

Leviers et obstacles dans les cheminements universitaires à la maîtrise et au doctorat de la population étudiante en situation de handicap émergent (ESHE)

Mariata Sall, France Picard et Annie Pilote

Volume 46, numéro 4, hiver 2023

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1109141ar>
DOI : <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5521>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Canadian Society for the Study of Education

ISSN

0380-2361 (imprimé)
1918-5979 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Sall, M., Picard, F. & Pilote, A. (2023). Leviers et obstacles dans les cheminements universitaires à la maîtrise et au doctorat de la population étudiante en situation de handicap émergent (ESHE). *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 46(4), 845–865.
<https://doi.org/10.53967/cje-rce.5521>

Résumé de l'article

Cet article a pour but de repérer les leviers et les obstacles dans les cheminements de formation, l'accès aux mesures d'aide et l'inclusion des étudiantes et étudiants en situation de handicap émergent (ESHE) aux prises avec des troubles d'apprentissage, de l'attention, de santé mentale et du développement. L'étude, basée sur des entretiens menés auprès d'ESHE à la maîtrise et au doctorat, montre que le soutien des personnes clés de l'environnement universitaire et des services d'accompagnement est un levier important dans le parcours de formation et l'accès aux mesures d'aide. En revanche, malgré des mesures d'équité, de diversité et d'inclusion, certaines conditions associées aux mesures censées aider s'avèrent parfois contraignantes, voire contre-productives (p. ex., des délais dans la procédure d'évaluation du handicap, la non-reconnaissance d'un diagnostic antérieur du handicap). Par conséquent, les ESHE peuvent se priver ou se voir refuser l'accès aux services d'aide et d'accommodement, ce qui affecte leur rendement scolaire.



Leviers et obstacles dans les cheminements universitaires à la maîtrise et au doctorat de la population étudiante en situation de handicap émergent (ESHE)

Mariata Sall
Université Laval

France Picard
Université Laval

Annie Pilote
Université Laval

Résumé

Cet article a pour but de repérer les leviers et les obstacles dans les cheminements de formation, l'accès aux mesures d'aide et l'inclusion des étudiantes et étudiants en situation de handicap émergent (ESHE) aux prises avec des troubles d'apprentissage, de l'attention, de santé mentale et du développement. L'étude, basée sur des entretiens menés auprès d'ESHE à la maîtrise et au doctorat, montre que le soutien des personnes clés de l'environnement universitaire et des services d'accompagnement est un levier

important dans le parcours de formation et l'accès aux mesures d'aide. En revanche, malgré des mesures d'équité, de diversité et d'inclusion, certaines conditions associées aux mesures censées aider s'avèrent parfois contraignantes, voire contre-productives (p. ex., des délais dans la procédure d'évaluation du handicap, la non-reconnaissance d'un diagnostic antérieur du handicap). Par conséquent, les ESHE peuvent se priver ou se voir refuser l'accès aux services d'aide et d'accommodement, ce qui affecte leur rendement scolaire.

Mots-clés : handicap émergent, facteurs de conversion, ressources universitaires, possibilités de choix, inclusion, justice sociale

Abstract

The purpose of this article is to highlight the levers and barriers in the educational pathways and available access to support measures and inclusion of students with emerging disabilities (ESHE) experiencing learning, attention, mental health, and developmental disorders. The study, based on interviews conducted with ESHE master's and doctoral students, shows that support from key members of the university environment and accompanying services is an important lever in educational pathways and access to accommodations. On the other hand, despite equity, diversity, and inclusion measures, some conditions associated with the measures that are supposed to help sometimes prove to be restrictive or counterproductive (e.g., delays in the disability assessment procedure, non-recognition of a previous disability diagnosis). As a result, ESHEs may be excluded or denied access to support and accommodation services, which limits their academic performance.

Keywords: emergent disability, conversion factors, academic resources, opportunities for choice, inclusion, social justice

Introduction

Les étudiantes et étudiants en situation de handicap émergent (ESHE) — un concept emprunté à la dénomination usitée dans les unités administratives à l'enseignement supérieur pour décrire les populations étudiantes aux prises avec des troubles d'apprentissage, de l'attention, du développement et de santé mentale — sont confrontés à divers obstacles dans l'environnement universitaire. Or, ils sont de plus en plus présents dans les universités canadiennes. Effectivement, de 2012 à 2021, la proportion de cette population étudiante en situation de handicap émergent au premier cycle universitaire a plus que quintuplé, passant de 5 % à 27 % (Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires [CCREU], 2021). Cette forte croissance est également observée dans les universités québécoises à tous les cycles d'études. Ainsi, de 2010 à 2020, les statistiques recensent 7 fois plus d'ESHE dans les universités du Québec, leur effectif passant de 2 439 à 16 175 ; ils représentent environ 80 % des personnes inscrites à un bureau d'accueil et de soutien aux étudiants en situation de handicap (BACSESH ; Gagné et Bussièrès, 2020). Cette population étudiante aux effectifs croissants, une fois le diplôme de premier cycle atteint, est susceptible de poursuivre des études à la maîtrise et au doctorat.

Pour assurer l'inclusion des ESHE dans les activités universitaires et les cours, plusieurs mesures (ressources) sont destinées à soutenir et à compenser les situations de handicap (Philion et al., 2016a) ou à atténuer les obstacles présents dans l'environnement universitaire. Dans les universités et cégeps québécois, entre autres, des allocations d'aide financière (p. ex., bourses), des dispositifs d'aide (p. ex., services de soutien et d'orientation), des mesures d'accommodement légales (p. ex., temps supplémentaire aux examens) ainsi que des ressources destinées à l'ensemble des étudiantes et étudiants universitaires sont déjà implantés (Sall et al., 2022 ; Pautel, 2017 ; Philion et al., 2016a). Certains travaux ont souligné l'importance de ces ressources pour accompagner les ESHE dans leur cheminement d'études, vers la réussite et l'obtention du diplôme (Parsons et al., 2021 ; Philion et al., 2016b).

Pendant les études postsecondaires, Lindsay et al. (2018) identifient des mesures d'accommodement — tels le temps supplémentaire aux examens, l'accès à un local d'examen tranquille, les aides technologiques et le mentorat — comme ressources qui favorisent l'inclusion et la réussite scolaires des ESHE. Une étude de Lewandowski

et al. (2014), réalisée dans une université canadienne auprès de 137 étudiantes et étudiants en situation de handicap au premier cycle, établit également que les mesures d'accommodement offertes par les BACSESH permettent de répondre aux besoins et de pallier certaines difficultés d'apprentissage ou d'attention. Selon Philion et ses collaborateurs (2016a), plusieurs ressources universitaires et accommodements (p. ex., des tuteurs, un soutien à l'orientation de carrière, du temps supplémentaire pour les examens) représentent des formes d'appui utiles répondant à des besoins essentiels aux cheminements des ESHE dans les universités québécoises. En effet, 92,5 % des étudiantes et étudiants universitaires en situation de handicap (sur un échantillon de plus de 400 étudiantes et étudiants de tous les cycles d'une université québécoise) partagent cet avis (Fournier et al., 2020).

La capacité des ESHE à identifier des ressources et à demander de l'aide est décisive pour leur parcours d'études. L'étude de Sauvé et al. (2016), réalisée au Québec auprès d'une population étudiante de premier cycle universitaire diagnostiquée avec des troubles d'apprentissage, montre que cette population développe davantage de stratégies favorables à la réussite lorsqu'elle reçoit de l'aide et utilise certaines mesures d'accommodement, comme des logiciels adaptés, du temps supplémentaire, etc. Enfin, une étude réalisée sur une population de 71 ESHE de premier cycle d'une université canadienne montre que de meilleurs résultats universitaires sont observés lorsqu'ils bénéficient d'accommodements (Parsons et al., 2021).

Au Québec, bien que les statistiques montrent une population croissante d'ESHE à tous les cycles d'études, il existe peu de données sur l'accès aux ressources universitaires, dont les mesures des services d'aide, et l'utilisation qu'en fait cette population. En effet, seule l'étude de Sall et al. (2022) a comparé l'accès à plusieurs ressources universitaires « universelles » (p. ex., ressources financières, services de soutien et d'orientation, etc.) des ESHE aux cycles supérieurs avec leurs pairs en situation de handicap physique et sans handicap. Les résultats révèlent que les ESHE accèdent significativement moins à certaines ressources — dont les services d'accueil, de soutien et d'orientation, les outils de soutien à la recherche, à la formation et à l'insertion professionnelle — que leurs pairs des deux autres groupes, ce qui laisse présager de possibles injustices au sein des programmes de maîtrise et de doctorat.

En outre, un certain nombre de travaux de recherche montre que malgré l'implantation de plusieurs ressources, des ESHE rencontrent certains obstacles dans leur parcours en raison de la méconnaissance des ressources disponibles et de difficultés

financières (Lindsay et al., 2018). L'étude de Fournier et ses collaborateurs (2020) montre que l'inadaptation de certaines méthodes d'enseignement et d'évaluation ainsi que le manque de ressources financières sont des obstacles au parcours de formation. De plus, plusieurs travaux menés sur la diplomation, la réussite et la performance à l'université soulignent des inégalités en défaveur des ESHE. Ainsi, au Québec, une analyse longitudinale de cohortes, menée par Nadeau et al. (2018), met en exergue que les populations en situation de handicap (toutes situations de handicap confondues) ont un taux de diplomation inférieur (48 %) et prennent en moyenne une session et demie de plus que leurs pairs sans handicap (60 %) pour achever leur programme de baccalauréat. En ce qui concerne particulièrement les ESHE, Wasielewski (2016) a comparé les résultats universitaires d'un échantillon de 56 personnes au premier cycle avec leurs pairs sans handicap. Les résultats révèlent que les ESHE obtiennent un moins bon rendement universitaire.

Comment expliquer le fait que les ESHE éprouvent de telles difficultés dans leur parcours universitaire à la maîtrise et au doctorat malgré tout le soutien déployé dans l'ensemble de leur cursus scolaire ainsi qu'à l'université ? L'objectif de cet article est de repérer les leviers et les obstacles dans les cheminements de formation, l'accès aux mesures d'aide et l'inclusion des ESHE aux cycles supérieurs.

Cadre conceptuel

Pour nous aider à comprendre les difficultés que rencontrent les ESHE, en dépit du fait qu'ils soient un groupe de la population étudiante visée par les politiques universitaires d'équité, de diversité et d'inclusion et que leur soit offerte une diversité de mesures d'accommodement, l'approche par les capacités de Sen (2000), une théorie de la justice sociale, servira de cadre conceptuel. Selon cette approche, les ressources (p. ex., les mesures d'aide) ne sont mobilisables et convertibles en accomplissements (p. ex., cheminement d'études conforme aux aspirations, réussite universitaire, obtention de diplôme) qu'en présence de facteurs de conversion favorables (Sen, 2000). Les facteurs de conversion agissent sur la capacité d'un individu à utiliser une ressource et à la convertir en liberté de choisir et d'accomplir ce qu'il valorise (Julhe, 2016). Leurs actions joueront positivement ou négativement sur l'accès aux ressources, sur la liberté de choisir et sur les accomplissements. Les facteurs de conversion peuvent donc être des leviers (facteurs de conversion positifs) ou des obstacles (facteurs de conversion négatifs).

Le concept de facteur de conversion positif est relativement aisé à concevoir. Il renvoie à des ressources additionnelles ou à des clauses légales permettant d'égaliser les chances ou de minimiser la situation défavorable (p. ex., un membre du personnel qui accompagne les ESHE dans l'identification de leurs besoins ou la recherche de mesures d'aide). Les facteurs de conversion négatifs renvoient plutôt à des mesures ou des règlements censés aider, mais qui s'avèrent inefficaces à l'usage, voire contre-productifs. Ainsi, ils peuvent limiter l'accès aux ressources et contrecarrer certains accomplissements. Par exemple, certaines conditions de passation d'examen rigoureuses et uniformes (p. ex., le même temps limite pour tous, la prohibition de matériel technologique), donc des conditions supposées justes à l'égard de tous les membres de la classe, peuvent constituer un obstacle dans la situation d'évaluation pour les ESHE qui, en très grande proportion, rappelons-le, ne se prévalent pas des mesures d'accommodement (Fichten et al., 2006).

Dans la présente étude, les facteurs de conversion sont centraux, car ils révèlent les mécanismes qui modulent l'accessibilité ou l'inaccessibilité aux ressources, aux libertés de choix et aux accomplissements des ESHE dans leur parcours universitaire. De manière concrète, ils nous permettent de distinguer ce qui aide réellement de ce qui limite les ESHE tout au long de leur parcours universitaire. En examinant ce dont l'environnement universitaire recèle comme facteurs de conversion positifs (leviers) et négatifs (obstacles), nous tenterons d'expliquer entre autres la problématique de non-utilisation des mesures d'accommodement destinées aux ESHE aux cycles supérieurs.

Ainsi, sur un plan conceptuel, l'objectif de cette recherche est de repérer les facteurs de conversion (dans l'environnement universitaire en général et dans celui des services des BACSESH) qui favorisent (facteurs de conversion positifs) ou limitent (facteurs de conversion négatifs) l'accès aux ressources universitaires, les possibilités de choix et les accomplissements des ESHE des cycles supérieurs. Il est important de se focaliser sur les facteurs de conversion dans l'environnement universitaire en général et celui des BACSESH afin d'identifier les barrières qui empêchent les ESHE d'utiliser les ressources et de mener le parcours universitaire qu'ils valorisent. En outre, cela permet d'identifier des acteurs, des mesures, des pratiques, des règlements et des préalables à l'accès aux programmes d'études qui peuvent mieux soutenir les ESHE dans leur parcours. Enfin, à notre connaissance, aucune étude n'aborde l'expérience universitaire des ESHE à la lumière des facteurs de conversion.

Méthode

Afin de repérer les facteurs de conversion positifs et négatifs liés à l'environnement universitaire en général et à celui des BACSESH, et de comprendre la problématique des ESHE aux cycles supérieurs, il est important de partir de leur point de vue. Cela permet d'analyser finement tous les événements de leur parcours universitaire et de leurs expériences. Une démarche qualitative est par conséquent pertinente.

Les personnes participantes

Les ESHE participants ont été sélectionnés sur une base volontaire. Les critères de sélection étaient les suivants : avoir un diagnostic officiel d'un handicap émergent (p. ex., troubles d'apprentissage, de l'attention, de la santé mentale et du développement), que le handicap soit déclaré ou non à l'université ; être inscrit dans un programme de maîtrise ou de doctorat, dans n'importe quel domaine d'études. La collecte des données s'est faite dans une seule université québécoise choisie parce qu'elle fait partie de celles accueillant une forte population étudiante en situation de handicap.

L'échantillon de convenance comporte 27 ESHE qui ont participé aux entretiens, soit un nombre suffisant pour obtenir un niveau acceptable de saturation des données. Au moment des entretiens, ils étaient tous inscrits dans une même université, bien que 15 (56 %) d'entre eux aient déjà fréquenté d'autres universités au Québec ou au Canada durant leur parcours universitaire. Des femmes composent plus de la moitié de l'échantillon ($n = 17$; 63 %). Il y a plus de personnes à la maîtrise ($n = 17$; 63 %) qu'au doctorat ($n = 10$; 37 %). Les diagnostics de handicap sont les suivants : troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) ($n = 11$; 41 %), troubles d'apprentissage ($n = 6$; 22 %), troubles de santé mentale ($n = 4$; 15 %), troubles du développement incluant le trouble du spectre de l'autisme et le syndrome d'Asperger ($n = 4$; 15 %). Enfin, deux répondants (7 %) rapportaient des troubles comorbides (troubles d'apprentissage et autisme, et troubles d'apprentissage et troubles de santé mentale). Plus de la moitié des personnes participantes ($n = 15$) sont inscrites dans les domaines des sciences humaines, sociales et de l'éducation, sept en sciences et génie, sciences appliquées et médecines, et cinq sont dans les domaines de l'administration. Des prénoms

fictifs ont été attribués aux personnes participantes dans le but de respecter leur vie privée et de protéger leur confidentialité.

La procédure

La cueillette s'est faite par entretiens semi-directifs, de septembre à novembre 2020. Les entretiens se sont déroulés en ligne, sur la plateforme Teams. Les principales thématiques abordées durant les entretiens sont : 1) les récits des expériences lors des cheminements scolaires et universitaires ; 2) les obstacles, les possibilités et les leviers durant leur parcours ; 3) les ressources et les services, utilisés ou non, qu'il s'agisse de ressources « spécialisées » offertes par le BACSESH ou de ressources « universelles », c'est-à-dire potentiellement accessibles à tous. Dans le cadre du présent article, le premier thème sert uniquement à mettre en contexte les deux autres thèmes qui forment le cœur de notre analyse. Le recrutement s'est principalement fait par courriel. Le BACSESH de l'établissement a reçu un courriel destiné à être distribué à l'ensemble de la population étudiante de maîtrise et de doctorat de l'université, et à tous les ESHE inscrits. Les entretiens ont été transcrits.

L'analyse

Dans cette étude, nous avons réalisé une analyse thématique. Plus concrètement, après la transcription des entretiens, nous avons rempli une fiche sur laquelle était indiqué l'ensemble des facteurs de conversion nommés par les personnes répondantes (liés à l'université et aux services des BACSESH) qui ont eu un impact positif ou négatif dans l'accès aux ressources ou aux possibilités de choix de parcours. Seuls les facteurs estimés par les répondantes et répondants comme facilitant (facteurs de conversion positifs) ou limitant (facteurs de conversion négatifs) leur accès aux ressources, leurs possibilités de choix de parcours et leurs accomplissements durant leur parcours universitaire ont été retenus.

Présentation des résultats

Les facteurs de conversion liés à l'environnement universitaire

Dans l'environnement universitaire, les ESHE interrogés nomment trois facteurs de conversion en lien avec l'accès aux ressources ou les possibilités de choix. Il s'agit de 1) la direction de recherche ; 2) du soutien du corps professoral et des personnes chargées de cours ; et 3) des conditions d'accès et de cheminement de certains programmes.

La direction de recherche

La direction de recherche, c'est-à-dire le professeur ou la professeure qui encadre le mémoire ou la thèse, est l'un des facteurs de conversion les plus souvent cités par les ESHE répondants. Elle facilite l'accès à certaines ressources (ressources financières, ressources des services d'aide aux étudiants, etc.). Dix personnes participantes (37 %) expliquent que leur direction de recherche constitue un soutien clé pour l'accès à certaines ressources financières. Quelques étudiantes et étudiants évoquent l'implication de leur direction de recherche dans la préparation des demandes de bourses comme un facteur favorisant l'obtention de ressources financières. Par exemple, Carmelle (doctorat en sciences et génie) affirme avoir obtenu plusieurs ressources financières grâce à son directeur de recherche qui s'investit beaucoup dans le repérage des bourses, la préparation et la révision de ses demandes de bourses. La direction de recherche peut aussi elle-même accorder des ressources financières (bourses ou postes d'auxiliaire de recherche ou d'enseignement). Par exemple, les principales sources de financement des études d'Abraham (doctorat en sciences pures), de Catherine (maîtrise en sciences pures) et d'Alexia (doctorat en sciences sociales) sont des bourses accordées par leur direction de recherche. Arnault (doctorat en éducation) et Amélie (maîtrise en sciences sociales) financent leurs études en partie grâce à des postes d'auxiliaires d'enseignement ou de recherche accordés par leur direction de recherche.

En outre, lorsqu'elles sont informées de la situation de l'étudiante ou l'étudiant, plusieurs directions de recherche les orientent vers le BACSESH ou d'autres ressources de soutien aux apprentissages. Trois personnes répondantes (11 %) rapportent que leur direction de recherche a fait preuve d'ouverture et a été aidante dans l'accès à des ressources pour pallier leur situation de handicap. Par exemple, Samuel (maîtrise en

sciences appliquées) explique que son directeur de recherche, étant au courant de sa dyslexie, l'oriente vers des ressources, des personnes à contacter ou des sites à consulter. Il lui propose aussi des ressources pour l'aider à améliorer la syntaxe de ses écrits scientifiques.

Cependant, quatre personnes participantes (15 %) rapportent que le retrait (abandon de l'encadrement) de leur direction de recherche a été défavorable à leur parcours universitaire. Cela a compromis les possibilités de certains de poursuivre dans leur choix de programme d'études à la maîtrise ou au doctorat. Par exemple, Jean-Luc (doctorat en sciences sociales) explique qu'il a abandonné son premier programme de doctorat à la suite d'un conflit avec son directeur de recherche :

Je sombrais dans la dépression et je ne disposais pas de toutes mes facultés mentales. Je pense que mon directeur n'a pas été patient. Il ne voulait plus travailler avec moi et j'ai fini par abandonner le programme de doctorat.

Véronique (maîtrise en sciences de la santé) était aussi dans l'obligation de quitter son programme d'études quand sa directrice a renoncé à encadrer son projet. Elle explique :

Après le bac, j'avais intégré une maîtrise en recherche. Mais très vite, j'ai eu des problèmes avec ma directrice de recherche. Étant autiste, j'ai tendance à demander tout le temps des révisions de notes, même quand j'ai eu une bonne cote. Je crois que c'est quelque chose que les profs n'apprécient pas souvent [...]. Ma directrice, qui m'avait promis une bourse pour la maîtrise, va par la suite revenir sur les ententes. Elle refuse de signer les contrats et décide de ne pas me garder dans son équipe. J'étais alors obligée de changer de programme de maîtrise.

Enfin, John (maîtrise en administration) et Ariel (doctorat en sciences appliquées) ont aussi abandonné leur premier choix de programme d'études. Ariel avait commencé un programme de doctorat en sciences pures. Il était en deuxième année de doctorat quand sa directrice a mis fin à leur collaboration. Il a fini par abandonner et se réorienter dans un autre programme d'études puisqu'il ne trouvait personne pour l'encadrer :

C'était possible de changer de directeur, car le règlement de la faculté le stipule. Mais personne ne voulait s'impliquer et me reprendre. Le directeur du programme m'a dit qu'il est souhaitable que je m'en aille, car il sera difficile de trouver une autre personne, que ça n'allait pas marcher.

Enfin, John aussi a dû changer de programme d'études lorsque ses directeur et codirecteur ont renoncé à encadrer son travail de recherche, quelques mois après son inscription à la maîtrise.

Le soutien du corps professoral et des personnes chargées de cours

Outre les directions de recherche, le soutien du corps professoral et des personnes chargées de cours est un facteur de conversion positif cité par neuf ESHE participants. Selon leurs témoignages, le corps professoral et les personnes chargées de cours facilitent leur parcours et les orientent vers des ressources. Par exemple, John explique qu'il a eu le soutien « des professeurs surtout à la maîtrise ». Ces derniers l'ont beaucoup orienté vers des ressources existantes à l'université et lui ont consacré beaucoup de temps, car « le groupe d'étudiants à la maîtrise était petit ». De son côté, Samuel explique que lorsqu'il a parlé de sa dyslexie à ses « profs », ces derniers ont accepté de l'accommoder. Ils l'ont aussi orienté vers des ressources pour améliorer son écriture. Il affirme :

Je pense que le fait d'avoir fait mon parcours dans une petite université durant mes études antérieures a contribué à cela, car les profs étaient très accessibles et l'aide très personnalisée [...]. Lors des examens, au lieu de m'enlever des points pour les erreurs de syntaxe, ils me mettent des commentaires de correction et des ressources à consulter pour m'améliorer. Cela m'a permis souvent d'avoir de bonnes notes et de progresser dans mon parcours.

Le corps professoral et les personnes chargées de cours sont aussi un facteur positif, car ils appliquent les accommodements préconisés par le BACSESH. Par exemple, Maéva (maîtrise en administration), diagnostiquée avec des troubles d'apprentissage, pense que le personnel enseignant est de plus en plus ouvert aux accommodements. Elle affirme :

Au bac, il y avait beaucoup d'incompréhension sur les accommodements de la part des enseignants. Ils ne refusaient pas les accommodements, mais

beaucoup d'entre eux ne savaient pas quoi faire avec l'information. Mais à la maîtrise, ils sont beaucoup plus ouverts aux accommodements. Je n'ai jamais subi de reproches ou de commentaires désobligeants de la part des profs.

De son côté, John témoigne également que « la majorité des profs ont bien accueilli ses demandes d'accommodement » et qu'il n'a « jamais senti que cela les dérangeait ».

Les conditions d'accès ou de cheminement de certains programmes d'études

Des conditions d'accès ou de cheminement peu flexibles dans certains programmes d'études compromettent sérieusement les possibilités de choix de certains ESHE. Huit personnes (30 %) ont témoigné que les conditions d'accès ou de cheminement des programmes d'études qu'ils avaient initialement visés ont été un facteur de conversion négatif dans leurs possibilités de choix de parcours. Ces conditions se rapportent généralement à la moyenne universitaire requise pour accéder aux programmes, l'obligation d'inscription à temps plein ou l'obligation de réussir les étapes de cheminement du programme dans un temps déterminé. Ces conditions défavorisent les ESHE qui visent certains programmes d'études en sciences et génie, en sciences appliquées ou dans les programmes contingentés en général. Par exemple, avant de commencer la maîtrise dans le domaine des sciences sociales, Sophie avait envisagé un programme plus sélectif. Cependant, elle n'avait pas les résultats requis et ne remplissait pas certaines conditions. Maéva (maîtrise en administration) a renoncé à postuler au baccalauréat sélectif en sciences sociales en raison des exigences du programme. Enfin, Ariel a été refusé dans un programme de doctorat en sciences, car les inscriptions à temps partiel n'étaient pas envisageables.

Par ailleurs, certains témoignages attestent que les cheminements de programme moins souples peuvent aussi avoir un effet négatif sur l'accès à certaines ressources financières. Par exemple, lorsqu'il est obligatoire de terminer les étapes du cheminement dans un temps défini pour accéder aux bourses, cela disqualifie certains ESHE. À ce propos, Véronique explique qu'elle est inadmissible à plusieurs bourses puisqu'elle met plus de temps que ses pairs pour terminer son programme de maîtrise. En outre, le caractère sélectif et compétitif de certains programmes d'études peut rendre une partie des ESHE méfiants à l'idée de déclarer leur situation de handicap ou d'utiliser

les ressources du BACSESH. Par exemple, Catherine explique qu'elle n'utilise pas les ressources disponibles au BACSESH pour éviter d'être étiquetée par ses professeurs qui sont également ses « potentiels employeurs ou références pour des emplois ». Véronique pense que dévoiler sa condition auprès de la direction de son programme ou qu'utiliser certains accommodements « entraînerait des situations de discrimination, puisque la directrice veut garder la réputation du programme. Elle ne veut pas que les étudiants mettent beaucoup de temps pour finir ». Enfin, Mya (maîtrise en administration) et Abraham évoquent aussi le risque de se faire étiqueter ou discriminer.

Les facteurs de conversion liés aux prestations de services des BACSESH

Dans l'environnement d'un BACSESH, la procédure pour la reconnaissance du handicap, qui permet de jouir de certains accommodements, ainsi que l'insuffisance ou l'inadaptation des accommodements aux besoins de certains sont des obstacles rapportés par une frange de personnes répondantes. En revanche, l'appui du personnel œuvrant au BACSESH est un levier important dans l'accès aux ressources.

La procédure de reconnaissance du handicap

Selon les ESHE, pour bénéficier de plusieurs ressources proposées (accompagnement des services d'aide, accommodements préconisés), le BACSESH exige de fournir une preuve *récente* de diagnostic du handicap. Or, sept ESHE répondants (26 %) estiment que la procédure de reconnaissance du handicap, qui permet l'accès à certaines ressources et aux accommodements, est un véritable parcours du combattant. L'obtention des preuves requises pour justifier la situation de handicap peut s'étaler sur plusieurs mois ou années. En raison des délais d'attente pour rencontrer un membre du personnel professionnel de l'université habilité à établir un diagnostic (psychologue, psychiatre, etc.), des étudiantes et étudiants se voient privés de plusieurs ressources et accommodements dont ils ont besoin durant une bonne partie de leur parcours universitaire. Par exemple, c'est seulement à la fin de sa scolarité du baccalauréat que John (maîtrise en administration) a pu recevoir son diagnostic de TDAH afin d'accéder aux ressources du BACSESH. Il lui aura fallu une longue période d'attente d'un an pour rencontrer le professionnel qui a établi son diagnostic. Ces délais d'attente l'ont privé des accommodements durant toute

sa scolarité au baccalauréat. De son côté, Véronique ne bénéficiait d'aucune mesure d'accommodement jusqu'à sa dernière année de maîtrise. Malgré son diagnostic établi lorsqu'elle était au secondaire, elle devait fournir une preuve récente de son handicap au BACSESH pour jouir des accommodements. Il aura fallu plusieurs mois d'attente pour établir le diagnostic de Véronique à nouveau. Elle pense d'ailleurs que son parcours aurait été différent si elle avait pu avoir accès à certaines ressources dès son entrée à l'université.

Dans la même foulée, d'autres ESHE témoignent aussi du fait qu'ils ne jouissent pas des ressources du BACSESH et des accommodements en raison de la procédure de reconnaissance du handicap. Lise (maîtrise en éducation) explique que la complexité de la procédure de reconnaissance du handicap l'a dissuadée de solliciter de l'aide. Lise avait déclaré son handicap à l'université quand elle a commencé ses études au baccalauréat grâce à son diagnostic posé depuis le secondaire. Elle n'avait pas demandé d'accommodements au début. À la maîtrise, quand Lise a voulu obtenir des accommodements (du temps supplémentaire aux examens), le BACSESH a exigé une preuve de diagnostic plus récente pour mettre à jour son dossier, ce qu'elle n'a pas pu fournir. Elle a finalement renoncé en raison de la procédure et des délais d'attente. D'autres étudiantes et étudiants ne reçoivent pas d'accommodements en raison de leur incapacité à fournir une preuve de diagnostic. C'est le cas d'Océane (doctorat en sciences sociales) en cotutelle de thèse. Elle explique que malgré son statut d'étudiante en situation de handicap dans son université d'origine, le BACSESH de la deuxième université exige un diagnostic plus récent pour accéder aux accommodements. Quand Océane a consulté un médecin, elle explique que ce dernier pensait qu'elle « mentait sur ses symptômes » :

Le médecin voulait que j'aie consulté un psychiatre avant de me fournir une preuve. Il n'a pas voulu remplir le formulaire pour que je puisse faire mes demandes d'accommodement à l'université. Je n'ai donc pas pu avoir des accommodements à l'[université B].

En outre, Denis (maîtrise en sciences sociales) explique qu'il a eu du mal à fournir une preuve de diagnostic établie par un spécialiste dans les délais impartis pour formuler une demande d'accommodement. Lorsqu'une intervenante du BACSESH lui a demandé de voir un spécialiste pour fournir un diagnostic plus récent de son TDAH, « le médecin

de l'université pensait presque que c'est une maladie imaginaire et que tout le monde a des problèmes de concentration ». Les délais pour rencontrer un spécialiste étant longs et la période pour formuler une demande d'accommodement trop restreinte, il n'a donc pas pu bénéficier d'accommodement.

L'insuffisance des ressources et l'inadéquation des accommodements proposés aux besoins de certains ESHE

L'insuffisance des ressources disponibles au BACSESH est un facteur de conversion négatif mentionné par cinq personnes répondantes (19 %). Elle renvoie à la fois à un manque quantitatif de ressources (p. ex., nombre insuffisant de psychologues ou d'autres spécialistes capables d'établir le diagnostic de handicap) et à une faible diversification des mesures d'accommodement proposées. Quelques répondantes et répondants témoignent du fait que l'insuffisance de certaines ressources les rend inaccessibles ou entraîne des délais d'attente trop longs. Par exemple, selon les témoignages de cinq personnes participantes (19 %), les délais d'attente pour consulter un psychologue ou un autre membre professionnel habilité à établir un diagnostic de handicap pour le BACSESH sont très longs. Amélie (maîtrise en sciences sociales) estime que le BACSESH manque de ressources et que « cela rend les délais d'attente pour consulter un psychologue, par exemple, très longs ». Elle explique qu'il lui a fallu sept semaines d'attente pour consulter un psychologue et « qu'il y a un maximum de sept consultations par étudiant ». En outre, Sophie explique qu'il lui a fallu cinq semaines d'attente pour rencontrer un psychologue du BACSESH.

Par ailleurs, certains ESHE comme John ou Sophie, qui ont fréquenté des universités de petite taille durant leur scolarité antérieure, estiment que le nombre de ressources proposées aux étudiantes et étudiants en situation de handicap était encore plus limité. D'ailleurs, Sophie explique que dans la première université où elle faisait ses études, il y avait « un manque flagrant de ressources pour les étudiants avec des besoins particuliers ». C'est une des raisons qui l'ont conduite à arrêter ses études avant de reprendre plus tard dans son université actuelle.

En plus de l'insuffisance de certaines ressources, l'inadéquation des accommodements proposés aux besoins de certains ESHE est aussi un facteur de conversion négatif. Quelques ESHE répondants à cette étude expliquent qu'ils n'utilisent pas les accommodements préconisés par le BACSESH en raison de l'inadéquation

de ceux-ci avec leurs besoins réels. Par exemple, Henry (maîtrise en administration) affirme : « les accommodements que proposent les services d'aide pour les examens ne peuvent pas m'aider. Être dans une salle d'examen silencieuse avec beaucoup de monde ou seul ne change rien, car c'est plus mon anxiété qui me perturbe ». Samuel explique pourquoi il n'a pas recours aux accommodements proposés par le BACSESH : « à l'université, je n'ai pas demandé des mesures d'accommodement, car ce qu'ils proposent n'est pas adapté à mes besoins. Le temps supplémentaire ou un local à part ne peuvent pas m'aider, car je n'ai pas de problème de concentration ». En ce qui concerne les logiciels proposés comme accommodements, Samuel n'y trouve pas son compte non plus. Il affirme :

les logiciels qu'ils proposent ne m'aident pas. Mon problème, ce n'est pas un problème d'orthographe, mais de syntaxe. Par exemple, je ne sais pas organiser un texte et parfois je vais trop vite dans mes idées. Je ne sais pas parfois quel choix de mot utiliser.

Bref, comme Samuel et Henry, d'autres personnes répondantes n'utilisent pas les ressources d'accommodement proposées en raison de leur inadéquation ou de leur inefficacité pour répondre à leurs besoins réels.

L'appui du personnel du BACSESH

Plusieurs répondants estiment que l'aide du personnel du BACSESH est un facteur de conversion positif. Le personnel du BACSESH propose des ressources (p. ex., aider l'étudiante ou l'étudiant à mettre en place des techniques d'apprentissage), préconise des accommodements et offre de l'assistance en cas de problème. Par exemple, Véronique explique que les intervenantes et intervenants au BACSESH ont joué un rôle de médiation entre elle et la direction de programme. Elle affirme que c'est grâce au BACSESH et à « la direction des affaires aux étudiants » qu'elle a connu l'existence de plusieurs ressources : « Une conseillère m'a beaucoup aidée quand mon stage s'est arrêté en allant négocier avec la direction de mon programme afin qu'on me trouve un nouveau stage. Ils m'ont aussi orientée vers des ressources pour préparer mon entretien de stage ». John estime que même s'il a mis beaucoup de temps pour recevoir son diagnostic de handicap et accéder à certaines ressources, l'appui du personnel du BACSESH a été crucial lors de ses études à la maîtrise. Il explique que, grâce aux intervenantes et

intervenants du BACSESH, il a accédé à certaines ressources financières qui lui ont permis de poursuivre à la maîtrise. Il explique :

ce qui m'a permis de rester à l'école et faire ma maîtrise, c'est vraiment l'aide des agents du service d'aide aux étudiants. Quand j'ai enfin eu mon diagnostic à la fin du bac, la neuropsychologue m'a informé que je pouvais transformer tous mes prêts en bourses. C'est une information que j'ignorais totalement. J'ai eu la chance d'avoir cette information et c'est ce qui m'a permis de financer mes études de maîtrise.

En résumé, plusieurs ESHE répondants estiment que le personnel du BACSESH a joué un rôle majeur dans leur parcours en les orientant vers plusieurs ressources dont ils ignoraient parfois l'existence.

Discussion

L'objectif de cette étude était de repérer des leviers et des obstacles (facteurs de conversion positifs et négatifs) à l'accès aux ressources (p. ex., mesures d'aide, accommodements, etc.) dans les cheminements de formation des ESHE. Des entretiens menés auprès d'ESHE à la maîtrise et au doctorat ont permis d'identifier plusieurs leviers et obstacles dans l'environnement universitaire et dans les BACSESH. Les résultats montrent que le soutien des personnes clés (direction de recherche, corps professoral et intervenants des BACSESH) constitue un levier important dans les cheminements universitaires et l'accès aux ressources. Des recherches précédentes ont d'ailleurs montré que l'appui de ces personnes contribue à l'inclusion des populations étudiantes en situation de handicap (Lindsay et al., 2018; Fournier et al., 2020). Notre étude illustre que malgré la présence de mesures d'équité, de diversité et d'inclusion dans les universités, il reste que des règlements rigides (p. ex., l'obligation d'études à temps plein), des contraintes liées à l'accès aux mesures d'aide et d'accommodement (p. ex., les délais dans le processus de reconnaissance du diagnostic de handicap), une culture peu propice à la formation à la recherche (p. ex., une limite de temps rigide pour obtenir le diplôme) et l'inadéquation de certaines mesures d'accommodement aux besoins réels des ESHE constituent des obstacles majeurs. Ces obstacles agissent comme des facteurs de conversion négatifs et peuvent nuire à l'utilisation des mesures d'aide et à l'accès aux

accommodements censés aider les ESHE dans leur parcours de formation. Comme l'ont montré plusieurs recherches, dont celles de Fournier et al. (2020) et de Lindsay et al. (2018), cet article révèle que les ESHE rencontrent quelques obstacles dans leur parcours universitaire. En plus, il a permis d'aller plus loin que les travaux existants en montrant notamment comment ces obstacles (facteurs de conversion négatifs) agissent dans les parcours d'études aux cycles supérieurs. Cet apport est tout à fait nouveau.

Les résultats de cette étude illustrent l'importance des facteurs de conversion dans l'accès et l'utilisation des services d'aide et d'accommodement, ainsi que sur l'inclusion des ESHE. L'approche théorique utilisée dans cette étude, notamment le concept de facteurs de conversion négatifs, permet de comprendre pourquoi certains ESHE ne déclarent pas leur situation de handicap ou n'utilisent pas les mesures d'aide en place dans les universités. Repérer les facteurs de conversion a permis de dépasser les limites des approches ressourcistes, selon lesquelles une distribution ou une disponibilité de ressources permettrait d'égaliser les chances dans une optique de justice sociale (Verhoeven et al., 2007). Nous apportons un regard plus nuancé qui met en perspective la portée et les limites des mesures d'aide et d'accommodement pouvant favoriser l'inclusion des ESHE dans l'environnement universitaire. Afin de contrer la problématique de non-utilisation des services d'aide amplement illustrés de manière empirique, l'approche par les capacités montre l'importance pour les universités de mettre en place des facteurs de conversion positifs, c'est-à-dire des leviers, des ressources additionnelles ou des pratiques qui peuvent favoriser l'accès réel aux mesures d'aide et d'accommodement pour mieux inclure les ESHE.

Tout de même, soulignons que cette étude s'est limitée aux facteurs de conversion universitaires et que les résultats ne sont pas généralisables à l'ensemble des universités québécoises. En outre, d'autres obstacles et leviers liés aux contextes sociaux (p. ex., les origines sociale et économique) ou aux caractéristiques personnelles des ESHE (p. ex., les intérêts, les aptitudes) peuvent aussi avoir un impact sur le parcours de formation et l'accès aux ressources. Cela pourrait faire l'objet d'autres études. Enfin, en ce qui concerne le manque de ressources des BACSESH, souligné par certaines personnes répondantes, une étude à plus grande échelle des politiques et pratiques des BACSESH, et des défis auxquels ils sont confrontés (p. ex., financiers, réglementaires, organisationnels, etc.) pourrait apporter des réponses plus approfondies. Cela permettrait de mieux comprendre les obstacles à l'offre de services répondant pleinement aux besoins des ESHE.

Conclusion

En conclusion, les résultats de l'étude montrent que malgré des principes et des mesures institutionnelles favorables aux cheminements des ESHE aux études supérieures, certains facteurs de conversion négatifs demeurent, c'est-à-dire des obstacles qui freinent l'utilisation des ressources (mesures d'aide et d'accommodement) et l'inclusion des ESHE, au sein du milieu universitaire et des services d'accueil et de soutien aux étudiants en situation de handicap. Cette recherche a permis de montrer comment les facteurs de conversion négatifs agissent sur l'accès aux mesures d'aide et d'accommodement ou fragilisent les possibilités et les accomplissements scolaires des ESHE. Finalement, il faut souligner que les ressources déployées (mesures d'aide et d'accommodement) ne suffisent pas à donner aux ESHE les moyens de s'accomplir librement et à soutenir leurs rendements scolaires. C'est seulement en créant et en implantant des facteurs de conversion favorables et, en corollaire, en débusquant les facteurs de conversion négatifs, qu'il sera possible de rendre tangible et réelle l'utilisation des ressources universitaires développées pour la population étudiante en situation de handicap.

Références

- Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires [CCREU]. (2021, juin). *Enquête de 2021 auprès des étudiants de dernière année* [Rapport général]. https://cusc-ccreu.ca/wordpress/?page_id=207&lang=fr
- Fichten, C. S., Jorgensen, S., Havel, A. et Barile, M. (2006). *Étudiants ayant des incapacités au cégep : réussite et avenir* (Document n° ED491585). [Rapport final]. Réseau de recherche Adaptech. <http://eduq.info/xmlui/handle/11515/32567>
- Fournier, A.-L., Hubert, B. et Careau, L. (2020). Obstacles et facilitateurs perçus par les étudiants en situation de handicap à l'université et l'appréciation des services. *Revue canadienne de l'éducation*, 43(2), 466–497. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4131/2877>

- Gagné, Y. et Bussièrès, M. (2020). *Statistiques concernant les étudiants en situation d'handicap dans les universités québécoises 2019-2020*. Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQUICESH). <https://www.aqicesh.ca/wp-content/uploads/2020/11/Statistiques-AQUICESH-2019-2020-sans-les-universit%C3%A9s.pdf>
- Julhe, S. (2016). L'approche par les capacités au travail : usages et limites d'une économie politique en terre sociologique. *Revue française de sociologie*, 57(2), 321–352. <https://doi.org/10.3917/rfs.572.0321>
- Lewandowski, L., Lambert, T. L., Lovett, B. J., Panahon, C. J. et Sytsma, M. R. (2014). College students' preferences for test accommodations. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(2), 116–126. <https://doi.org/10.1177/0829573514522116>
- Lindsay, S., Cagliostro, E. et Carafa, G. (2018). A systematic review of barriers and facilitators of disability disclosure and accommodations for youth in post-secondary education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(5), 526–556. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1430352>
- Nadeau, C., Fortin, J., Fournier, A.-L. et Careau, L. (2018). La réussite académique des étudiants universitaires en situation de handicap : une étude de suivi de cohortes. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 81(1), 219–234. <https://doi.org/10.3917/nresi.081.0219>
- Parsons, J., McColl, M. A., Martin, A. K. et Rynard, D. W. (2021). Accommodations and academic performance: First-year university students with disabilities. *Canadian Journal of Higher Education*, 51(1), 41–56. <https://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/188985>
- 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*, 77(1), 11–35. <https://doi.org/10.3917/nras.077.0011>
- Phillion, R., Bourassa, M., Lanaris, C. et Pautel, C. (2016a). *Guide de référence sur les mesures d'accommodement pouvant être offertes aux étudiants en situation de handicap en contexte universitaire*. <http://uqo.ca/docs/9752>

- Philion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau, N., Laplante, L. et Mihalache, I. (2016b). 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 <https://doi.org/10.7202/1036180ar>
- Sall, M., Picard, F. et Pilote, A. (2022). L'accès aux ressources universitaires de la population étudiante en situation de handicap émergent à la maîtrise et au doctorat au Québec. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 52(2), 17–30. <https://doi.org/10.47678/cjhe.vi0.189209>
- Sauvé, L., Racette, N., Bégin, S. et Mendoza, G. A. A. (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. <https://doi.org/10.7202/1036173ar>
- Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*. Seuil.
- Verhoeven, M., Oriane, J.-F. et Dupriez, V. (2007). Vers des politiques d'éducation « capacitantes » ? *Formation Emploi*, 98(avril-juin), 93–107. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.1606>
- Wasielewski, L. M. (2016). Academic performance of students with disabilities in higher Education: Insights from a study of one Catholic College. *Journal of Catholic Education*, 20(1). <http://dx.doi.org/10.15365/joce.2001062016>