

Le rôle des conseillers aux étudiants en situation de handicap à l'université : perspective multidisciplinaire

The role of student counsellors working with students with disabilities at university: multidisciplinary perspective

El rol de los consejeros de estudiantes en situación de discapacidad en la universidad: perspectiva multidisciplinaria

Ruth Philion, Manon Doucet, Carole Côté, Martine Nadon, Nathalie Chapleau et Line Laplante

Volume 44, numéro 1, printemps 2016

L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1036174ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1036174ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Philion, 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. <https://doi.org/10.7202/1036174ar>

Résumé de l'article

Les établissements postsecondaires québécois font face à une hausse de la population étudiante en situation de handicap, dite *émergente*. Pour ces étudiants, le choix de poursuivre des études universitaires constitue un défi étant donné leurs besoins diversifiés et les exigences relatives à leurs programmes d'études. Pour soutenir et accompagner ces étudiants en situation de handicap (ESH) dans leur parcours de formation, de nouvelles expertises s'avèrent nécessaires. Cet article présente les résultats d'une recherche collaborative menée dans trois universités québécoises, auprès de six conseillères aux ESH ayant une expertise dans le domaine de l'orientation professionnelle ou de l'orthopédagogie. La visée de cette recherche est de définir les principales composantes du rôle des conseillers qui accompagnent les ESH et leur contribution respective en fonction des besoins de ces étudiants. Bien que les deux groupes de professionnels semblent pouvoir répondre à l'ensemble de ces besoins et que les spécificités de leur expertise respective s'avèrent un atout indéniable, certaines composantes de l'accompagnement nécessitent d'être offertes par d'autres ressources, soulignant ainsi la diversité et la complexité de leurs besoins.

Le rôle des conseillers aux étudiants en situation de handicap à l'université: perspective multidisciplinaire

Ruth PHILION

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Manon DOUCET

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Carole CÔTÉ

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Martine NADON

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Nathalie CHAPLEAU

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Line LAPLANTE

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Les établissements postsecondaires québécois font face à une hausse de la population étudiante en situation de handicap, dite *émergente*. Pour ces étudiants, le choix de poursuivre des études universitaires constitue un défi étant donné leurs

besoins diversifiés et les exigences relatives à leurs programmes d'études. Pour soutenir et accompagner ces étudiants en situation de handicap (ESH) dans leur parcours de formation, de nouvelles expertises s'avèrent nécessaires. Cet article présente les résultats d'une recherche collaborative menée dans trois universités québécoises, auprès de six conseillères aux ESH ayant une expertise dans le domaine de l'orientation professionnelle ou de l'orthopédagogie. La visée de cette recherche est de définir les principales composantes du rôle des conseillers qui accompagnent les ESH et leur contribution respective en fonction des besoins de ces étudiants. Bien que les deux groupes de professionnels semblent pouvoir répondre à l'ensemble de ces besoins et que les spécificités de leur expertise respective s'avèrent un atout indéniable, certaines composantes de l'accompagnement nécessitent d'être offertes par d'autres ressources, soulignant ainsi la diversité et la complexité de leurs besoins.

ABSTRACT

The role of student counsellors working with students with disabilities at university: multidisciplinary perspective

Ruth PHILION

University of Québec in Outaouais, Québec, Canada

Manon DOUCET

University of Québec in Chicoutimi, Québec, Canada

Carole CÔTÉ

University of Québec in Chicoutimi, Québec, Canada

Martine NADON

University of Québec in Outaouais, Québec, Canada

Nathalie CHAPLEAU

University of Québec in Montréal, Québec, Canada

Line LAPLANTE

University of Québec in Montreal, Québec, Canada

Post-secondary establishments in Québec are facing an increase in the number of students with disabilities, referred to as an “emerging” population. For these students, the choice to continue university studies is a challenge given their diversified needs and the requirements of their study programs. To support and assist these disabled students (DS) in their education, new expertise is required. This article presents the results of a collaborative study conducted in three Québec universities with six DS counsellors experienced in the field of vocational guidance or remedial edu-

cation. The objective of this study is to identify the main components of the role of counsellors who support DS, and their respective contributions to meeting these students' needs. Although both groups of professionals seem to be able to meet all of these needs and the specificities of their respective expertise is a valuable asset, certain support components should be offered by other resources, revealing the diversity and complexity of student needs.

RESUMEN

El rol de los consejeros de estudiantes en situación de discapacidad en la universidad: perspectiva multidisciplinaria

Ruth PHILION

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

Manon DOUCET

Universidad de Quebec en Chicoutimi, Quebec, Canadá

Carole CÔTÉ

Universidad de Quebec en Chicoutimi, Quebec, Canadá

Martine NADON

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

Nathalie CHAPLEAU

Universidad de Quebec en Montréal, Québec, Canadá

Line LAPLANTE

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Los establecimientos post-secundarios quebequenses confrontan un aumento de la población estudiantil en situación de discapacidad denominada «emergente». Para estos estudiantes, continuar sus estudios universitarios constituye un desafío si se toman en cuenta las diversas necesidades y exigencias relacionadas con sus programas de estudio. Para apoyar y acompañar a esos estudiantes en situación de discapacidad (ESD) en el curso de su formación, se requieren nuevos conocimientos técnicos. Este artículo presenta los resultados de una investigación colaborativa realizada en tres universidades quebequenses, con seis consejeros de ESD con experiencia en el campo de la orientación profesional o en ortopedagogía. La finalidad de esta investigación era identificar los principales componentes del rol de consejero acompañador de los ESD y su contribución respectiva en función de las necesidades de dichos estudiantes. Aunque los dos grupos de profesionales parecen poder responder al conjunto de dichas necesidades y que la especificidad de sus conocimientos

técnicos respectivos se presentan como ventajas innegables, ciertos componentes del acompañamiento requieren ser ofrecidos por otros servicios lo que evidencia la necesidad y la complejidad de sus necesidades.

Introduction

Nous entendons décrire dans cet article les composantes du rôle des conseillers permettant de répondre aux différents besoins d'accompagnement des étudiants en situation de handicap (ESH) en prenant en compte leur expertise respective. Pour ce faire, une recherche collaborative a été menée avec six conseillères de trois universités ayant une expertise dans le domaine de l'orientation professionnelle ou de l'orthopédagogie. Après une présentation de la problématique et du cadre de référence relatifs à l'accompagnement des ESH en contexte universitaire, et de la méthodologie employée, nous présentons les résultats. Ces derniers révèlent que, bien que les deux groupes de professionnels puissent être en mesure de répondre à l'ensemble des besoins des ESH, ceux-ci peuvent aussi nécessiter, selon le cas, une expertise spécifique.

Problématique et cadre de référence

L'arrivée en grand nombre des ESH émergents¹ en milieu universitaire engendre des défis quant au soutien et à l'accompagnement à leur offrir, car ces derniers manifestent une diversité de besoins qui nécessitent de nouvelles expertises ainsi que des services adaptés (Dion, 2013; Nguyen, Fichten, Barile et Lévesque, 2006). Étant assujetties à une obligation de non-discrimination envers tous les ESH, laquelle passe notamment par la mise en place de mesures d'accommodement et d'accompagnement (Phillion, Bourassa, Lanaris et Pautel, 2016), les universités tentent de combler le manque de ressources et d'expertises (Bonnelli, Ferland-Raymond et Campeau, 2010) en réorganisant leurs services et en mobilisant de nouveaux types de professionnels. Toutefois, selon le rapport du Groupe de travail sur les étudiants en situation de handicap émergents (GT-ESHE, 2014), il existe une grande diversité et disparité des services dédiés à l'accueil et à l'intégration des ESH dans les universités du Québec. Une disparité qui se traduit par le type de formation et d'expertise des conseillers attitrés aux ESH, qu'il s'agisse notamment de conseillers en orientation et d'orthopédagogues, ces derniers étant peu nombreux et nouvellement intégrés au sein des équipes de conseillers attitrés aux ESH (GT-ESHE, 2014).

1. La population représentant les ESH est définie dans l'article liminaire du numéro.

Puisque différentes variables administratives et structurelles caractérisent le modèle d'organisation des services dans chacune des universités (CREPUQ, 2010), il est important d'examiner l'apport respectif de l'expertise des conseillers dans le rôle de soutien et d'accompagnement qu'ils exercent auprès des ESH. Comme le soulignent Wolforth et Roberts (2010), cet examen est d'autant plus nécessaire que les établissements postsecondaires font face à un manque de connaissances concernant les besoins de ces étudiants. Ces auteurs relèvent aussi la quasi-inexistence de recherches francophones sur les modalités d'accompagnement à leur offrir et leur portée. Selon ces mêmes auteurs, il est essentiel de développer et d'explorer des formules d'accompagnement plus proches des besoins et de la réalité de ces étudiants. De fait, il appert que les recherches portent davantage sur la pertinence et la portée des mesures d'accommodement, sans toutefois se pencher sur l'accompagnement visant l'aide à l'apprentissage (Baker, 2006; Gregg, 2012; Lindstrom, 2007; Lovett, 2008; Saks, 2008). D'après Rivard (2012), la nécessité d'assurer une individualisation de l'accompagnement tient compte à la fois des difficultés de l'étudiant et de la spécificité des cours et du programme d'études. Selon plusieurs auteurs, la structure d'accompagnement proposée actuellement est trop générale (Harrison et Beres, 2007; Huijun et Hamel, 2003; Smith, 2007; Tarallo, 2012) et ne répond pas aux besoins particuliers des étudiants (Dubé et Sénécal, 2009).

Ainsi, l'accompagnement des étudiants ne devrait pas se réduire qu'à la mise en place de mesures d'accommodements, mais aussi à offrir un soutien éducatif (Herrick, 2011), favorisant notamment le développement de compétences (p. ex. stratégies d'apprentissage) essentielles à la poursuite de leurs études (Phillion, Bourassa, Leblanc et Plouffe, 2010). Or, il semble que les composantes du rôle d'accompagnement et de ce savoir-accompagner demeurent à définir. Un constat qui s'explique certainement par le fait que l'accompagnement est une activité singulière qui prend des formes différentes et recouvre des réalités diverses selon les contextes de travail et les professionnels qui le réalisent (Charlier et Biémar, 2012).

Partant du constat que l'accompagnement offert aux étudiants varie considérablement d'un établissement à l'autre, que cet accompagnement demeure à définir et qu'il est de plus en plus offert par des conseillers en orientation et des orthopédagogues, le but de notre recherche est de définir les principales composantes du rôle des conseillers ayant une expertise en orientation professionnelle ou en orthopédagogie qui accompagnent les ESH et de préciser la contribution respective de chacun de ces deux types de professionnels en fonction des besoins de ces étudiants.

Rôle des conseillers aux étudiants en situation de handicap à l'université

Selon l'Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux ESH (AQI-CESH, 2013), le rôle du conseiller s'est grandement complexifié au cours des quinze dernières années. Le cadre de référence de l'AQICESH stipule que le rôle principal du conseiller consiste à prendre en compte les besoins d'accommodement et d'accompagnement de l'étudiant et à tenter d'y répondre tout en faisant appel, lorsqu'il le juge approprié, aux ressources du milieu universitaire (p. ex. aide financière, terrain

et bâtiment, etc.). L'objectif est de contribuer à relever les obstacles à l'apprentissage (AQICESH, 2013). Plus spécifiquement, le rôle du conseiller aux ESH consiste à établir un plan d'accommodement et d'accompagnement sur les mesures à privilégier en contexte d'examen, de cours ou de stage et à effectuer un suivi de l'efficacité de ce plan en lien avec les améliorations ou les difficultés qui peuvent apparaître durant le parcours scolaire de l'étudiant (Phillion *et al.*, 2016). Un autre volet associé au rôle des conseillers aux ESH se situe dans la sensibilisation du milieu universitaire, par la défense des valeurs liées à l'inclusion, aux principes d'égalité, de justice et d'équité (AQICESH, 2013). Puisque le rôle des conseillers auprès des ESH comporte essentiellement deux facettes, soit la mise en place des mesures d'accommodement et celle des mesures d'accompagnement, il importe de les distinguer.

Les mesures d'accommodement

Comme précisé par l'AQICESH (2013), « conformément à la Charte des droits et libertés du Québec (article 10), l'université a une obligation d'accorder des accommodements raisonnables pour assurer le droit à l'égalité » (p. 29). Pour déterminer ces mesures, le conseiller considère

les recommandations contenues dans la documentation dûment complétée par un professionnel du domaine de la santé et des services sociaux assujetti au Code des professions; identifie les répercussions de la situation de handicap sur la scolarité de l'étudiant tout en prenant en compte, selon l'information disponible, les particularités ainsi que les finalités du programme d'études (Phillion *et al.*, 2016, p. 11).

Les mesures d'accommodement visent à faire face aux défis qui se posent aux étudiants sans compromettre l'atteinte des exigences scolaires (Ducharme et Montminy, 2012). Ces mesures forment une vaste gamme de moyens offerts liés aux examens ou au contexte d'apprentissage. L'ensemble des mesures d'accommodement proposées à chacun des étudiants est généralement rédigé sous forme d'une lettre visant à en informer le professeur (Phillion *et al.*, 2016). Si ce dernier estime que les mesures proposées mettent à risque l'atteinte des exigences essentielles du cours, il est invité à en discuter avec l'étudiant et, au besoin, avec le conseiller de l'étudiant pour examiner les solutions de remplacement. Comme il n'est pas rare que les professeurs soulèvent des préoccupations relatives à certaines mesures d'accommodement (Hindes et Mather, 2007), il est primordial que leur choix se fasse dans un processus d'accompagnement de tous les acteurs, y compris le professeur et l'étudiant.

L'accompagnement

Charlier et Biémar (2012) définissent l'acte d'accompagner comme étant celui de « se tenir à côté de, pour suivre et devancer le pas de l'Autre » (p. 11). De plus, elles soulignent que la posture de l'accompagnateur et les compétences spécifiques que celui-ci déploie sont des éléments fondamentaux qui appuient ce processus d'accompagnement. Dans la même ligne de pensée, Vial (2007) soutient que l'accompagnement est « une manière d'être avec l'autre », soit dans un double processus où

«l'accompagnateur pose les conditions pour que l'Autre fasse son chemin et ainsi construit avec lui son chemin» (p. 34-35). En contexte universitaire, l'AQICESH (2013) mentionne que tout ce processus d'accompagnement n'a de sens que s'il «incite l'étudiant à évoluer vers ses propres objectifs, selon ses propres moyens» (p. 38). À cet égard, Phillion *et al.* (2010) ont démontré que les objectifs des étudiants étaient généralement associés à des besoins d'accompagnement pour l'un ou l'autre des volets suivants: le développement de stratégies d'apprentissage, incluant les compétences essentielles à la rédaction des travaux universitaires (Trainin et Swanson, 2005; Burchard et Swierdzewski, 2009), l'utilisation d'outils technologiques (Roberts et Stodden, 2004), la communication de l'information (diagnostic, besoins spécifiques) au personnel enseignant, la gestion des défis personnels interférant avec la réussite des études (Klassen, Krawchuk, Lynch et Rajani, 2008) ainsi que l'orientation vers un projet d'études réaliste correspondant aux compétences et aux champs d'intérêt de chacun (Yindra, et Brenner, 2002).

Par conséquent, pour bien circonscrire les composantes du rôle du conseiller dans l'accompagnement des ESH en vue de répondre à leurs besoins et pour mettre en évidence les expertises respectives du conseiller formé en orientation professionnelle ou en orthopédagogie, trois objectifs ont été privilégiés: (1) préciser les composantes du rôle des conseillers permettant de répondre aux besoins d'accompagnement des ESH; (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.

Méthodologie

La recherche collaborative constitue l'approche privilégiée retenue permettant la mise à profit de l'expertise des chercheuses et des conseillers aux ESH spécialisés soit en orthopédagogie ou en orientation professionnelle. Cette façon de faire la recherche permet de réduire l'écart entre le monde de la recherche et celui de la pratique par la prise en compte du point de vue des professionnels et praticiens en éducation (Bednarz, Poirier et Desgagné, 2001). Dans cette perspective, les participants sont considérés comme des acteurs compétents avec lesquels s'établit un partage de savoirs et de collaboration. S'inscrivant dans le paradigme des méthodes qualitatives, cette recherche vise à comprendre le phénomène étudié et non à le décrire ou à le mesurer (Kaufmann, 1996). De ce fait, les résultats ne sont généralisables qu'au contexte spécifique auquel ils se rapportent, ce qui constitue une limite de la recherche.

Les participants à la recherche

L'échantillonnage est constitué de deux groupes. Le premier se compose de 290 étudiants ayant répondu à un questionnaire envoyé par courrier électronique aux 1230 ESH de trois universités québécoises. Le second réunit six conseillères

travaillant dans les services pour les ESH au sein de ces mêmes trois universités: deux conseillères en orientation professionnelle et quatre conseillères ayant une formation en orthopédagogie, l'une d'entre elles ayant aussi une formation de conseillère en orientation. Leur profil d'emploi ainsi que leur charge de travail varient d'un établissement à l'autre. Dans la première université, on trouve deux orthopédagogues à temps plein. Leur tâche consiste à effectuer tout le suivi des ESH, c'est-à-dire la rencontre initiale, les rencontres subséquentes de suivi et d'accompagnement, l'identification des mesures d'accommodement, les communications avec les professeurs et le soutien au développement de stratégies d'apprentissage. Dans la deuxième université, une conseillère en orientation (temps plein) assume aussi tout le suivi des ESH, alors que l'orthopédagogue (deux jours par semaine) offre le soutien au développement de stratégies d'apprentissage. Enfin, dans la troisième université, une conseillère en orientation est affectée à l'accueil et à l'encadrement des ESH (deux jours par semaine) et une orthopédagogue (deux jours par semaine) assure l'aide au développement de stratégies d'apprentissage.

Modalités de collectes et d'analyse des données

Trois modalités de collecte de données ont été utilisées pour répondre aux objectifs de cette recherche. La première consiste à examiner seulement les réponses de 2 des 16 questions d'un questionnaire destiné aux ESH des trois universités et visant² à identifier les défis rencontrés et leurs besoins en termes d'accommodement et d'accompagnement pour relever ces défis. Durant l'hiver 2014, ce questionnaire a été envoyé³ aux 1230 ESH qui ont consulté les services adaptés des trois universités, et ce, par l'intermédiaire du logiciel Lime Survey conçu pour la gestion de questionnaires en ligne, qui permet de respecter l'anonymat des répondants.

Afin d'obtenir un portrait global de l'ensemble des composantes du rôle des conseillers, la deuxième modalité est issue des notes évolutives du suivi et de l'accompagnement offert pendant une année par l'une des trois conseillères travaillant à temps plein et assurant tout le suivi et l'accompagnement des ESH sous sa responsabilité. L'analyse des 488 notes évolutives a été réalisée au moyen du logiciel Nvivo⁴, permettant ainsi de dégager 979 rubriques correspondant au détail du suivi offert à 120⁵ étudiants. Ces rubriques ont été réparties en quatre catégories.

-
2. Bien que le questionnaire comporte plusieurs questions en lien avec leur expérience universitaire, dans le cadre de cet article seules les deux questions propres aux besoins des étudiants sur le plan des accommodements et de l'accompagnement sont traitées. Le questionnaire n'est utilisé que pour dégager l'éventail des besoins des ESH. Il a été envoyé à tous les étudiants inscrits dans les services qui leur sont destinés dans chacune des trois universités respectives. Une proportion de 20 % des étudiants ont répondu.
 3. C'est respectivement le responsable de chacun des trois services pour ESH qui a effectué l'envoi du questionnaire aux ESH durant l'année 2012-2013.
 4. Une première analyse de contenu a été effectuée par une assistance de recherche afin de faire émerger les différentes composantes de l'accompagnement offertes ou proposées aux étudiants, lesquelles ont été réparties en catégories. Le chercheur principal a révisé chacune des composantes et leurs catégories pour retenir 979 composantes réparties en quatre catégories. Cette catégorisation a ensuite été examinée et reprise par une chercheuse associée au projet afin d'assurer une validation inter-juge.
 5. Soulignons que la répartition des conditions diagnostiquées de 120 étudiants est représentative de celle observée dans l'ensemble des universités du Québec: TDA/H (36%), trouble de santé mentale (20%), trouble de santé physique (18%), trouble d'apprentissage (18%), déficience auditive ou visuelle (5%) et trouble du spectre de l'autisme (2,5%).

La troisième modalité est constituée des données issues d'un groupe de discussion sur le rôle des conseillers et des orthopédagogues en milieu universitaire, à partir d'outils de gestion participative SAS²⁶ (Chevalier, Buckles et Bourassa, 2013), permettant d'effectuer l'analyse et l'interprétation à chacune des étapes de la démarche. Au mois de mars 2014, les six conseillères ayant participé à la communauté de pratique⁷ mise en place dans le cadre du projet de recherche ont été conviées à une journée et demie de discussion et de réflexion sur leur rôle. Quatre temps ont ponctué ce groupe de discussion, chacune des activités proposées servant à alimenter la suivante dans un processus itératif de réflexion, d'analyse et d'interprétation. Un premier temps a permis de préciser les besoins des ESH en prenant appui sur les résultats issus du questionnaire et de définir les composantes du rôle du conseiller dans l'accompagnement susceptibles de répondre à ces besoins. Un deuxième temps a servi à déterminer quelles composantes de ce rôle relèvent de quelle expertise (orthopédagogue, conseiller en orientation ou autres professionnelles). Le troisième temps a été consacré à préciser les enjeux et les défis rencontrés dans ce rôle et à déterminer les actions à mettre en œuvre pour faire face à ces enjeux et défis. Enfin, un quatrième temps, deux semaines plus tard, a permis de revoir puis de valider tout le travail effectué en groupe de discussion.

Analyse et interprétation des résultats

Cette section présente l'analyse et l'interprétation des résultats issus du questionnaire rempli par les étudiants, suivies d'une analyse mettant en lien les résultats des notes évolutives et ceux du groupe de discussion.

Les besoins d'accommodement et d'accompagnement exprimés par les ESH

L'analyse des résultats du questionnaire met en exergue 12 catégories de besoins d'accommodement ou d'accompagnement mentionnés par les répondants (n: 290 ESH). Ces besoins sont présentés en fonction du nombre de répondants (indiqué en pourcentage) ayant précisé avoir besoin de l'une ou l'autre des mesures d'accommodement ou d'accompagnement pour relever les défis occasionnés par leur situation de handicap. Le tableau 1 montre que l'accès à des mesures d'accommodement propres aux examens est souligné, au premier rang des besoins, par 79 % des répondants, alors que 62 % mentionnent en avoir besoin pour leur cours⁸. Au 2^e rang, 45 % des étudiants expriment un besoin d'accès à de l'information sur l'aide

6. Les outils SAS² sont disponibles en ligne (www.sas2.net/sas2-dialogue-inc).

7. Il importe de mentionner que cette communauté de pratique a été mise en place afin que les conseillers puissent discuter, réfléchir sur les différentes situations rencontrées et mettre à profit leurs connaissances et expériences respectives dans un processus de coconstruction. Les chercheuses ont également assisté à tour de rôle à ces rencontres, qui se sont déroulées sur un an et demi (d'octobre 2013 à juin 2014). Au total, neuf rencontres d'environ trois heures ont eu lieu.

8. Le détail des accommodements précisés par les étudiants est présenté dans le document suivant: Phillon, Bourassa, Lanaris et Pautel (2016). *Guide de référence portant sur les mesures d'accommodement pouvant être offertes aux étudiants en situation de handicap en contexte universitaire*.

financière disponible, que ce soit pour des tuteurs ou d'autres services couverts selon des critères bien définis. Au 3^e rang, 41 % des participants soulignent un besoin de soutien pour développer les stratégies d'apprentissage essentielles à leur réussite. Par ailleurs, ils sont plus ou moins 21 à 23 % à indiquer avoir besoin de soutien pour la gestion de leurs défis personnels, pour apprendre à communiquer leurs besoins à leurs professeurs, pour rédiger des travaux, de même que pour apprendre à utiliser des aides technologiques ou encore pour accéder à des services complémentaires offerts à l'intérieur ou à l'extérieur de l'université. Ces services servent à combler des besoins tels que l'accès à des tuteurs pour l'appropriation des contenus de cours (14 %); des diagnostics effectués par des professionnels (10 %); du soutien à l'égard de l'orientation de carrière (9 %); et, enfin, à du soutien en lien avec l'accessibilité physique (8 %).

Tableau 1. **Les besoins d'accommodement et d'accompagnement des ESH issus du questionnaire**

Besoins des étudiants	Questionnaire N = 290
1. Accès accommodement • examens • classe (apprentissage)	79 % 62 %
2. Information aide financière	45 %
3. Soutien au développement de stratégies d'apprentissage	41 %
4. Soutien à la gestion des défis personnels	23 %
5. Soutien communication professeurs et services	23 %
6. Informations des services complémentaires (psychologie et diagnostics)	22 %
7. Soutien au développement et à l'utilisation des TIC	21 %
8. Soutien à la rédaction des travaux universitaires	21 %
9. Accès à des tuteurs (appropriation du contenu des cours)	14 %
10. Accès à des diagnostics	10 %
11. Soutien à l'orientation de carrière	9 %
12. Accessibilité physique	8 %

C'est sans surprise que ce portrait sur les besoins des étudiants révèle qu'une majorité d'ESH ont effectivement besoin de mesures d'accommodement (Baker, 2006; Gregg, 2012) ainsi que de mesures diversifiées d'accompagnement (AQICESH, 2013). La section qui suit permet de dégager le rôle des conseillers à l'égard de ces besoins.

Rôle des conseillers en lien avec les besoins d'accommodement et d'accompagnement des ESH

Nous avons d'abord effectué l'analyse des 488 notes évolutives consignées durant une année par l'une des conseillères, tout en les mettant en relation avec les

résultats du questionnaire rempli par les 290 étudiants ainsi qu'avec les données issues du groupe de discussion.

Soulignons qu'une note évolutive peut combiner différents sujets discutés ou actions posées (intitulé rubrique) lors des séances d'accompagnement ainsi que le travail effectué en amont ou en aval de ces séances. L'analyse des 488 notes évolutives portant sur l'accompagnement offert à 120 étudiants a permis d'identifier 979 rubriques correspondant aux détails du travail accompli (Tableau 2). Cette analyse révèle que l'accompagnement offert correspond aux 12 besoins répertoriés à partir des réponses des 290 ESH ayant répondu au questionnaire. Seul le pourcentage des étudiants présentant l'un ou l'autre des besoins varie. Ces besoins ont été regroupés en quatre catégories spécifiques à l'accompagnement : (1) identification et mise en place des mesures d'accommodement; (2) information portant sur les services complémentaires; (3) soutien au développement de stratégies d'apprentissage et à la gestion des défis personnels et (4) accompagnement indirect des professeurs et des différentes instances. Ces quatre catégories de besoins guideront l'analyse et l'interprétation des résultats.

Tableau 2. **Les besoins d'accommodement et d'accompagnement des ESH issus de l'analyse des notes évolutives d'une conseillère**

Catégories des besoins	Étudiants N = 120	Rubriques N = 979
Identification et mise en place des mesures d'accommodement	90 étudiants (75 %)	Total 336
Informations sur les services complémentaires	69 étudiants (58 %)	Total 154
Soutien psychologique ou groupe de soutien	36 étudiants (30 %)	66
Accès à des évaluations (diagnostics)	14 étudiants (12 %)	22
Information pour l'aide financière	12 étudiants (10 %)	15
Accès à des tuteurs	10 étudiants (8 %)	15
Certificat médical	10 étudiants (8 %)	12
Orientation de carrière	3 étudiants (2 %)	8
Accessibilité physique	2 étudiants (1 %)	16
Soutien au développement de stratégies d'apprentissage et à la gestion des défis personnels		Total 264
Soutien au développement et à l'utilisation des TICs	33 étudiants (28 %)	76
Soutien au développement de stratégies d'apprentissage	23 étudiants (19 %)	97
Soutien à la gestion des défis personnels	15 étudiants (13 %)	24
Soutien à la rédaction des travaux universitaires	11 étudiants (9 %)	45
Soutien à la divulgation des besoins	11 étudiants (9 %)	22
Accompagnement indirect		Total 225
Communiquer avec les professeurs (personne ou téléphone)	18 étudiants (15 %)	193
Communiquer avec les instances	22 étudiants (18 %)	32

Identification et mise en place des mesures d'accommodement

L'analyse des notes évolutives montre que, comme dans les résultats issus du questionnaire, le besoin d'accès à des mesures d'accommodements pour effectuer les examens ou pour relever des défis rencontrés en classe et en stage s'en dégage fortement. Comme le montre le tableau 2, ce sont 90 (75 %) des 120 étudiants qui requièrent des mesures d'accommodement. Le nombre élevé de rubriques (336) portant sur ce sujet est un indicateur de l'importance accordée à ces mesures, ce qui est aussi largement confirmé par les recherches (Nguyen et Fichten, 2007; Wolforth et Roberts, 2009). Les notes précisent les raisons qui justifient les mesures d'accommodement proposées aux étudiants ainsi que tout le suivi des courriels ou des appels effectués afin de leur rappeler notamment les démarches à entreprendre pour faire leurs demandes en vue de leur mise en place (p. ex. respecter sept jours ouvrables) ou, encore, pour leur rappeler comment présenter leurs besoins à leurs professeurs et envisager des solutions de remplacement lorsque le professeur estime que l'une ou l'autre des mesures d'accommodement nuit au respect des exigences des cours.

C'est d'un commun accord que les six participants au groupe de discussion précisent que la définition et la mise en place des mesures d'accommodement constituent une composante de la tâche à effectuer par le conseiller (Tableau 3) chargé d'assumer le suivi et l'accompagnement de l'étudiant, peu importe son expertise. À l'analyse des défis et enjeux exprimés par les six participants, on constate qu'il s'agit d'une composante de leur tâche qui peut être complexe étant donné le manque de balises claires portant sur ces mesures. À l'instar de Ducharme et Montminy (2012), les participants précisent que ce manque de balises est accentué en contexte de stage par le manque de communication et de coordination entre le milieu universitaire et les milieux de formation. Plusieurs solutions pour remédier à ces défis sont proposées: solliciter davantage la collaboration des professeurs pour définir des mesures d'accommodement répondant aux objectifs du cours; accompagner les étudiants à communiquer et expliquer leurs besoins; formaliser l'accès à une personne-ressource par département (faculté) pour discuter des enjeux liés aux stages et, enfin, avoir accès à l'avocat de l'université pour discuter, au besoin, de cas complexes.

Information portant sur les services complémentaires

Dans un autre ordre d'idées, le tableau 2 met en évidence le fait que 154 rubriques, concernant 69 des 120 étudiants, portent sur des demandes d'information propres aux services complémentaires, ce qui témoigne de la diversité des besoins des étudiants (Bonnelli *et al.*, 2010) et de la nécessité d'établir des partenariats (CRE-PUQ, 2010). Le détail des notes évolutives révèle que l'accompagnement porte sur des demandes d'accès: à du soutien psychologique (36 étudiants); à une évaluation diagnostique (14 étudiants); à de l'aide financière (12 étudiants); à du tutorat spécialisé pour l'aide à l'appropriation des contenus (10 étudiants); au certificat médical requis pour valider le diagnostic (10 étudiants); à de l'orientation de carrière (3 étudiants) et, enfin, à un service d'ergothérapie spécialisée en accessibilité (2 étudiants). D'ailleurs, une proportion des rubriques (35) porte sur la recherche d'information et les démarches entreprises auprès de services externes (suivi psychologique, groupe

de soutien, évaluation neuropsychologique) disposés à répondre aux besoins spécifiques des étudiants.

Selon les six participants, communiquer l'information relative aux services complémentaires constitue aussi une composante importante de la tâche du conseiller (Tableau 3) qui doit, le cas échéant, accompagner l'étudiant dans ses démarches auprès de ces services. Bien que la majorité des services complémentaires soient fournis par des intervenants extérieurs (p. ex. tuteurs, psychologues) aux services pour les ESH, il apparaît que les conseillers en orientation professionnelle, qui ont suivi une formation spécifique d'évaluation, peuvent effectuer des évaluations diagnostiques relatives aux différents troubles mentaux (*Projet de loi 21*), ce qui constitue un apport important à l'équipe des conseillers des services pour ESH. Ils sont aussi évidemment reconnus comme étant les plus qualifiés pour accompagner les étudiants vers un projet d'études réaliste.

Soutien au développement de stratégies d'apprentissage et à la gestion des défis personnels

L'examen des notes évolutives (Tableau 2) révèle aussi que 76 rubriques portent spécifiquement sur le soutien apporté par la conseillère pour initier 33 étudiants à l'utilisation d'aides technologiques. Ceux qui souhaitent poursuivre leur démarche d'appropriation sont invités à rencontrer une étudiante-mentore engagée par le service à cette fin. Or, il s'avère que cette dernière a effectué en moyenne trois rencontres avec chacun des 33 étudiants, lesquelles portaient majoritairement sur l'apprentissage à l'utilisation des fonctions d'aides technologiques spécifiques à la lecture et à la rédaction. Puisque les besoins de certains étudiants ont aussi porté sur le processus de rédaction, la conseillère a accompagné 11 d'entre eux (45 rubriques) en ce sens (moyenne de trois rencontres par étudiant). Dans un même ordre d'idées, il apparaît que le soutien au développement de stratégies d'apprentissage a été offert à 23 étudiants. À cet égard, l'analyse des 97 rubriques montre que les étudiants ont été accompagnés pour la gestion du temps, la prise de notes, la lecture, la préparation aux examens, la concentration et la gestion du stress. Par ailleurs, 15 étudiants ont reçu aussi un soutien pour la gestion des défis personnels (24 rubriques), par exemple pour discuter du défi que représente pour eux le travail en équipe ou pour exprimer une difficulté émotionnelle. Enfin, 11 étudiants ont bénéficié d'un soutien pour mieux communiquer leurs besoins auprès des professeurs.

Selon les six participants au groupe de discussion, l'accompagnement au développement de stratégies d'apprentissage et à la gestion des défis personnels constitue une composante essentielle du rôle de conseiller (Tableau 3) d'autant plus que les étudiants sont de plus en plus nombreux (41 % selon le questionnaire) à exprimer ce besoin (AQICESH, 2013). Bien que globalement cet accompagnement puisse être assumé par un conseiller, il apparaît clairement qu'une expertise en orthopédagogie s'avère essentielle pour appuyer le développement des stratégies d'apprentissage ainsi que pour offrir l'aide à la rédaction des travaux universitaires. À cet effet, les participants précisent que « *l'orthopédagogue est le seul professionnel formé pour bien circonscrire les difficultés des étudiants en lecture et en écriture, puis pour offrir les*

interventions les plus appropriées incluant le choix des aides technologiques». Leurs propos sont appuyés par l'ADOQ (2014) qui stipule que l'intervention orthopédagogique a des visées préventives ou rééducatives de nature corrective ou compensatoire, afin de permettre à l'apprenant de progresser de façon optimale sur le plan des apprentissages.

Par ailleurs, les participants signalent que l'accompagnement à l'appropriation des aides technologiques est à développer par chacun. Conscients de l'augmentation du nombre d'étudiants recourant à ces aides, ils souhaiteraient « *pouvoir dégager du temps et obtenir les ressources financières leur permettant de se former à leur utilisation* ». Au-delà de ce défi, les participants mentionnent aussi des enjeux liés aux stratégies d'apprentissage. À cet effet, ils disent être déçus de constater que certains étudiants qui souhaitent parfaire leurs stratégies d'apprentissage ne sont pas prêts à s'investir dans une démarche en profondeur ou qu'ils attendent d'être confrontés à l'échec avant de s'y mettre. Un constat d'ailleurs soulevé par différents chercheurs qui mentionnent que l'étudiant confronté à l'échec est beaucoup plus disposé à s'investir dans un tel projet (Annoot, 2000; Barth, 1997). De plus, les participants mentionnent qu'accompagner les étudiants à gérer des défis personnels s'avère parfois complexe, surtout lorsque les étudiants vivent des situations nécessitant un soutien psychologique. Or, soulignant que ce soutien n'est pas nécessairement disponible rapidement pour tous les étudiants et que certains nient en avoir besoin, ils trouvent difficile de circonscrire les limites de leur rôle de conseiller; une difficulté qui serait « *accentuée par la qualité du lien de confiance établi avec les étudiants* ». Leurs propos font écho à ceux de Gerbier et Sauvaître (2003), qui soulignent les difficultés ressenties par l'accompagnateur qui, sensible au déni, voire au désarroi, de l'étudiant, doit tout de même l'encourager à consulter d'autres professionnels. D'ailleurs, les participants estiment « *nécessaire d'apprendre à référer les étudiants tout en préservant la qualité de la relation* ». Ils considèrent aussi la possibilité d'être accompagnés par un expert en santé mentale de leur université respective pour la gestion des cas complexes. Dans cette perspective, ils envisagent également de poursuivre leur codéveloppement en communauté de pratique.

Accompagnement indirect des professeurs et des différentes instances

Les notes évolutives (Tableau 2) révèlent qu'en plus d'offrir de l'accompagnement aux étudiants, la conseillère a dû effectuer des rencontres et des communications avec des professeurs pour 18 étudiants (193 rubriques) ainsi qu'auprès de différentes instances de l'université (22 étudiants / 32 rubriques) pour gérer des situations complexes. Ces dernières concernent par exemple la gestion de refus d'accommodement de la part de professeurs, le manque de coopération de la part de certains étudiants, l'organisation d'un stage à l'étranger pour un étudiant ayant le syndrome d'Asperger, la mise en place de mesures nécessitant l'approbation de différentes instances (p. ex. doyen de la gestion des études). Le nombre élevé de rubriques concernant un nombre restreint d'étudiants montre bien qu'il s'agit d'un processus lent à transformer les façons de voir et de faire.

De l'avis des six participants, cette tâche d'accompagnement, souvent complexe et exigeante, revient d'office au conseiller responsable du dossier de l'étudiant afin d'assurer une continuité dans le suivi offert. Les participants mentionnent que les connaissances limitées des professeurs et des autorités universitaires (registraire, doyen des études) à l'égard des besoins des ESH, jumelées à une ignorance du rôle des conseillers, constituent souvent des obstacles à une prise de décision éclairée et bienveillante, un constat qui est d'ailleurs corroboré par différents auteurs (Bonnelli *et al.*, 2010; Stodden, Brown et Roberts, 2011). Convaincus qu'une plus grande ouverture à l'inclusion des ESH passe par des modalités d'information et de formation, ils soulèvent l'importance de diffuser le guide du personnel enseignant, de publier des statistiques portant sur le taux de prévalence et de diplomation des ESH, de pouvoir participer à différents comités institutionnels (p. ex. formation continue) et, enfin, d'instaurer un mode de communication efficace et rapide avec les instances impliquées dans les décisions touchant les ESH.

Le rôle du conseiller: complémentarité des expertises

On constate qu'au-delà de la définition et de la mise en place des mesures d'accommodement, ce qui constitue une partie importante du rôle de conseillers, les étudiants ont des besoins variés qui nécessitent le recours à différentes expertises complémentaires (Bonnelli *et al.*, 2010). Il appert que conseillers en orientation professionnelle et orthopédagogues peuvent exercer le rôle de conseillers pour l'ensemble des composantes de la tâche (identification des accommodements, soutien au développement des stratégies d'apprentissage, gestion des défis personnels, information sur les services complémentaires, accompagnement des professeurs et des instances) identifiées par différents auteurs comme étant essentielles à la réussite scolaire ainsi qu'au développement de l'autonomie des étudiants (Trainin et Swanson, 2005; Burchard *et al.*, 2009; Klassen *et al.*, 2008). Cependant, il semble que les orthopédagogues soient plus qualifiés pour accompagner le soutien au développement des stratégies d'apprentissage et en particulier pour offrir l'aide à la rédaction (ADOQ, 2014). Puisque plus ou moins 40 % des étudiants requièrent cet accompagnement et que le nombre d'étudiants ayant ce type de besoin est en augmentation (Bonnelli *et al.*, 2010; Collinson et Penketh, 2010; Mimouni et King, 2007), nul doute que l'expertise des orthopédagogues devient incontournable au sein des services pour les ESH. Par ailleurs, la contribution des conseillers en orientation professionnelle demeure indispensable. D'une part, parce qu'ils peuvent accompagner les étudiants dans leur choix d'études en mettant l'accent sur leurs talents et leurs compétences; d'autre part, parce qu'en vertu de la loi 21, ceux ayant reçu une attestation de formation délivrée par leur ordre professionnel peuvent effectuer des évaluations diagnostiques pour les étudiants qui n'ont jamais pu bénéficier d'une telle évaluation durant leur parcours scolaire antérieur. Selon Mimouni et King (2007), plusieurs étudiants obtiennent ainsi un diagnostic tardivement.

Par ailleurs, force est de constater que les ESH ont aussi besoin des ressources et services internes ou externes à l'université (St-Onge, Tremblay et Garneau, 2009). En tête de liste, on réalise que le besoin de professionnels pouvant offrir un soutien

psychologique constitue une préoccupation discutée avec plus de 30 % des étudiants (Tableau 2), ce qui corrobore la nécessité d'examiner ce qui peut être déployé au sein même des universités (CREPUQ, 2010). Ces professionnels seraient aussi appelés à agir comme ressources expertes dans la gestion des cas complexes. Enfin, les défis rencontrés dans le rôle de conseiller soulignent la nécessité de travailler en collaboration avec différents professionnels (neuropsychologue, ergothérapeute, avocat) relevant ou non de l'université, mais surtout avec les professeurs, lesquels sont aux premières loges de l'intégration des ESH (Philion *et al.*, 2010).

Tableau 3. **Composantes du rôle des conseillers examinées en fonction de leurs expertises respectives**

Composantes de leur rôle liées aux besoins des étudiants	Ortho	CO et ortho	CO	Autres
Accès accommodements		X		
Services complémentaires (informations)		X		
Soutien psychologique				X
Évaluation diagnostique			X	X
Dépistage des troubles d'apprentissage et TDA/H		X		
Aide financière				X
Orientation de carrière			X	X
Accessibilité physique				X
Tutorat				X
Soutien développement de compétences				
Utilisation des aides technologiques	X			X
Stratégies d'apprentissage	X	X		
Rédaction travaux universitaires	X			
Gestion des défis personnels		X		
Divulgarion des besoins		X		
Accompagnement indirect				
Communiquer avec les professeurs et professionnels		X		
Accompagnement des instances dans la prise de décision		X		

Ortho : orthopédagogue
Co : conseiller en orientation

Conclusion

Cette recherche montre que l'intégration des ESH dans les universités québécoises incite les services adaptés à revoir leurs modalités d'organisation des services en fonction des besoins de plus en plus variés et complexes des étudiants. Bien que la complémentarité des expertises des orthopédagogues et des conseillers en orientation professionnelle plaide en faveur d'une multidisciplinarité au sein des services

pour ESH, l'expertise des orthopédagogues constitue un apport incontestable dans le contexte où de plus en plus d'étudiants, notamment ceux ayant un trouble d'apprentissage, ont besoin d'être soutenus pour le développement des stratégies d'apprentissage et pour la rédaction de leurs travaux. Par ailleurs, puisque cette recherche soulève la nécessité pour les étudiants d'être idéalement accompagnés par le même conseiller afin qu'une continuité du suivi offert soit assurée durant tout son parcours universitaire, on peut se demander si les étudiants ne devraient pas se voir affecter un conseiller en fonction de l'expertise et de la capacité de celui-ci à répondre à la plupart des besoins spécifiques d'un étudiant donné, ce qui n'exclut évidemment pas le recours à d'autres professionnels (psychologue, médecin) ou intervenants (p. ex. tuteurs). Cette recherche révèle aussi que le rôle des conseillers comporte son lot de défis. Les pistes de solution avancées par les participants pour surmonter ces derniers sont envisageables pour autant que les dirigeants universitaires soient convaincus qu'il est de leur responsabilité de participer à l'inclusion des ESH, notamment en déployant les ressources financières et humaines nécessaires à une meilleure organisation de ces services.

Références bibliographiques

- ASSOCIATION DES ORTHOPÉDAGOGUES DU QUÉBEC (ADOQ). (2014). *Définition contemporaine de l'orthopédagogie*. Récupéré de <http://www.ladoq.ca/>
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE INTERUNIVERSITAIRE DES CONSEILLERS AUX ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP (AQICESH). (s. d.). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises (2012-2013)*. Récupéré de http://aqicesh.ca/docs/STATS_AQICESH_-2012-13.pdf
- ANNOOT, E. (2000). Le tutorat d'accompagnement méthodologique et pédagogique. Dans M.-F. Fave-Bonnet (dir.), *Les dispositifs à l'attention des étudiants en difficultés*. Paris: Comité national de coordination de la recherche en éducation.
- BAKER, J. S. (2006). Effect of extended time testing accommodations on grade point averages of college students with learning disabilities. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 67(1), 574 B.
- BARTH, B.-M. (1997). Construire son savoir. Dans E. Bourgeois (dir.), *L'adulte en formation. Regards pluriels* (p. 19-36). Belgique: De Boeck.

- BEDNARZ, N., POIRIER, L. et DESGAGNÉ, S. (2001). Conception de séquences d'enseignement en mathématiques: une nécessaire prise en compte des praticiens. Dans A. Mercier, G. Lemoyne et A. Rouchier, *Le génie didactique* (p. 43-69). Bruxelles: De Boeck Université.
- BONNELLI, H., FERLAND-RAYMOND, A.-E. et Campeau, S. (2010). *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire: une synthèse des recherches et de la consultation*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction des affaires étudiantes universitaires et collégiales.
- BURCHARD, M. S. et SWERDZEWSKI, P. (2009). Learning effectiveness of a strategic learning course. *Journal of College Reading and Learning*, 40(1), 14-34
- CHARLIER, É. et BIÉMAR, S. (2012). *Accompagner. Un agir professionnel*. Bruxelles: De Boeck.
- CHEVALIER, J., BUCKLES, D. et BOURASSA, M. (2013). *Guide de la recherche-action, la planification et l'évaluation participatives*. Ottawa: SAS² Dialogue. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.participatoryactionresearch.net/>
- COLLINSON, C. et PENKETH, C. (2010). "Sit in the corner and don't eat the crayons". Postgraduates with dyslexia and the dominant "lexic" discourse. *Disability & Society*, 25(1), 7-19.
- CONFÉRENCE DES RECTEURS ET PRINCIPAUX DES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC (CREPUQ). (2010). *L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion*. Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation, Québec.
- DUBÉ, F. et SENÉCAL, M.-N. (2009). Les troubles d'apprentissage au postsecondaire: de la reconnaissance des besoins à l'organisation des services. CAPRES. Récupéré de <http://www.quebec.ca/capres/fichiers/art-Ped-Collegial-Nov09.shtml>
- DUCHARME, D. et MONTMINY, K. (2012). *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*. Avis de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Cat. 2.120-12.58.
- DION, M.-C. (2013). *Représentations sociales des enseignantes et des enseignants des secteurs collégial et universitaire du Saguenay-Lac-Saint-Jean quant au soutien et à l'encadrement de la clientèle émergente* (mémoire de maîtrise). Université du Québec à Chicoutimi, Saguenay.
- GREGG, N. (2012). Increasing access to learning for the adult basic education learner with learning disabilities: Evidence-based accommodation research. *Journal of Learning Disabilities*, 45, 47-63.

- GERBIER, Y. et SAUVAÎTRE, H. (2003). Une classification des tutorats. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 43, 17-29.
- HARRISON, G. L. et BERES, D. (2007). The writing strategies of post-secondary students with writing difficulties. *Exceptionality Education Canada*, 17, 221-242.
- HERRICK, S. J. (2011). *Postsecondary students with disabilities: Predictors of adaptation to college*. A Dissertation in Counselor Education. The Pennsylvania State University.
- HINDES, Y. et MATHER, J. (2007). Inclusive education at the post-secondary level: Attitudes of students and professors. *Exceptionality Education Canada*, 17(1-2), 107-128.
- HUIJUN, L. et HAMEL, C. M. (2003). Writing issues in college students with learning disabilities: A synthesis of the literature from 1900 to 2000. *Learning Disability Quarterly*, 26(1), 29.
- KAUFMANN, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan.
- KLASSEN, R. M., KRAWCHUK, L. L., LYNCH, S. L. et RAJANI, S. (2008). Procrastination and motivation of undergraduates with learning disabilities: A Mixed-methods inquiry. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(3), 137-147.
- LINDSTROM, J. H. (2007). Determining appropriate accommodations for postsecondary students with reading and written expression disorders. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(4), 229-236.
- LOVETT, B. J. (2008). *Determinants of postsecondary students' performance on timed examinations: Implications for extended time testing accommodations*. Dissertations International, Syracuse University.
- MIMOUNI, Z. (2012). L'impact des mesures de soutien sur la réussite scolaire des étudiantes et étudiants dyslexiques du collégial. Rapport PAREA, Collège Montmorency.
- MIMOUNI, Z. et KING, L. (2007). *Troubles de lecture au collégial: deux mesures de soutien*. Rapport PAREA, Cégep André-Laurendeau et Cégep Montmorency.
- MURRAY, C., WREN, C.-T. et KEYS, C. (2008). University faculty perceptions of students with learning disabilities: Correlates and group differences. *Learning Disability Quarterly*, 31(3), 95-113.
- NGUYEN, M. N et FICHTEN, C. (2007). *Accessibilité, technologies et éducation des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation: une responsabilité collective*. Symposium organisé par le Réseau international de recherche en éducation et en formation (REF), Sherbrooke.

- NGUYEN, M. N., FICHTEN, C. S., BARILE, M. et LÉVESQUE, J. O. (2006). Facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants handicapés. *Recherche pédagogique*, 19(4), 20-26.
- PHILION, R., BOURASSA, M., LANARIS, C. et PAUTEL, C. (2016). *Guide de référence sur les mesures d'accommodement pouvant être offertes aux étudiants en situation de handicap en contexte universitaire*. Récupéré de <http://uqo.ca/docs/9752>
- PHLION, R., BOURASSA, M., LEBLANC, R. et PLOUFFE, D. (2010). Persistance et réussite aux études postsecondaires: étude d'un accompagnement personnalisé pour étudiants en situation d'échec. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3, article 6, 1-27.
- Projet de loi n° 21 : Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines.* <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-21-39-1.html>
- RIVARD, M.-P. (2012). *Favoriser le développement de stratégies de compréhension en lecture d'étudiants du collégial ayant des troubles d'apprentissage ou un TDA/H* (mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
- ROBERTS, K. D. et STODDEN, R. A. (2004). Research synthesis on assistive technology use by people with learning disabilities and difficulties. *Review of Disability Studies: An International Journal*, 1(2), 41-53.
- SAKS, E. R. (2008). The importance of accommodations in higher education. *Psychiatric Services*, 59(4), 376.
- SMITH, C. P. (2007). Support services for students with Asperger's Syndrome in higher education. *College Student Journal*, 41(3), 515-531.
- STODDEN, R. A., BROWN, S. E. et ROBERTS, K. (2011). Disability-friendly university environments: Conducting a climate assessment. *New Directions for Higher Education*, 2011(154), 83-92.
- ST-ONGE, M., TREMBLAY, J. et GARNEAU, D. (2009). *L'offre de services pour les étudiants et les étudiantes des cégeps ayant un problème de santé mentale ou un trouble mental*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- TREMBLAY, M. (2011). *Bilan de la métarecherche*. Montréal: Comité interordres pour les étudiants en situation de handicap. Comité interordres.
- TARALLO, A. E. (2012). *Understanding students with autism spectrum disorders in higher education*. Northeastern University, MA.
- TRAININ, G. et SWANSON, H. L. (2005). Cognition, metacognition, and achievement of college students with learning disabilities, *Learning Disability Quarterly*, 28, 261-272.

RAPPORT DU GROUPE DE TRAVAIL SUR LES ÉTUDIANTS EN SITUATION DE

HANDICAP ÉMERGENTS (2014). *Les étudiants en situation de handicap*

émergents à l'université : état de situation et pistes d'action. Présenté à la

Commission de l'enseignement et de la recherche. Réseau de l'Université du

Québec.

VIAL, M. (2007). *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles: De Boeck Université.

WOLFORTH, J. et ROBERTS, E. (2010). *La situation des étudiantes et étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité qui fréquentent les cégeps au Québec. Ce groupe a-t-il un besoin légitime de financement et de services*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction des affaires étudiantes universitaires et collégiales.

YINDRA, K. et BRENNER, V. (2002). *What student goals can teach us about retention at WCTC. Retention for learning presentation*. Pewaukee, WI: Waukesha County Technical College.