d'enseignante tout en prétendant aux stagiaires qu'elles ne peuvent pas tout savoir. Elles se considèrent comme étant des

modèles professionnels pour les étudiantes. Concernant celles qui s'associent au rôle d'enseignante, leur cumul d'expérience dans l'accompagnement des stagiaires favorise leur sécurité intérieure. Le soutien cognitif et émotionnel qu'elles offrent aux étudiantes est possible et permet également de répondre à leurs besoins d'apprentissage. Malgré la perspective humaniste basée sur l'approche de relation d'aide les superviseuses se considèrent prêtes à accompagner des étudiantes en SH même si elles ne disposent pas d'outils appropriés pour le faire et qu'elles n'ont pas été formées à cet effet. Selon les chercheur.es même en absence de guides ou de ressources spécifiques aux stages elles « aspirent à un accompagnement inclusif, rigoureux et empreint de respect » (p. 63).

Troisièmement, selon Curran (1968) il devient plus facile d'instaurer un climat de confiance favorisant la compréhension mutuelle en présence d'une reconnaissance et du respect de l'unicité. Selon la perspective des étudiantes, le désir d'être reconnue comme personne, tout en étant comprise dans la différence : les étudiantes en SH ne désirent pas être considérées comme des personnes différentes et ne veulent pas recevoir de privilèges durant leurs stages. « Elles désirent être respectées et considérées comme des personnes à part entière, être comprises dans leurs différences » (p.63). Quant à la perspective des superviseuses cliniques sur le fait de respecter l'intégrité de l'étudiante, elles sont conscientes que les étudiantes en SH ont des besoins particuliers auxquels elles essayent de répondre et leur respect peu importe leur profil est une valeur fondamentale.

Cette recherche, démontre que la création d'un climat de confiance favorisant l'apprentissage est primordiale dans la relation d'accompagnement des étudiantes en SH. Les facteurs environnementaux dont les milieux de stage, les universités, les systèmes de santé et d'éducation en font partie doivent être pris en compte lorsqu'il s'agit de l'amélioration de l'apprentissage des étudiant.es. L'absence ou le peu de coordination entre ces systèmes, des lignes directrices ou de guides d'accompagnement des étudiant.es en SH représentent un frein non seulement pour les superviseur.es cliniques ayant peu de ressources que pour les étudiant.es en SH peu soutenus dans leur apprentissage. Cette recherche met en lumière le savoir accompagner qui se construit à partir de la création d'un lien de confiance. Le modèle d'accompagnement de Curran (1968) s'avère pertinent dans l'accompagnement d'étudiantes présentant une dyslexie et un TDA/H mais aussi pour d'autres troubles de santé mentale étant donné sa portée universelle.

2.4.7 Handicap et emploi

Concernant l'emploi et le handicap, la plupart des recherches ont porté sur les obstacles à l'emploi chez les adultes. L'expérience des jeunes en matière de recherche d'emploi, quant à elle, demeure mal connue. Lindsay (2011) s'est intéressée aux discriminations et aux obstacles que rencontrent les adolescents et les jeunes adultes handicapés sur le marché de l'emploi. Âgés de 15 à 24 ans, ils ont été sélectionnés à partir de L'Enquête sur la participation et les limitations d'activités de 2006 (Canada). Il appert que ces adolescents et jeunes adultes handicapés se heurtent à plusieurs obstacles et discriminations lorsqu'ils sont à la recherche d'emploi. Ces obstacles varient en fonction de leur âge et du type de handicap. Également, plusieurs facteurs sociodémographiques ont exercé une influence sur les obstacles au travail. Pour ces jeunes, la gravité de l'incapacité, son type et sa durée, le niveau d'éducation, le sexe, le faible revenu, l'emplacement géographique et le nombre de personnes vivant dans la même demeure ont tous influencé le type d'obstacle et de discrimination au travail. Les conseillers en réadaptation et en compétences psychosociales doivent porter une attention particulière à leur âge, au type d'incapacité et aux facteurs sociodémographiques des adolescents et des jeunes adultes qui pourraient avoir besoin d'une aide supplémentaire lorsqu'ils sont à la recherche d'un emploi. Après avoir déterminé les obstacles et les discriminations des adolescents et des jeunes adultes handicapés en recherche d'un emploi Lindsay, McDougall, Menna-Dack, Sanford et Adams (2015) ont tenté d'illustrer les différents obstacles rencontrés par des jeunes personnes handicapées physiques en recherche d'emploi par rapport à leurs pairs non handicapés. Ils ont mené 50 entretiens qualitatifs auprès d'employeurs, de conseillers en emploi et de 31 jeunes dont 15 en situation de handicap. Il appert que seule la moitié des jeunes en situation de handicap travaillent ou sont à la recherche d'emploi. Cela s'explique par des attentes et des attitudes différentes à leur égard de la part de leur famille et des réseaux sociaux qui constituent un obstacle à l'obtention d'un emploi. Il appert aussi que plusieurs jeunes en situation de handicap manquent d'autonomie et d'aptitudes de base comme prendre soin de soi et se déplacer en transport en commun. Les conseillers en emplois semblaient se concentrer sur la création des liens que peuvent créer les employeurs avec les jeunes. Ils sont également des médiateurs concernant les préoccupations des parents. Quant aux employeurs, les liens qu'ils ont créés avec les jeunes en situation de handicap semblent être plus faibles qu'avec les pairs non handicapés. Le manque de financement et de politiques visant à sensibiliser davantage les employeurs à l'égard des handicaps constituent des obstacles pour les jeunes en situation de handicap. Même si tous les jeunes rencontrent des obstacles similaires en matière de recherche d'emploi, il semble que les difficultés pour les jeunes en situation de handicap sont encore plus fortes. Ces obstacles sont d'ordre individuel, socioculturel et environnemental. Les résultats montrent que, même s'il

existe plusieurs obstacles à l'emploi pour les jeunes au niveau des microsystèmes, ils sont liés à des obstacles sociaux et environnementaux plus importants. Lindsay *et al.* (2015) recommandent que les conseillers travaillent avec les jeunes afin de promouvoir leur développement d'habiletés pour améliorer la confiance en soi et des compétences en matière de communication. Ils devraient les encourager à participer aux activités parascolaires et à étendre leur réseautage social afin de développer des habiletés et d'établir des contacts pour trouver un emploi. Ils devraient également aider les jeunes en situation de handicap et leurs parents à mettre en place des pratiques susceptibles de les rendre autonomes avant la recherche d'emploi. Par ailleurs, il faudrait aussi expliquer aux jeunes comment divulguer leur diagnostic à un employeur, demander les mesures d'accommodements et leur apprendre à mettre en valeur leur capacités. De plus, les conseillers devraient informer les jeunes handicapés sur la possibilité de faire du bénévolat. Ils devraient plaider en faveur d'une formation de sensibilisation des employeurs aux conditions des jeunes en situation de handicap et les informer sur la manière de les accommoder et sur le potentiel que ces personnes offrent sur le lieu de travail.

En Angleterre, Skellern, et Astbury (2014) ont examiné l'expérience vécue, en vue de l'obtention d'un emploi, par des étudiants ayant des troubles d'apprentissage à travers leurs témoignages, ceux de leurs parents, du personnel de l'éducation et des employeurs qui leur proposent des stages en entreprise. L'étude examine également les stratégies mises en place dans l'organisme qui collabore avec le collège pour que cette population étudiante puisse obtenir un emploi intéressant. Les chercheurs ont mené vingt-trois entretiens semi-dirigés d'une durée de 10 à 60 minutes pour permettre la collecte de données sur : la pensée, les sentiments, les aspirations et les expériences des participants en relation avec l'emploi. Ils ont également examiné les informations sur les possibilités d'emploi en lien avec les programmes d'études. Parmi les 23 participants recrutés, 8 étaient des étudiants, 5 des membres du personnel dont 1 conseiller, 5 parents et 5 employeurs qui proposent des emplois via un programme à cet effet. À partir des données générées par les entretiens et traduits en thème, 3 rôles ont été perçus : protecteur, sauveteur et travailleur. Il appert que les membres du personnel ont évoqué que leur rôle est de guider, d'encourager ces étudiants à s'habituer davantage à l'autogestion et à l'indépendance. Toutefois, dans un contexte de résistance parentale ils deviennent des médiateurs entre parents et étudiant.es pour que les étudiant.es puissent aller sur le marché de l'emploi. Les parents aussi contribuent à la recherche d'emploi de leur enfant. Quant aux employeurs, ils s'emblent avoir développé une certaine sympathie à l'égard de ces étudiant.es. Cela peut être utilisé pour justifier les rôles de protecteur et de sauveteur, mais peut également compromettre la position de ces étudiant.es quant à leur inclusion dans la société en déduisant

qu'ils sont passifs. Cela peut avoir non seulement une incidence sur leur estime et confiance en soi qui réduiront l'employabilité mais aussi sur une réduction des attentes. Il appert que la collaboration des acteurs du milieu scolaire, parents et employeurs contribuent au placement de ses étudiants sur le marché de l'emploi.

Aux États-Unis, Brendle, Lock et Smith (2019), se sont intéressés au soutien des étudiant.es ayant un trouble d'apprentissage et la formation des employeurs en milieu de travail pour les aider à obtenir et à conserver un emploi à partir des indicateurs de qualité mis en place et découlant de la littérature. Les objectifs de l'étude étaient : 1) former les employeurs à identifier et mettre en place les indicateurs de qualité dans le milieu de travail; 2) être en mesure d'identifier les indicateurs de qualité ayant été bénéfiques et 3) étudier les perceptions de ces derniers sur les indicateurs de qualité mis en place pour favoriser l'expérience de travail des étudiant.es ayant un trouble d'apprentissage. Les participants ayant participé aux entretiens individuels de cette recherche sont : 56 étudiant.es ayant des troubles d'apprentissage, 55 employeurs principalement des cadres avec une expérience variant entre 6 mois et 15 ans et un sous-ensemble de 22 employeurs. Les 56 étudiant.es ayant participé pour la période d'un an, dont 37 sont des garçons et 19 de filles âgées entre 16 et 18 ans. Parmi la population étudiante identifiée comme rencontrant des difficultés d'apprentissage, 13 éprouvent des difficultés au niveau de la lecture, 18 dans les mathématiques, 3 à l'écriture, 9 à la lecture et les mathématiques, 12 à la lecture et l'écriture, et 1 à la lecture, l'écriture et les mathématiques. La période d'embauche est de 30 semaines au cours de l'année scolaire totalisant 10 à 15 h par semaine au salaire minimum. Après une série de formations, un sondage auprès des employeurs a été rempli par 32 d'entre eux, ce qui représente un taux de participation de 58,2 %. Les emplois rémunérés au salaire minimum étaient d'ordre général : commerce au détail, restaurant, ménage hôtelier, centre de divertissement, dépanneur, librairie, milieu hospitalier, musée pour enfant, magasin de jouets, etc. Également 12 « coachs » de travail étaient disponibles et avaient pour rôle d'aider les étudiant.es à effectuer leurs tâches hebdomadaires, à veiller à leur assiduité au travail, à résoudre les problèmes en milieu de travail en cas de conflit entre les employeurs et les étudiant.es et discuter avec les employeurs de leurs besoins et des moyens à mettre en place. De plus, une fois par mois ils ont rédigé un rapport concernant les employeurs et les étudiant.es. Les 55 employeurs et les 12 « coachs » de travail ont tous suivi une formation en ligne concernant les indicateurs de qualité à mettre en place pour ces étudiant.es et identifiés par le personnel universitaire et la commission du travail de l'état. Ces indicateurs portent sur : 1) l'embauche de personnes handicapées, 2) le choix des stratégies pouvant être mises en place dans le milieu du travail pour aider les personnes ayant un trouble d'apprentissage, 3)

l'amélioration du milieu de travail par les mentors, 4) l'utilisation de l'analyse des tâches pour comprendre le travail, 5) le développement d'idées pour rendre l'environnement de travail positif et 6) la spécification des modalités d'accommodements. Après deux mois l'étudiant.e en poste et l'employeur ont rempli un sondage de 21 questions élaborées à partir d'indicateurs de qualité du travail dont les réponses étaient oui ou non avec la possibilité de développement sur chaque indicateur. Puis, les 55 employeurs ont eu la possibilité d'avoir un entretien de 45 minutes sur le lieu de travail, mais seulement 22 ont participé ce qui représente 37,9 %. Ce taux de participation s'explique par le manque de temps et l'impossibilité de s'absenter de leur fonction, car il n'y a personne pour les remplacer et 12 d'entre eux n'ont pas mené l'entretien jusqu'à la fin par contrainte de temps. Il appert aussi qu'avec le temps, ces étudiant.es vont apprendre des stratégies pour compenser les difficultés rencontrées en milieu scolaire. Pour cette raison, le milieu scolaire va avoir tendance à fournir un minimum de préparation pour leur permettre d'acquérir et de conserver un emploi (Sankardas et Rajanahally, 2015). Il ressort de la littérature que le fait que ces étudiant.es sont sous-employé.es, ne sont pas heureux au travail, changent souvent d'emploi et les employeurs ne sont pas au courant de leurs troubles d'apprentissage (Bassett et Dunn, 2012; Madaus *et al.*, 2002; Sankardas et Rajanahally, 2015; Scanlon et Mellard, 2002). Pourtant ces étudiant.es ont besoin d'accommodements pour pouvoir garder leur emploi. Le défi pour l'école serait d'outiller les étudiant.es pour qu'ils réussissent leur transition vers le marché de l'emploi et celui des employeurs à leur fournir le soutien nécessaire pour conserver leur emploi. Cette étude a examiné la manière dont les employeurs ont mis en œuvre les indicateurs de qualité à la suite de la formation qu'ils ont reçue pour répondre spécifiquement aux besoins de ces étudiant.es et comment ils ont perçu l'efficacité de ces modifications dans leur environnement commercial. Les résultats de cette étude indiquent que la formation des employeurs avec la collaboration des « coachs » semble essentielle pour faciliter le soutien en milieu de travail de ces derniers. L'étude souligne également la nécessité pour les écoles de développer des programmes de formation professionnelle pour mettre en œuvre les indicateurs de qualité des emplois identifiés et de donner la possibilité aux étudiant.es ayant un trouble d'apprentissage d'acquérir des compétences professionnelles spécifiques sur le lieu du travail avec l'aide des « coach » pour améliorer leur capacité à obtenir et à conserver un emploi. Cette étude concerne les points de vue des employeurs au sujet de la population étudiante en situation de handicap et les mesures à mettre en place les concernant pour favoriser leur intégration sur le marché de l'emploi.

Plus près de nous, concernant l'emploi et le handicap, Lirette, S., Kabano, J., Gaucher, C., et Beaton, A. (2015) ont voulu définir la notion de marché de travail, en décrire le visage et dresser un bilan sur des

nouvelles approches d'intégration perçues par une population handicapée du Nouveau-Brunswick. Cette province compte le nombre le plus élevé de personnes handicapées de toutes les provinces canadiennes. Vingt-huit personnes ont été sélectionnées soit : 14 hommes et 14 femmes dont 5 ayant un trouble de santé mentale, 4 un handicap auditif, 5 un handicap intellectuel, 9 un handicap moteur et 5 un handicap visuel. Quant à leur niveau d'éducation, 10,7 % ont complété le niveau primaire, 42,9 % le niveau secondaire et 46,4 % ont obtenu un diplôme postsecondaire. Parmi ces personnes, 46 % sont handicapées depuis leur naissance. La perception du marché du travail et de la place qu'elles peuvent ou ne peuvent pas occuper s'est construite sur des informations transmises par leur environnement social, familial, de l'école et des médias. Selon elles, le marché du travail est un lieu où s'effectue un travail en particulier, alors que l'emploi est « une activité agréable et adéquate qui convient à la personne qui retire du plaisir des fruits de son travail. Le travail devient une passion et la personne employée aime ce qu'elle fait et elle est motivée par son emploi » (p. 138). Les chercheurs constatent également les multiples échecs d'insertion connus par plusieurs participant.es reconnaissant que le marché du travail englobe « des normes spécifiques de productivité, d'efficacité, de rendement et d'organisation » (p. 139). Bien qu'il soit devenu plus inclusif, le milieu du travail exige de tous ses travailleurs l'application des règlements en matière de temps et d'organisation. Cette application est souvent soulevée et démontrée lors de l'entretien d'embauche où les personnes doivent prouver qu'elles sont en mesure de satisfaire aux exigences de l'emploi, car nul ne put s'y soustraire. Il s'agit de la « disponibilité, efficacité, productivité et respect des horaires » (p. 139). Dans cette optique, il est évident que la responsabilité de conserver l'emploi repose sur l'employé. Quant à leur place sur le marché de l'emploi, ils soulèvent qu'ils sont exposés à des obstacles puisqu'il y a très peu d'emplois qui leur sont destinés et que la rémunération ne leur permet pas de vivre adéquatement. De plus, ils doivent déployer de grands efforts pour réussir à décrocher un emploi et souvent c'est perdu d'avance. Ces personnes ont peur d'intégrer le marché de l'emploi, car elles sont préoccupées « de ce qui va leur arriver, de la façon dont les autres vont les traiter et les accueillir » (p. 141). Elles mettent en doute également leur capacité d'accomplir les tâches demandées. Le manque de confiance avant l'intégration du marché de l'emploi alimente leurs perceptions et contribuent à qualifier l'emploi de difficile et qu'elles n'y gagneront pas assez d'argent pour subvenir à leurs besoins. Elles ont déjà anticipé sur ce que travailler signifie avant même de travailler.

Pourtant, les chercheurs rappellent que c'est depuis les années 70 que les mouvements de défense et de promotion des droits de ces personnes ont milité pour qu'elles aient les mêmes droits que toute autre personne incluant l'accès à l'emploi. Malgré tout, le doute est encore présent quant à l'intégration du

marché du travail. Ils évoquent la dynamique des rapports sociaux de ces dernières avec les collègues et employeurs les qualifiant de tendues. Ces personnes soulèvent également la présence d'une discrimination en fonction du handicap. « les personnes ayant un handicap visuel ou sur le plan moteur seraient moins discriminées et auraient le plus de facilité à être embauchées » (p. 142). Elles ont également discuté de ce qu'est l'employé idéal que tout employeur recherche. « Il s'agit d'une personne respectueuse, pas trop gênée, capable de communiquer avec les autres, et qui répond aux normes de fonctionnement du marché de l'emploi tout en se montrant sociable envers les autres employés et l'employeur » (p. 142-143). Sans oublier le fait qu'elle suit les politiques et les procédures relatives à l'emploi et contribue au progrès de l'entreprise grâce à son attitude et à ses habiletés (p. 143), sans oublier une forte habileté en communication. Elles sont d'avis que les employeurs cherchent une personne en mesure de travailler peu importe les conditions de travail soit : la rémunération, la charge, la pression et les horaires de travail. En présence des mêmes compétences et expériences de travail, les employeurs auront tendance à choisir une personne sans déficience. Selon elles, pour décrocher un emploi, il faut que l'employeur ne tienne pas compte de leur handicap. Ces points de vue font en sortes que ces personnes ne se perçoivent pas comme étant le candidat ou la candidate idéale, se considèrent inaptes face aux critères pour occuper l'emploi et ne croient pas avoir la chance d'être choisies. De plus, elles sont d'avis qu'elles ne doivent pas se montrer trop exigeantes envers les employeurs et accepter les conditions de l'emploi. Ainsi, selon les chercheurs, elles ne semblent pas croire aux accommodements ou ententes avec les employeurs pour faciliter leur intégration sur le marché de l'emploi.

Elles ont parlé aussi des conditions de travail acceptables et de la création des emplois qui leur sont destinés pour qu'elles se réalisent pleinement. Selon elles, elles doivent être d'abord évaluées afin de cerner leurs habiletés qu'elles pourraient par la suite utiliser dans l'accomplissement des tâches adaptées à leurs capacités. Elles pensent que le travail est une source d'épanouissement qui contribue à renforcer « l'estime de soi, au sentiment d'accomplissement, à la fierté et à la confiance en soi ». Il assure « des meilleures perspectives d'avenir et favorise un meilleur état mental et physique » (p. 145). De bonnes conditions de travail ne feraient qu'atténuer leur état d'isolement, de stigmatisation et de discrimination. De plus, en présence d'un bon jumelage entre l'emploi, les aptitudes et les intérêts de la personne concernée contribueront à rendre cette personne plus heureuse et autonome. Toutefois, même si elles ont qualifié le marché de l'emploi comme étant hostile à leur égard, elles sont conscientes que si elles réussissent à l'atteindre leur qualité de vie change et pourront subvenir de façon autonome à leurs besoins et à améliorer leur estime de soi. Elles ont évoqué les besoins criants en ressources pour faciliter leur

recherche d'un emploi. Il s'agit d'avoir un encadrement pour déterminer les intérêts et les aptitudes, avoir des conseils pour l'entrevue, de l'information sur l'équipement spécialisé, une préparation au moment de l'intégration de l'emploi et d'un soutien tout au long du processus d'embauche ainsi que pendant l'emploi. Elles évoquent également la présence et l'importance des agents de placement qui sont les intermédiaires entre elles et un futur employeur. Leur rôle est de faciliter les rapports entre ces deux parties pour une meilleure inclusion professionnelle des personnes handicapées. Dans la deuxième partie de cette étude, les chercheurs se sont intéressés au vécu de 6 personnes ayant un handicap visuel lors de leur intégration au marché du travail dans la région du Grand Moncton. Le but de cette étude est de comprendre le vécu, connaître leurs perceptions et l'interprétation de leurs expériences au moment d'intégrer le marché de l'emploi. L'échantillon est composé de 3 femmes et de 3 hommes tous étant considérés légalement aveugles. 5 personnes occupent un emploi à temps plein dans différents domaines comme la vente, l'administration et les ressources humaines. Une seule personne est retraitée. Tous et toutes ont occupé un emploi pendant une moyenne de 10 ans et chacun trois emplois différents depuis leur intégration sur le marché du travail. Un seul participant a complété un diplôme d'études secondaires alors que les 5 autres avaient obtenu une éducation postsecondaire. Cela a permis de cerner certaines tensions qui marquent l'expérience des personnes lors de l'entrée sur le marché de travail, notamment l'environnement non adapté et le fait que le travailleur devient responsable de sa propre intégration. Concernant l'environnement, malgré l'abondance de mesures législatives adoptées au cours des 50 dernières années au Canada pour favoriser l'accès, plusieurs employeurs n'offrent pas de façon systémique des moyens d'adaptation à leurs employés en situation de handicap. Certaines personnes ont dû au moment de l'embauche fournir leurs propres mesures d'adaptation pour accomplir leurs tâches, car les ressources sur place sont limitées voir même inexistantes. Certains témoignages révèlent que les outils de base pour l'accomplissement des tâches ont été adaptés après l'entrée en fonction même s'il s'agissait d'un écran de 21 pouces et du logiciel *Zoomtext*. Concernant certains besoins en éclairage, les ajustements nécessaires ont eu lieu dans les semaines qui ont suivi l'entrée en fonction et non au moment de l'embauche. Elles ont aussi dû se procurer par elles-mêmes le logiciel *JAWS* pour la lecture d'écran. Cela peut causer un retard « ou compromettre les apprentissages de base initiaux à tout nouvel employé » (p. 151). Il appert que les employeurs ne connaissent pas leurs responsabilités envers un employé ayant un handicap et ne possèdent pas de réflexe pour adapter l'environnement de travail. Une fois de plus, ce fardeau est porté par l'employé. De plus, certains mentionnent que l'équipement spécialisé est utilisé par une petite population, il faut le commander d'ailleurs et des coûts supplémentaires s'ajoutent. Une fois l'équipement reçu l'installation se fait par l'acheteur et en cas de difficulté l'assistance par téléphone est

disponible. Plusieurs ont mentionné que les techniciens réguliers des entreprises informatiques ne sont pas en mesure de leur prêter assistance pour l'installation ou l'utilisation. Non seulement elles sont en processus de familiarisation avec les nouvelles tâches de l'emploi, mais elles doivent aussi apprendre d'elles-mêmes à utiliser l'équipement spécialisé pour accomplir en toute autonomie leur travail. Cet environnement ne se limite pas uniquement à l'endroit du travail puisqu'au Nouveau-Brunswick la mise en œuvre de l'accessibilité universelle ne permet pas à ces personnes l'accès aux installations et aux services au même titre que le reste de la population. Un participant qui prenait l'autobus pour se rendre au travail s'est plaint de l'inexistence du trottoir dans une zone urbaine rendant ainsi, un environnement non sécuritaire à son égard. Les chercheurs soulèvent que l'accessibilité physique du milieu de travail pour les personnes ayant un handicap s'inscrit dans une transformation sociétale majeure impliquant les autorités et une conception universelle des lieux publics. D'après les témoignages, ces personnes doivent être en mesure de posséder d'autres aptitudes qui ne sont pas en lien avec celles de l'emploi. Elles doivent être en mesure d'installer seule leur poste de travail et se familiariser avec le nouvel environnement en plus des tâches. Cela requiert une bonne confiance, une affirmation de soi, la connaissance de ses besoins et de ses limites en plus d'un excellent sens de l'organisation. Un participant a évoqué le fait qu'il faut être très bien dans sa peau et à l'aise avec son handicap pour pouvoir en discuter avec son employeur et les collègues. Ils ont aussi la charge de les rassurer sur ce qu'implique leur handicap sur l'exercice de leurs fonctions.

2.5 Synthèse

Le nombre croissant de la population étudiante en situation de handicap nécessite des transformations afin de répondre à la diversité des besoins et d'assurer la réussite de tous. En ce sens, cette population étudiante doit être accompagnée et encadrée afin de mieux contribuer au développement de la société et plus particulièrement à l'inclusion des étudiants à besoins particuliers dus à un handicap sur le marché du travail (Ebersold, 2015). Il ressort de la littérature que la mise en œuvre d'une éducation inclusive en enseignement supérieur doit s'inscrire dans un processus d'évolution préalablement analysé et anticipé. Or, au Québec, l'enseignement supérieur semble se trouver au stade où il ne se préoccupe que de la réussite de toute sa population étudiante sans se soucier des besoins éventuels des diplômés en matière d'intégration à l'emploi. Dans la littérature, il est question du rôle que joue l'environnement éducatif dans la réussite de la population étudiante en situation de handicap qui doit constamment porter le poids de son intégration (Phillion, Lebel et Bélair (2012, p. 25). Il faut de ce point de vue défaire les structures existantes et reconsidérer les pratiques d'enseignement, notamment par l'intégration de la Conception

universelle de l'apprentissage (CUA) (Loiselle et Tremblay, 2016 et La Grenade, 2018). Il est également question de l'importance des habiletés d'autodétermination et de leur influence sur la réussite au postsecondaire. Cette piste demeure peu explorée au Canada et au Québec. Selon Robert *et al.* (2016), la réussite ne se mesure pas seulement à l'aide d'une moyenne générale, mais aussi par la persévérance et l'obtention du diplôme. Pour réussir, il appert que cette population étudiante a appliqué une multitude de stratégies gagnantes durant le parcours collégial tout en développant la connaissance de soi qu'elle applique en milieu universitaire. Il est démontré aussi qu'elle doit toutefois rester plus persévérante, se mobiliser davantage, s'employer à améliorer ses stratégies sans se sentir jugée et privilégier les rencontres avec le conseiller des services d'aide (Dauphinais *et al.* 2016). En ce sens, Phillion *et al.* (2016) ont défini auprès de 6 conseillères ayant une expertise dans le domaine de l'orientation professionnelle ou de l'orthopédagogie les composantes de leur rôle ainsi que leur contribution selon les besoins de cette population étudiante du milieu universitaire. De façon générale, ces deux groupes de professionnels semblent être en mesure de répondre aux besoins diversifiés de cette population. Toutefois, il est important que, durant son parcours universitaire, la population étudiante en situation de handicap puisse avoir le même conseiller. Celui-ci devrait être attiré en fonction de son expertise et de sa capacité à répondre aux besoins de cette clientèle. Bien entendu, le recours à d'autres professionnels pourrait être envisagé. Ailleurs et notamment en France, on se questionne aussi sur le fonctionnement et l'organisation du milieu universitaire pour assurer la réussite de cette population étudiante. Dans ce contexte, Gouédard et Sarralié (2016) ont étudié l'accessibilité aux contenus des cours, plus précisément la prise de notes. Ils ont interrogé des preneurs de notes et des étudiants en situation de handicap. Ils ont constaté que la transformation d'une activité pour soi en une activité pour quelqu'un d'autre n'est pas toujours facile. En effet, le processus de création d'une relation entre l'étudiant preneur de notes et l'étudiant en situation de handicap peut s'avérer problématique. Pour les chercheurs, « la réussite passe par une analyse fine des situations et la mise en place d'un accompagnement ». Cet accompagnement s'inscrit également dans un processus « d'interrogation sur sa façon personnelle de se positionner et d'agir » (Stiker, Puig et Huet, 2009, p.13, cités par Gouédard et Sarralié, 2016). Bien qu'elle bénéficie d'un service de prise de notes, la population étudiante en situation de handicap se sent mise à l'écart et son inclusion demeure un réel défi.

Cette inclusion ne semble pas non plus aller de soi pour les enseignant.es du milieu collégial. Ces derniers sont en effet les premiers acteurs qui contribuent à l'inclusion de cette population étudiante. Dubé *et al.* (2016) ont examiné les croyances, les attitudes et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignant.es de cinq collèges du Québec. Les résultats de leur recherche montrent « que leur sentiment d'efficacité est

élevé, que leur conception générale des droits de la personne est positive, mais qu'elle est plutôt neutre en ce qui concerne les modalités d'exercice du droit à l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers et leurs responsabilités personnelles et institutionnelles relatives à ces étudiants. » (Dubé *et al.*, 2016). Les chercheurs rappellent que ce sentiment d'efficacité personnelle a une influence sur l'appropriation des nouvelles pratiques éducatives et pédagogiques qui contribuent à la réussite de la population étudiante. Selon un rapport de la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ, 2013), le personnel enseignant est appelé à revoir ses pratiques pour répondre aux demandes des services adaptés pour toutes sortes de déficiences ou d'incapacités. À cet effet, St-Onge et Lemyre (2016) ont étudié les variables associées à l'attitude des enseignant.es à l'égard d'une population étudiante ayant recours aux services adaptés ou psychosociaux dont certaines personnes présentent des troubles de santé mentale (TSM). Ils révèlent que l'attitude des enseignant.es contribue à la persévérance scolaire de cette population étudiante. Les résultats démontrent qu'être une enseignante, être plus jeune, avoir de l'expérience en enseignement et avoir acquis des connaissances sur les TSM lors d'une formation universitaire ou en milieu de travail cause une attitude plus positive envers la population étudiante présentant un TSM⁷. En revanche, les connaissances sur les TSM apprises par les médias sont associées à une attitude plus négative. Cette recherche soutient l'efficacité de la formation des enseignant.es pour l'amélioration de leur attitude envers la population étudiante ayant un TSM. Cette formation est nécessaire puisque le besoin d'inclusion découle d'une obligation juridique de promouvoir et de soutenir l'accès à une éducation non discriminatoire pour tous. Phillion, Doucet, Côté, Nadon, Chapleau, Laplante et Mihalache, (2016) se sont employés à comprendre comment les professeurs universitaires québécois « se représentent l'inclusion des étudiants en situation de handicap (ÉSH) et à déterminer quels moyens devraient être déployés pour les accompagner à y participer ». Il appert que la majorité des professeur.es sont à l'aise face à cette inclusion. Cependant 22 % à 42 % se sentent mal à l'aise vis-à-vis des étudiant.es en situation de handicap (ÉSH) et plus particulièrement à l'égard des étudiant.es ayant un problème de santé mentale (TSM). Cela peut s'expliquer par une incompréhension des besoins de la population étudiante, dans un esprit de préoccupation et d'équité concernant les accommodements à offrir. La piste de la Conception universelle de l'apprentissage (CUA) est également proposée.

Il ressort de la littérature que la population étudiante en situation de handicap rencontre plusieurs obstacles à son inclusion sur le marché de l'emploi. Tout d'abord, Lebel *et al.* (2016) se sont penchés sur

⁷ Lors d'une formation universitaire ou en milieu de travail.

la formation en enseignement de stagiaires handicapés, mais des points de vue des formateurs de terrain. Ils ont analysé les tensions, les défis et les besoins concernant la formation et l'accompagnement de ces stagiaires selon deux axes. Le premier consiste à offrir des mesures d'accommodements adaptées au stage et le deuxième concerne l'accompagnement, la formation et l'évaluation des stagiaires en situation de handicap (SH). Les formateurs de stage sont moins favorables à leur offrir des mesures d'accommodement en milieu de stage, car ils considèrent que l'autonomie et le rendement en milieu de travail sont prioritaires. De plus, il ressort aussi que cela dépend du type de handicap, des tensions qu'il occasionne dans la charge de travail et du manque d'ouverture de la société en lien avec celui-ci. Toutefois, ils n'excluent pas l'accès à des formations données par des spécialistes et des stratégies institutionnelles pour assurer un meilleur suivi auprès de cette catégorie de stagiaires. Les chercheurs soulèvent aussi l'importance de réfléchir à d'éventuels mécanismes à mettre en place et aux moyens d'encourager cette population étudiante à divulguer sa condition.

Selon Philion, R., Bourassa, M., Saint-Pierre, I., & Bergeron-Leclerc, C. (2019) les mesures d'accompagnement et d'accommodement de la population étudiante en situation de handicap (ÉSH) causent une pression sur les services universitaires en augmentant la charge de travail des enseignants et des formateurs de stages. Ces derniers ignorent l'existence de ces mesures qui constituent pourtant des obligations légales. Très peu d'études ont été menées sur les mesures en contexte de stage. Il faudrait mettre en place des mesures d'accommodement et d'accompagnement en amont du stage afin de mieux préparer le stagiaire. De plus, on devrait aussi apporter des changements au sein de l'université et de ses programmes professionnels.

Nazon, E., Therrien, D., St-Pierre, I., & Philion, R. (2021) rappellent que le nombre d'étudiant.es universitaires en situation de handicap en sciences infirmières est à la hausse. De nombreux défis s'ajoutent lorsque cette population étudiante se retrouve en stage. Une recherche multicas a été menée auprès de deux étudiantes dont l'une présentant un trouble de dyslexie et l'autre un trouble du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité TDA/H et de deux superviseuses cliniques pour apporter un éclairage sur l'expérience de stage des étudiantes en situation de handicap. Les résultats démontrent que le moment de la divulgation du diagnostic, l'authenticité dans l'expression de l'identité, la compréhension mutuelle entre les étudiantes et les superviseuses cliniques et le soutien en vue d'offrir des soins sécuritaires aux patients jouent un rôle dans la création et le maintien du climat de confiance durant les stages. Les résultats s'appuient sur le modèle d'accompagnement de Curran (1968) et sur le modèle de

développement humain – processus de production du Handicap (MDH – PPH) dans l’optique de proposer des modalités de stage favorisant l’équité aux étudiant.es en situation de handicap. Il en résulte que le modèle de Curran peut s’appliquer aux à une population étudiante présentant un trouble d’apprentissage ou un TDA/H mais aussi à celle ayant un trouble de santé mentale.

Lindsay (2011) s’est intéressée aux discriminations et aux autres obstacles rencontrés par des adolescents et jeunes adultes en situation de handicap à partir de l’Enquête sur la participation et les limitations d’activités de 2006 (Canada). Lorsqu’ils sont en recherche d’emploi, ils font face à plusieurs obstacles et discriminations qui varient en fonction de leur âge et du type de handicap. Pour eux, la gravité de l’incapacité, son type et sa durée, le niveau d’éducation, le sexe, le faible revenu, l’emplacement géographique et le nombre de personnes vivant dans la même demeure ont tous influencé le type d’obstacle et de discrimination au travail. Après avoir déterminé les obstacles et les discriminations, Lindsay *et al.* (2015) ont tenté d’illustrer les différents obstacles rencontrés par des jeunes personnes handicapées physiques en recherche d’emploi par rapport à leurs pairs non handicapés. Il appert que plusieurs jeunes en situation de handicap manquent d’autonomie et d’aptitudes de base comme prendre soin de soi et se déplacer en transport en commun. Les conseillers en emplois semblaient se concentrer sur la création des liens que peuvent créer les employeurs avec les jeunes. Ils sont également des médiateurs concernant les préoccupations des parents. Quant aux employeurs les liens qu’ils ont créés avec les jeunes en situation de handicap semblent être plus faibles qu’avec les pairs non handicapés.

Lindsay *et al.* (2015) recommandent que ces conseillers travaillent avec les jeunes afin de promouvoir leur développement d’habiletés pour améliorer la confiance en soi et des compétences en matière de communication. Ils devraient encourager leur participation aux activités parascolaires et de réseautage social pour développer des habiletés et établir des contacts pour trouver un emploi. Ils devraient aider les jeunes en situation de handicap et leurs parents à mettre en place des pratiques susceptibles de les rendre autonomes avant la recherche d’emploi. Ils devraient aussi expliquer aux jeunes comment divulguer leur diagnostic à un employeur, demander les mesures d’accommodements et leur apprendre comment mettre en valeur leur capacités. À l’égard des employeurs, ils devraient plaider en faveur d’une formation de sensibilisation au handicap, prévoir la manière de les accommoder et informer les employeurs du potentiel que les personnes en situations de handicap offrent sur le lieu de travail.

D'autres pays semblent être en avance en matière d'emploi notamment en Angleterre, où Skellern et Astbury (2014) ont analysé l'expérience de l'obtention d'un emploi des étudiants ayant des troubles d'apprentissage à travers leurs témoignages, ceux de leurs parents, du personnel de l'éducation et des employeurs qui leur proposent des stages en entreprise. Également, l'étude examine les stratégies mises en place dans l'organisme qui collabore avec le collège pour que cette population étudiante puisse obtenir un emploi intéressant. À partir des entretiens, trois rôles ont été perçus : protecteur, sauveteur et travailleur. Il appert que les membres du personnel ont évoqué que leur rôle est de les guider, les encourager pour que ces étudiant.es s'habituent davantage à l'autogestion et à l'indépendance. Toutefois, dans un contexte de résistance parentale, ils deviennent des médiateurs entre parents et étudiant.es pour que les étudiant.es puissent aller sur le marché de l'emploi. Les parents aussi s'impliquent afin de trouver un emploi à leur enfant. Quant aux employeurs, ils semblent avoir développé une certaine sympathie à l'égard de cette population étudiante ce qui justifie les rôles de protecteur et de sauveteur, mais peut également compromettre sa position quant à son inclusion dans la société en déduisant qu'elle est passive. Non seulement, cela peut avoir une incidence sur son estime et sa confiance en soi qui réduiront l'employabilité, mais aussi sur une réduction des attentes. La collaboration des acteurs du milieu scolaire, des parents et des employeurs contribue au placement de ses étudiant.es sur le marché de l'emploi.

Alors qu'aux États-Unis, Brendle, Lock et Smith (2019) se sont intéressés au soutien des étudiant.es ayant un trouble d'apprentissage et à la formation des employeurs en milieu de travail pour aider les candidats à obtenir et à conserver un emploi à partir des indicateurs de qualité mis en place et découlant de la littérature. Ces indicateurs portent sur : 1) l'embauche de personnes handicapées, 2) les stratégies à mettre en place dans le milieu du travail pour aider les personnes ayant un trouble d'apprentissage, 3) la façon dont les mentors peuvent améliorer le milieu du travail, 4) l'utilisation de l'analyse des tâches pour comprendre le travail, 5) des idées susceptibles de rendre l'environnement de travail positif et 6) la manière de fournir des accommodements. Il appert qu'avec le temps, ces étudiant.es vont apprendre des stratégies pour compenser les difficultés rencontrées en milieu scolaire. Pour cette raison, le milieu scolaire va avoir tendance à fournir un minimum de préparation pour leur permettre d'acquérir et de conserver un emploi. Il ressort aussi le fait que ces étudiant.es sont sous-employé.es, ne sont pas heureux au travail, changent souvent d'emploi et que les employeurs ne sont pas au courant de leurs troubles d'apprentissage. Pourtant elles et ils ont besoin d'accommodements pour pouvoir garder leur emploi. Selon les chercheurs, le défi de l'école serait d'outiller les étudiant.es pour qu'elles et ils réussissent leur transition vers le marché de l'emploi et celui des employeurs de leur fournir le soutien nécessaire à garder

leur emploi. Du côté des employeurs, les chercheurs ont analysé leur mise en œuvre et des indicateurs de qualité à la suite de la formation qu'ils ont reçue pour répondre spécifiquement aux besoins de ces étudiant.es. Ils ont aussi abordé la façon dont ils perçoivent l'efficacité de ces modifications à leur environnement commercial. Les résultats indiquent que la formation des employeurs avec la collaboration des « coach » s'avère essentielle pour faciliter le soutien en milieu de travail de ces derniers. Ils recommandent que les écoles développent des programmes de formation professionnelle pour mettre en œuvre les indicateurs de qualité des emplois identifiés et donner la possibilité aux étudiant.es ayant un trouble d'apprentissage d'acquérir des compétences professionnelles spécifiques au lieu de travail avec l'aide des « coach » pour améliorer leur capacité à obtenir et à conserver un emploi. Cette étude concerne les points de vue des employeurs concernant la population étudiante en situation de handicap et les mesures à mettre en place les concernant pour favoriser leur intégration sur le marché de l'emploi aux États-Unis.

Au Canada, le Nouveau-Brunswick demeure la province qui compte le nombre le plus élevé de personnes handicapées de toutes les provinces canadiennes. Concernant l'emploi et le handicap, Lirette, S., Kabano, J., Gaucher, C., & Beaton, A. (2015) ont mené deux études afin de définir la notion de marché de travail, en décrire le visage et dresser un bilan sur des nouvelles approches d'intégration perçues par une population handicapée. La première étude révèle que les personnes en situation de handicap sont en opposition aux normes de fonctionnement du marché du travail. Le manque de flexibilité, une basse rémunération et les discriminations perçues par cette population laisse croire qu'elle n'est pas la bienvenue sur le marché du travail. Le fait d'admettre par les participants qu'un employeur cherche un candidat ou une candidate idéale et de se croire inapte à satisfaire les exigences du marché de l'emploi démontre la présence d'une certaine rivalité entretenue envers celui-ci. De plus, il semble y avoir une discrimination inter-handicap puisque les personnes ayant un handicap moteur ou visuel ont plus de facilité à décrocher un emploi. Quant à la deuxième étude, elle démontre que certaines tensions marquent l'expérience de ces personnes : le travailleur devient responsable de sa propre intégration sur le marché de travail dans un environnement non adapté. Malgré, l'abondance des mesures législatives adoptées aux cours des 50 dernières années au Canada pour favoriser l'accès à l'emploi, plusieurs employeurs n'offrent pas de façon systématique des moyens d'adaptation à leurs employés en situation de handicap. Certains témoignages révèlent que ces personnes ont dû, au moment de l'embauche, fournir leurs propres mesures d'adaptation pour accomplir leurs tâches, les ressources sur place étant limités voire inexistantes. Non seulement, les personnes handicapées sont en processus de familiarisation avec de nouvelles tâches en

emploi, mais elles doivent aussi apprendre à utiliser l'équipement spécialisé et accomplir leur travail en toute autonomie. Cela requiert une bonne confiance, l'affirmation de soi, la connaissance de ses besoins et de ses limites, en plus d'un excellent sens de l'organisation. De plus, cela demande aussi la capacité de pouvoir discuter de son handicap avec son employeur et ses collègues. Il appert que les employeurs ne connaissent pas nécessairement leurs responsabilités envers un employé handicapé.

2.6 Objectifs spécifiques

À notre connaissance, aucune étude portant sur les perceptions et les besoins de la population étudiante diplômée de l'enseignement supérieur à besoins particuliers en contexte d'emploi n'a été menée dans le milieu collégial. Prenant appui, sur la littérature qui souligne de façon indirecte la nécessité d'avoir un portrait général sur cette situation, nous proposons d'y orienter notre recherche pour mieux connaître les besoins d'accompagnement de cette population en utilisant les moyens suivants:

1. Interroger cette population concernant leurs besoins en contexte d'inclusion sur le marché de l'emploi.
2. Déterminer les informations et/ou les formations dont elle a besoin pour mieux s'intégrer en emploi.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre porte sur la méthodologie de recherche utilisée dans notre étude. Afin de répondre à la question de recherche posée dans le chapitre de la problématique, nous présentons le type de recherche que nous utiliserons, la description de la population participante ainsi que son échantillonnage. Les instruments utilisés sont décrits accompagnés de l'utilisation que nous en ferons. En terminant, la méthode d'analyse des données est présentée ainsi que les considérations éthiques dont nous tiendrons compte.

3.1 Type de recherche

Dans cette recherche nous voulons répondre à la question principale suivante :

Après l'obtention du diplôme collégial, quelle est la perception du marché de l'emploi de la population étudiante ayant bénéficié du Service d'aide à l'intégration des étudiant.es (SAIDE) durant son parcours collégial ?

Nous répondons également aux questions subsidiaires suivantes :

Cette population est-elle bien préparée à l'intégration au marché de l'emploi et à son maintien en emploi ?

Autrement dit, quels sont les facteurs en termes d'aptitudes, de préparation à l'emploi et de motivation, qui déterminent sa possibilité d'inclusion en emploi ?

Pour répondre à ces questions, dans la présente recherche de type exploratoire nous utilisons une approche de nature qualitative et un raisonnement inductif. Selon, Deslauriers, (1991, p. 85) l'induction est l'inverse de la déduction : « l'esprit remonte des faits à la loi, des cas à la proposition générale. » Elle met également l'accent sur la subjectivité d'un phénomène ainsi que sur son interprétation selon Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, (1996). La cueillette des données auprès des personnes participantes a été réalisée lors de onze entretiens individuels.

3.2 Participant.es

Aux fins de notre recherche, la population a été constituée d'étudiant.es ayant obtenu un diplôme d'études collégiales (DEC) dans un programme technique dans des collèges francophones situés sur le territoire du grand Montréal. Nous nous sommes adressés à un échantillon composé de onze répondant.es ayant bénéficié des services du SAIDE tout au long de leur parcours académique dans le secteur public. Dans le but de faire ressortir, un portrait représentatif, notre échantillon a été composé de personnes qui ont accepté librement de participer à la présente recherche selon les règles éthiques de l'Université du Québec à Montréal. Les deux cégeps participants à notre étude ont invité à plusieurs reprises, les centaines de personnes constituant leur ancienne population étudiante ayant bénéficié du SAIDE et ayant obtenu un DEC. Dans un pareil contexte, le recrutement de nos participant.es a été difficile pour la constitution de notre échantillon. Onze personnes diplômées ont accepté de façon volontaire de participer à la présente recherche. En interrogeant des personnes en emploi, titulaires d'un DEC technique, nous avons vérifié qu'elles ont vécu l'expérience du processus d'embauche après avoir obtenu leur diplôme. Par conséquent, elles ont été en mesure d'exprimer leurs besoins en dehors de la classe, pour une meilleure intégration au marché de l'emploi.

3.3 Échantillonnage

La présente recherche étant de nature qualitative, nous avons eu recours à un échantillon non probabiliste intentionnel plutôt qu'à un échantillon probabiliste qui reposerait sur le hasard. Selon Beaud (1997), l'échantillonnage non probabiliste vise à « reproduire le plus fidèlement la population globale, en tenant compte des caractéristiques connues de cette dernière (application du principe de la maquette du modèle réduit) » (p. 193).

La constitution des données a été réalisée à partir des informations recueillies lors des entretiens. En recherche qualitative un seul sujet peut produire une multitude de données. Cependant, comme le nombre de participants constitue un échantillon de petite taille (11 participant.es), nous ne ferons pas de généralisation des données recueillies.

3.4 Instruments

Pour les besoins de cette recherche, nous avons mené des entretiens individuels. Selon Boutin (2019), l'entretien individuel semi-structuré permet de connaître les points de vue des personnes participantes

sur le terrain. Ces entretiens ont été réalisés du mois d'avril au mois d'août 2022 et enregistrés sur la plateforme Zoom. Notre questionnaire d'entretien semi-structuré comprenait 25 questions réparties en deux sections; l'une portant sur l'expérience scolaire et l'autre sur l'expérience en emploi (ANNEXE C). Il nous a permis d'avoir un aperçu sur le vécu de diplômé.es en emploi et de recueillir des informations pour faire émerger des éléments importants afin de connaître les besoins de cette population étudiante sur le marché de l'emploi.

3.5 Déroulement

À la suite de l'acceptation de notre projet par le Comité éthique de l'UQAM et du milieu collégial, une lettre d'invitation (ANNEXE D) à participer à cette recherche a été envoyée par courriel aux personnes pressenties en tant que participant.es se trouvant sur le territoire du grand Montréal. Deux cégeps ont accepté que leur ancienne population étudiante participe à cette recherche. Cette lettre a été accompagnée d'une description du projet de recherche ainsi que de ses objectifs. Les personnes de notre échantillon ont été invitées à participer à notre projet de manière volontaire. Les diplômé.es ayant accepté de participer à cette recherche ont signé le document de consentement (ANNEXE B). Une période d'une heure par personne diplômée a été fixée pour établir l'entretien semi-structuré. La chercheuse a dirigé elle-même les entretiens. Elle a d'abord expliqué les objectifs de cette recherche aux personnes participantes en précisant que les informations recueillies pendant l'enregistrement des entretiens sont et demeureront confidentielles. Elle a ensuite ajouté qu'elles seront détruites à la fin de la recherche. Les personnes étaient entièrement libres de participer. Le formulaire de consentement libre et éclairé a été signé par les personnes ayant accepté volontairement de participer à la recherche. Pour établir un climat de confiance, propice aux échanges, la chercheuse a informé les participant.es qu'en tout temps elles et ils pourront poser des questions, refuser de répondre et qu'il leur sera aussi possible de mettre fin à l'entretien à tout moment. Durant l'entretien, la chercheuse a adopté une attitude neutre, elle n'a émis aucun commentaire influençant les réponses des personnes participantes.

3.6 Considérations éthiques

Une demande de certificat éthique a été obtenue auprès du comité institutionnel de l'UQAM et du milieu collégial. Un formulaire de participation et de consentement a été présenté aux participant.es à cette recherche. Ce formulaire visant la participation volontaire a permis d'obtenir le consentement libre et éclairé des participant.es. Une seule liste avec les noms et les coordonnées des participant.es ainsi que leur code numérique a été produite afin de respecter l'anonymat et la confidentialité. Elle est gardée sous

clé et sera détruite lorsque la recherche sera terminée, après l'émission du diplôme. Le même traitement sera également, appliqué pour l'enregistrement des entretiens. Les participant.es ont aussi été informé.es du but général de la présente recherche, des procédures pour la collecte des données, de la confidentialité à l'égard de leur propos et du fait que les résultats leur seront communiqués par courriel à la fin de la recherche.

CHAPITRE 4

ANALYSE DES DONNÉES

Dans une première étape, les données enregistrées lors de l'entretien sur la plateforme Zoom ont été transcrites pour faciliter la constitution des données dont le contenu a été ensuite analysé. La première étape a visé à repérer les noyaux de sens pour construire des codes. Le nombre de codes n'a pas été fixé à l'avance : il a été établi en fonction des besoins. Ensuite, les éléments d'observation ont été regroupés en catégories. Selon le modèle ouvert de Deslauriers (1991), les catégories n'existent pas au début, mais elles apparaissent progressivement à partir des similitudes entre les données.

4.1 Saisie des données

Dans le cadre de cette recherche, nous avons mené onze (11) entretiens auprès de cinq (5) diplômées et de six (6) diplômés au collégial technique. Nous avons appris qu'elles et ils souffrent de diverses catégories de difficultés scolaires liées à différents handicaps. Quatre (4) personnes répondantes ont été diagnostiquées pendant leur parcours collégial alors que les sept (7) autres avaient déjà un diagnostic à leur entrée au collégial. Les entretiens auprès des répondant.es (R1, R2, R4, R6, R7, R9 et R11) nous apprennent qu'elles et ils ont été diagnostiqué.es d'un TDAH. La répondante (R1) souffre aussi de dysphasie, le répondant (R2) de troubles anxieux et la répondante (R6) de dyslexie. Quant à la répondante (R8), elle est atteinte d'un trouble anxieux généralisé. Le répondant (R3) porte un diagnostic de schizophrénie et la répondante (R5) est malentendante. Le répondant (R10) est atteint de dyslexie et de dyscalculie. Tandis, que le répondant (R11) a plusieurs diagnostics dont : un trouble du spectre de l'autisme, TDAH, dysorthographe et autres difficultés.

Tableau 4.1 Les caractéristiques des personnes répondantes

Personne répondante	Genre	Diagnostic	Programme d'étude
R1	femme	TDA/H et Dysphasie	Techniques de bioécologie
R2	femme	TDA/H et Anxiété	Gestion et intervention en loisir
R3	homme	Trouble de santé mentale et Anxiété	Techniques de l'informatique
R4	homme	TDA/H	Techniques de génie mécanique
R5	femme	Malentendante	Soins infirmiers
R6	femme	Dyslexie et TDA/H	Techniques de génie mécanique
R7	homme	TDA/H	Environnement, hygiène et sécurité au travail
R8	femme	Trouble anxieux généralisé	Techniques de bioécologie
R9	homme	TDA/H sans Hyperactivité	Techniques de bioécologie
R10	homme	Dyslexie-dysorthographe	Techniques de l'informatique
R11	homme	TDA/H, Trouble du spectre de l'autisme et autre	Techniques de génie mécanique

4.2 Traitement des données

Les enregistrements des entretiens menés auprès des 11 répondant.es ont d'abord été transcrits. Pour faciliter la numérisation des entretiens nous avons utilisé le logiciel *N'Vivo*. Ensuite, le *verbatim* a été numérisé afin de pouvoir repérer des noyaux de sens, construire des codes et les regrouper par catégories des éléments d'observation. Le nombre de codes, non fixé à l'avance, a été établi en fonction des besoins à partir des similitudes entre les données tel que proposé par Deslauriers, (1991).

4.2.1 Interprétation des résultats

Dans le cadre de cette recherche, nous avons mené des entretiens semis-structurés auprès de onze personnes diplômées des programmes suivants: Techniques de bioécologie (3), Techniques de génie mécanique (3), Techniques de l'informatique (2), Gestion et intervention en loisir (1), Soins infirmiers (1) et Environnement, hygiène et sécurité au travail (1). L'interprétation des résultats des données recueillies se divisent en deux parties: l'une porte sur l'expérience scolaire et l'autre sur l'expérience en emploi.

4.2.2 Expérience scolaire

Ces personnes ont partagé avec nous les difficultés qu'elles ont rencontrées pendant leur parcours scolaire au collégial. Elles soulignent d'entrée de jeu qu'elles géraient mal leur temps et qu'elles rencontraient des difficultés de concentration. Elles disent aussi avoir eu des problèmes pour rester attentives et motivées, ce qui leur rend difficile la rédaction de texte. La grande majorité mentionne également avoir eu de la difficulté à gérer son anxiété, à comprendre un texte et à apprendre par cœur. Une participante déclare être malentendante (R5). Un autre participant dit avoir un diagnostic de maladie mentale (R3). Cette réalité a pour conséquence une grande difficulté à écrire des textes chez les personnes participant.es (R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10 et R11). Quatre (4) personnes ont été diagnostiquées durant leur parcours collégial après avoir éprouvé des difficultés (R5, R7, R9 et R10). L'une d'entre elles a même été expulsée du programme et a dû se réinscrire ultérieurement (R7). La répondante malentendante évoque que lorsqu'elle ne bénéficiait pas d'accommodements en classe, elle ne pouvait pas bien entendre et comprendre le contenu du cours. Elle ne se préoccupait alors que de rattraper le contenu du cours pendant que les explications étaient données par les professeur.es (R5).

4.2.2.1 Accès aux ressources

Les répondant.es disent avoir bénéficié de différents soutiens au Service de l'aide à l'intégration des étudiants (SAIDE) tenant compte de leurs besoins particuliers. Ces accommodements se présentent sous diverses formes : suivi individuel, tutorat, prise de notes, temps supplémentaire accordé pour les examens, accès à un local isolé pour la passation des examens, disponibilité d'ordinateurs et de logiciels adaptés. Les bienfaits du SAIDE ont été soulignés par plusieurs répondant.es comme étant une source de réduction du stress. Ils constituaient un gain de confiance en soi pour réussir ses études et même les poursuivre au niveau universitaire (R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10 et R11).

De plus, nos personnes répondantes soulignent avoir bénéficier des services de conseils adaptés et personnalisés au SAIDE par une conseillère ou un conseiller attitré. Certains ont rencontré des difficultés : elles et ils ont dû négocier avec la ou le professeur.e pour pouvoir aller au SAIDE et bénéficier des accommodements mis à leur disposition. Au SAIDE, elles et ils peuvent bénéficier d'arrangements que les professeur.es ne permettent pas habituellement en classe, comme l'utilisation de l'ordinateur et l'autorisation de temps supplémentaire (R1 et R4).

4.2.2.2 Cours et examens

Les personnes répondantes nous ont également mentionné qu'elles étaient plus anxieuses au début des cours, mais que tout allait mieux une fois la session entamée (R3). Lorsque les accommodements sont accordés, ils ne sont pas automatiques : les étudiant.es doivent eux-mêmes prendre les mesures nécessaires à l'avance avec les professeur.es pour faire leurs examens aux SAIDE et doivent aussi aller chercher les examens eux-mêmes (R4). Selon les participant.es, les professeur.es des cours de base sont plus habitués à travailler avec le SAIDE (R2 et R6). Les étudiant.es sont rassuré.es avec eux, car elles et ils n'ont pas à mentionner à chaque fois les accommodements dont elles et ils ont besoin. Cependant, il serait plus problématique d'avoir la proximité d'accès pour poser des questions et interagir en classe. Il devient également, plus difficile de chercher de l'aide après le cours. Cette situation provoque du stress chez les étudiant.es. Quant aux cours techniques, les professeur.es sont moins habitué.es à travailler avec le SAIDE et les étudiant.es doivent leur rappeler les accommodements dont elles et ils ont besoin, au point qu'elles et ils se sentent mal à l'aise. Cependant, il est plus facile de récupérer des informations ou de poser des questions après les cours, grâce à la facilité d'interactions avec les professeur.es (R8). Certaines personnes spécifient qu'il est primordial d'avoir recours aux services offerts par le SAIDE à cause d'un manque de concentration ou de compréhension en classe (R1, R2, R5, R6, R7, R8, R9, R10 et R11).

4.2.2.3 Climat en classe

Quant au climat en classe, il est propice aux apprentissages : toute la population étudiante fait partie d'une communauté même si certaines personnes éprouvent des difficultés liées à leurs conditions particulières (R6) ou à un niveau de maturité plus élevé en raison de leur âge (R3). Toutefois, certaines personnes répondantes évoquent le fait qu'elles n'osent pas poser de questions en classe lorsqu'elles ont été distraites pendant le cours (R2). Une répondante évoque le fait que certains professeur.es refusent d'utiliser les moyens pour la déficience auditive, comme le système MF, car elles et ils pensent que la personne cherche à avoir des privilèges (R5). Un autre répondant mentionne qu'il ne faisait pas appel aux services disponibles pour lui au SAIDE, car il avait de la facilité lors de certains examens. Cependant, lorsqu'il a commencé à éprouver des difficultés, il a dit se présenter au SAIDE de façon automatique (R4).

4.2.2.4 Enseignement

De façon générale, les professeur.es utilisent des méthodes pédagogiques diversifiées incluant la pédagogie inversée (R2) pour aider le plus grand nombre d'étudiant.es à comprendre la matière ainsi que

les concepts importants de leurs cours (R4). Entre autres, dans le programme de Loisir, la pédagogie inversée est utilisée. Cela a pour effet une moins grande surcharge cognitive et selon les participant.es, c'est plus agréable et motivant. Dans certains cours techniques, les répondant.es disent que les professeur.es prennent le temps d'expliquer l'erreur des étudiant.es afin d'éviter qu'elles et ils la répètent (R6). Ainsi, certaines personnes répondantes ne se sentent pas exclues et bénéficient des mêmes moyens que les étudiant.es sans diagnostic (R6). De plus, les professeur.es disposent des périodes de disponibilité pour répondre aux questions et aider ceux et celles qui ont pris du retard (R6). Toutefois, certain.es répondant.es mentionnent que des professeur.es se questionnent au sujet des étudiant.es souffrant d'un TDAH qui ne peuvent pas suivre de façon attentive et continue pendant les trois heures de cours (R1). D'autres personnes répondantes soulèvent le fait que lorsque les professeur.es des cours techniques connaissent leur condition, cela a pour effet qu'elles et ils ne se sentent plus jugées alors que les professeur.es des cours généraux ne croient pas toujours à leur condition. Elles ajoutent également qu'elles ne se sentent pas différentes des autres étudiant.es, excepté en classe (R7).

4.2.2.5 Action des professeur.es

De façon générale, la plupart des professeur.es offraient en dehors des cours et après chaque examen du soutien aux répondant.es tout en s'assurant qu'il s'agit bien d'une erreur et non d'une déficience de leur part. L'adaptation des cours est au rendez-vous pour les rendre plus attrayants et plus actifs. Certain.es professeur.es des cours techniques rendent leurs cours plus concrets, ont une approche bienveillante, accordent plus de temps de pause et aident les étudiant.es en leur proposant de réaliser des travaux en équipe pour favoriser les échanges et reconnaître les forces de chaque membre de l'équipe. Cependant selon les mêmes personnes répondantes, des professeur.es de cours généraux du tronc commun laissent les étudiant.es un peu à eux-mêmes pour développer leur autonomie. Certain.es soulèvent le fait que lorsque les professeur.es répondent à leurs besoins de base, elles et ils sont disponibles aux apprentissages et en sont plus motivé.es. (R1, R2, R3, R5, R6, R7, R8, R9, R10 et R11). Une répondante est d'avis que les professeur.es qui aident les étudiant.es sont ceux et celles qui acceptent les accommodements proposés par le SAIDE (R5). D'autres professeur.es vont même se rendre au SAIDE par souci d'équité envers un répondant et lui expliquer certaines questions qui ont été soulevées en classe pendant l'examen (R7). Certains accordent même du temps supplémentaire directement dans la classe sans que le répondant ait à passer son examen au SAIDE (R8).

4.2.2.6 Effets de la collaboration des professeur.es

En plus de développer la confiance en soi tout au long du parcours académique, les personnes répondantes mentionnent que les effets, à la suite de la collaboration des professeur.es, ont eu un impact positif sur leur réussite collégiale. C'est grâce aux nombreux accommodements proposés par le SAIDE que des étudiant.es à besoins particuliers passent leur examen en classe dans le même esprit d'équité que le reste de la population étudiante (R3, R5, R7 et R8). Une répondante (R8) évoque que la grande ouverture d'esprit des professeur.es, le fait que ces derniers apprennent à la connaître et le fait de savoir qu'elles et ils sont là pour l'aider l'a motivé à produire le travail demandé au moment demandé tout au long de son parcours collégial.

4.2.2.7 Sentiment personnel des étudiant.es

Face à la matière enseignée en classe, certaines personnes répondantes se considèrent incompetentes en tant qu'étudiant.es et ne comprennent pas pourquoi elles éprouvent des difficultés. Même lorsqu'elles se concentrent à prendre des notes, elles réalisent finalement que cet effort ne leur permet pas de répondre à l'examen. Certaines personnes (R1 et R3) évoquent que l'anxiété leur procure du stress en classe alors que d'autres trouvent du soutien dans leur famille (R4) et au SAIDE (R5, R6, R7, R9, R10 et R11). Une répondante rapporte que les professeur.es qui insistent en lui proposant leur aide ne font qu'augmenter son niveau d'anxiété considérant qu'elles et ils ne peuvent pas l'aider en tenant compte qu'il s'agit d'un diagnostic médical (R1). Cependant, parmi les personnes répondantes dont la vie scolaire a été améliorée grâce aux accommodements proposés par le SAIDE, certaines estiment avoir eu le sentiment d'être considérées par les gens comme des personnes qui profitent de privilèges (R5). Une autre répondante rapporte qu'après avoir eu une transition difficile du secondaire au collégial, elle voulait abandonner ses études. Cependant, grâce à l'expérience personnelle de certain.es professeur.es et à leurs bons conseils, elle a diminué le nombre de cours puis a réussi son DEC (R6).

4.2.3 Expérience en emploi

Les personnes répondantes considèrent toutes que le travail est omniprésent et important. Elles sont d'avis que l'emploi fait partie de leur vie, qu'il leur permet de subvenir à leurs besoins, de développer des stratégies pour l'obtention d'un emploi visé. Elles affirment que le travail leur permet d'évoluer, d'avoir une qualité de vie et de s'épanouir. (R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10 et R11). Parmi celles-ci, dix (10) personnes ont trouvé un emploi relié au domaine d'études qu'elles ont suivies au cégep. Plusieurs d'entre

elles sont maintenant admises dans des programmes universitaires (R2, R4, R6 et R11) alors que d'autres ont déjà terminé des études universitaires (R3 et R5).

4.2.3.1 Emploi idéal

Lors des entretiens, les personnes répondantes ont exprimé leur désir d'être traitées comme des personnes normales, ne pas être stigmatisées à cause de leur handicap, indépendamment du programme d'études dans lequel elles ont obtenu le diplôme collégial (R1, R2, R4, R10). La nécessité de la conciliation travail-famille en emploi a été abordée par plusieurs personnes répondantes (R2, R3, R8, R9, R10). Elles considèrent que cette modalité de prestation de travail devrait être permise par les employeurs. Le travail qui est reconnu et qui permet l'épanouissement est souhaité par plusieurs lors de nos entretiens avec les personnes répondantes (R2, R4, R5 et R9). Certaines ont également évoqué le besoin et le désir d'acquérir de nouvelles connaissances et d'avoir l'occasion de les transférer dans leur travail (R4 et R7) alors que d'autres soulignent leur projection d'emploi pour le futur (R6, R7, R8 et R11).

4.2.3.2 Compétences développées pendant la formation

Grâce aux compétences acquises durant la formation, plusieurs personnes répondantes sont confiantes de pouvoir obtenir un emploi (R2, R3, R4, R5, R7, R6, R8, R9, R10 et R11). Un répondant dit cependant ne pas avoir acquis de compétences en lien avec la gestion de son anxiété devant la nouveauté (R3). Une répondante explique qu'en raison de la pandémie les laboratoires liés à sa formation ont été réduits et que par conséquent elle n'a pas acquis toutes les connaissances pour pouvoir travailler dans un laboratoire (R1). Un répondant affirme avoir été privé de stage en milieu de travail à cause de la pandémie. Il a réalisé à l'entrée en emploi, qu'il lui manquait le point de vue critique d'un employeur (R8). Plusieurs répondant.es spécifient avoir à parfaire leur formation pratique en milieu de travail à partir des connaissances et des compétences acquises en formation (R7, R9 et R11).

4.2.3.3 Satisfaction reliée au domaine d'étude

La plupart des personnes répondantes ont exprimé un sentiment de satisfaction relié au domaine d'études qu'elles ont suivi et qui leur a permis d'obtenir un emploi (R2, R4, R5, R6, R8, R9 et R11). Une répondante se dit satisfaite de sa situation d'étudiante au collège, car elle a développé sa confiance en ayant du temps supplémentaire qui lui a permis d'augmenter ses notes pour entrer à l'université. Sa formation lui a permis d'accéder à un meilleur emploi (R2). Travaillant dans son domaine où elle a évolué, une répondante se dit

très satisfaite d'avoir terminé des études universitaires et trouvé un emploi dans son domaine où elle se réalise pleinement (R5). Une autre répondante se dit incapable de rester à ne rien faire, elle se considère bonne dans son domaine, ce qui justifie le temps passé à étudier et à apprendre au collège (R6). Une personne répondante mentionne être très satisfaite, car elle réalise la richesse de ses études. En effet, parmi les quatre personnes embauchées pour le même poste, elle est la seule détentrice d'un DEC et d'une expérience sur le marché du travail, ce qui l'avantage sur ses trois autres collègues qui possèdent pourtant un diplôme universitaire (R8). Un répondant ayant pour objectif de travailler au Biodôme a réalisé son but grâce aux études collégiales et au parcours en emploi qu'il s'était fixé (R9). Un dernier répondant déclare aimer son emploi et se dit très satisfait. Son travail a un impact et des répercussions très concrètes dans la société et son emploi lui convient. Il se dit content et se considère chanceux de l'avoir (R11).

4.2.3.4 Attentes des diplômé.es face à l'emploi

En matière d'emploi six (6) personnes répondantes ont dit avoir eu des attentes à la suite de leur formation. L'une d'entre elles évoque qu'elle souhaitait travailler avec des animaux en forêt et pouvoir voyager. En plus d'avoir confiance en elle, elle s'attendait à ce que sa formation lui permette une diversité de choix d'emplois et que sa dysphasie ne constitue pas un frein (R1). Une autre répondante mentionne qu'elle voulait travailler avec des jeunes à besoins particuliers. Son diplôme lui a permis d'avoir les compétences nécessaires pour aider cette clientèle en répondant adéquatement à ses besoins (R2). Un autre répondant dit avoir été très anxieux à sa première journée de travail puisqu'il anticipait des scénarios catastrophiques, mais une fois les premières journées passées il est devenu à l'aise. Il pense que cette situation ne fait que s'améliorer (R3). Une personne répondante dit vouloir obtenir un emploi dans un milieu qui lui permettrait de s'épanouir et d'acquérir de nouvelles compétences tout en ayant un salaire décent pour son niveau d'études (R4). Un répondant était conscient de beaucoup de choix d'emplois possibles; aller sur le terrain, être un technicien de laboratoire, mais il avait un but précis de travailler au Biodôme, poste qu'il a obtenu (R9). Un autre répondant dit avoir voulu trouver un emploi dans le domaine qui l'intéressait, avoir un bon salaire et de bonnes conditions de travail (R10).

D'autres personnes répondantes n'ont pas eu d'attentes en matière d'emploi à la suite de leur formation. Après avoir été diplômée pendant la Covid, une répondante nous dit que certains employeurs étaient ouverts et que d'autres étaient plus réticents d'engager du nouveau personnel en raison du salaire. Finalement, elle a trouvé un emploi malgré son absence d'attentes (R6). Au départ, un répondant mentionne qu'il n'avait pas d'attentes. Il dit être au courant de la multitude de possibilités d'emplois dans

son domaine d'études. Il préférerait un emploi en santé et sécurité au travail plutôt qu'en hygiène industrielle. Présentement, il dit aimer davantage le domaine de l'hygiène industrielle pour lequel il est souvent sollicité par d'autres employeurs (R7). Une autre personne répondante dit ne pas avoir eu d'attentes trop élevées. Elle veut simplement être contente en se levant le matin pour aller travailler. Au cours de sa formation, elle a réalisé qu'elle n'aura pas un très bon salaire ou un salaire compétitif mais des emplois temporaires sur le terrain à une période donnée à moins d'être employée par une compagnie pharmaceutique (R8). Un autre répondant nous dit ne pas avoir prévu obtenir un emploi immédiatement après sa formation. Toutefois, il est très satisfait car l'employeur lui a offert un poste de travail à la suite de son stage (R11).

4.2.3.5 Stages liés à la formation

Les stages reliés au domaine d'études des personnes répondantes constituent une ressource qui leur a permis de se préparer au marché de l'emploi. (R1, R2, R3, R4, R6, R9, R10 et R11). Certaines personnes ont même obtenu un emploi à la suite de leur stage (R2, R3 et R11). La plupart des personnes répondantes mentionnent avoir eu recours au Placement étudiant sur la plateforme *Omnivox* et à la formule Alternance travail-études (ATE) disponible dans certains programmes techniques ciblés. Le fait de partir en stage et d'accomplir quelque chose de concret dans un domaine qu'il aime a motivé un répondant ayant eu un parcours difficile pour terminer ses études. Il s'est rendu compte qu'une fois le diplôme obtenu le marché de l'emploi lui est accessible (R10).

4.2.3.6 Démarches des étudiant.es pour obtenir un emploi

La plupart des répondant.es disent avoir trouvé un emploi lorsque des employeurs sont venus recruter au cégep, grâce à des sites internet, par réseautage et grâce à des contacts (R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10 et R11). Toutefois un répondant dit avoir choisi un emploi autre que ceux qui étaient proposés au cégep (R4). Une répondante mentionne avoir obtenu un travail en participant au salon de l'emploi organisé par le Service de placement de son cégep (R5). Un répondant déclare avoir suivi au cégep un cours pour se préparer au marché de l'emploi. Il mentionne avoir appris à faire un bon C.V, une lettre de présentation et avoir participé à des simulations d'entrevue d'emploi assisté par les professeur.es de sa technique. Également, les professeur.es proposaient des entreprises pour les stages en fonction des forces et des faiblesses de chaque étudiant.e (R9). Un autre répondant dit avoir obtenu son premier emploi grâce à ses contacts. Pour son deuxième emploi il a eu recours au programme de stage Alternance travail-études (ATE)

disponible au Service de placement de son cégep. Il mentionne avoir ciblé le domaine public qui dispose de quotas en faveur de minorités protégées (R11).

4.2.3.7 Facilitation pour l'insertion en emploi

Plusieurs personnes répondantes souhaitent avoir accès à des formations leur permettant de développer leur estime de soi, leur confiance et d'apprendre à mieux gérer leur handicap en vue d'obtenir et de conserver un emploi (R1, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9 et R10). D'autres personnes considèrent important d'assister à des conférences pour connaître l'expérience en matière d'emploi et avoir des conseils des personnes souffrant d'un handicap (R1, R7 et R8). Certaines considèrent que la divulgation du diagnostic est une étape importante à laquelle elles doivent être préparées pour savoir à qui s'adresser, quoi dire, quoi faire et comment se comporter (R1, R3 et R4).

4.2.3.8 Obstacles rencontrés lors de l'insertion en emploi

Une personne répondante qualifie d'obstacle sa peur et son anxiété vis-à-vis de son maintien en emploi (R1). Une répondante dit bien connaître les tâches liées à l'emploi qu'elle occupe depuis plusieurs années. Elle affirme que le fait d'avoir établi une routine l'aide dans l'accomplissement de son travail. Elle dit prévoir d'avance le temps et les outils nécessaires pour s'acquitter de ses tâches (R2). Un répondant a laissé son emploi relié à son domaine d'étude à cause du stress et de l'anxiété. Malgré ses compétences techniques, il dit manquer de confiance en lui et n'ose pas chercher un emploi dans son domaine ne se considérant pas assez outillé pour bien gérer son stress, son anxiété et faire face à la nouveauté (R3). Un autre répondant déclare avoir comme principal obstacle le manque de concentration. Il dit éprouver de la difficulté à écrire et à répondre rapidement aux courriels et se considère comme moins productif que ses collègues (R4). Une répondante considère que son handicap est là pour rester. Elle se fait des remords au quotidien qui ont un impact sur ses relations sociales et l'empêchent même d'occuper de nouvelles fonctions avec plus de responsabilités nécessitant du leadership (R5). Une autre répondante affirme que les gens ne se rendent pas compte de son handicap. Elle dit se sentir mise de côté n'apprenant pas au même rythme qu'une autre personne qui comprend juste en regardant, sans demander d'explications. Dans son cas, elle mentionne apprendre plus lentement parce qu'elle doit poser des questions pour bien comprendre. Pour elle, il s'agit d'une façon qui fonctionne et avec laquelle elle a appris à vivre en ne se sentant plus mise à l'écart (R6). Un répondant considère comme un frein le fait de ne pas pouvoir aller n'importe où, n'importe quand sur le terrain pour exécuter son travail. Il dit avoir appris avec le temps à s'organiser en conséquence malgré l'absence de routine à son emploi. Il qualifie comme étant son plus

grand défi le fait de créer une routine, de savoir ce qu'il est à l'aise de faire et d'essayer de terminer le travail d'une journée pour pouvoir en commencer une autre le lendemain (R7). Une autre personne répondante est d'avis que l'assiduité est obligatoire en milieu de travail, mais malheureusement son handicap peut l'en empêcher. Elle dit qu'il est difficile de pouvoir répondre à cette condition et être fonctionnelle en tout temps lorsqu'on souffre d'un trouble anxieux généralisé (R8). Un répondant est d'avis qu'il y a suffisamment de ressources disponibles afin que les diplômé.es puissent intégrer le marché de l'emploi (R9). Un autre ayant étudié en Technique d'informatique dit que son handicap n'a pas contribué à freiner son insertion en emploi étant donné qu'il n'a pas paru lors des entrevues avec des employeurs (R10). Une autre personne répondante mentionne qu'il existera toujours une forme de discrimination. Elle explique que son employeur favorise l'emploi d'une personne faisant partie d'une minorité protégée à condition qu'elle soit suffisamment efficace comparativement à un employé non handicapé. Cependant, elle est d'avis que les entreprises privées privilégient l'emploi de personnes non handicapées (R11).

4.2.3.9 Peur du rejet et divulgation du diagnostic

De façon générale, nous avons constaté que la majorité des personnes répondantes ne divulguent pas leur diagnostic lors de l'entretien par peur du rejet (R1, R2, R3, R4, R6, R7, R9 et R10). Des personnes mentionnent avoir divulgué leur condition à certaines occasions. L'une l'a fait lors d'une récurrence de sa maladie (R3). Un répondant dit n'avoir jamais divulgué son état à son employeur, mais il en a discuté à la blague et pour rire un peu avec des collègues de travail (R4). Une répondante mentionne qu'elle est plus réaliste et dit qu'elle divulguera son diagnostic à son employeur lors de l'entrevue afin qu'il sache qui elle est réellement (R6). Un autre répondant nous dit qu'il va en parler lorsqu'une situation donnée se présentera en considérant que ses collègues pourront l'aider (R7). Une autre personne précise qu'un employeur ne peut poser une telle question en entrevue et elle aussi n'a jamais divulgué sa condition en entrevue (R9). Finalement, un répondant dit ne pas avoir divulgué son diagnostic à tous ses employeurs sauf lors de certains stages mais uniquement à la fin (R10).

4.2.3.10 Divulgation du diagnostic et discrimination

La plupart des personnes répondantes mentionnent qu'il n'est pas important de divulguer leur condition à leur employeur. Certaines ne sont pas à l'aise d'en parler considérant que cela pourrait nuire à des possibilités d'embauche et contribuer à les stigmatiser. (R1, R2, R3, R4, R5, R9 et R11). Toutefois, une personne répondante évoque avoir divulgué sa condition plusieurs mois après avoir été employée (R10).

Certaines personnes disent avoir informé leur supérieur immédiat après avoir constaté que ce dernier avait le même handicap (R8), voire plus sévère (R9). Un autre répondant mentionne avoir abordé sa condition uniquement avec ses collègues de travail qui ont avoué avoir la même condition que lui (R4). Une répondante déclare avoir divulgué sa condition uniquement au personnel des Ressources humaines (R5). Après avoir gagné en confiance tout au long de son parcours scolaire, une répondante dit être maintenant à l'aise de divulguer son diagnostic (R6). Une autre personne considère qu'il est important que les autres soient au courant pour comprendre ses agissements qui ne reflètent pas toujours ses intentions (R7).

4.2.3.11 Accommodements en emploi

De façon générale, les employeurs ne sont pas au courant des handicaps de plusieurs personnes répondantes (R1, R2, R3, R4, R5, R6 et R10). Toutefois, certaines disent souhaiter que leur employeur soit ouvert à des accommodements sans pour autant porter de jugement lié à leur handicap. (R1, R4 et R5). Plusieurs personnes répondantes mettent elles-mêmes des moyens en place pour pouvoir bien fonctionner en emploi (R2, R4, R5 et R7), alors que d'autres arrivent avec leur propres moyens (R1, R2, R4, R5 et R11).

4.2.3.12 Traitement différent et handicap

Selon la plupart des personnes répondantes, quand les employeurs concernés ne sont pas au courant des handicaps de leurs employé.es, il n'y a pas de traitement différent en milieu d'emploi (R1, R2, R3, R4, R9, R10, R11). Toutefois, un répondant ayant des collègues avec le même handicap que lui, déclare avoir eu de la facilité à discuter avec eux, en raison du fait qu'ils sont âgés de moins de 30 ans, qu'ils connaissent et éprouvent les mêmes difficultés que lui et que c'est plus naturel et agréable de savoir qu'il n'est pas le seul en cause (R4). Une répondante, après avoir signalé sa condition uniquement au département des Ressources humaines, pense avoir déclaré sa situation. Pour ce qui est du chef d'unité ainsi que des collègues avec lesquels elle travaille, elle dit ne pas vouloir vivre une fois de plus la situation vécue au cégep où toutes les personnes pensaient qu'elle était à la recherche de privilèges (R5). Une autre répondante déclare qu'un employeur regarde si l'employé.e est en mesure de bien effectuer son travail avec les tâches à réaliser dans le temps imparti. Pour bien comprendre ses tâches, elle dit avoir fait répéter les explications deux fois, parfois même trois fois en expliquant à la personne avoir besoin de plus de temps pour les comprendre (R6). Un répondant dit être traité différemment, mais pas en raison de son handicap. Il est d'avis que toute autre personne peut bénéficier d'une pause ou de plus d'explications si

elle en fait la demande. Il dit éprouver de la facilité à s'exprimer lorsqu'il n'a pas bien compris, même si certains peuvent se fâcher. Par la suite, la situation est réglée (R7). Lorsqu'elle a occupé des emplois d'ordre général où les employeurs connaissaient son diagnostic, une répondante mentionne que pour ces derniers seul le rendement exigé avait une importance. Elle déclare avoir occupé des emplois qu'elle a aimés, mais qu'en raison du manque d'accommodements qu'elle a demandés aux employeurs, elle a été obligée de démissionner (R8). Un autre répondant mentionne que dans son cas, il éprouvait plus de difficulté dans un contexte scolaire qu'en emploi. Il dit ne pas avoir eu de traitement différent parce qu'il a appris avec le temps à mieux fonctionner et qu'il a eu plus de temps pour apprendre ses tâches quotidiennes. Il se console en considérant qu'il ne sera pas jugé par ses collègues parce que chaque personne travaille différemment et qu'elle peut parfois commettre des erreurs qui ne sont pas liées à son handicap (R9).

4.2.3.13 Rapports interpersonnels en emploi

En raison des difficultés de communication dues à sa condition, une répondante mentionne qu'elle ne communique pas avec ses employés et que cela constitue un frein dans son travail (R1). Une autre mentionne qu'à son emploi les personnes ne se rendent pas compte de sa condition et se compare à un canard qui pédale sous l'eau pour paraître calme à la surface (R2). De nature réservée et solitaire, n'ayant pas eu de difficultés à se trouver un emploi, un répondant dit essayer de faire des efforts pour s'intégrer à la vie sociale à son emploi plutôt que de se concentrer uniquement sur ses tâches (R3). N'étant pas obligée de porter ses appareils auditifs, la répondante mentionne que ses collègues de travail qui ne connaissent pas son handicap, la trouvent bizarre et arrogante quand elle ne leur répond pas parce qu'elle est de dos ou qu'ils lui parlent de loin (R5). Ayant déjà un pied dans l'industrie grâce au stage trouvé de bouche à oreille, une répondante a été embauchée pour effectuer un stage dans l'entreprise familiale. Par la suite, elle a été sollicitée pour effectuer son stage universitaire au cégep dans le département de génie mécanique ou elle a étudié (R6). Également, un autre répondant (R10) a obtenu ses emplois grâce à sa famille et une connaissance. Un autre répondant mentionne avoir démissionné une seule fois; il a été congédié des autres emplois en raison d'un problème de consommation qui, selon son psychologue, est lié à son déficit d'attention, méconnu à ce moment-là. Il quittait également son poste de travail, car il ne pouvait pas rester en place sans bouger. Finalement, il a trouvé son emploi actuel relié à son domaine d'étude à son cégep, lorsque son l'employeur est venu recruter (R7). Lorsqu'il a travaillé comme technicien pour prendre soins des animaux de laboratoire, un répondant, n'étant pas en accord avec certaines tâches,

a quitté son emploi (R9). Un autre répondant considère qu'il conserve son emploi grâce à la confiance de son employeur (R11).

4.2.3.14 Conditions de travail

La très grande majorité des personnes répondantes déclarent avoir de bonnes relations avec les collègues de travail et certains les qualifient même d'amicales (R2, R4, R6, R7, R8, R9, R10 et R11). Une répondante qui exerce des fonctions de gestionnaire auprès de ses collègues et qui souffre de dysphasie considère avoir de bonnes relations avec eux tant qu'elle n'a pas à discuter de l'emploi qu'ils exercent (R1). Un autre répondant mentionne qu'une fois en emploi, il a découvert les conditions de travail et a constaté qu'il est moins satisfait d'avoir été employé (R3). Une autre personne souffrant de surdité mentionne être insatisfaite de ses conditions de travail en g rontopsychiatrie en raison de l'énorme charge auprès des personnes âgées en perte d'audition où parler plus fort devient un réflexe (R5).

4.2.3.15 Améliorations pour les futurs diplômé.es

Un répondant souhaite que la description des tâches d'un emploi précise les compétences nécessaires pour combler le poste dans l'objectif de permettre aux personnes souffrant de TDAH et ayant de la difficulté à se concentrer de connaitre la situation réelle de l'emploi avant de postuler (R4). Plusieurs personnes répondantes souhaitent suivre une formation leur permettant d'avoir un aperçu du marché de l'emploi grâce aux témoignages d'anciens étudiant.es, voire des étudiant.es de 2^e année ayant suivi un stage (R6, R7 et R9). Une répondante est d'avis qu'un problème d'apprentissage est de moins en moins considéré comme un tabou et que l'on doit continuer sur cette voie pour éviter que les personnes concernées ne se sentent plus dénigrées. Selon elle, le SAIDE n'est pas assez promu et considère que les étudiant.es qui en bénéficient doivent comprendre qu'en milieu d'emploi il faut présenter leur condition comme un atout (R6). Un répondant propose de rendre obligatoire certains ateliers qui expliquent le SAIDE et autres ressources disponibles pour faciliter le parcours des nouveaux étudiant.es du SAIDE (R7). Finalement, un autre répondant est d'avis qu'il serait pertinent de trouver des alternatives aux examens écrits pour évaluer les étudiant.es (R10).

4.2.3.16  ducation du public

Une répondante propose que tous les professeur.es suivent une formation sur les problèmes d'apprentissages (R1). Un autre répondant évoque aussi l'existence de l'obligation pour tous les

professeur.es, de connaître et de comprendre les besoins des étudiant.es en situation de handicap pour faciliter leur intégration et permettre la mise en place de tout moyen supplémentaire susceptible de les aider (R4). Un répondant déclare être conscient que le cégep ne peut pas changer le marché de l'emploi alors que les personnes diplômées peuvent avec le temps contribuer à l'améliorer, à changer les mentalités et à trouver des pistes de solutions (R4). Un autre répondant est d'avis qu'avec le temps la population devient plus tolérante. Il dit pouvoir former ses collègues afin qu'ils comprennent que son état n'est pas un obstacle à son travail (R11). Une répondante propose aussi, que le SAIDE informe les employeurs qui participent à la Foire de l'emploi organisée par le Service de placement du cégep, de la présence de divers handicaps des étudiante.es en vue de les préparer (R5). Une autre répondante propose d'avoir une formation comprenant des mises en situation pour apprendre à se préparer au marché de l'emploi en tenant compte de son handicap et pour informer son employeur des moyens qu'elle prend pour pallier ce dernier (R6). Une dernière répondante remercie la chercheure et déclare qu'il n'y a pas assez de recherches auprès des personnes ayant besoin d'aide. Elle considère utile la présente recherche et confirme que le SAIDE encadre des étudiant.es et contribue à leur réussite (R8).

4.2.3.17 Pouvoir des diplômé.es en emploi

Certaines personnes répondantes nous ont signalé qu'elles ont un certain pouvoir concernant leur emploi. Une répondante dit être considérée à son emploi, comme étant une personne de référence par ses collègues plus anciens qu'elle. Elle mentionne avoir beaucoup d'idées et de la facilité à créer des liens autour d'elle malgré son anxiété (R2). Une autre personne répondante déclare pouvoir dire maintenant qu'elle est dyslexique avec un TDAH sous médication et peut présenter les moyens qu'elle utilise pour apprendre ses tâches en vue d'être autonome en emploi (R6). Un répondant mentionne être à l'emploi depuis quatre (4) ans. Il affirme avoir les compétences reconnues et bénéficier de la confiance de son employeur (R11). Une répondante remercie la chercheure de lui avoir donné l'occasion de témoigner de son expérience sur le marché de l'emploi (R8).

4.2.3.18 Avis exprimés par les personnes répondantes

Toutes les personnes répondantes exhortent la population étudiante actuelle qui vit la même condition qu'elles à ne pas se décourager et l'invitent à utiliser les moyens mis à sa disposition par le SAIDE. Elles spécifient également que le milieu de l'emploi lui est accessible (R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10 et R11).

CHAPITRE 5

DISCUSSION

5.1 Expérience scolaire

Dans le cadre de cette recherche, toutes les personnes répondantes ayant rencontré des difficultés liées à leur handicap pendant leur parcours scolaire au collégial ont eu recours aux divers accommodements proposés par le Service d'aide à l'intégration des étudiants (SAIDE) présent dans le milieu collégial au Québec. Elles et ils ont également bénéficié de services de conseils adaptés et personnalisés par une conseillère ou un conseiller attitré (Philion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau, N., & Laplante, L., 2016). Soulignons que ces accommodements sont disponibles à condition que la population étudiante en fasse la demande en déclarant son diagnostic au SAIDE.

En dépit de l'évolution et des progrès concrets relatifs à l'inclusion de cette population étudiante en enseignement collégial, il apparaît tout comme décrit par Philion, Lebel et Bélair (2012) qu'elle porte toujours le poids de son intégration puisqu'elle doit constamment demander de l'aide ou des mesures adaptées selon ses besoins. Cette aide est sollicitée auprès des divers acteurs, notamment auprès des professeur.es ou de tout autre professionnel sans oublier qu'ils ont également à prouver leur handicap. En plus de porter ce poids, il semble selon Dauphinais, N., *et al.* (2016) et Robert, J., *et al.* (2016) que cette population étudiante doit être plus persévérante, se mobiliser davantage et démontrer l'ouverture à de meilleures stratégies pour réussir au même titre que ses pairs non handicapés et ce sans être jugée.

Malgré l'existence des services proposés par le SAIDE à la population collégiale, certain.es étudiant.es ne se sachant pas atteints d'un handicap ou ignorant l'existence du SAIDE ne font pas de demande d'accommodements dès l'entrée au collège (Nguyen, M.N., Fichten, C.S., Barile, M., & Lévesque, J.A., 2006). C'est ainsi que parmi les personnes répondantes rencontrées en entretien, quatre d'entre elles ont été diagnostiquées durant leur parcours collégial après avoir éprouvé des difficultés (R5, R7, R9 et R10). L'un d'entre eux (R7), ayant été expulsé de son programme s'est réinscrit après un certain temps et a demandé de l'aide au SAIDE.

En termes d'accommodements relevant des diagnostics de la population étudiante, il subsiste quelques doutes de la part de certain.es professeur.es. Toutefois, selon une répondante (R5), les professeur.es qui aident les étudiant.es sont ceux et celles qui acceptent les accommodements proposés par le SAIDE. Des

diagnostics seraient encore tabous pour certains professeur.es mettant en doute les conditions liées à certains handicaps pour autoriser l'utilisation de certains moyens, (Dubé, F., Dufour, F., Chénier, C., et Meunier, H., 2016 et Philion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau, N., Laplante, L., et Mihalache, I., 2016), notamment l'utilisation de l'ordinateur en classe. L'anxiété provoque alors du stress en classe (R1 et R3) et pousse certaines personnes à chercher du soutien dans leur famille (R4) et au SAIDE (R5, R6, R7, R9, R10 et R11).

Comme le souligne Dubé, F., *et al.* (2016) et Philion, R., *et al.* (2016), les professeur.es sont les premiers acteurs à intervenir auprès de la population étudiante, elles et ils contribuent à son intégration grâce à l'apport de leurs connaissances, de leur pratique ainsi que de leur attitude auprès de la population étudiante. Il existe également selon les perceptions de nos participant.es une distinction à faire entre les professeur.es des cours techniques et ceux des cours du tronc commun. Les étudiant.es décrivent les professeur.es du tronc commun comme étant plus habitué.es à collaborer avec le SAIDE. Elles et ils disent se sentir plus à l'aise n'ayant pas à mentionner à chaque fois les accommodements correspondant à leurs besoins. D'autre part, les professeur.es des cours techniques sont moins habitué.es à collaborer avec le SAIDE créant ainsi des malaises chez les étudiant.es puisqu'elles, ils doivent leur rappeler à chaque fois leurs besoins d'accommodements. Cependant, les étudiant.es mentionnent qu'il est difficile de poser des questions et d'interagir en classe avec les professeur.es du tronc commun et de les rencontrer après les cours pour avoir de l'aide individuelle alors que celles et ceux des cours techniques sont plus accessibles. Nous pensons que cette accessibilité ou non des professeur.es peut s'expliquer en raison de la taille de la cohorte.

Grâce aux perceptions et aux situations vécues par les participant.es, nous avons pu constater les pratiques pédagogiques utilisées en classe par les profeseure.es en les questionnant de manière indirecte. De façon générale, les professeur.es utilisent des méthodes pédagogiques diversifiées pour aider le plus grand nombre d'étudiant.es à comprendre la matière ainsi que les concepts importants dans leurs cours (R4), (Dubé *et al.*, 2016) et La Grenade, C. B., et Trépanier, N., 2017). Par souci d'équité, des professeur.es vont même se rendre au SAIDE pour expliquer certaines questions qui ont été soulevées en classe pendant un examen (R7) et d'autres accordent du temps supplémentaire directement dans la classe (R8). Des personnes répondantes soulèvent le fait que lorsque les professeur.es connaissent leur condition, cela a pour effet qu'elles, ils ne se sentent pas jugé.es. La collaboration de professeur.es, a un impact positif sur leur réussite, en plus de développer la confiance en soi grâce aux nombreux accommodements proposés

par le SAIDE dans le même esprit d'équité que les étudiant.es qui passent leur examen en classe (R3, R5, R7 et R8), (Dubé *et al.*, 2016) et La Grenade, C. B., & Trépanier, N., 2017). Elles ajoutent également, qu'elles, ils ne se sentent pas différent.es des autres étudiant.es (R2, R4, R6 et R7).

Finalement, soulignons que grâce aux ressources offertes par le SAIDE, à l'enseignement et à la collaboration des professeur.es, toutes les personnes répondantes ont obtenu leur diplôme d'études collégiales (DEC).

5.2 Expérience en emploi

En matière d'emploi, le travail est considéré important par toutes les personnes répondantes. Il leur permet de subvenir à leurs besoins, leur donne des opportunités d'évolution pour avoir une meilleure qualité de vie et de s'épanouir (R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10 et R11) (Lurette, S., Kabano, J., Gaucher, C., & Beaton, A., 2015). Elles ont exprimé le désir d'être traitées comme des personnes normales, de ne pas être stigmatisées à cause de leur handicap (R1, R2, R4, R10) et que l'employeur tienne compte de la nécessité de la conciliation travail-famille en emploi (R2, R3, R8, R9, R10). Certaines ont également évoqué le besoin et le désir d'acquérir de nouvelles connaissances et d'avoir l'occasion de les transférer dans leur travail (R4 et R7) alors que d'autres soulignent leur projection d'emploi pour le futur (R6, R7, R8 et R11). D'ailleurs dès l'entrée au collégial, selon l'enquête du SPEC de 2022, 92,9 % de la population étudiante souhaite avoir un travail intéressant et 88,7 % désire développer ses compétences.

5.2.1 Stages et préparation à l'emploi

Les stages reliés au domaine d'études et ou ATE constituent une ressource importante puisqu'ils ont permis aux participant.es de se préparer au marché de l'emploi (R1, R2, R3, R4, R6, R9, R10 et R11). Selon Nazon et al. (2021) le stage en milieu clinique est un moyen important de la formation puisqu'il amène les étudiant.es à mieux comprendre la réalité de la profession et à mettre en pratique les notions vues durant la formation. Gosselin, (2010) et Paradis, (2015) sont d'avis que l'environnement du stage favorise le développement des attitudes professionnelles relatives aux compétences reliées au programme d'études. Pour Lussier et Gosselin (2015), le stage permet une contextualisation réelle et un niveau de complexité élevé qui permettent l'observation de réactions affectives et émotionnelles chez les stagiaires. Un répondant ayant eu un parcours difficile est d'avis que le stage l'a motivé pour terminer ses études et a réalisé que le marché de l'emploi lui est accessible (R10). Certains de nos répondant.es ont même obtenu un emploi sur le lieu de leur stage (R2, R3 et R11).

En milieu de stages, les institutions collégiales ont la responsabilité de la mise en application de mesures d'accommodements en lien avec la formation⁸. En dépit de cette obligation, il appert selon Philion, R., Bourassa, M., Saint-Pierre, I., et Bergeron-Leclerc, C. (2019) que les formateurs de stage du milieu universitaire reconnaissent ignorer les mesures existantes et les obligations légales en matière d'accommodement et d'accompagnement qu'ils sont tenus d'offrir à cette population étudiante, pour leur permettre une chance égale de réussir la formation. Cette méconnaissance s'explique par le fait que les institutions de l'enseignement supérieur n'ont pas établi de balises claires à cet effet selon Ducharme *et al.* (2012). Selon Nazon *et al.* (2021) l'absence ou le peu de coordination entre les facteurs environnementaux (les milieux de stage, les universités, les systèmes de santé et d'éducation), des lignes directrices ou de guides d'accompagnement des étudiant.es en SH représentent un frein non seulement pour les superviseur.es cliniques ayant peu de ressources que pour les étudiant.es en SH peu soutenus dans leur apprentissage.

Philion *et al.* (2016) soulignent également que très peu d'études ont été menées sur les mesures offertes en contexte de stage tout pays confondu. Le milieu collégial québécois ne fait pas exception et se retrouve dans cette même situation concernant la mise en application de mesures d'accommodements en milieu de stage. Même si les mesures d'accommodement ne sont pas toujours connues par ces acteurs, un soutien sans balises est souvent offert à la population étudiante à besoins particuliers. Selon Nazon *et al.* (2021) de nombreux défis s'ajoutent lorsque cette population étudiante se retrouve en stage. Leurs résultats démontrent que le moment de la divulgation du diagnostic, l'authenticité dans l'expression de l'identité, la compréhension mutuelle entre les étudiantes et les superviseuses cliniques et le soutien en vue d'offrir des soins sécuritaires aux patients jouent un rôle dans la création et au maintien du climat de confiance durant les stages.

⁸ Cégep de Saint-Laurent, *Cadre de référence institutionnel pour une vision commune de l'inclusion des étudiants en situation de handicap*, Montréal, 2016, p.11 : « Les enseignantes et enseignants ont la responsabilité de participer à la mise en application des mesures d'accommodement en lien direct avec les cours en classe ou en laboratoire, les travaux, les examens ou les stages. »

5.2.2 Compétences

Lorsque nous avons questionnés les personnes participantes sur l'obtention de leur emploi grâce à la formation technique suivie au cégep, elles nous ont confirmé être optimistes pour ce qui est de leur chance d'obtenir un emploi (R2, R3, R4, R5, R7, R6, R8, R9, R10 et R11). Cela certifie que la formation reçue permet de rejoindre le marché de l'emploi et de fonctionner dans le domaine d'étude. Les participant.es à cette recherche spécifient avoir à parfaire leur formation pratique en milieu de travail à partir des connaissances et des compétences acquises durant la formation (R7, R9 et R11). Un répondant reconnaît que sans sa formation il n'aurait pas pu exercer son emploi (R11).

Nous avons la confirmation que grâce aux compétences acquises, les étudiant.es peuvent continuer de développer d'autres compétences et parfaire leurs connaissances professionnelles. Une personne (R11) répondante affirme que : « *Même si ça demande des compétences et des connaissances dans des champs d'intérêt extrêmement vastes et variés, mais c'est correct, je sais comment chercher l'information, je sais comment me débrouiller, mais oui, je suis à l'aise dans mon milieu d'emploi.* »

5.2.3 Insertion des personnes répondantes en emploi

Lors de l'insertion en emploi, c'est sur la population étudiante diplômée que repose le fardeau de son intégration sur marché du travail. Six (6) personnes répondantes ont dit avoir eu des attentes alors que d'autres n'en n'ont pas eu à la suite de leur formation. Une répondante s'attendait à ce que sa formation lui donne davantage de confiance en soi et lui permette une diversité de choix en emploi (R1). Un répondant dit avoir été très stressé lors de sa première journée de travail puisqu'il craignait de ne pas être à la hauteur. Il a cependant retrouvé sa confiance au cours des jours suivants (R3). Selon l'enquête du SPEC effectuée en début du parcours collégial, il est mentionné que « gérer son stress, se concentrer et rester attentif en classe » sont les principaux défis pour la population étudiante en situation de handicap ou à besoins particuliers dès l'entrée au collégial (Robert, É., Armstrong, M., Charron, M., et Gaudreault, M., 2022). Parmi les obstacles en emploi, des participant.es aux entretiens, ont signalé le manque de confiance en soi (R3), l'anxiété (R1 et R3), le stress (R3), le manque de concentration (R4), les difficultés dans les relations sociales (R5), le rythme d'apprentissage (R6), l'absence de routine (R7), la difficulté reliée à l'assiduité obligatoire en emploi (R8) et le sentiment de discrimination ressenti (R11). Nous remarquons alors que le stress continue d'être présent même à la fin de la formation. « Ce manque de confiance en leur capacité au moment d'entrée sur le marché du travail » est aussi soulevé par (Lirette *et al.*, 2019, p.141). En contexte universitaire, Dauphinais, N., Rousseau, N., et St-Vincent, L. A. (2016) soulignent que

la connaissance de soi et la nature des troubles ont un impact sur l'apprentissage, mais aussi que les rencontres individuelles avec un conseiller (services d'aide) sont à privilégier pour assurer la réussite. En ce sens, en contexte d'emploi, nous sommes d'avis que la connaissance de soi et de la nature des troubles deviennent également essentiels pour éviter les obstacles rencontrés en emploi et demeurent à parfaire en continu. Pour assurer une meilleure insertion en emploi, toutes les ressources externes sont aussi à privilégier. À ce titre, Skellern et Astbury (2014) sont d'avis que la collaboration entre les acteurs du milieu scolaire, les parents et les employeurs facilite le placement de cette population étudiante en emploi. Force est de constater qu'en insertion en emploi, les personnes répondantes sont exposées à de nouvelles difficultés. Pour pallier les embûches, nous avons constaté qu'elles développent le réflexe de se débrouiller par elles-mêmes pour devenir plus autonomes et ainsi être plus fonctionnelles. L'une d'entre elles (R3) est d'avis que «...chaque personne a un parcours différent...». Elle ajoute qu'elle «... pense qu'on peut quand même accomplir de grandes choses malgré notre diagnostic, puis nos difficultés ».

5.2.4 Divulgence et accommodements en emploi

La divulgation du diagnostic est considérée comme une étape importante par nos participant.es. Elles et ils souhaitent y être préparé.es (R1, R3 et R4). À cet effet, nous sommes d'avis avec Lindsay *et al.* (2015), qu'il est nécessaire d'expliquer aux nouveaux diplômé.es comment divulguer leur diagnostic à l'employeur, demander des accommodements et apprendre à mettre en valeur leur capacités. Le besoin d'encadrement est aussi souligné par Lirette *et al.* (2019) qui ont également évoqué dans le contexte de handicap visuel le fait qu'une personne doit être bien dans sa peau et à l'aise avec son handicap pour pouvoir en discuter ouvertement avec ses collègues et son employeur. Nous avons constaté que la majorité des personnes répondantes ne divulguent pas leur diagnostic lors de l'entretien d'emploi par peur du rejet (R1, R2, R3, R4, R6, R7, R9 et R10). Même si la loi n'oblige personne à divulguer une condition physique mentale ou intellectuelle handicapante à un employeur, il existe certains risques d'ordre pratiques à ne pas le faire dont l'impossibilité de bénéficier d'accommodements au travail.

Certaines personnes ont été obligées, par la force des choses ou à certaines occasions (R4), de divulguer leur diagnostic, surtout en cas de récurrence de leur maladie (R3). Une autre personne divulguera volontiers son handicap lorsqu'une situation donnée se présentera en considérant que ses collègues pourront l'aider (R7). Une autre personne encore estime ne pas devoir divulguer son diagnostic à tous les employeurs, sauf lors de certains stages mais uniquement à la fin (R10). Un répondant dit n'avoir jamais divulgué sa condition en entrevue et précise qu'un employeur n'a pas le droit de le questionner sur sa condition

handicapante (R9). Une répondante se considère plus réaliste et se montre prête à divulguer son diagnostic à un employeur lors de l'entrevue d'engagement afin qu'il sache qui elle est réellement (R6). Selon la plupart des personnes répondantes, il n'est pas important de divulguer leur handicap à leur employeur, considérant que cela pourrait contribuer à les stigmatiser et à nuire à l'obtention d'un emploi (R1, R2, R3, R4, R5, R9 et R11). Toutefois, certaines situations les ont amenées à divulguer leur handicap à l'employeur notamment plusieurs mois après avoir été employées (R10) et parfois après avoir constaté que leur employeur ou leurs collègues de travail souffrent du même type de handicap (R4, R8 et R9).

Une autre répondante se contente de divulguer son handicap uniquement au personnel des Ressources humaines (R5). D'autres pensent qu'il est important d'être à l'aise (R6) de divulguer son handicap afin que l'employeur et les collègues comprennent certains de leurs agissements qui sont complètement indépendants de leurs intentions (R7). À titre d'exemple, une répondante ne portant pas ses appareils auditifs, ne répond pas à ses collègues quand elle est de dos ou qu'on lui parle de loin. Ignorant son handicap, ces derniers selon la répondante la trouvent bizarre et arrogante (R5). Nous considérons que la non-divulgence du diagnostic par nos participant.es s'explique par leur peur du rejet et de la stigmatisation qui pourrait nuire à leur obtention d'un emploi. Nous pensons que ces craintes ont pour conséquence que les personnes participantes se mettent en position de repli sur soi ou de déni de leur handicap. Ce déni nous l'avons ressenti tout au long de nos entretiens.

Tout comme le signale Lirette *et al.* (2019), en contexte de handicap visuel, les participant.es estiment que l'employeur ne doit pas tenir compte de leur handicap pour l'obtention d'un emploi. En conséquence, tout comme Lebel, C., Béclair, L., Monfette, O., Hurtel, B., Miron, G., et Blanchette, S. (2016), nous sommes d'avis qu'il faut, dans un contexte de stage universitaire, réfléchir à des dispositifs à mettre en place et à des moyens pour encourager la population étudiante en situation de handicap à divulguer sa situation. Nous considérons que le besoin s'impose maintenant d'organiser des formations pour mieux préparer les diplômé.es à divulguer leur diagnostic dans des conditions optimales.

Dans la plupart des cas, étant donné que les employeurs ne sont pas au courant des handicaps de plusieurs personnes répondantes (R1, R2, R3, R4, R5, R6 et R10), ils ne peuvent pas organiser les accommodements nécessaires. En conséquence, pour remédier à cette situation, plusieurs personnes s'efforcent de trouver elles-mêmes des alternatives sur place pour pouvoir bien fonctionner (R2, R4, R5 et R7) alors que d'autres arrivent déjà avec leur propres moyens (R1, R2, R4, R5 et R11). Cette façon de se débrouiller par elles-

mêmes en étant complètement autonomes peut s'expliquer par le déni de certaines personnes de leur handicap, leur désir d'être comme tout le monde ou la crainte de ne pas pouvoir obtenir ou garder un emploi. Cependant, certaines souhaitent que leur employeur soit ouvert à des accommodements sans porter de jugement sur leur handicap (R1, R4 et R5). Des personnes répondantes sont conscientes que le rendement exigé a une importance pour l'employeur (R6 et R8). Quand les employeurs ne sont pas au courant des handicaps de leur employé.es, il n'y a pas non plus de traitement différent (R1, R2, R3, R4, R9, R10, R11).

Une répondante a été obligée de démissionner parce que son employeur a refusé de lui accorder les accommodements qu'elle réclamait (R8). Une autre répondante renonce volontairement aux accommodements parce qu'elle voulait éviter de revivre la même situation qu'au cégep où tout le monde pensait qu'elle était à la recherche de privilèges (R5). Selon Lirette *et al.* (2019) les personnes handicapées visuelles doivent posséder des aptitudes qui ne sont pas en lien direct avec l'emploi pour installer leur poste de travail, se familiariser avec leur nouvel environnement et les nouvelles tâches liées à l'emploi. Dans ce contexte, ils soulignent que la confiance en soi, l'affirmation de soi, la connaissance de ses besoins et de ses limites en plus d'un excellent sens de l'organisation sont nécessaires.

5.2.5 Facilitation pour l'insertion en emploi

Lindsay *et al.*, (2015) ont recommandé le développement d'habiletés pour améliorer la confiance en soi et les compétences en matière de communication. En ce sens, dans le but de faciliter leur insertion en emploi, les participant.es souhaitent avoir accès à des formations les amenant à développer leur estime de soi, leur confiance pour apprendre à mieux gérer leur handicap en vue d'obtenir et de conserver un emploi (R1, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9 et R10). C'est ainsi que plusieurs répondant.es souhaitent assister à des conférences dispensées par des étudiant.es souffrant d'un handicap et ayant vécu le même cheminement pour qu'elles partagent avec elles leur expérience en emploi (R1, R7 et R8).

Nous constatons que les besoins de la population étudiante sont complexes et diversifiés. Ils nécessitent d'autres ressources dans le processus d'accompagnement tel que soulevés par Phillion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau, N., & Laplante, L. (2016). Nous sommes d'avis que le réseau collégial doit continuer à bonifier ses pratiques organisationnelles en fonction des besoins notamment en matière de préparation à l'insertion en emploi pendant que la population étudiante est encore aux études. Dans cette

optique, le défi revient à l'institution d'outiller sa population étudiante pour qu'elle puisse réussir la transition vers le marché de l'emploi (Brendle, Lock et Smith, 2019).

Dans le but d'éduquer le public, les avis sont partagés. Des répondantes proposent que tous les professeur.es suivent une formation sur les problèmes d'apprentissages (R1) ou qu'ils soient bien informés de leur condition handicapante pour être en mesure de mieux les connaître, de comprendre leurs besoins afin de faciliter leur intégration en permettant la mise en place de tout moyen supplémentaire susceptible de les aider (R4). Une autre répondante propose qu'il y ait une formation avec des mises en situations pour apprendre à se préparer au marché de l'emploi en tenant compte de sa condition et pour informer son employeur des moyens qu'elle prend pour pallier son handicap (R6). Toutefois, un répondant est d'avis que la population devient plus tolérante avec le temps sur le marché de l'emploi et dit pouvoir former lui-même ses collègues afin qu'ils comprennent que son état n'est pas un obstacle à son emploi (R11). Un autre est conscient que le cégep ne peut changer le marché de l'emploi, mais qu'avec le temps, les diplômées peuvent contribuer à l'améliorer, changer les mentalités et trouver des pistes de solutions (R4). D'autre part, en vue de les préparer, une répondante propose que le SAIDE informe les employeurs présents à la Foire d'emploi organisée par le Service de placement du cégep de la présence de divers handicaps chez les étudiante.es (R5). Finalement, une dernière répondante remercie la chercheure et évoque le manque de recherches auprès des personnes ayant besoin d'aide et considère utile la présente recherche (R8). Nous avons constaté que les avis des personnes participantes sont partagés parce qu'elles ont probablement des points de vue ou des intérêts différents.

Malgré leurs conditions, force est de constater que certaines personnes répondantes nous ont signalé qu'elles détiennent un certain pouvoir en emploi. Elles se sentent appréciées et valorisées par leurs collègues ou leurs employeurs. Cela renforce leur confiance en soi. Finalement, toutes les personnes répondantes encouragent la population étudiante actuelle vivant les mêmes conditions qu'elles à ne pas se décourager et les invitent à utiliser les moyens mis à leur disposition par le SAIDE en spécifiant que le milieu de l'emploi leur est accessible (R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10 et R11).

CONCLUSION

De nos jours, le monde entier s'attelle à la promotion de l'éducation inclusive au sein des établissements d'enseignement supérieur. C'est dans ce contexte, que cette recherche a été menée en vue d'apporter un éclairage sur l'intégration d'une population étudiante handicapée, ou à besoins particuliers, au marché de l'emploi. Ces étudiant.es ont obtenu le diplôme d'études collégiales (DEC) après avoir bénéficié du service d'aide à l'intégration des étudiants (SAIDE) durant leur parcours technique. Nous nous sommes intéressées à leur perception du marché de l'emploi, de l'organisation et de la mise en place de moyens susceptibles de combler leurs besoins d'accompagnement au cours de leur recherche d'emploi.

Tout comme les pays membres de l'OCDE, au Québec, le système d'éducation adhère au principe d'une éducation pour tous et se préoccupe également de l'inclusion de toute sa population étudiante même si cette dernière présente une déficience basée sur un handicap si elle remplit les autres conditions d'admission. Dans un contexte de diversité, les institutions s'adaptent en élargissant leurs formations tenant compte de la diversité des profils de la population étudiante pour prévenir l'échec, l'abandon scolaire et le gaspillage des ressources. La réussite scolaire de tous repose sur le système éducatif dont les institutions adoptent un modèle de gestion basée sur la compréhension des problèmes sociaux. Ce modèle permet une remise en question continue pour pouvoir assurer la réussite (Ebersold, 2009; 2015).

En présence d'une forte augmentation de la population étudiante en situation de handicap ou à besoins particuliers, le réseau collégial du Québec a créé le SAIDE pour assurer sa réussite. Le rôle de ce service consiste à accueillir et à soutenir l'étudiant.e afin d'évaluer ses besoins spécifiques et d'élaborer un plan d'intervention individualisé en lien avec sa condition en tenant compte des recommandations suite à son diagnostic médical. Pour bénéficier de ce service, la présentation du diagnostic est obligatoire. Par ailleurs, le SAIDE soutient et informe les professeur.es sur les accommodements des étudiant.es concerné.es présent.es dans leur classe tout en respectant la confidentialité de leur diagnostic.

Ces accommodements sont définis dans le cadre de référence sur les procédures à suivre dans chaque collège. Cette volonté d'inclusion s'inscrit dans un processus axé sur l'intégration et la réussite de l'étudiant.e pour l'obtention du diplôme afin de lui permettre de rejoindre le marché de l'emploi. La légitimité de l'enseignement supérieur, incluant le réseau collégial, repose aussi sur la diplomation indissociable à la réussite. Dans son document sur *La Relance au collégial en formation technique – 2020*,

le MES⁹ présente des statistiques qui ne donnent pas un aperçu général sur le taux réel de placement sur le marché d'emploi des personnes en situation de handicap ou à besoins particuliers ayant bénéficié du SAIDE tout au long de leur parcours collégial. Ces statistiques ne renseignent pas sur les conditions dans lesquelles se déroule le processus d'embauche de cette population étudiante diplômée. De plus, aucune donnée émanant du milieu de l'éducation n'est disponible publiquement concernant les personnes en situation de handicap ayant obtenu un emploi à la suite de leur diplomation dans le réseau collégial québécois. Pourtant, selon la littérature existante, l'emploi est un indicateur clé dans l'inclusion des personnes en situation de handicap dans la société parce qu'il favorise le sentiment d'épanouissement et donne un sens à leur vie. Il est reconnu que l'accès à l'emploi signifie pour les personnes handicapées qu'elles sont égales aux autres membres de la société et ont le droit au travail au même titre que les autres citoyens¹⁰.

Considérant que l'afflux massif des personnes en situation de handicap au sein de la population étudiante a nécessité l'ajustement de l'organisation des services éducatifs dans le réseau collégial en tenant compte de la législation existante et de l'importance de détenir un emploi à la fin des études, nous avons tenté de donner une première réponse à la question principale suivante :

Après l'obtention du diplôme collégial, quelle est la perception du marché de l'emploi de la population étudiante ayant bénéficié du Service d'aide à l'intégration des étudiant.es (SAIDE) durant son parcours collégial ?

Nous avons également tenté de répondre aux questions subsidiaires suivantes :

- Cette population est-elle bien préparée à l'intégration au marché de l'emploi et à son maintien en emploi ?

⁹ MES : Ministère de l'Enseignement supérieur

¹⁰ L'article 27 de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CNUDPH), adoptée par le Canada en 2010, exige que les signataires « reconnaissent aux personnes handicapées, sur la base de l'égalité avec les autres, le droit au travail », en proposant un milieu de travail « favorisant l'inclusion et accessible aux personnes handicapées » (Morris *et al.*, 2018 p.11).

- Autrement dit, quels sont les facteurs, en termes d'aptitudes de préparation à l'emploi et de motivation, qui déterminent sa possibilité d'inclusion en emploi ?

Pour répondre à ces questions, nous avons considéré le fait qu'aucune étude à notre connaissance n'a été menée dans l'enseignement supérieur sur les perceptions et les besoins de la population étudiante diplômée relativement au marché de l'emploi, plus particulièrement dans le milieu collégial francophone du Québec. En prenant appui sur la littérature soulignant la nécessité d'avoir un portrait général de cette situation, nous avons orienté notre recherche dans le sens d'une meilleure connaissance de leurs besoins d'accompagnement. À cette fin, nous avons interrogé onze diplômé.es déjà au travail sur leurs besoins en matière d'inclusion afin de déterminer les informations et/ou les formations susceptibles de les aider à mieux s'intégrer en emploi. Les entretiens individuels semi-structurés ont été réalisés en respectant les règles éthiques pour interroger les personnes participantes à l'aide d'un questionnaire comprenant 25 questions réparties en deux sections : l'une porte sur l'expérience scolaire et l'autre sur l'emploi.

Nous avons constaté l'importance croissante de l'inclusion de la population étudiante à besoins particuliers dans le réseau collégial. Cette inclusion s'inscrit dans un processus évolutif et continu dont la responsabilité est partagée entre les services, la population étudiante, les professeur.es et tout autre acteur présent dans ce milieu (Philion, Doucet, Côté, Nadon, Chapleau, Laplante et Mihalache, 2016). La population étudiante qui en a fait la demande en déclarant son diagnostic au SAIDE peut bénéficier des accommodements disponibles. Nous avons constaté que certain.es étudiant.es ne demandent pas d'accommodements dès l'entrée au collège, n'étant pas conscients de leur handicap ou ignorant l'existence du SAIDE (Nguyen, M.N., Fichten, C.S., Barile, M., & Lévesque, J.A., 2006). Certains diagnostics sont encore tabous. En effet, certains professeur.es mettent en doute les conditions liées à certains handicaps et n'autorisent pas l'utilisation de certains accommodements, notamment l'utilisation de l'ordinateur en classe. (Dubé, F., Dufour, F., Chénier, C., & Meunier, H., 2016 et Philion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau, N., Laplante, L., & Mihalache, I., 2016).

L'anxiété provoque aussi du stress en classe et certaines personnes retrouvent du soutien dans leur famille et au SAIDE. Des méthodes pédagogiques diversifiées sont utilisées par les professeur.es pour aider le plus grand nombre d'étudiant.es à comprendre la matière ainsi que les concepts importants dans leurs cours (Nguyen M.N., *et al.* (2006), Dubé *et al.* (2016) et La Grenade, C. B., et Trépanier, N., 2017). La collaboration des professeur.es et l'accès aux accommodements ont un impact positif sur la réussite et la

confiance en soi (Dubé *et al.*, 2016 ; La Grenade, C. B., & Trépanier, N., 2017). En général, les personnes participantes ont apprécié les accommodements dispensés par le SAIDE parce qu'elles se sentaient valorisées et mieux intégrées au reste de la population étudiante.

Nous avons constaté que les personnes participantes accordent beaucoup d'importance au travail. Elles considèrent qu'il leur permet non seulement de subvenir à leurs besoins, mais aussi d'évoluer, d'accéder à une meilleure qualité de vie et de s'épanouir (Lirette, S., Kabano, J., Gaucher, C., & Beaton, A., 2015). Cela répond également à leur besoin d'être traitées comme des personnes normales et de ne pas être stigmatisées à cause de leur handicap. Elles souhaitent par ailleurs que l'employeur les fasse profiter de la conciliation travail-famille. Ces nombreux constats nous amènent à conclure que les personnes en situation de handicap ont des perceptions et des revendications analogues à celles de l'ensemble des travailleuses et travailleurs.

En formation technique, les stages offerts aux étudiant.es handicapé.es reliés au domaine d'étude et combinés ou non à l'alternance travail-études (ATE) sont un bon moyen pour les préparer au marché de l'emploi. Cela peut aussi leur permettre de conserver l'emploi qu'ils ont occupé pendant le stage. Par ailleurs, lors d'un parcours difficile, le stage peut les motiver à terminer leurs études et leur permettre de s'apercevoir que le marché de l'emploi leur est accessible. Pour faciliter leur insertion en emploi, nos participant.es souhaitent aussi avoir accès à des formations durant leur parcours scolaire, les amenant à développer leur estime de soi et leur confiance pour leur apprendre à mieux gérer leur handicap en vue d'obtenir et de conserver un emploi (Lindsay *et al.*, 2015).

Selon Gosselin, (2010) et Paradis, (2015), l'environnement du stage favorise le développement des attitudes professionnelles relatives aux compétences reliées au programme. Lussier et Gosselin, (2015) quant à eux considèrent qu'il permet une contextualisation réelle et un niveau de complexité élevé, permettant d'observer des réactions affectives et émotionnelles des stagiaires. Nous rappelons qu'en contexte de stage, les institutions ont aussi la responsabilité de la mise en application des mesures d'accommodements en lien avec la formation. Selon Phillion *et al.*, (2019), force est de constater que les formateurs de stage du milieu universitaire reconnaissent ignorer cette responsabilité. En effet, la mise en application de mesures d'accommodements en milieu de stage n'est pas toujours connue par ces acteurs. Par conséquent, ils offrent souvent du soutien sans balises. Peu de recherches ont été effectuées en ce sens. Toutefois, les personnes répondantes sont confiantes de pouvoir obtenir un emploi grâce aux compétences acquises durant leur formation tout en continuant à les parfaire.

Dans le cadre de leur emploi, nos participant.es pâtissent du manque de confiance en soi, de l'anxiété, du stress, du manque de concentration, des difficultés dans les relations sociales, du rythme de l'apprentissage, de l'absence de routine, de difficultés reliées à l'assiduité obligatoire et de sentiments de discrimination. Nous remarquons à partir de ces réactions affectives et émotionnelles que le stress persiste même après l'obtention du diplôme. Lirette *et al.* (2019, p.141) soulignent aussi, le manque de confiance en leur capacité à l'entrée en emploi. Dauphinais, N., Rousseau, N., et St-Vincent, L. A. (2016) mettent en relief l'importance que jouent la connaissance de soi et les rencontres individuelles avec un conseiller dans la réussite de l'apprentissage en milieu collégial. En ce sens, en contexte d'emploi, nous sommes d'avis que la connaissance de soi devient également essentielle pour éviter les obstacles rencontrés et qu'elle demeure à parfaire en continu.

Quant à la divulgation du diagnostic, nos participant.es considèrent qu'il s'agit d'une étape importante qui doit être minutieusement préparée. C'est souvent la peur du rejet qui les empêchent de le faire lors d'une entrevue. La stigmatisation et la crainte que leur candidature à un emploi ne soit pas retenue incitent beaucoup de participant.es à ne pas divulguer leur handicap à leur employeur. En conséquence, elles et ils sont porté.es à dénier leur handicap. Cependant, certaines personnes ont été obligées de le faire à certaines occasions.

La non-divulgation du handicap aux employeurs se traduit nécessairement par l'impossibilité d'organiser des accommodements en emploi. Pour pallier cette situation, certaines personnes répondantes ont mis au point des alternatives personnelles. Toutefois, certaines personnes souhaitent tout de même que leur employeur soit ouvert à des accommodements sans porter de jugement sur leur handicap. D'autres répondant.es déplorent le fait que certains employeurs n'accordent d'importance qu'à la rentabilité de leur travail. La majorité des personnes répondantes maintiennent cependant de bonnes relations avec les collègues de travail que certaines qualifient même d'amicales. En dépit des préjugés du grand public et des obstacles à l'inclusion au marché de l'emploi, certain.es diplômé.es sont conscient.es de détenir un certain pouvoir dans leur milieu de travail. Elles et ils se sentent appréciés.es dans leur environnement et estiment qu'elles et ils ont gagné la confiance de leur employeur.

À la lumière de tous ces constats, la présente recherche a permis de démontrer que les besoins de la population étudiante sont complexes et diversifiés et qu'ils nécessitent le recours à d'autres ressources dans le processus d'accompagnement (Philion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau, N., & Laplante, L., 2016). Nous sommes d'avis que le réseau collégial doit bonifier ses pratiques d'organisation

en fonction des besoins de la population étudiante, notamment en matière de préparation à l'insertion en emploi, et ce, pendant qu'elle est encore aux études. Dans cette optique, c'est à l'institution qu'il revient de relever ce défi en outillant cette population, pour la réussite de sa transition vers le marché de l'emploi (Brendle, Lock et Smith, 2019). Cette préparation permettra à cette population étudiante à besoins particuliers de contribuer à l'effort collectif pour l'amélioration de la société.

Dans le but d'améliorer les pratiques du milieu collégial et de favoriser l'intégration au marché de l'emploi, nous proposons les recommandations suivantes :

- Préconiser l'amélioration et la diversification des méthodes pédagogiques en vue de réduire l'anxiété qui provoque du stress en classe, notamment en adoptant l'utilisation de la pédagogie universelle des apprentissages (Dubé *et al.*, 2016 et La Grenade, C. B., et Trépanier, N., 2017).
- Informer davantage la population étudiante ainsi que les divers intervenant.es sur la transférabilité de la mise en application des mesures d'accommodements et d'accompagnement offertes par le SAIDE en contexte de stage.
- Adopter des stratégies comprenant de nouvelles procédures dans le but d'assurer un meilleur suivi des stagiaires, plus particulièrement auprès de celles et ceux qui sont en situation de handicap ou à besoins particuliers.
- Proposer des ateliers de prise de parole pendant les études pour favoriser le développement personnel et améliorer la connaissance de soi dans le but d'une plus grande confiance en soi et d'une meilleure gestion du stress.
- Préparer la population étudiante des programmes techniques à participer à des stages dans le domaine de sa formation, notamment en lui proposant des conférences, des témoignages d'étudiant.es ayant déjà suivi le même cheminement et la participation à des simulations d'entretiens d'emploi.
- Préparer minutieusement la population étudiante à besoins particuliers à divulguer son diagnostic le moment venu afin d'assurer une meilleure transition vers le marché de l'emploi.
- Inciter la population étudiante à besoins particuliers à formuler sa demande pour l'obtention d'accommodements en emploi à l'entrée au marché du travail.
- Prévoir un budget conséquent susceptible de garantir la réalisation de ces recommandations et partager les coûts avec d'autres ressources externes en créant des partenariats.

Le nombre restreint des personnes reçues en entretien pourrait être considéré comme une limite dans une recherche quantitative. Cependant, il s'agit ici d'une recherche qualitative avec la participation volontaire de 11 étudiant.es à besoins particuliers. On pourrait aussi, d'un point de vue quantitatif, prendre pour une autre limite le fait que nos participant.es ne proviennent pas de l'ensemble des cégeps du Québec mais de deux cégeps en milieu urbain.

Le fait que la chercheuse travaille elle-même dans un collège pourrait être considéré à la fois comme une limite et un avantage. En effet, nous estimons que notre connaissance de ce milieu nous a permis d'avoir une meilleure compréhension du discours des participant.es rencontré.es en entretiens. Elle a aussi contribué à notre ouverture d'esprit à l'égard du vécu des participant.es au cours de cette recherche. Nous considérons cependant que les résultats obtenus sont provisoires et conditionnels à la conjoncture dans laquelle s'est déroulée cette recherche sans prétendre à la possibilité de leur généralisation.

Au sujet de la population étudiante à besoins particuliers, nous constatons que beaucoup de travaux restent à faire dans le domaine de l'éducation en milieu collégial. En ce sens, nous suggérons que des recherches soient entreprises, entre autres, sur le développement, la mise en application et l'évaluation des formations. Pour ce qui est de la transférabilité d'accommodements raisonnables en contexte de stage, des études restent à faire sur les balises à définir et à mettre en place dans le milieu collégial pour assurer un bon déroulement des stages à l'intention de la population en situation de handicap ou a besoins particuliers.

Dans le domaine de l'emploi, en contexte de pénurie de main d'œuvre, nous suggérons également que d'autres recherches en milieu de l'éducation soient menées auprès des employeurs pour connaître leur point de vue sur l'intégration de la population étudiante en situation de handicap ou a besoins particuliers. Le but consiste à trouver et à mettre en place les moyens nécessaires pour assurer leur employabilité.

Dans une société en constante évolution où de nombreux changements s'inscrivent également dans un processus évolutif, les institutions éducatives doivent, de façon systémique et continue, se préoccuper des changements nécessaires à la réussite de toute la population étudiante. En ce sens, l'éducation de tous ses acteurs demeure le principal défi à relever par l'information et la formation en matière de diversité et d'inclusion. Dans ce cadre, à long terme, l'acceptation de la diversité et de l'inclusion pourront émerger aussi bien dans le milieu éducatif que dans celui de l'emploi. *C'est dans cette optique que nous citons la femme d'affaire Claudia Brind-Woody :*

« Inclure quelqu'un ne signifie pas seulement « on t'autorise à être là », cela signifie que tu as de la valeur. Les équipes brillantes réaliseront des choses extraordinaires, mais les équipes réellement diversifiées réaliseront l'impossible. »

ANNEXE A

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

UQAM | **Comités d'éthique de la recherche
avec des êtres humains**

No. de certificat : 2022-4378

Date : 2022-01-20

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains(2020) de l'UQAM.

- Titre du projet : **La perception du marché de l'emploi de la population étudiante à besoins particuliers diplômée en milieu collégial**
- Nom de l'étudiant : **Alina-Codruta Perciog**
- Programme d'études : **Maîtrise en éducation (éducation et pédagogie)**
- Direction(s) de recherche : **Lise Bessette**

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2023-01-20**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Caroline Vrignaud

Pour le président, **Raoul Graf**, M.A., Ph.D.

Président CERPE plurifacultaire et Professeur titulaire, département de marketing



ANNEXE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



Titre du projet de recherche

La perception du marché de l'emploi de la population étudiante à besoins particuliers diplômée en milieu collégial

Étudiant-chercheur

Alina Perciog, Maîtrise en éducation et pédagogie (1874) Téléphone 514 802-4086, Courriel percio.alina-codruta@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Madame Lise Bessette, Téléphone : 514 987-3000 poste 2465 et 514 214-7707 (Cell.) Courriel : bessette.lise@uqam.ca

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique une population étudiante à besoins particuliers ayant bénéficié du Service d'aide à l'intégration des étudiant.es (SAIDE) durant son parcours collégial après avoir obtenu le diplôme d'études collégiales (DEC) techniques. Nous voudrions vous rencontrer pour un entretien d'environ une heure maximum sur la plate-forme Zoom. L'entretien portera sur vos perceptions et votre vécu lors de vos études et sur votre insertion professionnelle en emploi.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Ce projet de recherche souhaite connaître les perceptions du marché de l'emploi de la population étudiante à besoins particuliers ayant bénéficié du Service d'aide à l'intégration des étudiant.es (SAIDE) durant son parcours collégial, après avoir obtenu le diplôme.

Pour ce faire, nous poursuivons les objectifs suivants :

- Identifier leurs besoins en contexte d'inclusion sur le marché de l'emploi*
- Identifier les informations et/ou les formations dont elle a besoin pour mieux intégrer le marché de l'emploi*
- Identifier les facteurs en termes d'aptitudes, de préparation à l'emploi et de motivation, qui déterminent leurs possibilités d'inclusion en emploi.*

Nature et durée de votre participation

Votre participation à ce projet de recherche consiste à répondre aux questions posées en entretien pour connaître les besoins en dehors de la classe durant votre parcours de formation technique collégiale en vue d'une meilleure intégration au marché de l'emploi après avoir été diplômé dans votre domaine d'étude. Cet entretien sera d'une durée maximale d'une heure.

Avantages liés à la participation

Votre participation a comme retombée d'offrir votre collaboration à la recherche pour partager votre vécu en recherche d'emploi suite à l'obtention du diplôme d'études collégiales techniques. Vous contribuerez à l'amélioration des programmes d'études collégiales pour les futurs étudiants à besoins particuliers. De plus, grâce à l'obtention de ces résultats de recherche, vous permettez aux professionnels de l'éducation de comprendre vos besoins en dehors de la classe pour une meilleure intégration au marché de l'emploi.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque et avantage ne sont liés à la participation à cette recherche.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par un code numérique. La communication des résultats de la recherche ne permettra pas d'identifier les participant.es. Les données d'identification seront partagées uniquement avec la Direction à des fins de réalisation du mémoire. Les données électroniques seront regroupées dans un fichier protégé par un mot de passe. Les notes manuscrites seront conservées sous clé durant la durée de l'étude. La clé sera conservée séparément des renseignements personnels et des données. Tous les données et les adresses de courriel seront détruites après l'obtention du diplôme de maîtrise de la chercheure.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser la chercheure verbalement ; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet: Madame Lise Bessette, Téléphone : 514 987-3000 poste 2465, courriel : bessette.lise@uqam.ca et Madame Alina Perciog Téléphone : 514 802-4086, Courriel : perciog.alina-codruta@courrier.uqam.ca

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPÉ plurifacultaire : cerpe-pluri@uqam.ca - 514 987-3000, poste 6188 (arts, communication, science politique, droit, sciences, éducation, gestion)

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de

recherche décrit ci-dessus ;
(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE C

CANEVAS D'ENTRETIEN

Canevas d'entretien semi-dirigé

Introduction à l'entretien :

Rappel des objectifs de la présente recherche, des droits des participants, etc.

Je tiens à vous remercier pour l'intérêt que vous avez manifesté pour ce projet de recherche. Je suis très contente que vous ayez accepté cette opportunité de partager votre expérience avec moi et de faire avancer les connaissances en matière d'inclusion en emploi de la population étudiante à besoins particuliers. L'entrevue d'aujourd'hui vise à documenter vos perceptions et votre vécu lors de vos études et de votre insertion en emploi.

Elle comporte 2 parties et sa durée est de 60 minutes maximum. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, seules vos perceptions concernant les études et l'insertion en emploi comptent. Vous pouvez me poser n'importe quelle question durant l'entrevue. Si vous n'êtes pas à l'aise avec certaines questions, sentez-vous bien libre de me le dire et nous passerons à la suivante (vous n'aurez pas à y répondre). Nous pouvons aussi arrêter l'entrevue à tout moment si vous n'êtes plus à l'aise. Toutes vos réponses seront traitées de façon confidentielle. L'entrevue sera enregistrée pour faciliter le traitement des données.

Pendant l'entrevue, j'utiliserai votre prénom, mais celui-ci sera remplacé par un code numérique anonyme et confidentiel dans ma banque de données et lorsque je rédigerai le compte rendu, soyez assuré.e que votre anonymat sera préservé et que personne ne pourra vous identifier.

Expérience scolaire :

Pour commencer j'aimerais que vous me parliez de votre parcours scolaire.

Q1. Quand vous êtes arrivé.e au collège dans quel programme étiez-vous inscrit.e ?

Q2. Êtes-vous un.e diplômé.e de ce programme ?

Q3. Quand vous êtes arrivés dans votre programme d'étude, quels étaient vos besoins éducatifs particuliers ou vos difficultés ?

Q4. Avez-vous déclaré vos besoins éducatifs particuliers dès le début de la formation ?

SI NON

Q5. Racontez-moi ce qui a motivé votre choix **de ne pas déclarer** vos besoins éducatifs particuliers ?

Q6. Durant votre parcours scolaire avez-vous été confronté à certaines difficultés ? Comment les avez-vous surmontées ?

Q7. Au contraire, avez-vous bénéficié d'aide ou d'un accompagnement particulier à certains moments au cours de votre formation?

Q8. J'aimerais que vous me parliez des différents cours que vous avez suivi et comment ça se passait ?

Q8.1 Comment vous sentiez-vous lors de ces périodes d'enseignement?

Q8.2 Quelles actions que votre enseignant a fait qui vous ont permis d'acquérir des connaissances et de développer vos compétences ?

Q8.3 Pouvez-vous en dire plus ?

Q8.4 Avez-vous un exemple concret ?

Expériences de l'emploi :

Q9. Pouvez-vous me parler des différents emplois que vous avez occupé.s jusqu'à maintenant ?

Q9.1. Combien d'emplois avez-vous occupé jusqu'à maintenant ?

Q9.2 Quel.s était.aient votre/vos poste.s ou vos tâches dans ce.s milieu.x de travail ?

Q9.3 Pouvez-vous me dire pourquoi vous avez changé d'emploi ? (si la personne a eu plusieurs expériences en emplois dans le même domaine)

Q10. Êtes-vous présentement en emploi dans le domaine de votre formation ?

Si OUI

Q10.1 Est-ce que vous pensez que la formation que vous avez eue au collège vous a aidé à obtenir cet emploi ?

Q10.2 Êtes-vous satisfait.e de votre emploi actuel ?

Q10.3 Est-ce que vous considérez que le travail est important ? Pourquoi ?

SI NON

Q10.4 Que pensez-vous faire grâce à votre formation ?

Q10.5 Avez-vous déjà eu un emploi relié à votre domaine d'étude ? Quel était-il ? Pourquoi vous n'y travaillez plus ?

Q11. Quelles ont été vos attentes en matière d'emploi face à cette formation après l'obtention de votre diplôme ?

Q11.1 Pour vous, quel serait l'emploi idéal ?

Q11.2 Est-ce que votre emploi vous offre un salaire qui vous convient ?

Q12. Avant de finir votre formation à quelles ressources avez-vous eu recours pour vous aider à trouver un emploi ?

Q13. Avez-vous eu l'occasion de rencontrer un ou des membres du personnel du collège pour vous aider dans vos démarches en recherche d'emploi ?

Q14. Comment chacune de ses personnes vous ont elles aider ?

Q15. Jusqu'ici avez-vous vécu des expériences ou reçu des conseils moins profitables dans vos démarches en recherche d'emploi ?

Q16. Quelles sont les démarches que vous avez faites pour obtenir un emploi ?

Q17. À la fin de vos études vous sentiez-vous assez outillé pour intégrer le marché du travail ?

Q18. J'aimerais que vous me parliez de ce que vous estimez qui aurait pu être mis en place pour faciliter votre insertion en emploi.

Q19. À la lumière de ce que vous avez vécu jusqu'à maintenant quels obstacles restent ou sont un frein pour faciliter votre insertion en emploi ?

Q20. Si vous aviez accès à des ressources illimitées, qu'est-ce qui pourrait vous aider dans votre insertion en emploi ?

Q21. Dans la réalisation de vos tâches reliées à l'emploi vous sentez-vous à l'aise ?

Q22 Quelles sont vos relations avec les autres personnes au travail ?

Q22.1 Sentez-vous que votre employeur et collègues de travail vous traitent différemment en raison de votre handicap ? Pourquoi ? Cela vous affecte-t-il ?

Q23. Selon vous, y-a-t-il des améliorations qui pourraient être apportées au programme d'étude pour mieux préparer les futurs diplômés au travail ?

Q24. Si vous aviez la possibilité de changer quelque chose dans la formation qui viendrait aider les étudiant.es qu'est-ce que vous feriez ?

C'est ici que se termine notre entretien. Avez-vous autre chose à ajouter ?

Q25. Trouvez-vous que notre entretien vous a permis de faire connaître votre perception du marché de l'emploi concernant les personnes à besoins particuliers ?

Je vous remercie pour votre collaboration à ce projet de recherche. Je vous rappelle que je vais transcrire l'entretien et que la confidentialité sera assurée par l'utilisation de codes confidentiels.

Suite à la réception du diplôme de maîtrise les personnes intéressées pourraient avoir accès au mémoire sur demande.

Fin de l'enregistrement.

ANNEXE D
LETTRE D'INVITATION



**La perception du marché de l'emploi de la population étudiante à
besoins particuliers diplômée en milieu collégial**

Lettre d'invitation

Bonjour,

Je suis Alina Perciog, étudiante à la maîtrise en éducation et pédagogie (1874) à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Nous vous contactons aujourd'hui parce que nous cherchons des diplômé.es ayant bénéficié du Service d'aide à l'intégration des étudiants (SAIDE) durant leur parcours collégial technique.

Nous désirons comprendre et documenter vos perceptions et vos besoins en contexte d'inclusion sur le marché de l'emploi, après avoir obtenu votre diplôme d'études collégiales techniques.

Si vous êtes intéressé.e et disponible, nous voudrions vous rencontrer pour un entretien d'une heure maximum sur la plate-forme Zoom. L'entretien portera sur vos perceptions et votre vécu lors de vos études et sur votre insertion professionnelle en emploi.

L'entretien sera enregistré, mais votre participation restera anonyme : votre nom ne figurera dans aucun document de recherche et des publications issues de cette recherche.

J'espère que notre projet vous intéressera et que vous accepterez d'y participer!

En vous remerciant d'avance,

Alina Perciog
percio.alina-codruta@courrier.uqam.ca

Téléphone : 514 802-4086

FEUILLE-RÉPONSE

Réponse à l'invitation à participer au projet de recherche concernant la perception du marché de l'emploi de la population étudiante à besoins particuliers diplômée en milieu collégial

1. Veuillez indiquer, avec un X votre intérêt à participer :

Je suis intéressé à participer : ____

2. Votre nom : _____

3. Votre courriel : _____

4. Votre numéro de téléphone : _____

5. Veuillez nous indiquer le meilleur moment pour vous rejoindre, svp :

Merci de m'envoyer votre Feuille-réponse par courriel à l'adresse suivante :
percio.alina-codruta@courrier.uqam.ca

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABELS, A. (2005). The internship match process and suggestions for applicants with disabilities. *RESOURCE GUIDE*. Cité dans Phillion, R., Bourassa, M., Saint-Pierre, I., & Bergeron-Leclerc, C. (2019). Étudiants en situation de handicap en contexte de stage à l'université: étude exploratoire des mesures d'accompagnement et d'accommodement envisagées. *Phronesis*, 8(1), 64-80.
- Akins, W., Chance, C., & Page, F. (2001). Accommodating Student Teachers with Special Needs. Cité dans Phillion, R., Bourassa, M., Saint-Pierre, I., & Bergeron-Leclerc, C. (2019). Étudiants en situation de handicap en contexte de stage à l'université: étude exploratoire des mesures d'accompagnement et d'accommodement envisagées. *Phronesis*, 8(1), 64-80.
- Anderson, V. L. (2012). *A study of the pedagogical strategies used in support of students with learning disabilities and attitudes held by engineering faculty* [Thèse de doctorat, University of Southern California]. <https://kortschak.wpengine.com/wpcontent/uploads/2015/04/Anderson-Pedagogical-Strategies-Engineering-Faculty-Attitudes.pdf> Cité dans Nazon, E., Therrien, D., St-Pierre, I., & Phillion, R. (2021). Créer des milieux inclusifs pour les stagiaires en situation de handicap en sciences infirmières: miser sur le climat de confiance. *Aequitas*, 27(2), 51-68.
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE INTERUNIVERSITAIRE DES CONSEILLERS AUX ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP – AQICESH. (n.d.). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises – 2019-2020*. Récupéré le 19 décembre 2020 du site de l'AQICESH : <http://aqicesh.ca/association-aqicesh/statistiques-et-rapports>
- Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap. (2020). *Statistiques concernant les étudiants en situation [de] handicap dans les universités québécoises*. <https://www.aqicesh.ca/wpcontent/uploads/2020/11/Statistiques-AQICESH-2019-2020-sans-les-universit%C3%A9s.pdf> Cité dans Nazon, E., Therrien, D., St-Pierre, I., & Phillion, R. (2021). Créer des milieux inclusifs pour les stagiaires en situation de handicap en sciences infirmières: miser sur le climat de confiance. *Aequitas*, 27(2), 51-68.
- Bassett, D. S., & Dunn, C. (2012). Introduction to Special Issue on Transition and Students With Learning Disabilities and Emotional–Behavior Disorders. *Intervention in School and Clinic*, 48(1), 3-5. Cité dans Brendle, J. L., Lock, R. H., & Smith, L. A. (2019). Quality job indicators for individuals with learning disabilities. *Journal of Vocational Education & Training*, 71(2), 201-217.
- Beaud, J.-P. (1997) « L'échantillonnage », cité dans Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale 3e édition: de la problématique à la collecte des données*. Puq. p. 185-215.
- Bélanger, M., Beauchemin, S., Bouchard, F., Campeau, S., Desaulniers, A., Dubé, M., ... & Rhainds, J. (2012). *La transition des études postsecondaires vers le marché de l'emploi*. Office des personnes handicapées du Québec.
- Bigras, A., Dorismond, M., & Mekkelholt, K. (2022). *Analyse des pratiques de supervision pour favoriser un meilleur encadrement des stagiaires en Soins infirmiers ayant un trouble d'apprentissage*. Cégep du Vieux Montréal.

- B La Grenade, C. (2018). Représentations sociales des enseignants et pratiques pédagogiques en contexte d'inclusion des étudiants en situation de handicap non visible au collégial.
- Boutet, M. et Villemin, R. (2014). L'accompagnement : élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continu des enseignants. *Phronesis*, 3(1-2), 81-89. Cité dans Nazon, E., Therrien, D., St-Pierre, I., & Philion, R. (2021). Créer des milieux inclusifs pour les stagiaires en situation de handicap en sciences infirmières: miser sur le climat de confiance. *Aequitas*, 27(2), 51-68.
- Boutin, G. (2019). *L'entretien de recherche qualitatif, 2e édition: Théorie et pratique*. PUQ.
- Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brendle, J. L., Lock, R. H., & Smith, L. A. (2019). Quality job indicators for individuals with learning disabilities. *Journal of Vocational Education & Training*, 71(2), 201-217.
- CANADA. *Charte canadienne des droits et libertés* (partie I de la Loi constitutionnelle de 1982, constituant l'annexe B de la Loi de 1982 sur le Canada (R.-U.), 1982, c. 11), article 15
- Caron, J. et Portelance, L. (2017). Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique. *Formation et profession*, 25(1), 34-49. Cité dans Nazon, E., Therrien, D., St-Pierre, I., & Philion, R. (2021). Créer des milieux inclusifs pour les stagiaires en situation de handicap en sciences infirmières: miser sur le climat de confiance. *Aequitas*, 27(2), 51-68.
- Cawthon, S. W. et Cole, E. V. (2010). Postsecondary students who have a learning disability: Student perspectives on accommodations access and obstacles. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 23(2), 112-128. Cité dans Nazon, E., Therrien, D., St-Pierre, I., & Philion, R. (2021). Créer des milieux inclusifs pour les stagiaires en situation de handicap en sciences infirmières: miser sur le climat de confiance. *Aequitas*, 27(2), 51-68.
- Cégep de Saint-Laurent, *Cadre de référence institutionnel pour une vision commune de l'inclusion des étudiants en situation de handicap*, Montréal, 2016, p.8 <https://www.cegepsl.qc.ca/wp-content/uploads/2018/03/Cadre-de-ref-Saide.pdf> (page consultée le 29 mars 2021)
- Chenard, P. (2005). L'accès au diplôme. Le point de vue américain. Cité dans P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (p. 67-84). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE. (2012). L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial. Récupéré de http://www.cdpedj.qc.ca/publications/accommodement_handicap_collegial.pdf cité dans St-Onge, M., & Lemyre, A. (2016). Les variables associées à l'attitude du personnel enseignant du secteur collégial vis-à-vis des étudiantes et étudiants présentant un trouble de santé mentale. *Éducation et francophonie*, 44(1), 173-194.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Editions du Seuil, Paris.

- Csoli, K., & Gallagher, T. L. (2012). Accommodations in teacher education: Perspectives of teacher candidates with learning disabilities and their faculty advisors. *Exceptionality Education International*, 22(2). Cité dans Phillion, R., Bourassa, M., Saint-Pierre, I., & Bergeron-Leclerc, C. (2019). Étudiants en situation de handicap en contexte de stage à l'université: étude exploratoire des mesures d'accompagnement et d'accommodement envisagées. *Phronesis*, 8(1), 64-80.
- Curran, C. A. (1968). *Counseling and psychotherapy. The pursuit of values*. Sheed and Ward. Cité dans Nazon, E., Therrien, D., St-Pierre, I., & Phillion, R. (2021). Créer des milieux inclusifs pour les stagiaires en situation de handicap en sciences infirmières: miser sur le climat de confiance. *Aequitas*, 27(2), 51-68. Cité dans Nazon, E., Therrien, D., St-Pierre, I., & Phillion, R. (2021). Créer des milieux inclusifs pour les stagiaires en situation de handicap en sciences infirmières: miser sur le climat de confiance. *Aequitas*, 27(2), 51-68.
- Dauphinais, N., Rousseau, N., & St-Vincent, L. A. (2016). Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention: possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université?. *Éducation et francophonie*, 44 (1), 46-72.
- Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative: guide pratique*. McGraw-hill.
- Doucet, M., & Phillion, R. (2016). L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire: besoins, défis et enjeux. *Éducation et francophonie*, 44(1), 1-8.
- Dubé, F., Dufour, F., Chénier, C., & Meunier, H. (2016). Sentiment d'efficacité, croyances et attitudes d'enseignants du collégial à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers. *Éducation et francophonie*, 44(1), 154-172.
- Duchesne, H. (2002). Les connaissances, croyances et attitudes reliées au droit à l'éducation pour les élèves franco-manitobains ayant des besoins spéciaux. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 537-563.
- Ducharme, D., & Montminy, K. (2012). L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial [ressource électronique].
- Ebersold, S. (2009). Inclusion. *Recherche et formation*, (61), 71-83.
- Ebersold, S. (2015). Accessibilité, politiques inclusives et droit à l'éducation: considérations conceptuelles et méthodologiques. *ALTER-European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 9(1), 22-33.
- Enseignement supérieur et de recherche du gouvernement français *Recensement des étudiants en situation de handicap. Année universitaire 2014-2015 et évolutions*. Récupéré le 1 avril 2017 du site de l'Enseignement supérieur et de recherche du gouvernement français : https://www.sup.adc.education.fr/handiu_stat/hdrec.htm
- Fédération des cégeps, (2021). *La réussite au cégep : regards rétrospectifs et prospectifs* page consultée le 8 août 2023 <https://fedecgeps.ca/wp-content/uploads/2021/10/rapport-la-reussite-au-cegep.pdf>

- Fédération des cégeps. (2017, 12 janvier). *Les cégeps demandent un financement adéquat pour pouvoir mener tous les étudiants à la réussite* Repéré à : <https://fedecegeps.ca/communiqués/2017/01/les-cegeps-demandent-un-financement-adequat-pour-pouvoir-mener-tous-les-etudiants-a-la-reussite/>
- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ). (2013). *La présence de la population étudiante ayant des besoins particuliers et son impact sur la charge d'enseignement*. Rapport des travaux du Comité national de rencontre. Personnel enseignant. Cité dans St-Onge, M., & Lemyre, A. (2016). Les variables associées à l'attitude du personnel enseignant du secteur collégial vis-à-vis des étudiantes et étudiants présentant un trouble de santé mentale. *Éducation et francophonie*, 44(1), 173-194.
- Fortin, M. F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.
- Fougeyrollas, P., Boucher, N., Edwards, G., Grenier, Y. et Noreau, L. (2019). The Disability Creation Process model: A comprehensive explanation of disabling situations as a guide to developing policy and service programs. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 21(1), 25-37. <https://doi.org/10.16993/sidr.62> Cité dans Nazon, E., Therrien, D., St-Pierre, I., & Pillion, R. (2021). Créer des milieux inclusifs pour les stagiaires en situation de handicap en sciences infirmières: miser sur le climat de confiance. *Aequitas*, 27(2), 51-68.
- Fougeyrollas, P. (2021). Classification internationale 'Modèle de développement humain-Processus de production du handicap' (MDH-PPH, 2018). *Revue de Kinésithérapie*, 21(235), 15-19. <https://dx.doi.org/10.1016/j.kine.2021.04.003> Cité dans Nazon, E., Therrien, D., St-Pierre, I., & Pillion, R. (2021). Créer des milieux inclusifs pour les stagiaires en situation de handicap en sciences infirmières: miser sur le climat de confiance. *Aequitas*, 27(2), 51-68.
- GlenMaye, L. F., & Bolin, B. (2007). Students with psychiatric disabilities: An exploratory study of program practices. *Journal of Social Work Education*, 43(1), 117-132. Cité dans Pillion, R., Bourassa, M., Saint-Pierre, I., & Bergeron-Leclerc, C. (2019). Étudiants en situation de handicap en contexte de stage à l'université: étude exploratoire des mesures d'accompagnement et d'accommodement envisagées. *Phronesis*, 8(1), 64-80.
- Gosselin, R. (2010). Évaluation des attitudes et des comportements en stage au collégial. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, Québec.
- Gouvernement du Québec. *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*, Québec, 2004, Chapitre E-20.1
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*, Guérin, Montréal.
- Gaudreault, M., Normandeau, S. K., Jean-Venturoli, H., & St-Amour, J. (2018). Caractéristiques de la population étudiante collégiale: valeurs, besoins, intérêts, occupations, aspirations, choix de

carrière. Données provenant du Sondage provincial sur les étudiants des cégeps (SPEC) administré aux étudiants nouvellement admis aux études collégiales à l'automne 2016.

Gouédard, C., & Sarralié, C. (2016). Développement des compétences et pratiques inclusives: la prise de notes à l'université. *Éducation et francophonie*, 44(1), 117-133.

Guimond, F. A., & Forget, J. (2010). Évaluation des connaissances et des besoins de formation d'enseignants au collégial sur les troubles envahissants du développement. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 21, 71-79.

Harvey, S. (2021). *Le point de vue des enseignantes du Cégep de Jonquière sur l'implantation du Programme «T'es prêt» destiné aux étudiants de première année en Technique d'éducation spécialisée* (Doctoral dissertation, Université du Québec à Chicoutimi).

Ihori, D. K. (2012). *Postsecondary faculty attitudes, beliefs, practices, and knowledge regarding students with ADHD: A comparative analysis of two-year and four-year institutions*. University of Southern California. Cité dans Phillion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapeau, N., Laplante, L., & Mihalache, I. (2016). Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap: quels défis se posent, quelles mesures s'imposent?. *Éducation et francophonie*, 44(1), 215-237.

La Grenade, C. B., & Trépanier, N. (2017). Le rôle des professeurs dans l'inclusion des étudiants en situation de handicap au collégial.

Larose, S. et al. (2022). Le projet ÉSH-Transition – Accommodements scolaires, pratiques pédagogiques inclusives et trajectoires d'adaptation des étudiants en situation de handicap au moment de la transition secondaire-collégial. Fond de recherche Société et culture Québec.

Larue C., Pepin J. et Allard E. (2013). *Les stages en sciences infirmières au 21e siècle - recensions d'écrits : simulation, critères de qualité et encadrement*. Centre d'innovation en formation infirmière. http://www.cifi.umontreal..._stages_au_21e_siecle.pdf Cité dans Nazon, E., Therrien, D., St-Pierre, I., & Phillion, R. (2021). Créer des milieux inclusifs pour les stagiaires en situation de handicap en sciences infirmières: miser sur le climat de confiance. *Aequitas*, 27(2), 51-68.

Lavallée, C. (2013). La clientèle émergente des cégeps du Québec. *Éducation Canada*, 53(2), 34-35.

Lavoie, L. (2000). L'accompagnement, l'écoute des valeurs et la pratique de la psychologie des relations humaines. *Interactions*, 4(2), 103-126. <https://www.usherbrooke.ca/psychologie> Cité dans Nazon, E., Therrien, D., St-Pierre, I., & Phillion, R. (2021). Créer des milieux inclusifs pour les stagiaires en situation de handicap en sciences infirmières: miser sur le climat de confiance. *Aequitas*, 27(2), 51-68.

Lebel, C., Bélair, L., Monfette, O., Hurtel, B., Miron, G., & Blanchette, S. (2016). Formation de stagiaires en enseignement ayant une situation de handicap: points de vue des formateurs de terrain. *Éducation et francophonie*, 44(1), 195-214.

Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative*. De Boeck Supérieur.

- Leroux, J. L. (2019). Les multiples facettes du travail des formateurs de stagiaires : quels enjeux et quels défis? *Phronesis*, 8(1-2), 111-126. Cité dans Nazon, E., Therrien, D., St-Pierre, I., & Pillion, R. (2021). Créer des milieux inclusifs pour les stagiaires en situation de handicap en sciences infirmières: miser sur le climat de confiance. *Aequitas*, 27(2), 51-68.
- Lessard, M., & Leroux, J. L. (2018). Conception d'un guide d'accompagnement basé sur une pédagogie de l'inclusion pour des intervenantes et des intervenants en stages en techniques de la santé au collégial. *Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec*.
- Lessard-Hébert, M., & Boutin, G. Goyette. G. (1996). *La recherche qualitative, fondements et pratique*. Éditions nouvelles, 1996 – 124 pages
- Lindsay, S. (2011). Discrimination and other barriers to employment for teens and young adults with disabilities. *Disability and rehabilitation*, 33(15-16), 1340-1350.
- Lindsay, S., McDougall, C., Menna-Dack, D., Sanford, R., & Adams, T. (2015). An ecological approach to understanding barriers to employment for youth with disabilities compared to their typically developing peers: views of youth, employers, and job counselors. *Disability and rehabilitation*, 37(8), 701-711.
- Lirette, S., Kabano, J., Gaucher, C., & Beaton, A. (2015). Handicap et monde du travail: pratiques et perceptions. *Reflète: Revue d'intervention sociale et communautaire*, 21(2), 131-160.
- Madaus, J. W., Foley, T. E., McGuire, J. M., & Ruban, L. M. (2002). Employment self-disclosure of postsecondary graduates with learning disabilities: Rates and rationales. *Journal of Learning Disabilities*, 35(4), 364-369. Cité dans Brendle, J. L., Lock, R. H., & Smith, L. A. (2019). Quality job indicators for individuals with learning disabilities. *Journal of Vocational Education & Training*, 71(2), 201-217.
- McWaine, D. M. (2011). *Faculty attitude, knowledge, and comfort towards students with disabilities: A community college setting* (Doctoral dissertation, Capella University). Cité dans Pillion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau, N., Laplante, L., & Mihalache, I. (2016). Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap: quels défis se posent, quelles mesures s'imposent?. *Éducation et francophonie*, 44(1), 215-237.
- Ménard, L., Legault, F., Nault, G., St-Pierre, L., Raïche, G., & Bégin, C. (2011). Projet de recherche sur l'impact des activités formelles de formation et d'encadrement pédagogiques sur les nouveaux enseignants des cégeps et leurs étudiants. *Rapport de recherche. Université du Québec à Montréal*.
- Marie Dolores OTERO, dir., « Accueillir et soutenir les étudiants en situation de handicap. Guide à l'intention du personnel enseignant », dans UQAM, p. 11, http://vie-etudiante.uqam.ca/medias/fichiers/vous-etes_etudiant-situation-handicap/guide-soutenir-etudiants-sit-handicap.pdf (page consultée le 17 mai 2023)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la science, *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial, Direction générale de l'enseignement collégial, 1992*.
- Ministère de l'Enseignement supérieur (2020) p.1-6 : *La relance au collégial en formation technique, 2020*

- Morris, S. P., Fawcett, G., Brisebois, L., & Hughes, J. (2018). *Un profil de la démographie, de l'emploi et du revenu des Canadiens ayant une incapacité âgés de 15 ans et plus, 2017*. Statistique Canada= Statistics Canada.
- Murphy, E. (2014). Models of support for people with learning disabilities post-secondary school.
- Nazon, E., Therrien, D., St-Pierre, I., & Philion, R. (2021). Créer des milieux inclusifs pour les stagiaires en situation de handicap en sciences infirmières: miser sur le climat de confiance. *Aequitas*, 27(2), 51-68.
- Nguyen, M.N., Fichten, C.S., Barile, M., & Lévesque, J.A. (2006). Facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants handicapés. *Pédagogie Collégiale*, 19(4), 20-26.
- ONU. (2006). Convention des nations unies relatives aux droits des personnes handicapées New York : ONU Cité dans Ebersold, S. (2015). Accessibilité, politiques inclusives et droit à l'éducation: considérations conceptuelles et méthodologiques. *ALTER-European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 9(1), 22-33.
- Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (2009). *Recommandations sur les stages cliniques dans la formation infirmière intégrée*. https://www.oiiq.org/documents/20147/237836/252_recommandations_stages_cliniques_vf2.pdf Cité dans Nazon, E., Therrien, D., St-Pierre, I., & Philion, R. (2021). Créer des milieux inclusifs pour les stagiaires en situation de handicap en sciences infirmières: miser sur le climat de confiance. *Aequitas*, 27(2), 51-68.
- Paradis, S. (2015). Supervision de stagiaires à la formation technique au collégial: rapport final.
- Pautel, C. (2017). Les étudiants en situation de handicap dans le réseau de l'Université du Québec: un état de la situation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (1), 11-35.
- Philion, R., St-Pierre, I. et Bourassa, M. (2021). Accommodating and supporting students with disability in the context of nursing clinical placements: A collaborative action research. *Nurse Education in Practice*, 54, 103-127. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103127> Cité dans Nazon, E., Therrien, D., St-Pierre, I., & Philion, R. (2021). Créer des milieux inclusifs pour les stagiaires en situation de handicap en sciences infirmières: miser sur le climat de confiance. *Aequitas*, 27(2), 51-68.
- Philion, R., Bourassa, M., Saint-Pierre, I., & Bergeron-Leclerc, C. (2019). Étudiants en situation de handicap en contexte de stage à l'université: étude exploratoire des mesures d'accompagnement et d'accommodement envisagées. *Phronesis*, 8(1), 64-80.
- Philion, R., Bourassa, M., Lanaris, C. et Pautel, C. (2016). *Guide de références sur les mesures d'accommodement pouvant être offertes aux étudiants en situation de handicap en contexte universitaire*. Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite et l'enseignement supérieur. https://www.capres.ca/wpcontent/uploads/2016/02/Guide_Accommodements-PHILION.pdf Cité dans Nazon, E., Therrien, D., St-Pierre, I., & Philion, R. (2021). Créer des milieux inclusifs pour les stagiaires en situation de handicap en sciences infirmières: miser sur le climat de confiance. *Aequitas*, 27(2), 51-68.

- Phillion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau, N., Laplante, L., & Mihalache, I. (2016). Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap: quels défis se posent, quelles mesures s'imposent?. *Éducation et francophonie*, 44(1), 215-237.
- Phillion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau, N., & Laplante, L. (2016). Le rôle des conseillers aux étudiants en situation de handicap à l'université: perspective multidisciplinaire. *Éducation et francophonie*, 44 (1), 96-116.
- Phillion, R., Lebel, C., & Bélair, L. M. (2012). Le modèle Universal Instructional Design au service de l'égalité des chances dans les universités canadiennes: apports, enjeux et défis. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (31).
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*, Presses de l'Université du Québec.
- QUÉBEC. *Charte des droits et libertés de la personne* (L.R.Q., c. C-12), article 10
- QUÉBEC. *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale* (L.R.Q., chapitre E-20.1), article 1.
- RAO, S. (2004). Faculty attitudes and students with disabilities in higher education: A literature review. *College Student Journal*, 38(2), 191-198. Cité dans St-Onge, M., & Lemyre, A. (2016). Les variables associées à l'attitude du personnel enseignant du secteur collégial vis-à-vis des étudiantes et étudiants présentant un trouble de santé mentale. *Éducation et francophonie*, 44(1), 173-194.
- Raymond, O. (2012a, été). Quelques termes et expressions utiles pour la lecture du dossier thématique. Pédagogie collégiale. Dossier thématique : situations de handicap et enseignement supérieur.
- Robert, É., Armstrong, M., Charron, M., & Gaudreault, M. (2022). Rendez-vous du MES: enquête SPEC sur la réussite au collégial. Partie 02: besoins de la population étudiante en situation de handicap ou à besoins particuliers à l'entrée au cégep. In *Actes du 41e colloque de l'AQPC: "Recalcul en cours: à la recherche de nouveaux itinéraires"*, les 8, 9 et 10 juin 2022. Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).
- Robert, J., Debeurme, G., & Joly, J. (2016). Le développement d'habiletés d'autodétermination: une piste prometteuse pour un meilleur soutien des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité au postsecondaire?. *Éducation et francophonie*, 44 (1), 24-45.
- Sankardas, S. A., & Rajanahally, J. (2015). Skills training for young adults with special educational needs for transition into employment. *Support for Learning*, 30(3), 252-267 Cité dans Brendle, J. L., Lock, R. H., & Smith, L. A. (2019). Quality job indicators for individuals with learning disabilities. *Journal of Vocational Education & Training*, 71(2), 201-217.
- Sauvé, L., Racette, N., Bégin, S., & Mendoza, G. (2016). Quelles sont les stratégies d'apprentissage que les étudiants universitaires ayant un ou des troubles d'apprentissage ou un déficit d'attention doivent apprendre à utiliser?. *Éducation et francophonie*, 44(1), 73-95.
- Scanlon, D., & Mellard, D. F. (2002). Academic and participation profiles of school-age dropouts with and without disabilities. *Exceptional Children*, 68(2), 239-258. Cité dans Brendle, J. L., Lock, R. H., & Smith,

- L. A. (2019). Quality job indicators for individuals with learning disabilities. *Journal of Vocational Education & Training*, 71(2), 201-217.
- Skellern, J., & Astbury, G. (2014). Gaining employment: The experience of students at a further education college for individuals with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 42(1), 58-65.
- Stiker, H. J., Puig, J., & Huet, O. (2014). *Handicap et accompagnement: nouvelles attentes, nouvelles pratiques*. Dunod.
- Stodden, R. A., Brown, S. E., & Roberts, K. (2011). Disability-friendly university environments: Conducting a climate assessment. *New Directions for Higher Education*, 154(154), 83-92. Cité dans Phillion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau, N., Laplante, L., & Mihalache, I. (2016). Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap: quels défis se posent, quelles mesures s'imposent?. *Éducation et francophonie*, 44(1), 215-237.
- St-Onge, M., Tremblay, J. et Garneau, D. (2009). L'offre de services pour les étudiants et étudiantes des cégeps ayant un problème de santé mentale ou un trouble mental. Rapport final de recherche. Québec, Université Laval, École de service social. Cité dans St-Onge, M., & Lemyre, A. (2016). Les variables associées à l'attitude du personnel enseignant du secteur collégial vis-à-vis des étudiantes et étudiants présentant un trouble de santé mentale. *Éducation et francophonie*, 44(1), 173-194.
- St-Onge, M., & Lemyre, A. (2016). Les variables associées à l'attitude du personnel enseignant du secteur collégial vis-à-vis des étudiantes et étudiants présentant un trouble de santé mentale. *Éducation et francophonie*, 44(1), 173-194.
- Tanguay, I. (2023). La recherche qualitative en action. Édition du renouveau pédagogique INC., 2e éd.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press, 5801 S. Ellis Avenue, Chicago, IL 60637. Cité dans Chenard, P. (2005). L'accès au diplôme. Le point de vue américain. Dans P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (p. 67-84). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Tinto, V. (1993). Building community. *Liberal Education*, 79(4), 16-21. Cité dans Chenard, P. (2005). L'accès au diplôme. Le point de vue américain. Dans P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (p. 67-84). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Tremblay, S., & Loïselle, C. (2016). Handicap, éducation et inclusion: perspective sociologique. *Éducation et francophonie*, 44(1), 9-23.
- Turcotte, M. (2014). Les personnes avec incapacité et l'emploi. Statistique Canada.
- Unies, N. (2006). Convention relative aux droits des personnes handicapées. *Résolution de l'Assemblée générale*, 61, 106.
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.
- Villarreal III, P. (2002). Faculty knowledge of disability law: Implications for higher education practice. Cité dans Phillion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau, N., Laplante, L., & Mihalache, I. (2016).

Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap: quels défis se posent, quelles mesures s'imposent?. *Éducation et francophonie*, 44(1), 215-237.

World Health Organization. (2011). *Résumé: rapport mondial sur le handicap* (No. WHO/NMH/VIP/11.02). Genève: Organisation mondiale de la Santé.

