

**Projet Interordres sur l'intégration à l'enseignement supérieur des
nouvelles populations étudiantes en situation de handicap**

**Stratégies pédagogiques favorisant la réussite des nouvelles populations
étudiantes en situation de handicap et moyens susceptibles d'amener les
professeurs à exprimer leurs besoins à l'endroit du soutien pédagogique
de ces populations**

Revue de littérature

Comité Interordres Nouvelles

Décembre 2011

Table des matières

Introduction	p.3
1. Mise en contexte	p.4
1.1 <i>Intégration en classes régulières et accommodements</i>	p.4
1.2 <i>La question de la dénomination et des groupes d'étudiants concernés</i>	p.5
1.3 <i>L'établissement du diagnostic</i>	p.6
1.4 <i>Le nombre d'étudiants à l'enseignement postsecondaire</i>	p.6
1.5 <i>Le plan de services adaptés</i>	p.8
1.6 <i>L'importance des stratégies pédagogiques en classe</i>	p.9
2. Le point de vue de la recherche sur les stratégies pédagogiques favorables à la réussite des nouvelles populations étudiantes en situation de handicap	p.10
2.1 <i>Stratégies pédagogiques et troubles d'apprentissage</i>	p.10
2.2 <i>Stratégies pédagogiques et trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité</i>	p.24
2.3 <i>Stratégies pédagogiques et troubles envahissants du développement</i>	p.27
2.4 <i>Stratégies pédagogiques et troubles de santé mentale</i>	p.29
3. Le point de vue de la recherche sur les stratégies favorables à l'émergence des besoins des professeurs relatifs à leur intervention pédagogique auprès des nouvelles populations en situation de handicap	p.34
3.1 <i>Contexte actuel de l'offre de service : entre la multiplicité des points de vue et les limites de la bonne volonté et de l'engagement individuel des enseignants</i>	p.34
3.2 <i>Les modèles de collaboration et de concertation</i>	p.34
3.3 <i>La formation et la transformation du rôle des enseignants</i>	p.36
Conclusion	p.38
Bibliographie	p.42

Introduction

Les établissements d'enseignement supérieur au Québec ont vu notablement augmenter ces dernières années le nombre d'étudiants¹ en situation de handicap. Cette croissance est principalement due à la présence en plus grand nombre d'étudiants présentant des incapacités comme des troubles d'apprentissage (TA), un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), des troubles envahissants du développement (TED) et des troubles de santé mentale (TSM)². Ces étudiants représentent aujourd'hui la population la plus nombreuse des étudiants en situation de handicap dans les collèges et les universités du Québec. Pour répondre à cette nouvelle affluence et délivrer les services requis, ces établissements ont mis en place des modes premiers d'organisation et travaillent maintenant à les améliorer. Afin d'atteindre cet objectif, deux partenaires collégiaux (le Cégep du Vieux-Montréal et le Collège Montmorency) et deux partenaires universitaires (l'Université de Montréal et l'UQAM) se sont vus octroyer la responsabilité de réaliser un projet Interordres par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.

Ce projet comporte trois volets. Le premier vise à faciliter la transition Interordres des nouvelles populations étudiantes en situation de handicap. Le second a pour but d'identifier, d'harmoniser et de consolider les bonnes pratiques en appui aux études de ces étudiants. Enfin, le troisième volet de ce projet a pour objectif de développer le soutien pédagogique des enseignants qui interviennent auprès de ces nouvelles populations étudiantes.

Pour atteindre l'objectif du troisième volet, ce document présente une revue de littérature qui identifie ce que la recherche propose comme adaptations pédagogiques à implanter par les enseignants dans leur salle de classe pour intervenir plus efficacement auprès de ces nouvelles populations. Par ailleurs, ce document identifie les stratégies que la recherche estime être les plus efficaces pour amener les enseignants à implanter ces adaptations.

Dans un premier temps, le présent document met en évidence quelques aspects importants du contexte lié à l'intégration à l'enseignement supérieur des nouvelles populations étudiantes en situation de handicap. Dans un deuxième temps, sont exposées les méthodes pédagogiques que la recherche identifie comme appropriées pour intervenir en salle de classe auprès de ces nouvelles populations. Dans un troisième temps, sont présentés les moyens que certains chercheurs estiment être efficaces pour amener les enseignants à mettre en pratique ces méthodes. Enfin, en conclusion, sont formulés les principaux constats que cette revue de littérature permet de dégager.

¹ Dans ce document l'emploi du masculin est épicène. Il renvoie aussi bien au genre masculin qu'au genre féminin. Il en est de même lorsqu'il est question des enseignants.

² Dans ce document, nous n'utiliserons pas le terme de «clientèles émergentes» que l'on retrouve dans de nombreuses études pour désigner ces nouvelles populations étudiantes. Pour le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), cette expression n'inclut pas, pour des raisons administratives et de financement, les étudiants présentant des troubles envahissant du développement (TED). Plutôt que cette expression, nous emploierons celle de «nouvelles populations étudiantes en situation de handicap». Par celle-ci nous désignerons les étudiants en situation de troubles d'apprentissage (TA), du trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), de troubles envahissants du développement (TED) et de troubles de santé mentale (TSM). Par ailleurs, pour éviter les répétitions, nous utiliserons librement des expressions synonymes (étudiants présentant des incapacités, étudiants ayant des handicaps, étudiants présentant des troubles de..., etc.) sans que cela doive être interprété comme un élargissement de la désignation.

1. Mise en contexte

Nous nous limiterons dans ce document à mettre en perspective les éléments du contexte pertinents à la compréhension de l'intégration des nouvelles populations étudiantes en situation de handicap à l'enseignement supérieur.

1.1 Intégration en classes régulières et accommodements

L'intégration des étudiants ayant des incapacités est fondée sur une obligation juridique dont les sources sont multiples. Cette obligation est notamment liée à son inclusion dans la Loi sur l'instruction publique en 1988, à la Charte des droits et libertés de la personne, à la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale³.

L'intégration scolaire se définit de la manière suivante : «l'éducation des enfants handicapés doit en autant que possible se dérouler à l'intérieur du système d'éducation régulier et encourager un contact maximum entre les enfants handicapés et les enfants normaux. L'intégration de l'enfant handicapé au système d'éducation régulier doit aussi garantir à l'enfant handicapé une adaptation sociale adéquate et un rendement scolaire maximum»⁴. Selon nombre d'études, cette intégration est favorable aux étudiants atteints de handicaps intellectuels, mais qui restent capables d'un fonctionnement adapté à une situation d'apprentissage en classe⁵.

Selon, les critères du MELS, cette intégration peut être totale ou partielle. Dans le cas de l'intégration totale, l'étudiant reçoit tout son enseignement en classe ordinaire alors que dans l'intégration partielle il en reçoit au moins la moitié⁶.

La politique d'intégration repose sur la notion d'accommodement comprise comme la mise à la disposition de l'étudiant d'un ensemble de moyens raisonnables visant à pallier les limites et à corriger les effets discriminatoires que son état organique ou psychologique lui impose⁷. Ces moyens sont donc de type compensatoire : ils visent à neutraliser, autant que faire se peut, dans le respect des exigences essentielles des programmes d'études, les difficultés supplémentaires que l'étudiant rencontre dans son apprentissage compte tenu de son handicap. L'établissement ne peut refuser son obligation d'accommodement sauf si celle-ci présente une contrainte excessive pour son fonctionnement.

³ Pour une présentation plus complète des fondements juridiques de l'obligation d'intégration et d'accommodement, le lecteur pourra se rapporter à Bonnelli, Hélène et al. *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire*, MELS, Québec, mai 2010, p.9-12 et Boucher Julien. *Pour une éthique de l'égalité des chances, Recherche sur les étudiants avec besoins particuliers*, Fédération étudiante collégiale du Québec, Québec, 2011, p. 22-24.

⁴ Robichaud, Omer et Rodrigue Landry. Problèmes à surmonter dans l'intégration scolaire, *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 8, Numéro 3, 1982, p.452

⁵ Julien Boucher. *Ibid.*, p.18

⁶ *Ibid.*, p.18

⁷ *Ibid.*, p.24

1.2 La question de la dénomination et des groupes d'étudiants concernés

La littérature consultée montre une certaine variation dans la dénomination générique du groupe d'étudiants concerné. Le MELS utilise dans son document de 2007 «L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage» l'acronyme englobant de «EHDA» qui signifie «élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage»⁸. Le MELS comprend dans cette catégorie l'ensemble des handicaps reconnus au Québec pour fin de financement⁹.

Dans son document, Hélène Bonnelli et *al.* (2010) utilisent le terme de «clientèles émergentes»¹⁰ lesquelles sont composées des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble mental, auxquels il faut ajouter, compte tenu de la croissance de leur nombre à l'enseignement postsecondaire, les étudiants présentant un trouble du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité. Les «clientèles émergentes» sont donc un sous-groupe des «EHDA»¹¹ qui, lui, est plus large. De plus, ces «clientèles» sont dites «émergentes» au sens où l'augmentation de leur nombre à l'enseignement postsecondaire est un phénomène récent lié à l'effort de diagnostic et des services qui existent depuis nombre d'années à l'enseignement primaire et secondaire. Cette croissance amène les ordres supérieurs à la reconnaissance du phénomène pour ce qui est de l'organisation et le financement des services à rendre à ces étudiants.

Par ailleurs, Bonnelli et *al.* (2010) optent pour l'expression «en situation de handicap» plutôt que de parler d'étudiants «handicapés» pour se situer dans une perspective de besoins. Ils marquent également une préférence pour «trouble mental» plutôt que «problème grave de santé mentale»; une revue de la recherche montrant une prédominance de l'usage de ce terme et le Ministère de la santé et des services sociaux (MSSS) en ayant consacré l'utilisation dans ses propres activités¹². Bonnelli parle donc d'étudiants handicapés en faisant référence à toute forme de handicap et de «clientèles émergentes» pour qualifier les étudiants présentant des troubles d'apprentissage, de troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité et de trouble mental.

Dans l'étude qu'il a menée pour la Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ), Julien Boucher, constatant la variation des appellations entre EHDA, «clientèles émergentes», «étudiants ayant des besoins spécifiques», opte à la fois pour «étudiants ayant des besoins particuliers (ÉPB)» ou «population étudiante émergente», rejetant toute référence à la notion de «clientèle»¹³. Il associe à ces dénominations génériques un nombre de troubles plus large que les incapacités psychologiques, y incluant les déficiences visuelles, auditives, motrices, etc¹⁴.

⁸ MELS. *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*, 2007, p.11

⁹ Pour la liste de déficiences de type «EHDA» reconnue par le MELS, voir Bonnelli, Hélène et al, *Op.cit.*, p.8

¹⁰ Bonnelli et *al.* *Op.cit.*, p. 29

¹¹ Il faut souligner que l'acronyme «EHDA» n'a jamais été utilisé à l'enseignement supérieur.

¹² Bonnelli et *al.* *Op.cit.* p.7

¹³ Julien Boucher. *Op.cit.*, p.26

¹⁴ *Ibid.*, p. 31 à 40

Face à la multiplicité des appellations, l'actuel comité Interordres a retenu comme convention l'appellation de «nouvelles populations étudiantes en situation de handicap», laquelle inclut les étudiants présentant des troubles d'apprentissage, des troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, des troubles envahissants du développement et des troubles de santé mentale.

1.3 L'établissement du diagnostic

Pour qu'un étudiant en situation de handicap puisse bénéficier de services adaptés, le MELS impose qu'il reçoive un diagnostic récent¹⁵ par du personnel habilité à le porter et précisant la nature de l'incapacité. C'est sur la base de ce diagnostic qu'est établi le plan de service¹⁶. Pendant longtemps l'établissement de ce diagnostic a reposé sur de nombreux tests, et la responsabilité de les administrer, de les interpréter et de porter un jugement clinique a été confiée à de nombreux organismes professionnels. En septembre 2011, il a été convenu par le Comité conjoint sur les besoins émergents que, tant que les dispositions du projet de loi 21 modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines ne seront pas en vigueur, les évaluations diagnostiques seront réalisées par les professionnels suivants¹⁷ :

- médecin : tout type d'incapacité reconnue ;
- psychologue :
 - troubles d'apprentissage ;
 - troubles mentaux ;
 - troubles de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité ;
 - troubles du spectre de l'autisme ;
- orthophoniste :
 - troubles d'apprentissage en lien avec le langage ;
 - troubles du langage ;
- optométriste : déficience visuelle ;
- audiologiste : déficience auditive.

1.4 Le nombre d'étudiants à l'enseignement postsecondaire

Toutes les études consultées conviennent de l'augmentation des catégories de nouvelles populations étudiantes en situation de handicap au postsecondaire. Ainsi, selon Bonnelly et al. (2010), leur nombre a plus que doublé durant les dix dernières années dans les universités québécoises. Ces étudiants y étaient inscrits au nombre de 2608 en 2006-2007, tous handicaps confondus¹⁸. Dans les cégeps, leur augmentation a été de 330% entre 1995 et

¹⁵ La plupart des établissements demandent un document établissant le diagnostic datant de 5 ans ou moins. Cependant, quelques universités et collèges montrent une certaine souplesse à cet égard.

¹⁶ MELS. *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*, Gouvernement du Québec, Québec, p.11. À l'enseignement supérieur, c'est l'expression «plan de services» qui est utilisée alors qu'au primaire et au secondaire l'expression employée est «plan d'intervention».

¹⁷ Il faut signaler que le MELS accepte néanmoins depuis douze ans le jugement clinique des orthopédagogues pour l'octroi d'accommodements aux études et à l'épreuve uniforme de français.

¹⁸ Hélène Bonnelly et al. *Op.cit.*, p.23

2007, passant de 359 à 1542¹⁹. Dans les collèges privés subventionnés, cet accroissement a été de 238% entre 2006 et 2008, passant, toutes catégories confondues, de 55 à 186²⁰.

Selon les données de l'année 2010-2011, le nombre total d'étudiants en situation de handicap, tous handicaps confondus, était de 3914 dans les universités du Québec (2534 dans les universités francophones et 1560 dans les universités anglophones)²¹. Dans les catégories visées dans ce document, le nombre d'étudiants répertoriés étaient les suivants : troubles d'apprentissage (TA), 746 (19%); trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), 611 (15,6%); trouble de santé mentale (TSM), 585 (14,9%). La catégorie «trouble envahissant du développement (TED)» n'apparaît pas dans les données de l'AQICESH. Par contre, deux catégories sont identifiées qui peuvent englober des étudiants des nouvelles populations en situation de handicap : étudiants ayant des troubles du langage et de la parole, 36 (1%) et déficiences multiples, 331 (8,4%). En 2010-2011, on retrouvait donc dans les universités québécoises environ 2000 étudiants appartenant aux nouvelles populations étudiantes en situation de handicap. Dans les collèges de l'Ouest du Québec, pour l'année scolaire 2011-2012, on dénombrait 1982 étudiants ayant un trouble d'apprentissage, 368 avec un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, 162 avec un diagnostic de trouble envahissant du développement et 331 en situation de trouble de santé mentale. Dans les collèges de l'Est du Québec, pour la même période, le nombre de ces nouvelles clientèles se répartissait ainsi : TA : 309; TDA/H : 758; TED : 57; TSM 137. Ce qui fait, pour l'ensemble du réseau collégial, un total de 4104 étudiants dans les catégories dites de «nouvelles clientèles étudiantes en situation de handicap». Si l'on ajoute à ce nombre les étudiants qui fréquentaient l'université en 2010-2011 et en supposant que ce nombre soit resté constant l'année suivante, on peut estimer à plus de 6000 le nombre des étudiants appartenant à ces quatre catégories inscrits en 2011-2012 à l'enseignement supérieur québécois.

Par rapport à l'ensemble des étudiants handicapés, le nombre d'étudiants dits de nouvelles populations étudiantes en situation de handicap est en forte progression. De 21,6% qu'ils étaient en 2005, ils représentaient 49,7% de tous les étudiants handicapés en 2009 inscrits à l'enseignement postsecondaire; dans les cégeps de l'est du Québec à l'hiver 2011, ils constituaient 68,16% de ceux-ci²². Ce phénomène de croissance est la conséquence de la politique d'inclusion en classes ordinaires mise en œuvre à l'enseignement primaire et secondaire. Le nombre de ces étudiants inscrits dans les collèges et les universités est encore appelé à croître compte tenu de l'augmentation de cette population au secondaire, laquelle est passée de 16,3% du total de la population étudiante en 2002-2003 à 22,2% en 2009-2010²³.

Cependant, le nombre d'étudiants identifiés dans les nouvelles populations étudiantes en situation de handicap peut comporter une marge d'erreur appréciable par rapport à leur

¹⁹ *Ibid.*, p.18

²⁰ *Ibid.*, p.18

²¹ Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises 2010-2011*, Québec, 2011, p.13

²² Julien Boucher. *Op.cit.*, p.7

²³ *Ibid.*, p.19

nombre réel²⁴. D'abord, la déclaration aux services adaptés étant laissée à la discrétion des étudiants, ils ne s'inscrivent pas tous à ces services et la comptabilité mise en place dans les établissements ne les inclut pas. La clause de confidentialité liée à la loi sur la protection des renseignements personnels ne permet pas la transmission des dossiers d'un ordre d'enseignement à l'autre et laisse l'étudiant libre de toute déclaration sur son état de santé et sur son inscription aux services adaptés. Selon Fichten et Nguyen (2007), «seulement un tiers à la moitié des étudiants handicapés sont inscrits aux services spécialisés pour personnes handicapées offerts dans leur établissement»²⁵. Par ailleurs, le phénomène de comorbidité peut entraîner une marge d'erreur : un étudiant pouvant être comptabilisé plusieurs fois selon les différents troubles diagnostiqués. C'est notamment le cas des étudiants présentant des troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité et de ceux en situation de troubles envahissants du développement qui vivent souvent en même temps plusieurs types de troubles d'apprentissage. Cependant, une conclusion générale se dégage : la demande de besoins de services va continuer à croître dans les années à venir avec l'augmentation de la population des étudiants ayant des handicaps, particulièrement dans les quatre catégories d'étudiants ayant des troubles d'apprentissage, des troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, des troubles envahissants du développement et des troubles de santé mentale.

1.5 Le plan de services adaptés

Par ailleurs, les mesures d'accommodement offertes à cette population étudiante ont été mises en œuvre sur la base des orientations du programme Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial du MELS²⁶. Ces orientations sont les suivantes :

- mise en place de mesures permettant de compenser les limitations fonctionnelles des élèves visés pour leur redonner un maximum d'autonomie, sans toutefois leur accorder de privilèges ;
- plan de services retenu comme moyen de déterminer, à partir des besoins identifiés, les services nécessaires et le financement alloué pour chaque élève ;
- mesures spéciales pour l'EUF qui permettent à l'étudiant de la passer dans les conditions qu'il a connues pendant ses études; (ce plan permet des mesures diverses selon le handicap : allongement des périodes d'examen, conditions spécifiques de passation, adaptation d'horaire, etc.) ;
- en 1982, mandat donné à deux cégeps (Ste-Foy et Vieux-Montréal) pour mener des projets d'accueil des élèves ayant des déficiences et identifier les besoins de développement des services, lesquels ont ensuite été rendus disponibles dans l'ensemble des cégeps du réseau. De plus, les deux cégeps désignés se sont vu confier des missions d'information et de sensibilisation, de recherche et de développement d'expertises, de conservation et de diffusion des expertises et du matériel, de perfectionnement de certains intervenants, de concertation avec les milieux concernés et de soutien auprès des collègues qui requièrent leurs services ;

²⁴ L'accès récent au financement ministériel des nouvelles populations étudiantes en situation de handicap devrait également améliorer leur déclaration et l'évaluation de leur nombre par les collèges.

²⁵ Fichten, Catherine S. et Nguyen, Mai Nhu. *Les étudiants handicapés, leurs expériences dans les collèges et universités canadiens et le rôle des technologies informatiques dans leur réussite académique*, Réseau de recherche Adaptech, Collège Dawson, Montréal, 2007, p.3

²⁶ MELS. *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial*, Gouvernement du Québec, Québec, 1992.

- désignation d'un répondant local est dans chacun des cégeps. Sa tâche est de réaliser ou d'actualiser le plan de service pour chaque personne le requérant, tout en sensibilisant le personnel enseignant, en informant son milieu et en maintenant des liens avec les milieux externes comme, entre autres, les organismes d'intervention en santé mentale et les centres de réadaptation.

Ces orientations ont donné lieu à une offre de mesures adaptées au type de handicap comme la possibilité de passer un examen dans une salle particulière, de se voir accorder plus de temps pour les évaluations, de permettre l'usage d'un ordinateur et de logiciels de soutien à la rédaction, de bénéficier du service d'un preneur de notes, d'un tuteur ou d'une personne-ressource, de support audio, etc.²⁷

1.6 L'importance des stratégies pédagogiques en classe

Dans leur étude, Fichten et al. (2006) ont questionné les étudiants présentant une incapacité sur le rôle que jouaient les enseignants dans leur réussite scolaire. Ils sont 37% à avoir identifié les bons enseignants²⁸ comme des facilitateurs importants. C'est la variable qui reçoit l'appréciation la plus élevée. De manière symétrique, les mauvais enseignants sont l'obstacle qui obtient la plus haute valeur, devant les cours difficiles, et les cours en général. L'équipe de chercheurs a questionné également des diplômés avec un handicap ayant bénéficié de services d'aide. Ces derniers ont également identifié les bons enseignants comme les facilitateurs principaux de leur réussite et les mauvais enseignants et les cours en général comme les obstacles les plus importants à celle-ci, après la vie personnelle et l'incapacité liée au handicap²⁹. Ces données établissent clairement un bon enseignement comme facteur de réussite primordial pour ces étudiants.

Par ailleurs, Saint-Onge, Tremblay et Garneau (2010) ont, dans leur étude, posé aux enseignants la question des facilitateurs que ces derniers jugent importants pour venir en aide aux étudiants ayant un problème de santé mentale. Ils ont, entre autres, identifié très majoritairement (68,6%) la créativité des enseignants à offrir des mesures pour soutenir ces étudiants³⁰. Ils ont également répondu à 86% avoir besoin d'information sur les meilleures façons de faire avec ces étudiants et à 87% souhaiter savoir comment les intégrer dans un groupe ou dans un travail d'équipe³¹.

Il ressort de ces deux études que les stratégies pédagogiques et la relation en classe entre les étudiants et les enseignants sont des variables importantes du soutien à apporter aux étudiants présentant des incapacités.

L'objectif de la section qui suit est de présenter ce que la recherche sur le sujet identifie comme stratégies pédagogiques adaptées aux différents profils des nouvelles populations

²⁷ Pour une liste plus complète de ces mesures, voir Julien Boucher. *Op.cit.*, p.57-71

²⁸ Nous reprenons ici la terminologie utilisée pas les auteurs.

²⁹ Catherine S. Fichten et al. *Sommaire-Étudiants ayant des incapacités au cégep : Réussite et avenir*, Réseau de recherche Adaptech, Collège Dawson, Montréal, p.4

³⁰ ST-ONGE, Myreille, TREMBLAY, Julie et GARNEAU, Dominic. *L'offre de services pour les étudiantes et étudiants des cégeps ayant un problème de santé mentale ou un trouble mental*, MELS, Québec, mai 2010, p.75

³¹ *Ibid.*, p.81

étudiantes en situation de handicap. Nous distinguerons les recherches menées à l'enseignement primaire et secondaire et celles réalisées à l'enseignement supérieur (collégial et universitaire).

2. Le point de vue de la recherche sur les stratégies pédagogiques favorables à la réussite des nouvelles populations étudiantes en situation de handicap

2.1 Stratégies pédagogiques et troubles d'apprentissage

Dans leur étude de 2010, Joan Wolforth et Élisabeth Roberts font la recension des recherches scientifiques établissant les preuves empiriques des trois troubles d'apprentissage suivants : la dyslexie, la dysphasie et la dyscalculie. Quant à la dysorthographe, souvent classée comme trouble d'apprentissage, il ne serait pas prouvé, selon les données de recherche disponibles que les auteures ont consultées, qu'elle «soit une incapacité distincte, dissociée du déficit phonologique de base sous-jacent à la dyslexie»³². Dans la recherche qu'il a menée pour la Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ), Julien Boucher (2011) s'écarte un peu de cette classification en identifiant trois catégories de troubles d'apprentissage : ceux reliés à la dyslexie, à la dysorthographe et à la dyscalculie. Il inclut donc la dysorthographe dans ces troubles et ignore la dysphasie³³. Dubois et Roberge (2010), quant à elles, identifient deux troubles d'apprentissage principaux : la dyslexie et la dysorthographe et elles caractérisent quatre troubles, la dyscalculie, la dysphasie, la dyspraxie et une atteinte des fonctions exécutives, de troubles «associés» à ces deux troubles³⁴. Les auteurs ne s'entendent donc pas sur une nomenclature précise des troubles d'apprentissage. Cependant, que ce soit comme troubles principaux ou troubles associés, cette catégorie de troubles inclut, selon les auteurs, la dyslexie, la dysphasie, la dyscalculie, la dysorthographe, la dyspraxie et l'atteinte des fonctions exécutives.

Recherches réalisées à l'enseignement primaire et secondaire

Anne Gombert, Sandrine Adam et Jean-Louis Kara (2006) présentent une typologie des gestes pédagogiques d'adaptation pour l'apprentissage des élèves éprouvant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture (dyslexie) ou de l'écriture (dysorthographe). Pour ces auteurs, l'objectif visé est de former une cohorte d'enseignants experts et efficaces dans la prise en charge des élèves en grandes difficultés agissant comme « pôles de ressources » au sein de chaque établissement scolaire. Bien que destinés aux enseignants du primaire et du secondaire, certains de ces gestes pédagogiques présentent un intérêt pour l'enseignement postsecondaire.

Cette typologie est appuyée sur de nombreuses recherches portant sur les gestes d'aide mis en œuvre par les enseignants dans l'intégration d'élèves dyslexiques et dysorthographiques et la manière dont ces élèves ont réagi à ces gestes et vécu leur expérience d'intégration dans les classes régulières (Gombert, Feuilladié, Gilles et Roussey (2008)). Elle se caractérise par

³² Joan Wolforth et Élisabeth Roberts. *La situation des étudiantes et des étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble du 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?*, MELS, 2010, p.9

³³ Boucher Julien. *Op.cit.*, p.31-33.

³⁴ Mireille Dubois et Julie Roberge. *Troubles d'apprentissage : pour comprendre et intervenir au cégep*. CCDMD (Centre collégial de développement de matériel didactique), Montréal, 2010, p.11.

neuf domaines d'action pédagogique : 1) le cadre du travail (modification des conditions matérielles de travail au sein de la classe) ; 2) l'adaptation de la prescription (consignes et réflexion de l'enseignant sur la prescription) ; 3) l'adaptation des moyens et différenciation pédagogique (aides propres à compenser le handicap spécifique en lecture et en écriture ou en rapport aux difficultés associées) ; 4) l'adaptation des parcours par son individualisation (mise en place d'une individualisation de l'enseignement, par l'autorisation faite à l'élève à ne pas faire la même chose que ses camarades) ; 5) l'aide des pairs de la classe à l'élève en difficulté (aide institutionnalisée apportée à l'élève handicapé par ses pairs) ; 6) la guidance/contrôle individualisé de l'enseignant lors de la réalisation d'une tâche (explications supplémentaires individuelles, répétitions des consignes, contrôle et vigilance plus accrus) ; 7) l'apport méthodologique et métacognitif (signaler les caractéristiques déterminantes à la réalisation d'une tâche) : travail sur les savoir-faire (suivre la tenue du cahier) ; 8) adaptation de l'évaluation (gestes propres à évaluer autrement l'élève, que ce soit au moment des contrôles ou spécifiquement sur la notation en elle-même en augmentant le temps imparti, en modifiant les conditions de passation, en présentant les consignes autrement, etc.) ; 9) la valorisation de l'élève (travail effectué propre à revaloriser, remotiver l'élève en difficulté par des encouragements et des renforcements positifs).

Si certains éléments de cette typologie semblent moins intéressants pour l'enseignement supérieur comme la place de l'élève dans la classe ou le suivi de la tenue du cahier, certains éléments comme l'adaptation de l'évaluation, la valorisation des succès de l'élève, la mise en place de l'aide par les pairs sont autant d'éléments facilement transposables et pertinents qu'un professeur de l'enseignement collégial ou universitaire peut prendre en compte dans la planification de son intervention auprès d'un étudiant en situation de troubles d'apprentissage.

Dans l'ouvrage collectif que D. Zay et ses collaborateurs (2005) ont publié sur une expérience franco-britannique menée sur l'intervention auprès de jeunes en difficultés scolaires, et dont Claire Beaumont (2007) fait la recension, il ressort que les enseignants sont les mieux placés pour proposer et gérer les mesures de soutien dont ces élèves ont besoin en autant que leurs pratiques soient accompagnées d'une démarche réflexive soutenue par des chercheurs. Plutôt que de proposer des stratégies pédagogiques pour remédier aux difficultés des élèves présentant des troubles d'apprentissage, Zay et ses collaborateurs pensent qu'il est plus efficace de construire des interventions s'appuyant à la fois sur les connaissances pratiques des enseignants et des équipes de chercheurs possédant des outils théoriques et méthodologiques. Cela permet à l'intervention de ne pas se limiter à de simples répertoires empiriques d'action, mais de déboucher sur la construction par les enseignants de modèles théoriques ancrés dans la spécificité des milieux et des comportements scolaires et une évaluation rigoureuse de leur efficacité.

Dans l'entrevue qu'elle a accordée à Pascale Guéricolas (2010), Claire Beaumont rappelle, sur la base de ses résultats de recherche, que la scolarisation des élèves avec besoins particuliers est plus profitable si elle se fait dans un milieu de vie scolaire le plus proche possible de celui qui est propre à l'ensemble des enfants. Cependant, pour réussir cette inclusion, elle rappelle la nécessité de la création d'un milieu bâti sur la concertation et la collaboration de l'ensemble des acteurs : il faut une politique claire dans l'école qui tienne compte de l'inclusion pour préparer et soutenir le personnel scolaire. Elle constate, par

ailleurs, que la formation initiale des enseignants consacre trop peu d'heures au domaine de l'intervention pédagogique adaptée aux élèves ayant des troubles d'apprentissage et que la nature de la formation diffère d'une université à l'autre. Les besoins en formation sont grands, mais les formateurs expérimentés peu nombreux. En outre, Beaumont affirme que, dans le peu d'heures qu'elle consacre à cette question, la formation initiale actuelle des maîtres traite des besoins spéciaux de ces élèves, de moyens et de techniques pour les intégrer. Elle aborde peu les valeurs ou la philosophie qui sous-tend l'éducation inclusive et prépare mal les futurs enseignants à travailler en collaboration. Pour que l'intégration se vive de façon satisfaisante pour tous, il est nécessaire, selon elle, que soit mieux développée dans la formation des futurs enseignants ce qu'est «l'éducation inclusive». Il en est de même pour les directions d'écoles, lesquelles doivent adhérer à une approche collective de l'intégration des élèves aux besoins spéciaux.

Rousseau et Vézina (2007) présentent avec ce qu'elles nomment la tâche globale une organisation pédagogique innovante pour une plus grande réussite des élèves à risque. La tâche globale est un dispositif favorisant à la fois la persévérance scolaire et une insertion professionnelle et sociale réussie de ces élèves. Elle a été menée avec le Centre de formation en entreprise et en récupération (CFER) du Québec, mais pourrait être transférable à l'intégration d'élèves ou d'étudiants aux prises avec des troubles d'apprentissage. La méthode de la tâche globale permet aux élèves une plus grande valorisation personnelle grâce, entre autres, à l'intégration des matières au travail en entreprise-école, ce qui rend les apprentissages concrets et crée une situation de travail collaboratif des enseignants engagés activement dans des équipes multidisciplinaires (direction, syndicat, collègues, etc.). Cette méthode permet aussi une gestion de classe plus efficace et l'établissement d'une relation empathique favorisant le développement d'un lien de confiance entre élèves et enseignants. Cependant, bien que ce fonctionnement en tâche globale soit grandement apprécié des enseignants, il oblige une restructuration importante de l'établissement scolaire, une vision élargie de la tâche enseignante et un sentiment d'aisance à l'égard du fonctionnement par cycle d'apprentissage, ce qui constitue une limite à son transfert dans un autre contexte d'enseignement, notamment supérieur.

Dans l'étude qu'ils ont réalisée, Theis, Giguère et Bisailon (2009) affirment que dans le processus d'inclusion dans les classes ordinaires des élèves ayant des handicaps il ne suffit pas de leur présenter les mêmes activités qu'aux autres. Ils prônent l'adaptation de son enseignement par l'enseignant par la mise en place de stratégies pédagogiques et didactiques remettant en cause le fonctionnement de la classe entière et s'appliquant à celle-ci. Selon eux, la mise en place de mesures de modification, d'adaptation ou de flexibilité pédagogique qui s'intègrent aux pratiques actuelles des enseignants pourrait, d'une part, réduire la nécessité des interventions individuelles et, d'autre part, en faciliter la mise en place lorsqu'elles sont indispensables. Sans nier les interventions spécifiques adaptées, les auteurs les voient un peu comme un dernier recours si les stratégies modifiées ne sont pas suivies des effets attendus chez les populations étudiantes à besoins particuliers visées. Dans l'exemple qu'ils donnent dans leur court article de l'application de leur méthode de «flexibilité pédagogique» à la création d'une activité à partir d'une situation problème, ils qualifient et précisent clairement chacune des étapes de son élaboration, de l'amélioration de la présentation de la situation problème à l'adaptation de la difficulté conceptuelle de la tâche. Appliquée à une situation

problème, l'illustration présentée pourrait être facilement adaptée sans trop de difficulté à d'autres types d'activités.

Par ailleurs, le ministère de l'Éducation de la Colombie Britannique (1996) a élaboré et mis à la disposition des enseignants des ordres primaires et secondaires un guide pratique. Ce guide présente un modèle d'intervention fondé sur l'adaptation de l'enseignement aux élèves qui vivent des troubles d'apprentissage et de comportement ainsi que les démarches à faire pour obtenir de l'aide spécialisée. Il présente une démarche d'aide adaptée à l'élève en trois étapes. La première étape est la collecte de données en se renseignant sur les antécédents de l'élève, en s'entretenant avec celui-ci lors d'une discussion approfondie visant à identifier ses besoins. Cela peut se faire en suscitant la participation des parents. La deuxième étape consiste à élaborer et mettre en œuvre un plan d'intervention à partir des données recueillies. La troisième étape a pour but de réaliser l'évaluation de ce plan d'intervention sur la base des résultats obtenus. Si la stratégie mise en place s'avère inefficace, l'enseignant est appelé à la modifier en consultant les ressources présentes autour de lui. Au cas où le nouveau plan d'intervention ne produit pas les résultats escomptés, l'enseignant est invité à diriger l'élève vers des personnes ressources à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école (orthopédagogue, responsable du *counselling*, orthophoniste, professionnels de la santé, etc.). Par ailleurs, dans sa section 1, ce guide présente des stratégies pédagogiques adaptées à l'amélioration de la lecture, de l'écriture et le calcul au primaire. La section 2 identifie des stratégies appropriées au développement des mêmes habiletés au secondaire. Par exemple, pour le développement des habiletés à la composition écrite des élèves affectés de troubles d'apprentissage inscrits à cet ordre d'enseignement, il est proposé de leur enseigner à préparer leurs compositions en dressant des plans, en les faisant discuter du sujet à traiter, en les amenant à réaliser la liste des mots clés de leur plan, en insistant sur les idées et non sur la forme ou sur le style au cours de la période d'initiation à la composition. Il est également proposé de leur permettre de manifester leur compréhension oralement, de prolonger le temps alloué aux travaux écrits, de les jumeler avec d'autres étudiants, de leur demander de corriger le texte de leurs camarades et de leur offrir des consultations à l'étape de la révision des textes. Ce guide contient, de plus, des exemples d'études de cas et de plans d'apprentissage personnalisés avec mesures d'adaptation en rapport avec les besoins, les stratégies, les ressources, le personnel requis pour les réaliser ainsi que les critères nécessaires pour se prononcer sur leur réussite. La section 3 du guide traite, en outre, de la question des troubles de comportement sous l'angle de l'identification des principes d'une bonne gestion de classe.

Recherches réalisées à l'enseignement supérieur

À l'enseignement supérieur, des activités de recherche ont débouché sur des propositions de stratégies pédagogiques adaptées aux troubles d'apprentissage. Ainsi, France Dubé et Marie-Neige Sénécal (2009), s'appuyant sur les travaux de Ruban, McCoach, McGuire et Reis (2003), de Wilson et Leseaux (2001); Birch et Chase (2004), avancent que les étudiants présentant des troubles d'apprentissage, notamment les dyslexiques, développent des stratégies compensatoires améliorant leur capacité à devenir de meilleurs lecteurs. Le caractère permanent des troubles qui les affectent amène ces étudiants à développer ce type de stratégies afin de surmonter leurs difficultés. Cependant un enseignement permettant de développer ces stratégies compensatoires a des effets favorables sur la facilité de leur acquisition et les résultats scolaires de ces étudiants. S'appuyant sur nombre d'études

américaines menées auprès d'étudiants universitaires en situation de TA et de TDA avec ou sans hyperactivité, (Allsopp, Minskoff et Bolt (2005); Vaughn, Bos et Shay Schumm (2000); Slavin et Madden (2001); Wright et Cleary (2006), Dubé et Sénécal voient dans le tutorat un excellent moyen d'amener les étudiants affectés par ces troubles à développer ces stratégies compensatoires. Le tutorat individualisé, lorsque les tuteurs ont reçu une formation à cet effet, est un dispositif d'aide efficace pour prévenir le décrochage, favoriser la persévérance et la réussite en vue de l'obtention du diplôme d'études postsecondaires pour les étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité.

Par ailleurs, Allsopp, Minskoff et Bolt ont, pendant trois ans, mené une expérience à laquelle les deux auteures se réfèrent, auprès de 46 étudiants provenant de trois universités et ayant un TA ou un TDA/H. Ces étudiants ont été associés à 20 étudiants à la maîtrise en éducation agissant comme tuteurs. Une formation de 45 heures appropriées au développement de stratégies d'apprentissage efficaces en fonction des besoins spécifiques de l'étudiant ainsi que des exigences de chaque cours a été dispensée aux tuteurs avec la responsabilité de les transmettre. Les séances de tutorat se déroulaient au rythme de une à trois fois par semaine et duraient de une à deux heures. Les étudiants qui ont bénéficié de ce tutorat ont vu leur cote de rendement universitaire croître de façon significative (de 2.02 à 2.33 pour un groupe et de 1.91 à 2.51 pour l'autre, après deux sessions de soutien).

Dans ce même article, Dubé et Sénécal, s'appuyant sur les travaux menés par Cartier et Langevin (2001), abordent la question de l'évaluation des mesures de soutien offertes à l'enseignement supérieur au Québec. Cartier et Langevin ont répertorié treize dispositifs d'intervention comme, au collégial, les rencontres d'information, les activités d'accueil et d'intégration, les centres d'aide en français, le tutorat et le monitorat par les pairs et les cours sur les stratégies d'études et, à l'université, les activités d'accueil et d'intégration, les ateliers sur les stratégies d'étude et les séances de tutorat et de monitorat offerts aux étudiants à risque ou en difficulté grave. Elles ont constaté que les mesures en place sont offertes à l'ensemble de la population étudiante afin de faciliter l'apprentissage. Elles n'ont identifiées que peu de dispositifs s'adressant aux étudiants à risque ou en difficulté grave. Cela serait lié, selon les auteures, à la tendance qu'ont les professeurs et les établissements à croire que les difficultés éprouvées par un étudiant découlent uniquement de lui-même, ce qui les amènerait à construire des dispositifs orientés vers l'étudiant sans tenir compte des exigences des programmes, du type d'enseignement dispensé, du contexte social, de la nature des activités d'apprentissage et des ressources offertes. Cartier et Langevin ont également questionné les étudiants sur leur appréciation des mesures offertes. Les plus favorablement évaluées ont été les activités d'accueil et d'intégration, les centres d'aide et le monitorat. Le tutorat lorsqu'il s'adresse à l'ensemble des étudiants est peu apprécié. Par contre, il est favorablement évalué lorsqu'il est offert en dispositif spécifique réservé à des étudiants à risque ou en difficulté grave et qu'il tient compte à la fois des caractéristiques particulières de ces étudiants ainsi que de la spécificité des cours de leur programme, ce qui vient confirmer les travaux de Allsopp, Minskoff et Bolt sur l'efficacité du tutorat quand il s'appuie sur les caractéristiques de l'étudiant et ses besoins par rapport aux cours.

En conclusion à leur analyse des expériences américaines et québécoises, Dubé et Sénécal invitent donc, pour favoriser l'obtention d'un diplôme d'études postsecondaires, les

établissements d'enseignement supérieur à réagir à la croissance des nouvelles populations ayant des troubles d'apprentissage en réalisant dans les milieux collégial et universitaire québécois des recherches ayant pour objectif de définir une organisation de services qui répond au mieux aux besoins spécifiques d'apprentissage de ces étudiants. Selon les deux auteures, les professeurs doivent poser un regard critique sur leurs pratiques d'enseignement et employer du matériel varié, rendre facilement accessibles les notes de cours ainsi qu'encourager le développement d'une communauté d'apprenants pour soutenir la réussite de ces nouvelles populations étudiantes.

Pour leur part, Mimounie et King (2007), dans le cadre d'une recherche financée par le fonds PARÉA, font, entre autres, l'évaluation des deux mesures de soutien offertes à l'Épreuve uniforme de français (EUF) du collégial aux étudiants ayant reçu un diagnostic de dyslexie. Ces deux mesures sont : l'ajout de temps pour compléter la tâche de compréhension et de rédaction et l'accès à une version orale du texte et des questions. Les résultats obtenus montrent que les étudiants dyslexiques dont le trouble est d'origine phonologique bénéficient apparemment d'une version orale du texte et des questions alors que leurs collègues dont le trouble est lié à la vitesse de dénomination, ou dyslexie lexicale, paraissent plus tirer avantage du temps supplémentaire qui vient améliorer leur lecture. Ces résultats viennent donc confirmer la pertinence des deux mesures actuellement offertes à l'EUF, lesquelles compensent les limitations de l'une ou l'autre des deux formes de dyslexie.

Sireci, Scarpatti et Li (2005) ont mené une recherche visant à évaluer l'efficacité des accommodements réalisés à l'enseignement supérieur par les enseignants en matière d'évaluation des apprentissages des étudiants ayant des troubles d'apprentissage. Les auteurs constatent que bien que de nombreux accommodements sont réalisés lors de l'évaluation des apprentissages de ces étudiants afin de porter un regard objectif sur leurs connaissances acquises, leurs talents et leurs habiletés, l'efficacité de cette pratique n'est pas sans soulever la controverse. Pour tenter de mettre fin à celle-ci et identifier les accommodements les plus appropriés, ils ont compilé un nombre important de recherches réalisées sur l'évaluation des accommodements apportés aux conditions d'évaluation de ces étudiants et fait une analyse statistique de leur valeur. Il ressort de celle-ci l'impossibilité pour les auteurs de formuler des conclusions assurées étant donné l'hétérogénéité des populations étudiantes auxquelles s'adressent ces moyens d'évaluation et le très grand nombre d'accommodements existants. Cependant, selon eux, deux constantes peuvent être observées : le temps additionnel lors des évaluations bénéficie à tous les étudiants, mais aide davantage à l'amélioration des résultats des étudiants ayant des troubles d'apprentissage, et des évaluations orales en mathématiques leur sont également profitables.

Dans le bulletin Correspondance (2010) du Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD), Dave Ellemberg, neuropsychologue clinicien, professeur et chercheur à l'Université de Montréal et à l'Hôpital Sainte-Justine, présente le résultat des travaux que Mireille Dubois et Julie Roberge (2010) ont réalisés en 2007 et 2008 et qui ont donné lieu à la rédaction du document «Troubles d'apprentissage : pour comprendre et intervenir au cégep». Ces travaux ont été menés lors d'une tournée des cégeps de l'ouest du Québec, à la demande du Service d'aide à l'intégration des élèves (SAIDE) du Cégep du Vieux Montréal, avec pour objectif de sensibiliser les enseignants à la réalité des jeunes affectés de troubles

d'apprentissage, telles la dyslexie et la dysorthographe. À la suite de cette tournée, les auteures ont fait part des réponses qu'elles ont apportées aux questions les plus fréquemment posées par les enseignants. Dans sa présentation, le docteur Ellemberg affirme que la dyslexie et la dysorthographe sont les troubles d'apprentissage les plus répandus et qu'ils touchent environ 10 % de la population. Ces troubles placent souvent les étudiants qui en sont atteints face à l'échec, à la honte et au rejet malgré «leur belle intelligence et leur vivacité d'esprit». Il constate qu'il existe peu de documentation sur la réalité vécue par ces étudiants au collégial et que les stratégies d'intervention à leur intention sont rarement approfondies. Il voit dans les travaux de Dubois et Roberge une avancée intéressante à cet égard.

Dans leur document, après avoir défini la dyslexie, la dysorthographe et les troubles qui y sont associés (dyscalculie, dysphasie, dyspraxie et atteinte des fonctions exécutives), les formes de leur évaluation (neuropsychologique, orthophonique, etc.), Dubois et Roberge décrivent leurs manifestations en matière de difficultés d'apprentissage. Ainsi, disent les auteures, entre autres manifestations de difficultés d'apprentissage, les étudiants dyslexiques mettront rarement en place des stratégies de lecture. Ces élèves sont notamment démunis au moment de prendre des notes de lecture et sont peu outillés pour organiser l'information recueillie dans un texte lu. Elles présentent ensuite les défis que présentent les études collégiales pour ces étudiants, notamment la complexité et la longueur des tâches de lecture et d'écriture qui sont exigées d'eux, le nouveau rythme d'apprentissage, leur autonomie nouvelle, etc. Elles font, par ailleurs, état des accommodements offerts à ce groupe d'étudiants : la prise de notes par un pair; l'ajout de temps à la durée habituelle accordée pour la passation des examens ; la possibilité de passer les examens dans un autre local que la classe, l'assistance d'un accompagnateur ou d'une accompagnatrice pour signaler les erreurs de syntaxe, etc. Elles abordent ensuite les adaptations pédagogiques que les enseignants peuvent utiliser en classe et qui ont une efficacité auprès des étudiants dyslexiques et dysorthographiques. Pour les dyslexiques, les deux auteurs recommandent :

- de lire les consignes des examens à voix haute. Comme les dyslexiques lisent lentement, et parfois avec difficulté, cette mesure permet d'éviter qu'ils ratent une question parce qu'ils l'auraient mal lue ;
- d'expliquer oralement les devoirs à faire. Encore une fois, cette mesure permet d'éviter que l'élève lise mal la consigne écrite ;
- d'écrire les notes de cours avec des polices de caractères comme Trebuchet MS, Verdana, Arial ou Geneva (des polices sans empattements, avec des lignes verticales assez prononcées sur les b et les d), en 12 ou 14 points, dans une présentation aérée ;
- dans les examens et les devoirs, de ne pas rédiger de questions à plusieurs volets, comme : décrivez ce qu'est le réalisme. Expliquez comment il s'est développé en France au XIXe siècle, dites à quels autres courants littéraires il s'oppose, et montrez que le roman *Une vie*, de Maupassant, est une œuvre typique de ce courant. Scinder plutôt la question : a) Donnez la définition du réalisme. b) Expliquez comment il s'est développé en France au XIXe siècle, etc. Comme les étudiants dyslexiques ont du mal à lire et qu'ils écrivent avec peine, ils oublient fréquemment des parties de questions trop complexes et n'ont souvent pas le temps de se relire ou de réviser adéquatement leurs examens ;
- de ne pas faire lire les étudiants à voix haute ; plutôt, lire soi-même à la classe les textes sur lesquels on travaille ;

- si c'est possible, d'effectuer des évaluations plus courtes, plus fréquentes. En évitant les évaluations très longues, on aidera l'étudiant dyslexique, souvent en surcharge cognitive; il devra ainsi se concentrer durant une moins longue période de temps ;
- dans les évaluations, de remettre à l'avance le texte sur lequel portera la question, de façon que les élèves puissent en prendre connaissance avant l'examen. Ainsi, l'étudiant dyslexique, qui consacre parfois deux à trois fois plus de temps que ses collègues à la lecture du texte, n'amputera pas le temps à consacrer à la rédaction de l'examen ;
- de mettre les mots clés en gras, ou les souligner, dans un texte à l'étude. L'étudiant qui a du mal à lire saura ainsi, déjà, quels sont les concepts les plus importants ou quel est le thème de la lecture. Ces repères faciliteront sa tâche de décodage du texte.

Concernant les étudiants atteints du trouble de dysorthographe, Dubois et Roberge conseillent de :

- permettre à l'étudiant de consulter son lexique personnalisé, auquel il aura accès lors des évaluations. Dans ce lexique (écrit, par exemple, dans un petit calepin) se trouveront les mots fréquents dont il n'arrive pas à retenir l'orthographe ;
- permettre à l'étudiant de rédiger en utilisant un dictionnaire électronique ou un ordinateur muni d'un correcteur ;
- évoquer des trucs mnémotechniques pour retenir les mots spécialisés, ou préciser l'emploi de certains homophones ou la graphie de certains mots ;
- permettre à l'étudiant qui le désire d'enregistrer les cours. Comme les étudiants dysorthographiques ont du mal à écrire les mots et aussi, souvent, à rédiger, la prise de notes de cours est très difficile pour eux. Le fait de pouvoir réentendre un cours leur permet de mieux le mémoriser et de compléter leurs notes, qui sont souvent lacunaires ou illisibles en partie (un preneur de notes peut aussi être mis à leur disposition) ;
- comme il ne s'agit pas seulement de contourner les lacunes induites par les troubles d'apprentissage, mais aussi de développer chez ces étudiants des habitudes de travail efficaces, on facilitera grandement leur prise de notes :
 - en inscrivant au tableau le plan de la séance et en cochant successivement les points qui ont été abordés à mesure qu'elle se déroule ;
 - en écrivant les mots difficiles au tableau et en laissant aux étudiants le temps de les recopier ;
 - en distribuant si possible des documents qui résument ou schématisent les notes de cours, ou des notes de cours trouées, que les étudiants doivent remplir au fur et à mesure ;
 - en présentant les notions sous forme de graphiques ou de tableaux, lorsque la matière s'y prête ;
 - en dressant une liste récapitulative des notions abordées en vue de préparer un examen ;
 - en résumant en quelques mots avec les étudiants, à la fin du cours, ce qui a été vu durant celui-ci ;
- finalement, dans les évaluations, le fait d'écrire la pondération de chacune des questions et de la souligner aux étudiants au moment de la lecture des consignes peut les aider grandement. S'ils manquent de temps pour compléter l'examen, ils pourront privilégier les questions dont la pondération est la plus élevée.

De plus, les deux auteures expriment des précautions à prendre avant, pendant et après la lecture et les tâches d'écriture avec les étudiants dyslexiques et donnent quelques conseils sur la manière de soutenir les étudiants dysorthographiques en matière d'orthographe. Pour les deux groupes, elles précisent en outre des principes méthodologiques (travailler l'autorégulation, apprendre à gérer son temps, etc.) et des outils (dictionnaire électronique, correcteur, etc.) qui peuvent les aider dans leur apprentissage, de même que des principes pédagogiques comme la valorisation de l'étudiant, le développement de son autonomie, etc.

Le petit document de Dubois et Roberge est sans aucun doute une référence intéressante en ce qu'il présente une synthèse de ce qui est connu à ce jour en matière de dyslexie et de dysorthographie et des stratégies pédagogiques adaptées à l'apprentissage de ces étudiants à l'enseignement supérieur. Bien que réalisée dans un contexte collégial, cette étude identifie nombre de stratégies qui pourraient être également utilisées en milieu universitaire.

Dans le même ordre d'idées de proposition de stratégies d'intervention pédagogique, concernant cette fois toutes les catégories de troubles d'apprentissage, Tincati (2004) identifie plusieurs problèmes qui contribuent aux difficultés vécues par les étudiants intégrés à l'enseignement postsecondaire et présentant des troubles d'apprentissage comme, entre autres, l'incapacité à prendre des notes claires et concises. L'idée que le professeur accepte instinctivement que chaque étudiant évolue et apprenne au même rythme constitue, selon lui, un obstacle supplémentaire largement répandu mais peu perçu. L'auteur propose dix stratégies pour aider les professeurs à remédier à ces problèmes : un plan de cours clair et détaillé, une liste d'objectifs, des guides d'études détaillés, des évaluations fréquentes, des activités de rattrapage, un guide à suivre pour faciliter la prise de notes, l'utilisation de «cartes réponses», l'encouragement des étudiants à articuler leurs connaissances, le tutorat entre étudiants et, finalement, la remise de commentaires détaillés pour aider l'étudiant en difficulté à identifier les points sur lesquels il doit s'améliorer.

L'Université de Moncton (2011) met à la disposition de ses professeurs un guide présentant différents handicaps : condition médicale chronique, déficience auditive, déficience motrice, déficience visuelle, troubles d'apprentissage, troubles de santé mentale, trouble du déficit de l'attention, troubles envahissant du développement (autisme, syndrome d'Asperger). Il présente pour chacune de ces déficiences des mesures d'adaptation et des stratégies pédagogiques appropriées. Concernant les troubles d'apprentissage, ce guide propose les mesures d'adaptation suivantes³⁵ :

- accorder plus de temps pour compléter les évaluations — habituellement temps et 1/2.
- Jumeler les consignes écrites à des consignes orales pour les travaux et les examens ;
- allouer du temps supplémentaire pour les projets ;
- prévoir une salle de travail tranquille ;
- appuyer l'aide d'une personne-ressource pour prendre des notes en classe, pour faire la lecture, offrir du tutorat, relire les travaux, etc. ;
- permettre l'utilisation d'une mini-enregistreuse, une calculatrice et/ou des dictionnaires.
- prévoir des travaux supplémentaires afin de permettre à l'étudiant de faire la preuve de

³⁵ Université de Moncton. *Guide des professeurs et professeures*, Service aux étudiantes et étudiants ayant un handicap, Campus de Moncton, juin 2011, p.17

- ses connaissances ;
- autoriser des examens oraux ;
- enregistrer les questions d'examen sur cassette ;
- permettre l'utilisation de logiciels spécialisés ;
- fournir les notes de cours à l'avance.

Fichten et Nguyen (2007) ont mené une étude couvrant plusieurs volets de la réalité des étudiants handicapés du réseau de l'enseignement postsecondaire. Cette étude fait suite à celle menée en 2006 par Fichten, Jorgensen, Havel et Barile³⁶ sur les mêmes objets à ceci près que l'échantillon de l'étude de 2006 incluait des étudiants de deux collèges francophones, en plus d'étudiants du collège Dawson, et que la présentation des résultats inclut un comparable supplémentaire, soit les étudiants présentant une incapacité qui ne sont pas inscrits aux services d'aide. Dans l'étude de 2007, l'échantillon était constitué de 653 étudiants présentant des handicaps et de 41 357 étudiants n'en présentant pas inscrits ou ayant été inscrits au Collège Dawson. Les étudiants de l'échantillon ayant un handicap présentaient de nombreux types de troubles avec cependant 47% d'étudiants affectés de troubles d'apprentissage, suivi de déficiences motrices (18%), auditives (13%), médicales (11%), etc. Les résultats de cette étude établissent, entre autres, qu'en ce qui concerne la réussite aux cours et la diplomation à l'enseignement collégial, les résultats de ces étudiants se comparent bien à ceux de leurs collègues sans handicap. Les deux auteurs ont, par ailleurs, réalisé une analyse comparée du taux de placement sur le marché du travail des diplômés ayant un handicap³⁷. Cette comparaison leur a permis de constater qu'il n'existe pas de différence significative entre les taux d'emploi chez les diplômés présentant un handicap qui ont répondu et les diplômés sans handicap qui ont participé à la consultation.

De plus, la perception des étudiants présentant un handicap sur les facteurs facilitant ou faisant obstacle à leurs études a également été recueillie. Les facilitateurs importants identifiés ont été les bons professeurs, les tuteurs, les centres d'apprentissage (aide pour l'étude, l'écriture, le tutorat et la préparation des examens), la disponibilité des ordinateurs sur le campus et à l'extérieur. Par ailleurs, les étudiants présentant un handicap qui étaient inscrits aux services spécialisés ont identifié que les adaptations comptaient parmi les plus importants facilitateurs, avec la sensibilisation et la diffusion de l'information au corps enseignant sur les handicaps. Ils ont en fait reconnu dans ces services le premier facilitateur de leurs études. Les obstacles à la réussite marquants identifiés par les étudiants ayant une incapacité ont été les

³⁶ Catherine S. Fichten et al. *Étudiants ayant des incapacités au cégep : Réussite et avenir - College Students with Disabilities: Their Future and Success*, Rapport final présenté à FQRSC, Printemps 2006, 161p. On peut aussi consulter les résultats d'une autre étude menée auprès de 213 étudiants handicapés du Collège Dawson en 2005 portant sur les mêmes aspects que les études de 2006 et 2007 et qui confirment leurs résultats. Un résumé des résultats de cette étude de 2005 a fait l'objet d'un article dans la revue «Pédagogie collégiale» : Mai N. Nguyen, Catherine S. Fichten, Maria Barile et Jo Ann Lévesque. Facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants handicapés, *Pédagogie collégiale*, Vol. 19, No 4, Été 2006, p.20-25.

³⁷ Pour plus d'information sur les difficultés vécues par les étudiants handicapés dans leur transition vers le marché du travail et les mesures existantes ou en implantation pour les y aider, le lecteur pourra consulter le document suivant : Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale. Office des personnes handicapées du Québec. *La transition des études postsecondaires vers le marché de l'emploi*, Gouvernement du Québec, Québec, 2011, 67 pages.

suivants : de «mauvais enseignants»³⁸, des cours et des horaires difficiles, l'obligation d'avoir un emploi, des problèmes de transport public, une mauvaise situation financière, un manque d'accès aux ordinateurs du cégep, une trop grande charge de cours, le manque d'habiletés pour les études, la difficulté et le manque d'intérêt pour les programmes, une faible motivation et le manque de temps. Il faut ici noter le rôle que joue la relation professeur-étudiants dans la réussite ou les difficultés de l'étudiant. Cet aspect est évalué comme un des facilitateurs ou l'un des obstacles les plus importants par les étudiants sondés. Par ailleurs, cette étude établit l'efficacité du cyber-apprentissage et fait l'évaluation de l'accessibilité à ce type de matériel dans les établissements. Les étudiants présentant une incapacité voient dans l'outil informatique un moyen qui leur permet de compenser de manière efficace certaines des difficultés qu'ils rencontrent. Par exemple, les scanneurs et les logiciels de reconnaissance optique de caractères peuvent être utiles aux étudiants en situation de déficit d'attention qui ont tendance à sauter et inverser des lettres quand ils lisent en leur permettant de convertir les textes sur papier en textes électroniques pouvant ensuite être lus par l'ordinateur avec un synthétiseur vocal. Questionnés sur la facilité de l'accessibilité aux ressources informatiques de leur institution, les services en ligne offerts et le développement de leurs propres compétences à utiliser ce matériel, les étudiants se sont dits satisfaits. Ils ont cependant dit l'être moins des services de prêt de matériel informatique adapté (ordinateur portable avec *ZoomText*, logiciel de lecture d'écran pour du matériel *WebCT*, entre autres).

Un des aspects particulièrement intéressant de cette étude tient dans la recommandation principale d'inciter les enseignants à mettre en pratique les neuf principes du concept de l'accessibilité universelle en pédagogie (*universal instructional design*). Selon les auteures, cela rendrait l'intervention pédagogique plus efficace. Ce concept de l'accessibilité universelle en pédagogie repose sur l'idée que la plupart des suggestions destinées à adapter les cours pour les étudiants présentant un handicap s'appliquent aussi au reste de la population étudiante. Par exemple, le fait d'enseigner à l'aide de documents PowerPoint (le professeur faisant face à la classe) profite non seulement aux personnes ayant une déficience auditive, mais aussi au reste de la classe. Il en est de même pour la présentation des documents écrits. Certaines formes de présentation (types de police, mise en page, etc.) peuvent améliorer l'apprentissage de certains étudiants (dyslexiques, par exemple) sans nuire aux autres.

Cette approche revient, pour l'enseignant, à planifier dès le début son intervention en fonction de la plus grande diversité de profils d'étudiants pour le plus grand bénéfice de tous, les étudiants dits «normaux» profitant des adaptations réalisées pour les étudiants différents; ces étudiants «normaux» n'étant pas nécessairement handicapés, mais ayant probablement des styles d'apprentissage variables.

Les neuf principes de l'accessibilité universelle en pédagogie sont fondés sur les travaux de Barile (2003) ; McGuire, Scott et Shaw (2003) ; Falta (1992). Ils se présentent ainsi³⁹ :

³⁸ Nous reprenons ici la terminologie utilisée par les auteurs.

³⁹ Le tableau ci-dessous est la reprise du tableau 4, pages 19 et 20, de Fichten, Catherine S. et Nguyen, Mai Nhu. *Les étudiants handicapés, leurs expériences dans les collèges et universités canadiens et le rôle des technologies informatiques dans leur réussite académique*, Réseau de recherche Adaptech, Collège Dawson, Montréal, 2007.

Principe	Définition	Exemples de recommandations
1. L'utilisation équitable	La conceptualisation ne désavantage aucun groupe d'étudiants ; des moyens sont disponibles et accessibles pour tous.	Différents modes de présentation du matériel pédagogique (ex : par écrit et verbalement) (peut aider à diminuer les barrières de langage).
2. La flexibilité d'utilisation	La conceptualisation est faite pour s'adapter à plusieurs types d'habiletés et différences personnelles.	Fournir des choix / alternatives dans la façon de compléter la charge de travail d'un cours (ex : examens à choix multiples ou à développement; oral ou travail écrit) (peut aider à diminuer le niveau de difficulté des cours et la charge de travail).
3. L'utilisation simple et intuitive	Les instructions sont faciles à comprendre ou à utiliser, peu importe les expériences, connaissances et habiletés de l'étudiant.	Éliminer tout ce qui est inutilement complexe ; utiliser des diagrammes ou figures (peut aider à diminuer les barrières de langage et le niveau de difficulté des cours).
4. L'usage d'information facile à saisir	Les informations essentielles sont communiquées efficacement, indépendamment des habiletés sensorielles de l'étudiant.	Utiliser PowerPoint ou le projecteur (police de caractère large et bon contraste) ; rendre disponible sur papier et/ou en ligne le contenu de la présentation (dans des formats « adaptables » comme Word / Excel) avant chaque cours.
5. La tolérance à l'erreur	Anticipation des variations possibles dues aux rythmes d'apprentissage et habiletés des étudiants ; la conceptualisation prévoit les actions accidentelles.	Concevoir des examens disponibles sur ordinateur : s'assurer que l'examen ne soit pas invalide si une personne tape accidentellement une touche.
6. La nécessité du peu d'effort physique	La conceptualisation minimise le recours aux efforts physiques tout en maximisant l'objectif.	Éviter d'avoir recours aux examens de longue durée (prévoir plusieurs mini-tests) ; autoriser les étudiants à effectuer leurs projets proches de l'école / maison.
7. Une approche et une utilisation aisée de l'espace	L'espace est organisé de telle sorte que tout étudiant, peu importe sa taille, posture et mobilité, ait un espace dégagé.	Les salles de cours devraient être considérées par rapport au nombre d'élèves pour éviter le plagiat ; réserver les places à l'avant pour ceux ayant des problèmes de mobilité, vision et surdité.
8. Une communauté d'apprentissage	L'environnement favorise les interactions et la communication entre les étudiants et entre les étudiants et les professeurs.	Assigner les étudiants dans des groupes/travaux d'équipe afin que les échanges et l'inclusion aient lieu.
9. Un climat propice à l'apprentissage	L'environnement est bienveillant et favorable à l'inclusion des étudiants.	Affirmer ses disponibilités pour tous les étudiants et indiquer son ouverture à toute discussion sur des besoins particuliers.

L'accessibilité universelle en pédagogie répond au double objectif d'adaptation de l'intervention pédagogique aux besoins particuliers des étudiants présentant des incapacités et d'intervention générale faisant bénéficier tous les étudiants, ayant une incapacité ou non, des avantages des accommodements planifiés. Elle permet de maintenir une prestation unique auprès de classes nombreuses et de neutraliser les craintes de l'enseignant face à la fragmentation de sa prestation en réponses éclatées d'adaptation à des profils d'étudiants

présentant de multiples incapacités. Dans son Bulletin d'octobre 2011, l'Association québécoise des étudiants ayant des incapacités au postsecondaire (AQEIPS) voit dans l'accessibilité universelle en pédagogie une avenue qui «devrait faciliter la réussite scolaire de tous les étudiants peu importe leurs particularités et par conséquent faciliter le travail des enseignants et rendre leur travail plus efficace⁴⁰».

Par ailleurs, sans que sa recherche fasse spécifiquement référence aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage, Kalubi (2007) fait part des résultats d'une recherche qu'il a menée sur l'usage des aides techniques et technologiques par les étudiants ayant divers handicaps. Cette étude vient confirmer certaines données de celle de Fichten et al. (2006) sur l'évaluation très favorable que font les étudiants du collégial de l'accès à ce type de dispositif comme facilitateurs de leurs études. Ces outils ont connu une croissance importante depuis quelques décennies, tant pour le soutien aux personnes ayant une déficience physique et mentale que pour l'intervention spécialisée dans le domaine de l'éducation. Ces aides jouent pour les étudiants présentant une incapacité un rôle normalisant par la compensation des effets de limitation subis à cause de leurs handicaps. On pense ici notamment aux outils de communication dont bénéficient les étudiants présentant des troubles d'apprentissage. Selon Kalubi, l'intégration de ces aides techniques en milieu scolaire sous-tend une vision sociale de valorisation liée à leur capacité à procurer à l'étudiant des attitudes et des comportements qui le rendent plus autonome dans un contexte scolaire le plus normal possible. L'Association canadienne des troubles d'apprentissage identifie trois types d'aides technologiques: le premier type, général, est du ressort cognitif et comprend surtout les aides pour la communication, des dispositifs et des plans d'intervention individualisés. Le deuxième type comprend les technologies ordinaires (canne blanche, marchette pour accidentés, jouets ergonomiques adaptés, prothèses spécifiques, etc.), des aides, des équipements, des outils et des machines qui contribuent à améliorer l'accès à l'environnement physique pour l'étudiant. Le dernier type renvoie surtout à la haute technologie (accès ergonomiques à l'ordinateur; une télécommande à caractère universel; une machine à écrire parlante, etc.). L'intégration de ces aides technologiques en classe pose le défi du développement des compétences liées à leur usage par les étudiants et du contrôle de leur adaptation aux besoins fonctionnels de ceux-ci par les enseignants pour éviter le risque d'échec du processus d'adaptation. Selon l'auteur, il existe très peu de données concernant les facteurs de succès ou d'échec attribuables à l'adaptation des technologies de soutien dans des environnements scolaires. Il faut, selon lui, réaliser des recherches en mettant l'accent sur l'analyse des situations vécues par les acteurs et sur l'évolution des pratiques pour en évaluer l'efficacité⁴¹.

Cette synthèse montre que les stratégies pédagogiques concernant les troubles d'apprentissage est une question largement abordée par la recherche. Ce thème a été plus approfondi aux ordres primaire et secondaire qu'à l'enseignement supérieur. Certaines des mesures proposées aux ordres précédents d'enseignement peuvent présenter un intérêt pour

⁴⁰ Association québécoise des étudiants ayant des incapacités au postsecondaire. Accessibilité universelle, Les études postsecondaires c'est aussi pour toi, *Bulletin*, AQEIPS, Octobre 2011.

⁴¹ Catherine S. Fichten et Mai Nhu Nguyen (p.19) mentionnent dans leur étude déjà citée que les nouvelles technologies de l'information et de la communication offrent de nouvelles possibilités d'apprentissage et offrent plus d'avantages que de désavantages. Mais un encadrement efficace par le professeur doit être assuré.

l'enseignement supérieur et, le cas échéant, y être transposées et leur efficacité y être évaluée.

Dans les études faisant état de stratégies pédagogiques à l'ordre collégial et à l'ordre universitaire, certaines de celles-ci ont vu leur efficacité évaluée. Ainsi, France Dubé et Marie-Neige Sénécal, sur la base d'études américaines réalisées à l'enseignement universitaire, montrent l'efficacité du tutorat organisé destiné à ce type de populations étudiantes. Elles font valoir, en outre, suite à la suite des travaux de Langevin et Cartier, la nécessité de mener des recherches sur la proposition de stratégies pédagogiques de soutien aux nouvelles populations étudiantes en situation de troubles d'apprentissage et l'évaluation de leur efficacité.

De plus, Mimounie et King (2007) ont fait l'évaluation de l'efficacité des deux mesures de soutien offertes à l'Épreuve uniforme de français (EUF) aux étudiants du réseau collégial ayant reçu un diagnostic de dyslexie. Cette évaluation établit l'adéquation de ces deux mesures.

Sireci, Scarpatti et Li (2005), pour leur part, ont évalué les accommodements accordés lors de l'évaluation des apprentissages sans pouvoir se prononcer sur leur efficacité compte tenu de l'hétérogénéité des populations étudiantes et du très grand nombre d'accommodements existants. Cependant, leur recherche leur a permis de faire le constat suivant : le temps additionnel lors des évaluations bénéficie à tous les étudiants mais davantage à l'amélioration des résultats des étudiants présentant des troubles d'apprentissage, et des évaluations orales en mathématiques leur sont également profitables.

Par ailleurs, la littérature propose des répertoires de stratégies pédagogiques pour les populations étudiantes en situation de troubles d'apprentissage sans faire état du fait que leur efficacité a été mesurée. C'est notamment le cas de Dubois et Roberge, Tincati, du ministère de l'Éducation de la Colombie britannique. À l'encontre de ces répertoires généraux, la position de Claire Beaumont est que, soutenus par des chercheurs pour les accompagner d'une démarche réflexive et d'évaluation, les enseignants sont les mieux placés pour proposer et gérer les mesures de soutien auprès de ces étudiants.

Il faut enfin souligner l'intérêt de l'accessibilité universelle en pédagogie. Cette démarche de planification des activités d'enseignement et d'apprentissage repose sur l'adaptation de l'intervention pédagogique aux besoins particuliers des étudiants ayant des handicaps et le maintien d'une intervention générale auprès de tous les étudiants, ayant une incapacité ou non, qui peuvent aussi bénéficier des avantages des adaptations prévues. Elle ne s'appuie pas sur un répertoire d'actions à réaliser, mais sur des accommodements flexibles et adaptés élaborés selon les profils des étudiants d'une classe donnée. Il s'agit plus d'une démarche de planification d'un cours et de la prestation en classe que d'une liste de stratégies pédagogiques à utiliser.

2.2 Stratégies pédagogiques et trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité

La question des stratégies pédagogiques adaptées aux étudiants affectés du trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité semble moins abordée par la recherche en pédagogie, si l'on s'en remet au nombre de publications sur le sujet. Pourtant il semble que ce trouble soit assez répandu dans l'enseignement postsecondaire. Si l'on s'en remet aux estimations américaines de Weyandt & DuPaul (2006), 25 % des étudiants qui reçoivent des accommodements dans les universités présenteraient cette condition⁴².

Recherches réalisées à l'enseignement primaire et secondaire

Brand, Dunn et Greb (2002) notent une hausse importante du nombre de diagnostics de ce type de trouble cognitif depuis le milieu des années 90. Ce constat a donné lieu à la formulation de recommandations faites aux professeurs à propos des interventions pédagogiques adaptées à ces nouvelles populations étudiantes. Pour évaluer l'efficacité de ces recommandations pédagogiques, les auteurs ont mené plusieurs recherches auprès de deux groupes (un groupe d'étudiants de niveau primaire et un autre de niveau secondaire) ayant été diagnostiqués comme présentant un trouble d'attention et d'hyperactivité et faisant l'objet d'un suivi. Les résultats obtenus montrent une variation marquée de la réussite de ces élèves, lesquels bénéficiaient tous pourtant de méthodes d'enseignement et d'apprentissage semblables et supposées adaptées. Les auteurs en concluent que seule une intervention pédagogique différenciée respectant les caractéristiques singulières du trouble d'apprentissage de ces élèves est appropriée à leur réussite; chaque cas se distinguant des autres malgré le diagnostic plus général reçu. Selon eux, chaque élève affecté de troubles cognitifs de ce type a des besoins spécifiques qui doivent être pris en compte lors de l'intervention pédagogique. Selon les auteurs, pour offrir un accommodement pédagogique adapté à ce trouble, l'enseignant se doit d'évaluer avec l'élève concerné les méthodes pédagogiques les plus appropriées à son cas. Ils s'opposent aux méthodes pédagogiques uniformes appliquées à ces nouvelles populations et favorisent la mise en place d'interventions individualisées et spécifiques. Cette conclusion est également partagée par Reschly (1996).

Le groupe PANDA (2000) a mis à la disposition des enseignants du primaire et du secondaire un guide proposant des stratégies pédagogiques pour intervenir auprès des élèves en situation de déficit d'attention. Ce guide est une adaptation d'un document développé par le *Chesapeake Institute*, avec le *Widmeyer Group*, de Washington, D.C., faisant suite à une demande du *Office of Special Education Programs, Office of Special Education and Rehabilitative Services, United States Department of Education*. Classées en rubriques, ces stratégies sont nombreuses et détaillées. Nous n'en faisons ici qu'une brève présentation. Le lecteur pourra toujours se rapporter au document complet pour plus d'information. Ce guide propose des stratégies au début d'un cours comme de revoir les leçons précédentes, d'établir clairement ses attentes d'apprentissage, etc. Pendant le cours, il est recommandé au professeur d'utiliser du matériel audiovisuel, de vérifier la performance de l'élève en le questionnant, de poser les questions en donnant le temps de répondre, de diminuer le niveau

⁴² Cité par France Landry et Georgette Goupil. Trouble déficitaire de l'attention à l'université, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, Numéro 26-2, 2010, p.2

sonore de la classe, etc. Pour le développement de la compréhension en lecture, il est proposé de prévoir du temps de lecture en silence, de demander aux élèves d'illustrer leur compréhension en réalisant des tableaux des principaux événements de l'intrigue, etc. Lors de compositions ou de travaux écrits, le guide précise, entre autres, de bien présenter et expliquer les normes applicables à un travail acceptable, de faire procéder à une auto-vérification avant la remise en fournissant une liste des éléments à considérer. En mathématiques, il est proposé de procéder par reconnaissance de modèles (*patterns*) mathématiques, de demander aux élèves de vérifier des calculs à l'aide de calculatrices, de leur apprendre à lire deux fois plutôt qu'une un problème écrit avant de commencer, etc. L'enseignant doit également développer les habiletés d'organisation de l'élève, lesquelles sont plus faibles chez les élèves avec TDA/H, en lui demandant, entre autres, d'utiliser un agenda, en l'habituant au séquençage des tâches en le supervisant dans sa décomposition de tâches relativement complexes en une séquence de courtes d'activités inter-reliées. Il est aussi recommandé d'habituer l'élève à se donner des conditions physiques de travail favorables pour éviter les distractions et la déconcentration en se plaçant, par exemple, dans des lieux dans la classe où il sera plus tranquille, en lui apprenant à dégager son aire de travail pour n'y conserver que ce qui est essentiel à la réalisation de sa tâche. Ces élèves ont également besoin de plus d'encadrement et de gestion de leur comportement. Les élèves atteints d'un TDA/H sont souvent impulsifs et hyperactifs. À ce titre, le guide propose un renforcement verbal des comportements appropriés et inappropriés, de signer avec l'élève des contrats de comportement en identifiant avec lui quels seront les objectifs scolaires ou comportementaux qui feront l'objet du contrat, de contrôler les travaux personnels pour s'assurer que l'élève les complète.

Recherches réalisées à l'enseignement supérieur

Landry et Goupil (2010) font état du programme de tutorat appliqué à l'Université du Québec à Montréal aux étudiants présentant un déficit de l'attention. Ce programme a été élaboré à partir de deux expériences menées auprès d'étudiants de l'enseignement postsecondaire, l'une au Canada (Saskatchewan), « *The AD/HD Skills and Strategies Program : A Program for AD/HD Adults in Postsecondary Education* » et l'autre aux États-Unis (Floride) « *ADHD Management Program : A Program Design for ADHD College Students* ». Dans ces deux expériences, des ateliers étaient proposés sur les thèmes suivants : la psychoéducation, l'accessibilité aux ressources, les stratégies d'études, la gestion du temps, la gestion du stress, la résolution de problèmes et la procrastination. Ces ateliers se déroulaient en groupe pendant huit semaines et avaient une durée de 90 minutes. Ces expériences ont été évaluées auprès de cinq étudiants à l'aide d'un pré et d'un post test mesurant les aspects cognitifs, affectifs et motivationnels du déficit de l'attention. Quatre des cinq participants ayant participé à l'évaluation ont amélioré leurs résultats. Les étudiants ont également évalué favorablement le programme suivi.

Le programme de tutorat par les pairs mis en place par l'UQAM, il y a trois ans, pour intervenir auprès d'étudiants présentant un trouble du déficit d'attention est inspiré de ces expériences. Il ne leur est cependant pas spécifiquement réservé et il inclut également des étudiants affectés de troubles d'apprentissage. Ce tutorat par les pairs réunit dans une interaction structurée un tuteur et les étudiants bénéficiant du soutien scolaire. Les tuteurs proviennent des programmes des sciences de l'éducation et de psychologie et ont un contrat rémunéré. Ils

reçoivent une formation d'une journée sur la relation d'aide centrée sur l'acquisition de méthodes de travail. Les étudiants avec un TDA/H disposent de 15 heures de tutorat par trimestre qu'ils peuvent planifier à leur guise avec leurs tuteurs. Les tuteurs bénéficient en outre de l'encadrement de la responsable du service de soutien à l'apprentissage de l'UQAM. À la fin des rencontres de tutorat, une évaluation qualitative de l'appréciation de celui-ci est effectuée auprès des tuteurs et des étudiants en bénéficiant. Le programme est composé de huit modules : répercussions du TDA/H sur le projet universitaire ; gestion du temps et planification ; gestion du matériel scolaire et de l'attention ; lecture efficace ; planification de la rédaction d'un texte ; gestion de l'étude et passation des examens ; gestion du stress ; procrastination.

Les auteures ne font pas mention d'évaluation de l'efficacité de ce programme de tutorat adapté. Elles concluent que la recherche et l'intervention auprès des étudiants universitaires ayant des besoins particuliers en sont à leurs débuts, et elles invitent les milieux universitaires, qui ont eux-mêmes un mandat important au plan de la recherche, à se pencher sur les effets des interventions mises en place⁴³.

Dans son guide, l'Université de Moncton (2011) propose les mesures d'adaptation qui suivent à ses professeurs pour les étudiants en situation de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité⁴⁴ :

- permettre à la personne de s'asseoir devant la classe (là où existe le moins de distraction auditive et visuelle) ;
- accorder plus de temps pour compléter les travaux, les examens (préciser à l'avance de façon très spécifique le temps supplémentaire accordé) ;
- établir à l'avance les dates de remise des travaux, effectuer des rappels fréquents ;
- permettre d'écrire les examens dans un endroit silencieux, une salle à part ;
- établir des contacts visuels fréquents pendant l'enseignement pour s'assurer que la personne écoute ;
- donner un feedback régulier sur le progrès ;
- permettre à la personne de sortir discrètement de la classe pendant le cours pour bouger un peu, boire de l'eau, etc. ;
- permettre l'utilisation d'une mini-enregistreuse pour compenser la difficulté à prendre des notes (écouter et écrire en même temps peut être un gros défi) ;
- demander à la personne si elle comprend les tâches à faire (devoirs, projets), lui demander de répéter les directives ;
- fournir les notes de cours à l'avance ;
- utiliser des équipements/logiciels spécialisés.

En matière de stratégies pédagogiques adaptées au profil des étudiants ayant un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, la littérature disponible permet de constater un investissement moins important de la recherche que pour les étudiants ayant des troubles d'apprentissage.

⁴³ *Ibid.*, p.8

⁴⁴ Université de Moncton. *Op.cit.*, p.19

2.3 Stratégies pédagogiques et troubles envahissants du développement

Les troubles envahissants du développement regroupent principalement deux grandes catégories : ceux liés au syndrome d'Asperger et ceux liés au spectre de l'autisme.

Recherches réalisées à l'enseignement primaire et secondaire

La Direction générale de l'Enseignement scolaire du Ministère de l'Éducation nationale français (2009) a publié un guide à l'intention des spécialistes, notamment les enseignants, qui interviennent dans la scolarisation des élèves affectés de troubles envahissants du développement et qui sont inscrits à l'enseignement primaire. Il a pour but de leur permettre de mieux connaître les caractéristiques des troubles envahissants de développement et leurs conséquences en termes d'apprentissage. Il propose des repères, des ressources et des pistes d'adaptation pédagogique. Il constitue l'état provisoire des leçons tirées de l'expérience, et des discussions entre partenaires de travail – enseignants, éducateurs, orthophonistes, médecins, psychologues, chercheurs, familles, associations d'usagers. Certaines des propositions que ce guide contient peuvent présenter un intérêt pour les autres ordres d'enseignement. L'intervention pédagogique est fondée sur la définition, par une équipe pluridisciplinaire, du projet personnel de scolarisation. La mise en œuvre de ce projet est appuyée sur l'étroite collaboration des enseignants de l'élève, des parents et des ressources du milieu, notamment les professionnels ayant déjà travaillé avec l'élève et qui connaissent ses besoins. Cette équipe effectue un suivi régulier des résultats de la scolarisation.

Au plan de l'intervention pédagogique, les stratégies suivantes sont recommandées⁴⁵ :

- découvrir les intérêts et les motivations de l'élève, qui serviront de point de départ aux premières activités proposées. Il faut pour cela ne pas hésiter à rencontrer les parents de l'enfant, dont les indications s'avéreront en général précieuses ;
- pour aider l'élève à la réalisation d'une activité, ne pas hésiter à le guider «physiquement», par exemple par l'utilisation de gestes s'il ne réagit pas à la consigne verbale ou s'il ne peut refaire d'abord seul l'activité après une démonstration ;
- veiller à ce que les élèves regardent ce qu'on leur propose, car ils présentent souvent des difficultés de coordination oculo-manuelle (leur regard n'accompagne pas toujours leur geste) ; pour les aider, on peut leur dire «regarde» avant de leur montrer un objet ou de leur faire faire quelque chose ;
- privilégier la progressivité en structurant les apprentissages, en ajoutant une difficulté à la fois. On n'hésitera pas à multiplier les étapes en décomposant et en fractionnant les tâches à réaliser ;
- veiller à élargir les contextes : la même notion sera apprise successivement dans des contextes différents, pour permettre à l'élève d'accéder à la généralisation ;
- différencier ce qui est personnel de ce qui est extérieur. Développer l'apprentissage de ce qui est à soi et de ce qui est aux autres. Apprendre ensuite l'échange et le partage, en proposant des activités « à deux » où l'on travaillera le « à X... », « à Y... », parce que l'élève autiste est un « travailleur solitaire », qui a spontanément du mal à

⁴⁵ Ministère de l'Éducation nationale, Direction générale de l'Enseignement scolaire. *Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement*, Centre national de documentation pédagogique, Collection Repères Handicap, 2009, p.25

- collaborer avec un autre élève dans une activité ;
- doubler les indications collectives d'adresses spécifiquement destinées à l'élève autiste, car celui-ci a des difficultés à comprendre les consignes données au groupe. Il ne sait pas toujours qu'elles s'adressent aussi à lui ;
- se souvenir systématiquement qu'une personne autiste n'a, en général, pas « l'esprit de compétition » et ne cherche pas non plus à faire plaisir à l'autre. Il est donc nécessaire de s'appuyer sur une motivation qui lui soit propre.

En outre, ce guide présente, entre autres, des stratégies spécifiques à l'apprentissage de la lecture, de la langue écrite et des mathématiques.

Asperger Aide France a également publié un Guide d'intervention pédagogique (2007) pour enseigner aux élèves présentant un syndrome d'Asperger ou d'autisme de haut niveau. Ce guide, destiné aux enseignants des ordres inférieurs, identifie les points forts et les points faibles cognitifs et comportementaux des élèves présentant le syndrome d'Asperger que l'intervention pédagogique adaptée se doit de considérer. Il présente, en outre, des stratégies appropriées à l'apprentissage de l'organisation du travail. L'élève de type Asperger a, par exemple, besoin d'un emploi du temps et d'horaires mentionnés avec précision à la journée et à la semaine « visuels » et « écrits » auxquels il pourra se référer tout au long de la journée, car il n'a pas bien la notion du temps. Il a aussi des difficultés à lire et comprendre les consignes et il est important de bien vérifier qu'il les a comprises. Lors de la rédaction, on peut l'aider et l'accompagner pas à pas dans l'élaboration d'un modèle structuré : introduction, développement, conclusion (thèse, antithèse, synthèse) ; les rédactions d'un élève Asperger étant souvent répétitives et linéaires, sans réel début, ni fin. En calcul, l'élève Asperger peut avoir une grande facilité à trouver les solutions aux problèmes posés et reproduire les mécanismes opératoires sans pour autant savoir expliquer comment il a obtenu son résultat. Il faut donc l'amener à expliciter les solutions qu'il a trouvées.

Recherches réalisées à l'enseignement supérieur

Alcom-Mackay (2010), dans les résultats d'une recherche menée en 2008 et 2009 pour le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, fait état de la situation des étudiants présentant des troubles du spectre autistique (TSA). Les chiffres relatifs aux inscriptions et les recommandations présentés dans le rapport ont été recueillis lors d'un sondage auprès des conseils et administrations scolaires et des collèges et universités de la province financés par les fonds publics d'Ontario. Parmi les conseils et les administrations scolaires, 86 pour cent ont répondu au sondage ainsi que 15 des 19 universités de l'Ontario et les 24 collèges de l'Ontario. Selon les résultats obtenus, 5 800 étudiantes et étudiants diagnostiqués comme ayant ce type de troubles fréquentaient les écoles secondaires de l'Ontario en 2009. Ces écoles prévoyaient qu'environ 1 100 de ces élèves feraient une demande d'admission au collège ou à l'université entre 2009 et 2011.

Un certain nombre de mesures d'accommodement existent dans les établissements postsecondaires pour réduire ou éliminer tout désavantage découlant du handicap, mais elles font en sorte que l'étudiant puisse satisfaire aux exigences essentielles de son programme. Les mesures les plus courantes sont l'accès à une technologie fonctionnelle et à des ordinateurs portatifs, selon un horaire précis ou avec des limites de temps ; des programmes généraux d'orientation ; une charge de cours réduite ; des adaptations aux examens (examen

oral ou à l'aide d'un transcripteur, des salles présentant moins de risques de distraction, plus de temps); un accès à une copie des notes de cours des enseignants ou des notes de camarades de classe, si elles sont disponibles ; la possibilité d'enregistrer des cours magistraux lorsque c'est approprié.

Selon l'auteure, il ressort que l'intégration de ces étudiants dans les classes n'est pas chose facile : «les professeurs se plaignent constamment de leur comportement en classe – sauf qu'ils ne viennent jamais aux ateliers que nous organisons pour les aider à comprendre»⁴⁶. Par ailleurs, elle constate qu'il est difficile d'aller plus loin dans l'adaptation des stratégies pédagogiques des professeurs à l'enseignement postsecondaire: «Au palier postsecondaire, il est entendu que les étudiants assument une plus grande responsabilité à l'égard de leur apprentissage. Par conséquent, les étudiants atteints de TSA doivent être plus conscients de leurs propres besoins en matière d'apprentissage afin de pouvoir choisir d'accéder aux services et soutiens dont ils ont besoin. À leur demande, ils peuvent avoir accès à des tuteurs généralistes qui vont reprendre, réviser ou clarifier les concepts présentés aux étudiants durant les cours. Cependant, il n'y a qu'un certain nombre de tuteurs et leur disponibilité est limitée par les horaires. Au palier postsecondaire, il n'est pas possible de régir les méthodes d'enseignement utilisées par les professeurs. Il incombe donc aux étudiants d'adapter leur apprentissage au style d'enseignement»⁴⁷.

Le guide déjà cité de l'Université de Moncton consacre une section aux interventions pédagogiques appropriées auprès des étudiants présentant des troubles envahissants du développement. Ce guide propose les stratégies suivantes⁴⁸ :

- augmenter le temps alloué pour les examens et les travaux ;
- fournir l'assistance d'un preneur de notes ou d'un tuteur ;
- expliquer en détail et de manière précise (enseignement explicite) ;
- porter une attention particulière à la routine en classe ;
- prévenir l'étudiant des changements à l'horaire ou au syllabus de cours ;
- utiliser des moyens non verbaux pour soutenir l'enseignement (PowerPoint, remise des notes de cours au préalable).

Cette revue de littérature sur les stratégies pédagogiques appropriées aux troubles envahissants du développement permet également de constater un investissement moins grand de la recherche sur le sujet. Selon Alcom-Mackay, le contexte de l'enseignement supérieur est une limite aux accommodements possibles.

2.4 Stratégies pédagogiques et troubles de santé mentale

Dans les troubles de santé mentale, on retrouve classés les étudiants ayant ou un diagnostic psychiatrique principalement en lien avec un trouble de l'humeur, un trouble anxieux, ou un

⁴⁶ Alcom-Mackay, Susan. *Définir les tendances actuelles et les soutiens requis pour les étudiants atteints de troubles du spectre autistique qui font la transition au palier postsecondaire*, Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, Ontario, 2010, p.19

⁴⁷ *Ibid.*, p.27

⁴⁸ Université de Moncton. *Op.cit.*, p.20

trouble de personnalité, avec médication neuroleptique ou psychotrope⁴⁹.

Recherches réalisées à l'enseignement supérieur

Béguet et Fortier (2004) ont mené une recherche-action à Québec auprès d'un groupe d'une vingtaine d'étudiants présentant des troubles de santé mentale de la région de Québec et engagés dans le système scolaire à différents niveaux (huit inscrits au secondaire (formation générale des adultes ou diplôme d'études professionnelles), onze au collégial, six à l'université). Cette recherche s'est donc faite auprès d'étudiants de tous les ordres d'enseignement avec une prépondérance d'étudiants inscrits à l'enseignement supérieur. Dans leur rapport sur cette expérimentation, les auteures identifient les différentes interventions de soutien mises à la disposition de ces étudiants (cliniques, financières, sociales, scolaires, etc.) et font le bilan des résultats obtenus au terme de parcours scolaires marqués par des arrêts consécutifs aux crises, hospitalisations, reprises des études et rechutes vécues, oscillants entre phases de reconstruction et de retombée dans la maladie. Ce rapport insiste particulièrement sur l'importance de la coordination intersectorielle de l'intervention auprès de cette population étudiante. Dans leur histoire scolaire, les participants disent avoir vécu des difficultés d'ordre cognitif et liées à leurs capacités d'apprentissage comme des problèmes de concentration et des troubles de mémoire. Ils ont dit avoir eu tendance à la procrastination ou bien avoir été portés aux excès de zèle, avoir pris du retard dans leurs études ou bien avoir étudié au-delà du temps normalement prévu. Leur comportement a connu des déséquilibres importants. Ils ont, en outre, affirmé n'être pas parvenus à faire tous les travaux prévus. Le rythme d'études a varié considérablement d'une personne à l'autre selon les fluctuations de leur engagement dans les études liées aux périodes traversées.

Concernant les stratégies pédagogiques, ces étudiants ont eu besoin des accommodements particuliers suivants : un encadrement renforcé; la suspension des exposés oraux et des travaux d'équipe qui les placent en situation de stress incontrôlable; l'allongement de la durée des examens ou une modification de leur forme ; la prolongation de la période de remise de travaux étant donné la lenteur de leur réalisation liée aux troubles d'attention et de concentration. De plus, une salle d'examen particulière a également été une solution utilisée. Ces étudiants ont trouvé également un avantage dans l'enregistrement des cours pour pouvoir les réentendre au besoin. Ils ont aussi au besoin recouru à l'aide d'un condisciple capable de leur fournir des explications supplémentaires sur la matière. Il fallut aussi éviter de les laisser se surcharger en prenant un nombre trop élevé de cours.

Gilles Lauzon (2003) présente un certain nombre de modèles américains de soutien des étudiants ayant des troubles de santé mentale. Sont principalement exposés les modèles de Unger de l'Université du Michigan et ainsi que celui développé par l'Université de Chicago. Les accommodements qu'ils prévoient pour ce type de population étudiante sont les suivants⁵⁰ :

Aménagements en classe :

- profiter d'un siège réservé (comme s'asseoir à l'avant, près de la porte, afin de réduire les distractions auditives et visuelles) ;

⁴⁹ ST-ONGE, Myreille, TREMBLAY, Julie et GARNEAU, Dominic. *Op.cit.*, p.15

⁵⁰ Lauzon, Gilles. *Le soutien aux études supérieures pour les personnes aux prises avec des troubles mentaux graves : modèles de référence*. Le Partenaire, Numéro 10, 2003, p.6-13.

- profiter d'un accompagnateur (pour se rendre au cours ou en classe) ;
- compter sur un pair aidant en classe (prise de note et soutien informel) ;
- être autorisé à boire en classe (alléger les effets secondaires des médicaments) ;

Aménagements aidant le suivi des cours :

- déterminer à l'avance l'heure des pauses ;
- être autorisé à utiliser un magnétophone ;
- compter sur quelqu'un d'autre pour prendre des notes ;
- photocopier les notes d'un autre étudiant ;

Aménagements pour les examens :

- changer le format d'un examen (remplacer un examen à choix multiple par un essai) ;
- autoriser l'usage d'un ordinateur ou d'autres moyens techniques ;
- obtenir une prolongation ;
- obtenir une dérogation pour réaliser un examen en deux ou trois séances ;
- pouvoir faire l'examen dans une salle tranquille ;
- augmenter la fréquence et le nombre des examens ;
- autoriser qu'un examen puisse être lu à haute voix, dicté, ou dactylographié ;

Aménagements pour les travaux :

- autoriser les travaux substituts.

L'Université de Moncton (2007) propose dans son guide les mesures d'adaptation suivantes pour l'intervention auprès des étudiants ayant des troubles de santé mentale⁵¹ :

- permettre d'écrire les examens dans une salle tranquille ;
- accorder plus de temps pour les examens et les autres évaluations ;
- permettre de sortir de la classe pour prendre une pause ;
- permettre d'apporter des boissons en salle de classe ;
- soutenir l'appui d'un preneur de notes, d'un tuteur ;
- donner les documents à lire et les notes de cours à l'avance ;
- permettre l'utilisation d'équipements ou de logiciels spécialisés pour la prise de notes ;
- avoir une charge de cours allégée.

Dans la recherche déjà citée de Saint-Onge, Tremblay et Garneau (2010) réalisée au collégial, les étudiants affectés d'un trouble de santé mentale ont été questionnés sur les accommodements les plus aidants obtenus des enseignants. Les résultats obtenus viennent corroborer l'aide demandée et reçue dans l'expérience du Pavois : reprises d'examens, délais de remise de travaux, accueil de leurs difficultés et soutien⁵². De plus, selon Saint-Onge, Tremblay et Garneau, le choix d'un horaire adapté peut jouer un rôle dans la diminution des difficultés de ces étudiants: soit que les cours matinaux s'avèrent problématiques, car ils ont du mal à se lever, soit que des cours de soir perturbent leur rythme de vie. Par ailleurs, dans sa gestion de la classe, l'enseignant a à montrer une certaine souplesse, l'étudiant pouvant être appelé à sortir pour se calmer dans le cas de montée d'anxiété ou d'état de crise.

⁵¹ Université de Moncton. *Op.cit.*, p.18

⁵² ST-ONGE, Myreille, TREMBLAY, Julie et GARNEAU, Dominic. *Op.cit.*, p.16

Par ailleurs, ces auteurs font ressortir un certain nombre de données intéressantes sur la perception qu'ont les enseignants des étudiants présentant des troubles de santé mentale. Nous présentons, tableau par tableau, les conclusions les plus intéressantes qui s'en dégagent pour les objectifs que nous poursuivons. Le nombre de répondants à cette étude a été de 232 enseignants.

Le tableau 20, «L'échelle de la confiance pour identifier les étudiants ayant un trouble mental et la capacité d'aider ces étudiants»⁵³, montre que les professeurs qui ont répondu jugent que les étudiants ayant ce type de trouble sont tout à fait capables de réussir des études collégiales. Par ailleurs, ils sont une majorité à se dire incapables d'identifier un trouble mental chez un étudiant.

Dans le tableau 21, «L'échelle de crainte et de distance sociale devant les étudiants présentant un trouble mental»⁵⁴, les enseignants jugent très majoritairement les étudiants ayant des troubles mentaux intelligents, ce qui vient confirmer la donnée du tableau précédent sur leurs capacités à réussir des études collégiales. Pourtant, dans le même temps, ces enseignants affirment en majorité que ces étudiants ont des habiletés sociales et des capacités de résolution de problème limitées. Par ailleurs, ils se disent peu capables de discerner un trouble mental. Ils sont très partagés sur leur intérêt à aider ces étudiants (46% plutôt pas et 54% plutôt favorables). En outre, les professeurs ne montrent aucun sentiment de crainte à l'endroit de ces étudiants. Toutes les données disponibles des questions 16 à 24 montrent d'ailleurs un haut niveau d'acceptation de ces étudiants par les enseignants.

Dans le tableau 22, «Les principales barrières empêchant de desservir les étudiants ayant un problème de santé mentale selon les enseignantes et enseignants»⁵⁵, les réponses à la question neuf, «L'insécurité des enseignants lorsqu'un étudiant présente un trouble mental dans leur classe», viennent nuancer celles du tableau précédent où les enseignants déclaraient très majoritairement que la présence d'un étudiant ayant un trouble de santé mentale dans leur classe ne leur donnait pas de sentiment d'insécurité. Ici, ils sont près d'un tiers à déclarer que cela constitue une barrière qui les empêche de desservir cette population étudiante. Par ailleurs, la moitié des répondants attribue à leur manque de collaboration ou à leurs collègues le fait de constituer un obstacle à leur engagement en faveur de l'aide à ces étudiants.

Du tableau 23, «Les principaux facilitateurs en matière de services aux étudiants ayant un problème de santé mentale selon les enseignantes et enseignants»⁵⁶, il ressort que les enseignants ne voient pas comme un grand facilitateur le fait pour les étudiants d'être proactifs pour requérir des ressources du cégep afin d'obtenir de l'aide ou pour aller vers leurs enseignants afin de discuter de leurs troubles et de leurs besoins. Par contre, la collaboration avec les services professionnels leur apparaît comme un facilitateur important. Il en est de même pour leur collaboration à mettre en place des mesures adaptées et l'évaluation du rôle

⁵³ *Ibid.*, p.70

⁵⁴ *Ibid.*, p.71

⁵⁵ *Ibid.*, p.73

⁵⁶ *Ibid.*, p.75

de leur créativité pour offrir ces mesures. Mais ils sont quand même un tiers des répondants à estimer plutôt négativement cet aspect.

Le tableau 24 porte sur «La perception des enseignantes et enseignants du caractère aidant des mesures offertes par les services d'aide ou les services psychologiques dans les cégeps pour desservir les étudiantes et les étudiants»⁵⁷. Les données recueillies montrent que les enseignants estiment dans une large majorité que les mesures actuellement offertes aux étudiants ayant un trouble de santé mentale sont aidantes. Un quart d'entre eux jugent comme moins aidantes des mesures comme la modification de l'horaire de cours, la passation d'un examen dans un local spécifique, l'usage d'un preneur de notes et l'autorisation d'un incomplet permanent.

Le tableau 25 s'intitule «Les mesures offertes par les enseignantes et les enseignants pour aider les étudiants ayant un trouble mental ou un problème de santé mentale»⁵⁸. Dans les mesures adaptées qu'ils offrent aux étudiants ayant des troubles de santé mentale, les enseignants ont déclaré en majorité assurer de l'encadrement. Un nombre significatif d'entre eux n'accorde aucun accommodement lié à l'évaluation. Ils sont même majoritaires à ne pas modifier leurs modalités d'évaluation. Par ailleurs, ils disent ne pas collaborer avec les autres enseignants d'un étudiant pour prendre des mesures en commun. En outre, il est intéressant de remarquer que les mesures que les étudiants avaient jugé comme des accommodements favorables à leur état dans l'expérience du Pavois, soit d'éviter d'être soumis à des exposés oraux, de pouvoir sortir librement pendant le cours en cas de crise d'anxiété, de pouvoir reporter une évaluation ou d'allonger la période de remise d'un travail, sont dites majoritairement peu ou très peu accordées par les enseignants.

Dans le tableau 26, «Les besoins des enseignantes et enseignants»⁵⁹, les réponses exprimées vont dans le sens d'une meilleure connaissance des troubles mentaux et du soutien à apporter à cette population étudiante. Les répondants expriment très majoritairement des besoins de formation sur quoi faire et ne pas faire avec ces étudiants. Par ailleurs, ils demandent très majoritairement à être prévenus de la présence de ce type d'étudiants dans leur classe. Ils souhaitent, en outre, une meilleure définition des rôles et des responsabilités de chacun dans l'institution. Ils souhaitent aussi bénéficier de ressources professionnelles ou de personnes ressources à contacter en cas de besoin, discuter avec des collègues des difficultés rencontrées en classe avec un étudiant. Par ailleurs, près de 30% d'entre eux disent avoir besoin d'être rassurés quant à la dangerosité ou à la violence auxquelles les jeunes ayant un trouble mental sont parfois associés.

Une revue rapide des données tirées de cette étude permet de faire les constats principaux suivants : les enseignants disent que les étudiants ayant un trouble mental peuvent réussir leurs études collégiales, même si un nombre significatif d'entre eux (60%) affirment qu'ils ont des capacités de résolution de problème limitées. En outre, ils disent peu connaître les troubles mentaux et avoir besoin d'améliorer leurs connaissances à ce sujet, tout comme au sujet des bonnes pratiques d'intervention. Ils disent également souhaiter les collaborations

⁵⁷ *Ibid.*, p.78

⁵⁸ *Ibid.*, p.79

⁵⁹ *Ibid.*, p.81

avec les professionnels afin d'être mieux informés et de mieux intervenir. D'autre part, les enseignants mettent peu en pratique les mesures que les étudiants présentant des troubles mentaux trouvent comme particulièrement aidantes pour eux.

Les données recueillies par Fichten et *al.* (2006) auprès des étudiants ayant un handicap établissent l'importance du rôle des enseignants comme facilitateurs ou comme obstacles à leur réussite. La même conclusion se dégage de l'étude de Saint-Onge, Tremblay et Garneau (2010). Ces données montrent l'importance d'amener les enseignants à mieux connaître ces nouvelles populations en situation de handicap et leurs besoins ainsi qu'à mettre en œuvre des stratégies pédagogiques appropriées.

Pour identifier les moyens les plus susceptibles d'induire ces changements dans les pratiques pédagogiques des enseignants, nous avons également exploré ce que dit la littérature spécialisée sur le sujet. Cette question a été cependant peu abordée par la recherche et la littérature n'est guère abondante.

3. Le point de vue de la recherche sur les stratégies favorables à l'émergence des besoins des professeurs relatifs à leur intervention pédagogique auprès des nouvelles populations étudiantes en situation de handicap

3.1 Contexte actuel de l'offre de service : entre la multiplicité des points de vue et les limites de la bonne volonté et de l'engagement individuel des enseignants

Jean-Marc Lesain-Delabarre (2001) montre comment l'intégration des étudiants présentant des handicaps dans des classes ordinaires donne lieu à des points de vue multiples et divergents entre parents, enseignants, thérapeutes, administrateurs, et autres intervenants concernés. Cette situation n'est pas sans affecter le champ de la recherche sur le sujet dont les résultats restent polémiques. Cette dynamique a un effet paradoxal sur la prise en compte de l'intégration en classes ordinaires de ces étudiants : alors que la demande d'intégration va croissant, celle-ci rencontre des obstacles liés à l'expression de pouvoirs, aux bons vouloirs, à l'engagement éthique et citoyen. De sorte que la pratique d'intégration reste liée au bon vouloir et à l'engagement individuel des enseignants sans être régie par des manières de faire assurées, reconnues et dont l'implantation est générale et acceptée de tous.

Par ailleurs, cet article expose des stratégies institutionnelles d'intégration comme la sensibilisation et la dédramatisation, la coopération entre les différentes instances et la contractualisation de ces coopérations, l'individualisation des projets d'intégration par la différenciation des objectifs, la formation des personnels, l'évaluation du dispositif d'intégration, etc. Pour l'auteur, la question principale qui se pose est celle «des démarches à mobiliser pour co-construire des positions solidaires»⁶⁰.

3.2 Les modèles de collaboration et de concertation

Deborah L. Butler (2005) examine l'interrelation entre l'autorégulation et l'apprentissage collaboratif dans le développement professionnel des enseignants. Pour commencer, un cadre théorique est établi afin de définir le développement professionnel chez les individus comme

⁶⁰ Jean-Marc Lesain-Delabarre. L'intégration scolaire en France : une dynamique paradoxale, *Revue française de pédagogie*, Année 2001, Volume 134, Numéro 134, p.56.

situé dans la pratique, au sein de communautés d'apprentissage collaboratif. Cette discussion fournit les balises pour décrire deux initiatives consécutives de développement professionnel dans lesquelles les enseignants ont cherché à traduire des principes éducatifs innovants dans la pratique. Un aperçu des deux projets est fourni, accompagné d'un rapport de résultats centrés sur l'enseignement de processus d'apprentissage, et sur la manière dont les enseignants sont arrivés à changer leurs pratiques à travers leur participation à cette recherche collaborative.

Desgagné (2007) établit les bases conceptuelles de l'approche collaborative de la recherche en éducation, plus spécifiquement la constitution d'équipes de chercheurs universitaires et de praticiens enseignants autour d'un questionnement lié à l'exercice de la pratique. Trois énoncés viennent structurer cette conceptualisation: 1) l'approche collaborative suppose une démarche de co-construction entre les partenaires concernés; 2) elle joue sur deux registres à la fois, soit celui de la production de connaissances et celui du développement professionnel des praticiens; 3) elle contribue au rapprochement, voire à la médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique. À l'horizon de ces trois énoncés se profile une vision socioconstructiviste du «savoir» à développer, et cela, à partir d'une démarche collective d'interprétation où théorie et pratique sont constamment mises en relation.

Kalubi et Lesieux (2006) voient, pour leur part, la collaboration entre parents et enseignants comme un processus au sein duquel ces acteurs s'approprient des stratégies qui les aident à actualiser leurs compétences et à offrir un meilleur soutien à l'étudiant en difficulté. Or plusieurs études démontrent que parents et enseignants s'entendent peu et craignent respectivement d'être perçus comme incompetents. Dans le cadre d'une recherche visant les pratiques d'intervention auprès des étudiants ayant des difficultés d'attention, deux groupes de réflexion ont été formés. L'analyse des données issues de ces rencontres fait émerger quelques enjeux majeurs, dont l'incertitude amenée par le diagnostic de difficultés d'attention en milieu scolaire. Elle permet aussi de questionner les conditions et stratégies d'alliances entre parents et enseignants comme partenaires dans la réussite scolaire.

Pechberty, B. (2003) prône, quant à lui, la collaboration entre chercheurs cliniciens et didacticiens pour accompagner et évaluer les transformations qui affectent le métier d'enseignant et l'identité professionnelle de ce groupe. On voit apparaître dans les classes une hétérogénéité croissante des étudiants liée à l'exigence démocratique d'enseigner à tous. Cela n'est pas sans créer de nouvelles dynamiques éducatives et soumettre les enseignants à de nouvelles contraintes affectives et pédagogiques qui les amènent à s'interroger sur leur identité professionnelle. Ils se retrouvent devant une population étudiante présentant une grande variété clinique (refus d'apprendre, diversité psychologique et culturelle, phobie scolaire, etc.) à laquelle leur formation ne les a pas préparés. Ils en subissent les effets néfastes et se montrent incapables de les contrôler dans la pratique. Leur formation professionnelle initiale ou continue ne les habilite pas à affronter ces situations nouvelles. La création d'équipes de chercheurs et d'enseignants est, selon l'auteur, une voie prometteuse dans la maîtrise des déstabilisations qui affectent l'identité professionnelle des enseignants.

3.3 La formation et la transformation du rôle des enseignants

Robichaud et Landry (1982)⁶¹ font une synthèse des problèmes les plus importants à surmonter pour assurer la réussite du mouvement d'intégration dans les classes régulières des étudiants qui ont des besoins spéciaux. Les problèmes sont analysés à partir des composantes essentielles d'un modèle d'enseignement individualisé, soit l'étudiant, le processus d'instruction et les agents éducatifs. Les auteurs présentent l'enseignement individualisé comme la garantie pour l'étudiant ayant un besoin particulier de réaliser dans le système d'éducation la maîtrise d'apprentissages appropriés à son état. Sans exclure des modalités d'enseignement individualisé comme le tutorat ou de travaux individuels, le sens de «individualisé» renvoie ici davantage de la mise sur pied d'un système scolaire et d'une intervention pédagogique conçus pour répondre aux besoins de chacun des étudiants. Selon les auteurs, «c'est un défi considérable puisque l'enseignant habitué à œuvrer dans le cadre collectif doit faire une transition vers un enseignement individualisé et ceci dans un contexte beaucoup plus hétérogène. En effet, l'intégration d'enfants qui ont des besoins spéciaux dans la classe ordinaire signifie qu'on élargit l'écart entre les besoins éducatifs des élèves d'une même classe⁶²». Pour être efficace dans une classe d'intégration, l'enseignant doit posséder des connaissances et des habiletés qui le rendent aptes à assumer l'hétérogénéité de sa classe en individualisant son intervention. Cela exige une formation supplémentaire des enseignants réguliers qui n'est pas dispensée dans les programmes actuels de formation des maîtres des niveaux primaire et secondaire. C'est là, pour l'auteur, le problème le plus important dont la solution passe par une modification des programmes universitaires de formation des maîtres : «l'enseignant d'une classe ordinaire doit être habilité à maintenir un processus d'instruction efficace qui respecte les variables essentielles de l'enfant. Cette compétence doit être suffisamment acquise par l'enseignant avant que ne soient intégrés dans sa classe des enfants qui ont des besoins spéciaux»⁶³.

Martin et Doudin (1999) montrent les relations entre la conception innéiste que nombre d'enseignants se font de l'intelligence des étudiants et de son développement et les conséquences qu'ils en tirent en termes de stratégies pédagogiques à utiliser en classe. Ils établissent comment ces relations produisent chez l'étudiant un effet d'attribution de son échec scolaire à un dysfonctionnement cognitif agissant comme un destin. À l'encontre de cette position, les auteurs proposent d'axer la formation des enseignants sur un changement de conception de l'intelligence et de son développement et l'acquisition de stratégies pédagogiques constructivistes interactives favorisant le développement du sentiment de compétence chez les étudiants et la métacognition. Cet article, bien que de portée plus générale que celle des étudiants ayant un handicap, présente un intérêt en ce qu'il établit l'importance que la formation peut jouer dans le changement des conceptions que les enseignants se font du développement cognitif des étudiants et de leurs capacités à réussir.

Lusignan (2009) a recueilli des témoignages d'enseignants du primaire et du secondaire à propos, entre autres choses, de la perception qu'ils ont de leur rôle, des réussites qu'ils ont connues avec les élèves ayant des troubles d'apprentissage et de comportement et des

⁶¹ Nous avons jugé utile d'inclure cette recherche dans la revue de littérature réalisée et ce, même si elle date de vingt ans. D'une part, les recherches sur le sujet sont rares et, d'autre part, la formation joue un rôle permanent en tant que moyen inducteur de la transformation des actes professionnels.

⁶² Omer Robichaud et Rodrigue Landry. *Op.cit.*, p.453

⁶³ *Ibid.*, p.460

moyens qu'ils ont mis en place pour connaître ces succès. L'auteur expose les moyens mis en place par diverses écoles pour relever le défi de leur intégration et de leur réussite. Selon les participants, il est important de mettre en place des modèles d'intervention fondés sur la collaboration des enseignants de sorte qu'ils puissent réfléchir ensemble aux solutions à mettre en place pour résoudre les problèmes qu'ils rencontrent et entreprendre les démarches nécessaires pour que les écoles leur donnent la possibilité de bénéficier des services de professionnels qualifiés.

Guimond et Forget (2010) font état d'une recherche menée auprès de 47 enseignants de cégeps afin d'évaluer leurs connaissances et leurs besoins de formation sur les caractéristiques des étudiants ayant un TED, ainsi que les répercussions potentielles de ces caractéristiques en classe. Peu d'études ont porté sur l'intégration de ces étudiants dans les établissements d'enseignement postsecondaire, particulièrement au Québec ; contrairement aux ordres primaire et secondaire où des études nombreuses ont été menées afin de mieux outiller les enseignants pour répondre aux besoins de ces nouvelles populations étudiantes en situation de handicap. Les résultats obtenus des enseignants qui ont participé à la recherche montrent de faibles connaissances des caractéristiques de ces étudiants. Ces faibles connaissances semblent influencer la perception des enseignants quant aux répercussions potentielles de ces caractéristiques en classe. De plus, malgré les faibles connaissances qu'ils ont des caractéristiques de cette population étudiante et de leur comportement potentiel en classe, les répondants semblent peu intéressés à obtenir de la formation sur les TED. Ce facteur est, selon les auteurs, peut-être lié au fait que les étudiants ayant un TED sont une population étudiante trop récente dans les cégeps et que les enseignants ont encore peu fait l'expérience de tels cas. Ils ajoutent que cela ne les incite peut-être pas à planifier l'intégration de ces étudiants dans leur classe. Selon eux, la question des moyens pour amener les enseignants à modifier leur attitude reste entière.

Les conditions favorables que la recherche identifie comme efficaces aux différents ordres d'enseignement pour amener les enseignants à changer leurs pratiques pédagogiques afin de mieux répondre aux besoins d'apprentissage des nouvelles populations étudiantes présentant des handicaps sont principalement de deux ordres : la collaboration entre enseignants, entre enseignants et chercheurs, entre enseignants et parents ainsi que la formation professionnelle centrée sur la connaissance de ces nouvelles populations étudiantes en situation de handicap et les stratégies pédagogiques favorables à leur réussite.

Conclusion

Nous concluons sous forme des constats principaux qui se dégagent de la revue de la littérature réalisée.

1. Moins de recherches ont été menées sur les bonnes pratiques pédagogiques appropriées aux nouvelles populations étudiantes en situation de handicap à l'enseignement postsecondaire, notamment universitaire, et de celles qui ont été réalisées peu ont fait l'objet d'une évaluation de l'efficacité des mesures qu'elles proposent. C'est un champ de réflexion relativement nouveau qui s'organise sous la poussée de l'accession croissante de ces nouvelles populations étudiantes aux ordres supérieurs d'enseignement. Les résultats des recherches menées à l'enseignement primaire et secondaire ne sont que très partiellement transférables à l'enseignement supérieur et utilisables tels quels pour éclairer les changements de pratiques pédagogiques à apporter par les enseignants de cet ordre. Nous avons montré ici et là dans le texte ce que de telles recherches avaient d'intéressant comme le fait d'adapter l'évaluation, d'apporter une considération positive à l'étudiant. Cependant, cet intérêt a un caractère général qui doit être précisé dans le contexte de l'enseignement supérieur et il ne dispense pas de réaliser des projets de recherche appropriés à ce contexte. Les actes professionnels de l'enseignement supérieur, la différence de maturité physique et psychologique des étudiants concernés, leurs habitudes d'encadrement, la nature de leurs apprentissages sont autant de facteurs qui demandent que soient réalisés des projets de recherche spécifiques sur l'intégration pédagogique à l'enseignement supérieur des nouvelles populations étudiantes en situation de handicap.
2. Les stratégies pédagogiques efficaces appliquées au TDA/H, TED, TSM ont fait l'objet de moins de recherches que les TA. Ce sont sans aucun doute des champs à explorer davantage. La recherche semble inversement proportionnelle aux besoins et à l'inquiétude : ce qui inquiète le plus les enseignants ce sont les troubles de santé mentale et les troubles envahissant du développement. Ces cas sont par ailleurs ceux qui sont les plus médiatisés ou mis en évidence lorsque l'on fait référence à l'intégration scolaire de ces nouvelles populations étudiantes en situation de handicap. Les activités de recherche sur les besoins de ces dernières sont cependant peu nombreuses.
3. La littérature fait peu état de recherches liées aux stratégies pour amener les enseignants à modifier leurs pratiques à l'endroit des nouvelles populations étudiantes en situation de handicap. Pourtant la collaboration des enseignants et les adaptations de leurs pratiques pédagogiques sont des enjeux importants de l'intégration de ces dernières, surtout quand on voit ce que disent les étudiants sur le rôle que les enseignants jouent dans leur réussite. Cette voie de recherche est à investir davantage. Il importe de mieux nommer les obstacles et les points de résistance ainsi que les besoins des enseignants en matière de soutien professionnel.
4. L'accessibilité universelle en pédagogie semble une approche en matière d'intervention pédagogique du plus grand intérêt en ce qu'elle répond au double objectif d'adaptation de l'intervention pédagogique aux besoins particuliers des étudiants présentant des incapacités et d'intervention générale en faisant bénéficier tous les étudiants, même

ceux qui ne présentant pas d'incapacité, des avantages des adaptations planifiées. Cependant, cette accessibilité est plus une méthode générale de planification des activités d'apprentissage et d'intervention en classe qu'un ensemble d'actions pédagogiques clairement identifiées. Elle ne dispense pas d'identifier les stratégies spécifiques adaptées aux profils diversifiés des étudiants, de sorte que les enseignants puissent en tenir compte dans leur planification pédagogique destinée aux étudiants ayant des incapacités.

5. Selon les recherches consultées, les auteurs proposent des stratégies pédagogiques qu'ils évaluent comme appropriées à l'enseignement supérieur. Les principales identifiées comme s'appliquant à tous les types de troubles sont les suivantes :
 - organiser du tutorat par les pairs approprié aux caractéristiques de l'étudiant et ses besoins par rapport aux cours. Pour les étudiants en situation de TDA/H, des modules spécifiques sont conseillés, ainsi que l'a montré l'expérience menée à l'UQAM (voir page 25);
 - rendre facilement accessibles les notes de cours écrites avec, pour les étudiants en situation de TA, des polices de caractères comme Trebuchet MS, Verdana, Arial ou Geneva (des polices sans empattements, avec des lignes verticales assez prononcées sur les b et les d), en 12 ou 14 points, dans une présentation aérée. Fournir ces notes à l'avance, soumettre un guide à suivre pour en faciliter l'organisation et la prise ;
 - employer du matériel varié et approprié permettant la stimulation orale et écrite (présentations PowerPoint) ;
 - accorder du temps additionnel lors des évaluations et la réalisation des travaux, des projets en précisant la durée supplémentaire autorisée et en faisant le suivi en questionnant l'étudiant sur l'état de leur avancement ;
 - présenter aux étudiants un plan de cours clair et détaillé et soumettre aux étudiants une liste d'objectifs clairs et précis;
 - permettre l'aide d'une personne-ressource pour prendre des notes en classe, pour faire la lecture, offrir du tutorat, relire les travaux ;
 - permettre d'écrire les examens dans un endroit silencieux, une salle à part ;
 - remettre des commentaires détaillés pour aider les étudiants à identifier les points sur lesquels ils doivent s'améliorer ;
 - offrir des adaptations aux examens selon le type de trouble de l'étudiant avec l'accent mis, pour un étudiant TED, sur les examens oraux ou l'utilisation d'un transcripteur. Pour les étudiants en situation de TSM, permettre que les examens soient réalisés en deux ou trois séances ou être lus à haute voix, dictés, ou dactylographiés. Pour les étudiants en situation de TA, utiliser des évaluations orales en mathématiques ;
 - utiliser diverses aides technologiques appropriées au trouble de l'étudiant (logiciels, synthétiseur vocal, dictionnaire électronique, ordinateur muni d'un correcteur, etc.) ;
 - réaliser un encadrement suivi de l'étudiant et de ses progrès en lui donnant un feedback régulier pour l'aider à identifier les points sur lesquels il doit s'améliorer, en organisant des activités de rattrapage ;
 - appliquer les neuf principes de l'accessibilité universelle en pédagogie;
 - effectuer des évaluations plus courtes et plus fréquentes.

Pour les étudiants en situation de troubles d'apprentissage (TA) :

- utiliser des guides d'études détaillés ;
- utiliser des «cartes réponses»;
- encourager les étudiants à articuler leurs connaissances.

Plus spécifiquement, pour les étudiants dyslexiques :

- lire les consignes des examens à voix haute et expliquer oralement les devoirs à faire ;
- dans les examens et les devoirs, éviter de rédiger de questions à plusieurs volets ;
- pour les évaluations, remettre à l'avance le texte sur lequel portera la question ;
- mettre les mots clés en gras, ou les souligner, dans un texte à l'étude.

Plus spécifiquement, pour les étudiants dysorthographiques :

- permettre à l'étudiant de consulter son lexique personnalisé ;
- permettre à l'étudiant qui le désire d'enregistrer les cours ;
- inscrire au tableau le plan de la séance et en cochant successivement les points qui ont été abordés à mesure qu'elle se déroule ;
- écrire les mots difficiles au tableau ;
- présenter les notions sous forme de graphiques ou de tableaux, lorsque la matière s'y prête ;
- dresser une liste récapitulative des notions abordées en vue de préparer un examen ;
- résumer en quelques mots avec les étudiants, à la fin du cours, ce qui a été vu durant celui-ci.

Pour les étudiants en situation de trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) :

- permettre à la personne de s'asseoir devant la classe (là où existe le moins de distractions auditive et visuelle) ;
- établir à l'avance les dates de remise des travaux, effectuer des rappels fréquents ;
- établir des contacts visuels fréquents pendant l'enseignement pour s'assurer que la personne écoute ;
- permettre à la personne de sortir discrètement de la classe pendant le cours pour bouger un peu, boire de l'eau, etc. ;
- permettre l'utilisation d'une mini-enregistreuse pour compenser la difficulté à prendre des notes (écouter et écrire en même temps peut être un gros défi) ;
- demander à la personne si elle comprend les tâches à faire (devoirs, projets), lui demander de répéter les directives.

Troubles envahissants du développement (TED) :

- permettre la possibilité d'enregistrer des cours magistraux lorsque c'est approprié ;
- expliquer en détails et de manière précise (enseignement explicite) ;
- porter une attention particulière à la routine en classe ;
- prévenir l'étudiant des changements à l'horaire ou au syllabus de cours.

Troubles de santé mentale (TSM) :

- éviter les exposés oraux et les travaux d'équipe qui occasionnent une situation de stress incontrôlable ;
- permettre l'enregistrement des cours afin que l'étudiant puisse les réentendre au besoin ou encore lui trouver un condisciple capable de lui fournir des explications supplémentaires sur la matière ;
- permettre un horaire adapté à la situation de l'étudiant (soir ou matin, selon les cycles que lui impose sa maladie) ;
- montrer une certaine souplesse dans la gestion de classe, l'étudiant pouvant être appelé à sortir pour se calmer dans le cas de montée d'anxiété ou d'état de crise ;
- autoriser l'étudiant à boire en classe pour alléger les effets secondaires des médicaments.

6. Un autre des constats qui se dégage de la revue de littérature réalisée montre la nécessité de mieux organiser et structurer la recherche sur cette problématique. La recherche sur l'intégration scolaire des étudiants en situation de handicap est actuellement menée par de nombreux acteurs. Un Centre de recherche sur l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap (CRISPESH) a été créé en 2010. C'est un Centre collégial de transfert de technologies en pratiques sociales novatrices (CCTT-PSN). Il est rattaché au Cégep du Vieux-Montréal et au Collège Dawson. Le réseau Adaptech, très actif en ce qui concerne la recherche sur le sujet et associé au Collège Dawson, est un partenaire du CRISPESH. Le temps est peut être venu de fédérer l'ensemble des initiatives de recherche en vue d'assurer la mise en place de pratiques d'intervention adaptées et efficaces par les différents milieux chargés de fournir des services aux étudiants en situation de handicap. L'Université du Connecticut présente à cet égard un modèle intéressant d'intégration. Elle a commencé en 1984 à développer avec le *Center on Postsecondary Education and Disability* (CPDE) un lieu de recherche et d'enseignement en matière d'intervention auprès des populations étudiantes en situation de handicap. Ce Centre est né d'une loi adoptée par l'État du Connecticut en 1984 établissant au *Neag School of Education* de l'Université deux programmes modèles destinés aux professionnels chargés d'intervenir auprès de ces populations étudiantes, soit un programme collégial de deux ans et un programme universitaire de quatre ans. Les étudiants inscrits à ces programmes disposent d'une formation appuyée sur des résultats de recherche éprouvés et des stratégies d'intervention de pointe en matière de soutien aux étudiants présentant des incapacités. Devant la croissance de ces populations étudiantes aux études postsecondaires, l'État du Connecticut a, en 1986, alloué un financement supplémentaire au Centre afin qu'il mette ses services à la disposition de tous les collèges et universités de l'État. Des sessions de formation sont maintenant offertes au personnel de ces établissements sur des sujets comme les étudiants autistiques et l'interaction sociale, l'intervention auprès des étudiants présentant un déficit de l'attention, etc. Le Centre jouit maintenant d'une reconnaissance internationale en tant qu'institution majeure de recherche, de formation et de développement professionnel dans le soutien à la transition des étudiants présentant des incapacités vers les études postsecondaires.

Bibliographie

Le point de vue de la recherche sur les stratégies pédagogiques favorables à la réussite des étudiants des nouvelles populations étudiantes en situation de handicap

Troubles d'apprentissage (TA) :

Association québécoise des étudiants ayant des incapacités au postsecondaire. Accessibilité universelle, Les études postsecondaires c'est aussi pour toi, *Bulletin*, AQEIPS, Montréal, 2011, 1 page.

Beaumont, Claire. Recension de l'ouvrage de D. Zay (2005) : Prévenir l'exclusion scolaire et sociale des jeunes-Une approche franco-britannique, Presses universitaires de France, *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 33, numéro 3, Montréal, 2007, p. 769-770.

Dubé, France et Marie-Neige Sénécal. Les troubles d'apprentissage au postsecondaire: de la reconnaissance des besoins à l'organisation des services, *Pédagogie collégiale*, VOL.23, N°1, Montréal, Automne 2009, p.17-22.

Dubois, Mireille et Julie Roberge. Troubles d'apprentissage : pour comprendre et intervenir au cégep. *CCDMD (Centre collégial de développement de matériel didactique)*, Montréal, 2010, 48 pages.

Fichten, Catherine et Nguyen, Mai Nhu. *Les étudiants handicapés, leurs expériences dans les collèges et universités canadiens et le rôle des technologies informatiques dans leur réussite académique*, Réseau de recherche Adaptech, Montréal, 2007, 26 pages.

Fichten, Catherine et al. *Étudiants ayant des incapacités au cégep : Réussite et avenir*, Réseau de recherche Adaptech, Rapport final présenté à FQRSC, Montréal, 2006, 161 pages.

Fichten, Catherine et al. Facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants handicapés, *Pédagogie Collégiale*, Vol. 19, No 4, Montréal, Été 2006, p. 20-25.

Gombert Anne, Adam Sandrine et Jean-Louis Kara. Le Temps des dys : un dispositif innovant d'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques, Projet d'actions innovantes, *Délégation académique à la formation et à l'innovation pédagogique*, Aix-Marseille, 2006, 14 pages.

Gombert Anne, Feuilladié Sylviane, Gilles Pierre-Yves et Jean-Yves Roussey. Évaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales, *Revue française de pédagogie*, numéro 164, Lyon, 2008, p. 123-138.

Guéricolas, Pascale. Trois questions à Claire Beaumont sur les défis et les problèmes de l'inclusion scolaire, *Au fil des événements*, Université Laval, volume 45, numéro 31, édition du 6 mai 2010, Sainte-Foy , 1 page.

Mimounie, Zorha et Laura King. *Deux mesures de soutien au collégial-Rapport de recherche*, Cégep André-Laurendeau et Cégep Montmorency, PARÉA, Montréal, 2007, 93 pages.

Ministry of Education British Columbia. *Enseigner aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage et de comportement-Guide de l'enseignant*, Victoria, 1996, 86 pages.

Rousseau, Nadia et Caroline Vézina. La tâche globale : une organisation innovante pour une plus grande réussite des élèves à risque, *Revue des sciences de l'éducation*, volume 33, numéro 3, Montréal, 2007, p. 685-701.

Sireci, Stephen G., Scarpatti, Stanley E. et Shuhong Li. Test Accommodations for Students with disabilities : An Analysis of the Interaction Hypothesis, *Review of Educational Research*, vol. 75, No. 4, Washington, 2005, p. 457-490.

Theis, Laurent, Giguère, Antoine, Martin, Vincent et Julie Myre Bisailon. Quand les élèves en difficulté d'apprentissage s'intègrent à la classe ordinaire, Dossier : Des pratiques novatrices, *Vie pédagogique*, Numéro 150, Québec, Mars 2009, 1 page.

Tincati, Matt. Improving outcomes for College Students with Disabilities : Ten Strategies for Instructors, *College Teaching*, vol. 52, numero 4, Abingdon, 2004, p. 128-132.

Tremblay, Marc. *Les conditions d'efficacité d'une intervention auprès des nouvelles populations en situation de handicap - Bilan de la métarecherche* - Comité interordres, Montréal, juin 2011, 35 pages.

Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) :

Brand, Susan, Dunn, Rita et Fran Greb. Learning Styles of Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder : Who are They and How Can We Teach Them ? *The Clearing House*, vol. 75, No. 5, Washington, 2002, p. 268-273.

Landry, France et Georgette Goupil. Trouble déficitaire de l'attention à l'université, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur (Ripes)*, Numéro 26-2, 2010, p. 2-10

PANDA. *Trouble du déficit de l'attention : Ce que tout professeur devrait savoir...*MRC de l'Assomption, l'Assomption, 2000, 19 pages.

Reschly, Daniel J. Identification and Assessment of Students with Disabilities, *The Future of Children*, vol. 6, no. 1, Special Educations for students with disabilities, Princeton University, Princeton, 1996, p. 40-53.

Université de Moncton. *Guide des professeurs et professeures*, Service aux étudiantes et étudiants ayant un handicap, Campus de Moncton, Moncton, juin 2011, 27 pages.

Troubles envahissants du développement (TED) :

Asperger Aide France. Guide d'intervention pédagogique - *Le syndrome d'asperger et l'autisme de haut niveau en milieu scolaire*, Paris, 2007, 17 pages.

Alcom-Mackay, Susan. *Définir les tendances actuelles et les soutiens requis pour les étudiants atteints de troubles du spectre autistique qui font la transition au palier postsecondaire*, Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, Toronto, 2010, 49 pages.

Ministère de l'Éducation nationale, Direction générale de l'Enseignement scolaire. *Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement*, Centre national de documentation pédagogique, Collection Repères Handicap, Paris, 2009, 88 pages.

Troubles de santé mentale (TSM) :

Béguet, Véronique et Fortier Stéphane. *Les trajectoires scolaires de personnes ayant un problème grave de santé mentale : bilan général d'une recherche-action*, Le Pavois, Québec, 2004, 132 pages.

Kalubi, Jean-Claude. Les conditions favorisant l'utilisation des aides techniques à la communication en milieu scolaire : perceptions de l'enseignant concernant les défis pour les élèves ayant des incapacités. *Conditions Favoring the Use Technical Communication Aids in a School Environment: Teachers' Perceptions of the Challenges facing Children with Disabilities*, Les Publications du CRIR, Volume 3, Montréal, 2007, p.79-92.

St-Onge, Myreille, Tremblay, Julie et Garneau, Dominic. *L'offre de services pour les étudiantes et étudiants des cégeps ayant un problème de santé mentale ou un trouble mental*, MELS, Gouvernement du Québec, Québec, mai 2010, 136 pages.

Lauzon, Gilles. Le soutien aux études supérieures pour les personnes aux prises avec des troubles mentaux graves : modèles de référence. *Le Partenaire*, Numéro 10, Québec, 2003, p.6-13.

Le point de vue de la recherche sur les stratégies favorables à l'émergence des besoins des professeurs relatifs à leur intervention pédagogique auprès des nouvelles populations en situation de handicap

Butler, Deborah L. L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants, *Revue des sciences de l'éducation*, volume 31, numéro 1, Montréal, 2005, p. 55-78.

Desgagné, Serge. Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 2, Montréal, 1997, p. 371-393.

Guimond, Fanny-Alexandra et Jacques Forget. Évaluation des connaissances et des besoins de formation d'enseignants au Collégial sur les troubles envahissants du développement,

Revue francophone de la déficience intellectuelle, Volume 21, Québec, 2010, p. 79-89.

Kalubi, Jean-Claude et Élisabeth Lesieux. Alliance entre enseignants et parents d'élèves présentant des difficultés d'attention : une analyse sémiotique des perceptions du diagnostic, *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 32, Numéro 3, Montréal, 2006, p. 567-591.

Lesain-Delabarre. Jean-Marc. L'intégration scolaire en France : une dynamique paradoxale, *Revue française de pédagogie*, Volume 134, Numéro 134, Lyon, 2001, p. 47-58.

Lusigan, Guy (Propos d'enseignants recueillis). Les élèves différents. Perceptions d'enseignants, *Vie pédagogique*, numéro 150, Québec, mars 2009, 1 page.

Martin, Daniel et Pierre-André Doudin. Conception du développement de l'intelligence et formation des enseignants, *Revue française de pédagogie*, volume 126, numéro 126, Lyon, 1999, p.121-132.

Robichaud, Omer et Rodrigue Landry. Problèmes à surmonter dans l'intégration scolaire, *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 8, Numéro 3, Montréal, 1982, p. 451-462.

Université du Connecticut. Center on Postsecondary Education and Disability, Neag School of Education (source : site Web).

Autres documents :

Bonnelli, Hélène et al. *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire*, MELS, Gouvernement du Québec, Québec, mai 2010, 41 pages.

Boucher, Julien. *Pour une éthique de l'égalité des chances, Recherche sur les étudiants avec besoins particuliers*, Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ), Québec, 2011, 110 pages.

MELS. *Document d'appui à la réflexion : Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*, Gouvernement du Québec, Québec, 2010, 64 pages.

MELS. *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : Définitions*, Gouvernement du Québec, Québec, 2000, 20 pages.

MELS. *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*, Gouvernement du Québec, Québec, 2007, 24 pages.

Wolforth, Joan et Élisabeth Roberts. *La situation des étudiantes et des étudiants présentant un trouble déficitaire de l'attention et fréquentant un cégep au Québec : ce groupe a-t-il un besoin légitime de financement et de services ?* MELS, Gouvernement du Québec, Québec, 2010, 55 pages.