

Le projet ESH-Transition

(Accommodements scolaires, pratiques pédagogiques inclusives et trajectoires d'adaptation des étudiants en situation de handicap au moment de la transition secondaire-collégial)

Chercheur principal :

Simon Larose, Université Laval, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage.

Co-chercheur(s) :

Julien Bureau, Université Laval
Caroline Cellard, Université Laval
Michel Janosz, Université de Montréal
Catherine Beaulieu, Cégep de Saint-Laurent

Partenaire(s) du milieu :

Hélène Savard et Alexandre Girard-Lamontagne coordonnatrice et coordonnateur du Centre collégial de
Soutien à l'Intégration, Est du Québec
Jean-François Perron, Sonia Lapointe et Marie-Hélène Gagnon,
services adaptés, Cégep de Sainte-Foy
Marie-Pierre Aubert et Chloé Godbout, services adaptés, Cégep Garneau
Olga Thibeault, services adaptés, Cégep de Limoilou
Diane Cyrenne et Florence Beaupré-Gateur, services de soutien à la réussite, Collège Mérici
Bruno Courville, services adaptés, Collège de Maisonneuve
Anie Chaput et Jennifer Desbiens, services adaptés, Cégep Marie-Victorin
Pierre Dresdell, services adaptés, Cégep de Saint-Laurent
Lyne Messier et Geneviève Despars, services adaptés, Cégep de Saint-Hyacinthe
Jean Royer, services adaptés, Cégep de Sherbrooke
Véronique Séguin, services adaptés, Collège de Bois-de-Boulogne

Établissement gestionnaire de la subvention :

Université Laval

Numéro du projet de recherche :

2019-PZ-264654

Titre de l'Action concertée :

Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires

Partenaire(s) de l'Action concertée :

Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)
Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

TABLE DES MATIÈRES

	Page
PARTIE A - CONTEXTE DE LA RECHERCHE	3
Les accommodements scolaires destinés aux ESH	4
Les pratiques pédagogiques inclusives	5
Approche théorique et objectifs	6
PARTIE B – MÉTHODOLOGIE	7
PARTIE C – RÉSULTATS	8
Objectif 1	8
Analyses préliminaires	8
Trajectoires d’adaptation	9
Trajectoires selon le sexe, le secteur d’études et le profil diagnostique	9
Objectif 2	10
Différentes trajectoires d’adaptation des ESH inscrits aux services adaptés	10
Déterminants personnels et contextuels associés aux trajectoires d’adaptation	11
Déterminants personnels et contextuels associés à la réussite scolaire et aux intentions de persévérance	11
Objectif 3	12
L’accessibilité au centre de services adaptés (SA)	12
La pertinence et l’efficacité des accommodements	13
L’inclusion par les pairs	13
L’inclusion par les enseignants	14
Les pratiques pédagogiques facilitantes en classe (avant la pandémie)	14
PARTIE D – PISTES DE SOLUTION, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS	15
Auditoire	15
Signification des conclusions pour les décideurs, gestionnaires ou intervenants	15
Retombées des travaux sur les plans social, économique et politique	17
Limites et généralisation des résultats	17
Messages clés	18
PARTIE E – PISTES DE RECHERCHE	19
PARTIE F – RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE	20
ANNEXE A – QUESTIONNAIRES TEMPS 1, 2 ET 3	24
ANNEXE B – GUIDES D’ENTREVUE	70
ANNEXE C – TABLEAUX ET FIGURES	80

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

L'augmentation du nombre d'Étudiants en Situation de Handicap (ESH) fréquentant les établissements d'enseignement postsecondaire est un phénomène bien documenté au Québec et dans plusieurs pays industrialisés (Doucet & Philion, 2016; Evans, Broido, Brown, & Wilke, 2017). Entre 1995 et 2007, les collèges publics du réseau collégial québécois ont enregistré une hausse de près de 330 % du nombre d'ESH (Bonnelli, Ferland-Raymond & Campeau, 2010), hausse qui serait en grande partie attribuable à la population dite émergente (c.-à-d. les étudiants présentant un trouble d'apprentissage, un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), un trouble de santé mentale et, dans une moindre mesure, un trouble du spectre de l'autisme). En 2013, 9554 ESH fréquentaient le réseau collégial public, soit sept fois plus qu'en 2007 (Ducharme & Montminy, 2015). Dans les collèges privés, c'est une augmentation de près de 238% qui aurait été enregistrée entre 2005 et 2009 (Bonnelli et al., 2010). Aux États-Unis, les grandes études longitudinales du National Center on Education Statistics (NCES) indiquent que près d'un étudiant sur 10 inscrit à l'enseignement postsecondaire doit composer avec un handicap (NCES, 2017 (<https://nces.ed.gov/>; Castillo & Schwartz, 2013). Des ratios similaires voire parfois plus élevés ont été rapportés au Royaume-Uni (Quinn, Wilson, MacIntyre, & Tinklin, 2009) et en Australie (Manalo, Ede, & Wong-Toi, 2010). Plusieurs facteurs expliqueraient l'arrivée et la présence accrue de cette population aux études postsecondaires, notamment un dépistage précoce des difficultés d'apprentissage, la mise en place de services et d'interventions adaptés dès le primaire et se poursuivant au secondaire ainsi que différentes législations visant à reconnaître les droits de la diversité (Macé & Rivard, 2013).

D'un point de vue sociétal, cet accroissement de la population des ESH aux études postsecondaires est une bonne nouvelle. Il traduit la valeur qu'accorde la société québécoise à la diversité et aux droits de ceux et celles qui doivent composer quotidiennement avec un handicap. D'un point de vue institutionnel, cependant, cet accroissement soulève un certain nombre de défis. Les recherches auprès des populations émergentes suggèrent que les ESH expérimentent plus difficilement la transition vers les études postsecondaires que leurs pairs qui ne présentent pas de handicap. Par exemple, les taux de diplomation des ESH au secondaire sont de 3 à 4 fois plus faibles que ceux des élèves du régulier (Ducharme et al., 2018). Il a aussi été démontré que les élèves vivant avec un TDAH (le trouble le plus prévalent au collégial) sont plus nombreux à ne pas accéder aux études postsecondaires comparativement à leurs pairs sans diagnostic, et, lorsqu'ils y accèdent, sont moins nombreux à diplômer (DuPaul, Weyandt, O'Dell, & Varejao, 2009). Les étudiants TDAH, parce qu'ils présentent des déficits sur le plan de l'attention, de la mémoire de travail et des fonctions exécutives (Pievsky & McGrath, 2018), vivraient aussi des difficultés dans la gestion de leurs études et de leurs examens au collégial et percevraient qu'ils doivent travailler beaucoup plus fort que leurs pairs sans diagnostic pour réussir (Lewandowski, Lovett, Coddington, & Gordon, 2008). D'autres études ont montré que les jeunes ayant un trouble anxieux ou des symptômes de dépression étaient davantage à risque d'éprouver des difficultés dans leurs relations sociales au collégial, de rapporter plus de problèmes somatiques pendant la première session et de sentir moins d'attachement à leur institution que les jeunes sans diagnostic (Nordstrom, Swenson Goguen & Hiester, 2014; Meunier-Dubé & Marcotte, 2017). Dans une récente étude menée auprès d'un échantillon populationnel d'étudiants admis dans le réseau collégial québécois, nous avons montré que l'anxiété sociale mesurée en 4e secondaire était un des déterminants personnels importants des trajectoires d'inadaptation des jeunes pendant leurs études collégiales, et que cette disposition limitait fortement leurs chances de persévérer dans leur programme d'études et de diplômer dans les délais prévus (Larose, Duchesne, Litalien, Denault, & Boivin, 2018). Enfin, des études américaines conduites dans les collèges communautaires indiquent des taux de diplomation de 29% pour les ESH alors qu'ils atteignent près de 42% pour les étudiants qui ne présentent pas de handicap (Sanford et al., 2011).

Les accommodements scolaires destinés aux ESH

La publication du rapport Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial (MESS, 1992) a donné des orientations claires au réseau collégial en matière de prévention des difficultés d'adaptation des ESH. Ce rapport affirme l'importance de rendre universelle l'accessibilité aux études collégiales, de soutenir les ESH autour de plans d'intervention qui tiennent compte de leur parcours précollégial et des exigences de leur programme d'études, d'harmoniser les services adaptés offerts dans les collèges tout en respectant les particularités régionales, et de reconnaître les besoins de formation des professionnels qui interviennent auprès des ESH et des enseignants qui les accueillent dans leurs classes (Bonnelli et al., 2010). Ces orientations ont donné lieu au développement et à la mise en œuvre de plusieurs mesures de soutien et services adaptés. Outre les mesures offertes aux étudiants sans identification formelle d'un diagnostic (p. ex. programme Tremplin-DEC, centres d'aide à l'apprentissage), les collèges proposent aujourd'hui des mesures formellement inscrites dans un plan d'intervention et adaptées au profil singulier de chaque ESH avec diagnostic (Nguyen, Fichten & Budd, 2018; Ducharme & Montminy, 2015). Parmi ces mesures, on retrouve notamment des accommodements en classe (p. ex. temps additionnel pour faire les travaux et notes de cours remises à l'avance), des accommodements lors de passation d'examens (p. ex. prolongation du temps d'évaluation, adaptation du matériel et local adapté), l'utilisation d'aides technologiques (p. ex. correcteur de mots et calculatrice parlante), des accompagnements physiques (p. ex. preneur de notes et accompagnateur), des adaptations de documents (p. ex. sous-titrage de vidéos et fichiers audionumériques) et des interprétations visuelles (p. ex. traduction en braille).

Des données québécoises très parcellaires (c.-à-d. provenant des archives d'un seul collège) indiquent que les ESH bénéficiant d'accommodements diplôment en aussi grand nombre que leurs pairs n'éprouvant pas de difficultés (Nguyen & Fichten, 2007). Cependant, ils prennent plus de temps pour compléter leurs études collégiales et terminent leur parcours avec des cotes R inférieures à celles de leurs pairs sans diagnostic. Aux États-Unis, des données nationales provenant du Beginning Postsecondary Students Longitudinal Study (BPSLS : Mamiseishvili & Koch, 2011) montrent un taux moyen de persévérance après 3 sessions au collège de 76,4% chez les ESH et précisent que ceux qui vont chercher des accommodements durant la première année postsecondaire persistent en plus grand nombre que ceux qui ne le font pas. Cependant, cet effet sur la diplomation s'estompe lorsque les analyses tiennent compte de facteurs personnels indépendants des accommodements comme la réussite de l'ESH au secondaire et le fait qu'il vive en résidence ou avec sa famille pendant ses études collégiales. D'autres études menées dans les universités publiques du Nord-Ouest américain indiquent que les ESH de première génération sont plus enclins à demander des accommodements que leurs semblables de 2e ou 3e générations, mais n'obtiennent pas de résultats scolaires supérieurs pendant leurs études universitaires que leurs pairs qui ne demandent pas d'accommodement (Lombardi, Murray & Gerdes, 2012). Enfin, une étude récente conduite auprès de 1248 ESH de l'Université d'État de Pennsylvanie révèle que les accommodements aux évaluations (c.-à-d. prolongation du temps pour faire l'évaluation et adaptation du matériel d'évaluation) prédisent une faible variation de la réussite scolaire alors que ceux relatifs aux cours n'ont pas d'effets prédictifs sur cette même variable (Kim & Lee, 2016).

En plus de générer des résultats ambigus quant aux effets des mesures adaptées sur la réussite scolaire, ces études présentent un certain nombre de limites que nous tenterons de pallier dans le présent projet. D'abord, aucune étude n'a tenté de prédire la réussite en considérant sa nature multidimensionnelle (sociale, émotive et scolaire) et longitudinale (par un examen de l'évolution de l'adaptation depuis l'arrivée au collège jusqu'à la fin du parcours collégial). Considérant l'hétérogénéité des diagnostics des ESH, il est très probable que la taille des effets des accommodements varie en fonction des enjeux de la réussite scolaire (p. ex. : se

préparer à un examen, demander de l'aide à un enseignant, gérer son stress, s'informer des services d'aide au collège) et du moment où ces enjeux sont mesurés dans le parcours collégial de l'étudiant (p. ex. : première session vs 3e ou 4e session). Ensuite, bien que certaines études comparent les ESH accommodés à des étudiants qui n'ont pas demandé d'accommodements (Potter, Lewandowski & Spenceley, 2015), très peu s'assurent d'inclure un groupe témoin équivalent ou des variables antécédentes relatives au cheminement scolaire dans leur devis d'analyse. À notre connaissance, à l'exception de la BPSLS, aucune étude n'a cherché à contrôler les effets de la réussite scolaire et des caractéristiques comportementales et sociales antérieures (p. ex. à l'entrée au collège) dans la prédiction de la réussite et la diplomation aux études postsecondaires. Sans ces contrôles, il devient difficile d'affirmer que ce sont les accommodements qui contribuent aux trajectoires d'adaptation des ESH au collégial. Enfin, et sans doute la limite la plus importante, en raison de la petite taille de plusieurs échantillons, rares sont les études qui documentent les liens entre les formes et modalités d'accommodements, le profil diagnostique de l'ESH et la trajectoire d'adaptation et de réussite au moment de la transition au collégial (Cawthon & Cole, 2010). Le détail de la méthodologie expose les solutions adoptées dans le présent projet pour éviter de reproduire ces limites.

Les pratiques pédagogiques inclusives

Parallèlement à la prestation d'accommodements scolaires, et devant l'augmentation accrue d'ESH frappant à la porte des services adaptés, les collèges ont réfléchi à des mesures universelles qui permettraient de répondre aux besoins d'une majorité d'ESH et qui pourraient s'implanter progressivement dans les classes régulières. La conception universelle de l'apprentissage (CUA) (Silver, Bourke, & Strehorn, 1998) et les pédagogies inclusives qui en découlent (Orr & Hammig, 2009) représentent actuellement un courant théorique qui interpelle le milieu collégial. Ce courant stipule que les besoins des ESH peuvent être comblés en classe régulière dans la mesure où l'approche pédagogique inclut plusieurs modalités de représentation du contenu (p. ex. visuelle et auditive), d'expression de la connaissance et des compétences (p. ex. écrite et orale) et de participation et d'engagement de l'étudiant (p. ex. en classe et hors classe). La CUA se distancie du modèle médical qui voit le handicap comme un problème ou un déficit individuel à corriger. Elle axe davantage vers l'inclusion en précisant que ce sont les environnements qui doivent changer et que l'intervention doit capitaliser sur les forces de l'ESH plutôt que sur son handicap. Elle avance qu'en diversifiant les modalités de représentation, d'expression et d'engagement, l'enseignant pratiquera une pédagogie inclusive qui répondra à plusieurs des besoins des ESH tout en comblant ceux des autres étudiants. Les pédagogies inclusives sont aussi perçues comme une mesure de prévention incontournable parce qu'elles permettraient de répondre aux besoins des ESH qui ne souhaitent pas révéler leur handicap, une sous-population de plus en plus importante aux études postsecondaires (Evans et al., 2017).

Tout comme pour les accommodements scolaires, très peu d'études ont documenté les liens entre les pratiques pédagogiques inclusives en classe et l'adaptation des ESH au moment de la transition vers le collégial. La littérature scientifique actuelle sur ce sujet inclut principalement des études sur les attitudes du personnel scolaire et professionnel et des étudiants au regard des pratiques d'enseignement inclusives (Lombardi, Vukovic & Sala-Bars, 2015; Gawronski, Kuk, & Lombardi, 2016), les facteurs personnels et sociaux impliqués dans les opportunités de vivre des expériences inclusives dans les classes au collégial (Orlando, Klinepeter & Foster, 2016) et les perceptions des étudiants quant aux bénéfices et limites de certaines pédagogies inclusives (Orr & Hammig, 2009). La littérature disponible sur ce thème est essentiellement anecdotique (présentation de certains cas) et descriptive (description de la fréquence de quelques pratiques inclusives; Orr & Hammig, 2009) et aucune étude à ce jour n'a cherché à décrire ces pratiques aux deux ordres d'enseignement ou à documenter leurs effets au moment de la transition secondaire-collégial.

Approche théorique et objectifs

Les fondements empiriques du projet que nous avons mené reposent sur les connaissances dans les domaines de la transition secondaire-collégial (Janiga & Costenbader, 2002; Larose et al., 2018), des accommodements scolaires (Condra, Dineen, Gauthier et al., 2015) et de la CUA et des pédagogies inclusives (Doucet & Philion, 2016; Orr & Hammig, 2009). Sur le plan théorique, le projet s'ancre dans la perspective générale du modèle de justice sociale (Evans et al., 2017). Dans ce modèle, les concepts de justice sociale, libération et oppression sont utilisés pour analyser, évaluer et transformer les systèmes de comportements sociaux, les structures institutionnelles discriminatoires et certaines pratiques culturelles (Adams, Bell, & Griffin, 2007). Plutôt que de mettre l'accent sur le handicap, le modèle de justice sociale pose un regard critique sur les environnements (p. ex. les accommodements scolaires et les pratiques pédagogiques inclusives) qui favorisent le développement identitaire de l'étudiant devant composer avec un handicap. Trois implications importantes découlent de ce modèle pour l'éducation de l'ESH et, plus spécifiquement, pour les milieux institutionnels : (a) il importe de soutenir les ESH pour leur permettre de développer leur plein potentiel; (b) il est nécessaire d'éduquer les ESH et leurs pairs qui n'ont pas d'handicap à l'existence de l'oppression, travailler avec eux pour créer des environnements qui valorisent la différence, et leur enseigner à défendre leurs droits et ceux des personnes vulnérables; et (c) il faut travailler à changer les structures et politiques institutionnelles qui concourent à l'oppression de l'ESH (Evans et al., 2017).

Avec ce modèle en tête, notre projet a poursuivi trois objectifs généraux :

- (1) décrire de façon quantitative les trajectoires d'adaptation des ESH qui ont reçu des services adaptés au collégial et comparer ces trajectoires à celles des ESH qui n'ont pas demandé de services et des étudiants qui ne sont pas en situation de handicap;
- (2) identifier les déterminants (perceptions de l'accommodement et du service, du handicap, de l'acceptabilité sociale et des pratiques inclusives) des trajectoires des ESH qui ont reçu des services;
- (3) décrire de façon qualitative les pratiques d'implantation des services adaptés et les barrières et facilitateurs à leur efficience tels que perçus par les ESH et des intervenants des services adaptés.

Les trajectoires d'adaptation sont définies dans ce projet sous l'angle de l'ajustement (i.e., émotif, social et scolaire), de la satisfaction des besoins motivationnels (i.e., autonomie, compétence et attachement) et de la réussite et persévérance scolaires.

PARTIE B – MÉTHODOLOGIE

Le projet ESH-Transition repose sur une méthodologie mixte. Son volet quantitatif a impliqué la conduite d'une étude longitudinale sur trois temps de mesure : automne 2019 (T1 : octobre-novembre), printemps 2020 (T2 : avril-juin) et printemps 2021 (T3 : avril-juin). À chacun de ces temps de mesure, les participants ont complété des questionnaires qui ont permis de documenter leurs caractéristiques personnelles, leur situation de handicap, leurs usages et perceptions des services professionnels, pédagogiques et adaptés reçus au secondaire et collégial, leurs perceptions des pratiques pédagogiques inclusives au secondaire et collégial, leurs trajectoires d'adaptation tout au long de leur parcours au cégep (ajustement, satisfaction des besoins motivationnels et réussite et persévérance) et leur degré d'exposition et de stress face à la Covid-19 (voir Annexe A). L'échantillon T1 a regroupé 1826 étudiants (âge moyen = 18,2, ET = 3,8; 78,6% de filles) provenant de 10 cégeps (32,9% à Montréal; 35,3% à Québec, et 31,8% au centre du Québec) et fréquentant différents programmes collégiaux (préuniversitaires: 57,0%, techniques: 35,2%, Tremplin-DEC : 7,8%). Parmi ces étudiants, 41,2% ont déclaré avoir un trouble physique ou psychologique diagnostiqué par un professionnel de la santé (cette sous population fut suréchantillonnée pour les fins du projet). De ces 41,2%, 50% ont un TDAH, 48% ont un trouble de la santé mentale et 22% ont un trouble d'apprentissage ou du langage. De la comorbidité est présente pour 37% d'entre eux. Les échantillons T2 et T3 ont regroupé respectivement 1464 (80% du T1) et 1242 (68% du T1 et 85% du T2) étudiants avec des caractéristiques populationnelles relativement similaires à celles des participants du T1.

Le volet qualitatif a impliqué la tenue d'entretiens individuels avec les ESH et de groupes de discussion avec des conseillers en services adaptés (voir Annexe B). Les entretiens avec les étudiants ESH se sont déroulés entre les mois de novembre 2020 et avril 2021 à l'aide de la plateforme Zoom (moy. 62,2 min.). Le schéma d'entretien visait à identifier les facilitateurs et les barrières à la transition du secondaire au collégial. Il comportait 7 thèmes : 1) l'accessibilité au centre de services adaptés, 2) la compréhension du diagnostic et l'auto-détermination, 3) la pertinence et l'efficacité des accommodements, 4) les pairs et la situation de handicap, 5) les enseignants et la situation de handicap, 6) les pratiques pédagogiques au collégial et 7) l'effet de la pandémie de COVID-19 sur la prestation de services et les pratiques pédagogiques. 25 étudiants ESH (15F / 7 Pré-universitaire, 16 Technique, 2 Tremplin) provenant de 9 collèges (12 étudiants de Québec, 6 de Montréal et 7 du centre du Québec) ont participé à l'étude. Les situations de handicap sont variées et 14 étudiants présentent plus d'un diagnostic. Les diagnostics les plus fréquents chez les participants sont : TDA/H (n = 16), trouble d'apprentissage (TA) (n = 11) et trouble de santé mentale (TSM) (n = 8).

Quatre groupes de discussion avec les conseillers en services adaptés (n=11, 8F) et les techniciens en éducation spécialisée (n=7, 4F) ont eu lieu en mars et avril 2021 à l'aide de la plateforme Zoom (durée 3h chacun). Le schéma d'entrevue couvre 4 thèmes : 1) l'accès au centre de services adaptés, 2) le rôle et la valorisation du conseiller (TES) au sein de l'institution, 3) l'intégration des pratiques inclusives dans le milieu collégial et 4) les relations avec les enseignants. Les participants occupent leur poste depuis 5,42 années en moyenne et ont en moyenne 6,29 années d'expérience au sein d'un centre de services adaptés.

PARTIE C – RÉSULTATS

Objectif 1 : Décrire les trajectoires d'adaptation des ESH qui ont reçu des services adaptés

Le 1^{er} objectif de ce projet était de décrire de façon quantitative les trajectoires d'adaptation des ESH qui ont reçu des services adaptés au cégep et de comparer ces trajectoires à celles de deux groupes : les ESH qui n'ont pas demandé de services et les étudiants qui ne sont pas en situation de handicap. Avant de présenter ces trajectoires, il importe d'abord de décrire les caractéristiques personnelles des trois groupes de comparaison et leurs usages et perceptions respectifs des services professionnels, pédagogiques et adaptés. Tous les tableaux et figures de référence sont présentés à l'Annexe C.

Analyses préliminaires

Le tableau 1 décrit les caractéristiques personnelles de ces trois groupes. Il n'y a pas de différence entre ces groupes quant à la scolarité des parents et les revenus familiaux. Par ailleurs, plus d'ESH que de non ESH proviennent d'un cégep du centre du Québec et des secteurs techniques et Tremplin-DEC, et moins d'ESH que de non ESH proviennent de l'île de Montréal et de programmes préuniversitaires. Aussi, les ESH sont en moyenne plus âgés que les non ESH et affichent des moyennes générales au secondaire inférieures à ces derniers. Certaines différences prévalent également entre les ESH qui n'ont pas demandé de services et les ESH qui étaient inscrits aux services adaptés. La proportion de garçons est plus élevée chez les ESH qui s'inscrivent aux services adaptés que chez les ESH qui ne demandent pas ces services. Aussi, les ESH qui s'inscrivent aux services adaptés proviennent davantage des programmes techniques et Tremplin-DEC que les ESH qui ne demandent pas ces services. Ils sont aussi plus nombreux à présenter un trouble d'apprentissage ou un trouble physique ou moteur et moins nombreux à afficher un TDAH ou un trouble de santé mentale. Enfin, les ESH inscrits aux services adaptés ont une moyenne générale au secondaire plus faible que les ESH qui ne demandent pas ces services et ont été moins directement exposés à la Covid-19. Sur la base de l'ensemble de ces caractéristiques, nous avons choisi de décrire les trajectoires d'adaptation de nos trois groupes (voir Figures 1 à 3) en contrôlant les effets de la moyenne générale au secondaire et de l'exposition à la Covid-19 tout en intégrant dans l'analyse comparative les effets modérateurs du sexe de l'étudiant, de son secteur d'études et de son profil diagnostique.

Le tableau 2 décrit les services reçus par les participants au secondaire et cégep. Les ESH inscrits aux services adaptés sont plus nombreux à avoir utilisé les services professionnels et reçu des mesures d'aide et un plan d'intervention au secondaire que les ESH sans services adaptés. Ils sont aussi plus nombreux à avoir reçu des services pédagogiques et professionnels et des mesures d'aide au cégep que les ESH sans services adaptés. Sans surprise, ils connaissaient aussi davantage les services adaptés en première session que les ESH sans services adaptés. Par ailleurs, la proportion d'ESH qui a bénéficié de services professionnels en dehors du cégep est relativement semblable pour ces deux groupes.

Le tableau 3 brosse un portrait général des perceptions des services reçus et des pratiques pédagogiques inclusives en classe. Un score de 5 sur ces perceptions indique une appréciation positive des services et une généralisation des pratiques pédagogiques inclusives à la plupart des enseignants. Dans l'ensemble, l'appréciation des services est très positive pour l'ensemble des participants, la majorité des scores dépassant la valeur de 4. Les seuls scores inférieurs à 4 concernent les mesures d'aide au secondaire (pour les non ESH et les ESH sans services adaptés) et le plan d'intervention (pour les ESH sans services). En revanche, les scores de perceptions des pratiques pédagogiques inclusives au secondaire et cégep sont plutôt bas indiquant une faible généralisation de ces pratiques par les enseignants du secondaire et du cégep. Des analyses comparatives par ordre d'enseignement (non présentées dans le tableau 3) indiquent aussi que ces perceptions sont moins positives au regard du secondaire que du cégep.

Trajectoires d'adaptation¹

Les figures 1 à 3 illustrent les trajectoires d'ajustement collégial des trois groupes d'étudiants. Les scores rapportés dans l'axe des y sont des valeurs ajustées en fonction de la moyenne générale au secondaire et du degré d'exposition à la COVID-19. En d'autres termes, les trajectoires illustrent l'ajustement des trois groupes de comparaison à moyenne et exposition à la COVID-19 équivalentes. Rappelons que l'ajustement collégial de l'étudiant a été évalué à 5 reprises (incluant deux évaluations rétrospectives) : à l'automne 2019 (milieu de la 1^{ère} session), au début du mois de mars 2020 (juste avant la pandémie, de façon rétrospective), au printemps 2020 (lors de la 1^{ère} vague de la pandémie), à l'automne 2020 au début de la 2^e vague de la pandémie (de façon rétrospective) et au printemps 2021 (lors de la 3^e vague). Rappelons aussi que ces trajectoires témoignent des ajustements scolaire (i.e., rencontre des attentes des enseignants et des programmes), social (i.e., connexion avec les pairs et les enseignants) et émotif (i.e., santé psychologique et émotive et capacité de gérer ses émotions) des étudiants. Tous ces indicateurs s'expriment sur une échelle variant de 1 (faible qualité d'ajustement) à 5 (forte qualité d'ajustement).

Les figures 1, 2 et 3 montrent que les trois groupes d'étudiants ont expérimenté des améliorations de la qualité de leur ajustement scolaire, social et émotif avant la pandémie pour ensuite voir leur état d'ajustement se détériorer, atteignant les niveaux les plus bas au printemps 2021 (seule exception : ajustement émotif des ESH sans services adaptés). Les analyses comparatives ont aussi montré des différences entre les groupes pour les trois indicateurs d'ajustement (les non-ESH affichant une meilleure qualité d'ajustement que les ESH) mais un seul effet d'interaction temps x groupe (ajustement émotif). Cet effet d'interaction suggère que l'ajustement émotif des ESH inscrits aux services adaptés de leur cégep a été de moindre qualité en fin de parcours que celui des ESH sans services alors que les premiers étaient mieux ajustés au point de départ que les seconds (automne 2019). Cet effet d'interaction, combiné à l'absence d'effet d'interaction temps x groupe pour les autres indicateurs d'ajustement, et à la présence d'effets groupe favorisant les non-ESH, suggèrent que les services adaptés au cégep n'ont pas modifié les trajectoires d'ajustement des ESH. Ceux-ci sont demeurés dans l'ensemble plus à risque que les ESH qui n'ont pas demandé de services et que les étudiants qui n'étaient pas en situation de handicap.

La figure 4 illustre différents indicateurs de cheminement pour les trois groupes d'étudiants. Les étudiants inscrits aux services adaptés ont été proportionnellement plus nombreux à changer de cégep que tous les autres étudiants (écart significatif) et plus nombreux que les non-ESH à abandonner les études collégiales (écart significatif) et à changer de programme (écart non significatif). La figure 5 présente les indicateurs de réussite des trois groupes de comparaison. Les proportions d'étudiants qui ont abandonné ou échoué au moins un cours à l'hiver 2020, à l'automne 2020 et à l'hiver 2021 sont systématiquement plus élevées dans le groupe des ESH inscrits aux services adaptés que dans les deux autres groupes. Les ESH sans service sont aussi plus nombreux que les non-ESH à avoir abandonné ou échoué au moins un cours lors de ces sessions. La demande d'au moins un « incomplet » suit exactement la même tendance. Les ESH inscrits aux services adaptés en ont fait plus souvent la demande que les ESH sans services qui eux ont été proportionnellement plus nombreux à faire des demandes que les non-ESH. Les résultats témoignant des indicateurs de cheminement et de réussite scolaires suggèrent une très forte continuité de la trajectoire d'adaptation de l'étudiant qu'il ait bénéficié ou non de services adaptés.

Trajectoires selon le sexe, le secteur d'études et le profil diagnostique

Une série d'analyses de modération nous a permis d'identifier la présence de différences plus marquées entre les trajectoires des trois groupes d'étudiants selon leur appartenance à des sous-populations. Telles que l'indiquent les figures 6a et 7a (en comparaison aux figures 6b et 7b), les différences entre les trajectoires d'ajustement sont plus marquées pour les garçons que pour les filles, notamment celles du groupe inscrit aux

¹ Pour des fins de concision, nous ne présentons pas dans ce rapport les données sur la satisfaction des besoins motivationnels.

services adaptés. Ce sont d'ailleurs les garçons inscrits aux services adaptés qui ont montré les plus faibles niveaux d'ajustement scolaire (tout au long de leur parcours) et social (à partir de la 2^e année) au collégial. Définitivement, les services adaptés n'ont pas eu d'incidence sur les trajectoires d'ajustement scolaire des garçons. Par ailleurs, la figure 7b indique que les filles inscrites aux services adaptés ont affiché des niveaux d'ajustement social comparable aux étudiantes qui ne sont pas en situation de handicap et supérieurs aux filles ESH qui n'ont pas demandé de services, suggérant que le service adapté a pu contribuer à une amélioration de l'ajustement social des filles au cégep. Par ailleurs, les figures 8a et 8c suggèrent que les étudiants aux prises avec un trouble d'apprentissage ou un TDAH et inscrits aux services adaptés ont été légèrement mieux ajustés socialement au collège que leurs homologues non-inscrits à un service adapté. Pour les étudiants devant composer avec un trouble de la santé mentale (figure 8d), les trajectoires selon qu'ils soient inscrits ou non à un service adapté sont relativement similaires. Pour les étudiants affichant un trouble moteur ou organique (8b), les services adaptés sont associés à une baisse importante de l'ajustement social dès l'arrivée de la pandémie alors que cette baisse arrive plus tardivement lorsque les étudiants aux prises avec un trouble moteur ou organique ne sont pas inscrits à un service adapté au collège.

Des différences sur les indicateurs de cheminement et de réussite entre les trois groupes de comparaison sont également variables selon le sexe de l'étudiant (voir figures 9a et 9b). Les changements de programme sont beaucoup plus nombreux chez les garçons du groupe ESH avec suivi que chez ceux des autres groupes, ce qui n'est pas le cas chez les filles (figure 9a). Aussi, alors que deux fois plus de garçons ESH inscrits aux services adaptés que de garçons des autres groupes abandonnent les études collégiales, les filles ESH inscrites aux services adaptés ont été moins nombreuses à quitter les études que les filles ESH qui n'ont pas bénéficié de services (figure 9b). Enfin, la figure 10 montre qu'au secteur préuniversitaire, les ESH ont été proportionnellement plus nombreux que les non-ESH à changer de programme ce qui n'est pas du tout le cas chez les étudiants du secteur technique (les ESH ont été moins nombreux à changer que les non-ESH).

En somme, l'analyse des effets modérateurs suggèrent que les services adaptés ont pu contribuer à une amélioration de l'ajustement social des filles et des étudiants aux prises avec un trouble d'apprentissage ou un TDAH. Ils ont aussi pu prévenir l'abandon des études chez les filles mais le précipiter chez les garçons.

Objectif 2 : Identifier les déterminants (perceptions de l'accommodement et du service, du handicap, de l'acceptabilité sociale et des pratiques inclusives) des trajectoires des ESH qui ont reçu des services

Bien que les étudiants inscrits aux services adaptés de leur collège montrent dans l'ensemble des trajectoires d'adaptation généralement plus problématiques que celles des ESH sans service et des non-ESH, une analyse des corrélations chez ce premier groupe indique une forte variabilité des indicateurs entre les temps de mesure. Cela suggère une hétérogénéité dans la réponse des étudiants aux services adaptés reçus. Afin de documenter cette hétérogénéité et d'identifier ce qui est associé à l'efficacité du service adapté, nous avons mené des analyses de trajectoire par groupe auprès du sous-groupe d'ESH inscrits aux services adaptés (n = 371) et exploré ensuite l'apport de différents déterminants personnels (perception de sa situation de handicap) et contextuels (usage et évaluation des accommodements et services reçus, perceptions de l'acceptabilité sociale des pairs et enseignants et perceptions des pratiques inclusives des enseignants) dans la détermination de ces trajectoires.

Différentes trajectoires d'adaptation des ESH inscrits aux services adaptés

Les figures 11, 12 et 13 illustrent les trajectoires d'ajustement collégial du sous-groupe d'ESH qui a bénéficié de services adaptés. Comme le montre la figure 11, 15,7% des ESH qui ont bénéficié de services adaptés ont montré une trajectoire d'ajustement scolaire très positive et stable tout au long de leur parcours collégial; 42,1% ont affiché une trajectoire d'ajustement scolaire modéré et légèrement en déclin avec l'arrivée de la pandémie; 42,2% ont pour leur part affiché des difficultés scolaires chroniques tout au long

de leur parcours qui sont devenues encore plus importantes avec l'arrivée de la pandémie. La figure 13 illustre un profil similaire quant à l'ajustement émotif avec 12,8% d'ESH qui ont été très bien adaptés et 49,2% d'ESH qui ont affiché d'importantes difficultés d'ajustement émotif tout au long de leur parcours collégial (valeurs inférieures à 3 pour deux sous-groupes). La figure 12 quant à elle montre que les trajectoires d'ajustement social ont été plus hétérogènes. Près d'un ESH sur dix qui a bénéficié des services adaptés (9,9) a vu son ajustement social s'améliorer pendant son parcours collégial et 17,3% ont affiché une trajectoire d'ajustement social très positive et stable. Pour tous les autres ESH qui ont bénéficié de services, leur ajustement social a décliné qu'ils aient rapporté des niveaux faibles, modérés ou élevés d'ajustement social à l'automne 2019.

Déterminants personnels et contextuels associés aux trajectoires d'adaptation

Les tableaux 4, 5 et 6 présentent le résultat des analyses liant les facteurs personnels et contextuels à l'appartenance des ESH aux trajectoires d'adaptation. Les ESH inscrits aux services adaptés qui affichent une trajectoire élevée et positive d'adaptation scolaire, comparativement à leur pairs qui affichent une trajectoire faible et en déclin (voir tableau 4), ont moins de chance de présenter un trouble de santé mentale, valorisent davantage leur handicap et affichent moins de déni par rapport à celui-ci, jugent plus fortement que leur plan d'intervention au secondaire a été de qualité, perçoivent davantage d'acceptation de leurs pairs et enseignants au collège, jugent que les accommodements reçus en 1^e et 2^e année au collège ont davantage été de qualité et perçoivent plus de pratiques inclusives de la part de leurs enseignants de première année. À noter que la moyenne au secondaire ne permet pas de différencier ces groupes de trajectoire et que l'acceptation sociale des enseignants, la qualité des accommodements en 1^e année et le fait d'afficher ou non un trouble de santé mentale sont les variables qui discriminent le plus fortement les groupes de trajectoire scolaire.

Les ESH inscrits aux services adaptés qui affichent une trajectoire élevée, quadratique et positive d'adaptation sociale, comparativement à leur pairs qui affichent une trajectoire faible et en déclin (voir tableau 5), jugent plus fortement que leur plan d'intervention au secondaire a été de qualité, perçoivent davantage d'acceptation de leurs pairs et enseignants au collège, jugent que les accommodements reçus en 1^e et 2^e année au collège ont davantage été de qualité et perçoivent plus de pratiques inclusives de la part de leurs enseignants du secondaire et du collégial. Encore ici, la moyenne au secondaire ne différencie pas ces groupes. L'acceptation sociale des pairs, les accommodements reçus au collège et la qualité du plan d'intervention au secondaire sont les variables qui discriminent le plus fortement les groupes.

Les ESH inscrits aux services adaptés qui affichent une trajectoire élevée, stable et positive d'adaptation émotive, comparativement à leurs pairs qui affichent une trajectoire faible et quadratique (voir tableau 6), valorisent davantage leur handicap, perçoivent plus d'acceptation sociale de leurs pairs au secondaire, jugent plus fortement que leur plan d'intervention et les mesures d'aide au secondaire ont été de qualité, perçoivent davantage d'acceptation sociale de leurs pairs et enseignants au collège, jugent que les accommodements reçus en 1^e et 2^e année au collège ont davantage été de qualité et perçoivent plus de pratiques inclusives de la part de leurs enseignants de 2^e année. Aussi, les filles et les ESH qui présentaient un problème de santé mentale ont été plus à risque de se retrouver sous la trajectoire faible et quadratique même s'ils ont reçu des services adaptés.

Déterminants personnels et contextuels associés à la réussite scolaire et aux intentions de persévérance

Les tableaux 7 et 8 résument le résultat des analyses liant les facteurs personnels et contextuels à la réussite et aux intentions de persévérance au collège. Les ESH ayant bénéficié de services adaptés et ayant maintenu des notes au-dessus de la médiane de l'échantillon avaient une moyenne au secondaire plus élevée, fréquentaient en plus grand nombre le secteur préuniversitaire, valorisaient plus fortement leur handicap mais ont perçu moins d'acceptation sociale des pairs au secondaire (voir tableau 7). Par ailleurs, ceux ayant

persévéré au-dessus de la médiane de l'échantillon (tableau 8) ont perçu que les mesures d'aide et les plans d'intervention au secondaire étaient de meilleure qualité, ont davantage ressenti d'acceptation sociale de leurs enseignants au collège et ont jugé plus favorablement la qualité des accommodements reçus au collège.

En somme, le présent examen suggère que certaines caractéristiques personnelles et contextuelles de l'ESH ont favorisé sa réponse aux services adaptés. Une vision positive de son handicap, un sentiment d'être accepté et compris par ses pairs et enseignants, des expériences positives en lien avec le plan d'intervention au secondaire et les accommodements reçus au collégial et l'expérimentation de pratiques inclusives en classe semblent avoir favorisé l'adaptation et la réussite des ESH qui ont recouru aux services adaptés.

Objectif 3 : Décrire de façon qualitative les pratiques d'implantation des services adaptés et les barrières et facilitateurs à leur efficience tels que perçu par les ESH et les CSA

L'analyse des résultats qualitatifs provient des propos de 25 étudiants ESH ayant reçu des services dans un centre de services adaptés ainsi que de 18 intervenants (conseillers en services adaptés et techniciens en éducation spécialisée) œuvrant dans un centre de services adaptés au collégial. Les contenus des entretiens qualitatifs et des groupes de discussion ont été regroupés autour de 5 thèmes : l'accessibilité au centre de services adaptés, la pertinence et l'efficacité des accommodements, l'inclusion par les pairs, l'inclusion par les enseignants et les pratiques pédagogiques facilitantes en classe. Les extraits d'entretien sont présentés aux Tableaux 9 à 34.

L'accessibilité au centre de services adaptés (SA)

Les étudiants du secondaire obtiennent des informations sur les SA du collégial par divers moyens (p.ex., kiosque des SA lors des portes ouvertes, site web du collège, rencontres d'information organisées au collège, visite des écoles secondaires par le personnel du collégial et dans une moindre mesure, par les conseillers d'orientation ou l'éducateur spécialisé au secondaire). Les informations sur les SA sont souvent difficiles à trouver sur le site web des collèges et plusieurs étudiants ESH n'ont pas de rencontre de suivi avec un éducateur spécialisé ou un CO au secondaire qui pourrait les informer. L'accès à l'information et la prise de rendez-vous est facile pour certains, mais l'information ne se rend pas à tous les étudiants ESH qui se dirigent au collégial.

L'arrimage secondaire-collégial en matière de services adaptés présente aussi certaines lacunes. Les intervenants notent une méconnaissance des services offerts de part et d'autre. Les communications inter-ordre entre les intervenants en services adaptés sont insuffisantes [Tableau 9]. En conséquence, il arrive que les nouveaux étudiants et leurs parents soient mal informés du mode de fonctionnement des services adaptés au collégial dont la nécessité d'avoir un diagnostic pour obtenir des accommodements [Tableau 10]. Ces croyances erronées peuvent entraîner des délais dans l'ouverture de dossier et l'octroi d'accommodements, ce qui peut nuire à la réussite et à la transition de l'étudiant ESH. Trois éléments sont facilitateurs dans l'ouverture des dossiers au collégial: 1. L'intervenant de l'école secondaire remet au finissant ESH un dossier contenant toutes les informations nécessaires à l'ouverture du dossier au cégep (plan d'intervention, rapport diagnostic, etc.) [Tableau 11]; 2. L'ouverture du dossier aux SA est faite directement par les intervenants du collégial dans les écoles secondaires à la fin de la 5^e secondaire. [Tableau 11]; 3. Un questionnaire de dépistage en ligne est joint à la prise d'horaire de l'étudiant en début de session et les étudiants ESH sont directement référés aux Intervenants du SA [Tableau 11]. Toutefois, bien que considérées efficaces, ces facilitateurs ne favorisent pas forcément le développement de l'autonomie de l'étudiant ESH. Alors que l'étudiant joue un rôle passif au secondaire, l'auto-détermination nécessaire pour élaborer le plan d'intervention du collégial manque à certains. Il en ressort une nécessité de mieux préparer les étudiants au mode de fonctionnement des SA du collégial et à l'importance de se prendre en charge de façon plus autonome qu'au secondaire [Tableau 12].

La pertinence et l'efficacité des accommodements

Alors que l'étude quantitative arrive à la conclusion que les services adaptés ont peu d'effet sur la trajectoire des garçons ESH, nombreux sont les étudiants (H /F) qui affirment que l'accès aux accommodements est essentiel à leur réussite [Tableau 13]. Les étudiants sont satisfaits des accommodements mis en place et n'utilisent que ceux qu'ils perçoivent utiles ou accessibles. Certains accommodements peuvent toutefois ne pas être mis en place pour diverses raisons : refus de l'enseignant d'accommoder l'étudiant (p.ex., enseignant interdit l'utilisation d'un ordinateur en classe pour la prise de notes [Tableau 14]), matériel non disponible ou inadéquat (p.ex., livres ou manuels non disponibles en format électronique [Tableau 16]), temps supplémentaire non accordé lors de travaux en équipe ou de mini-tests [Tableau 14], système de réservation du local du SA non adéquat [Tableau 15]; délais exigés difficiles à appliquer [Tableau 15] ou embarras de l'étudiant ESH lié à un preneur de notes [Tableau 16].

Les intervenants remettent en question l'octroi presque systématique de temps supplémentaire [Tableau 17]. Par ailleurs, les étudiants reconnaissent ne pas utiliser tout le temps supplémentaire octroyé [Tableau 18]. Toutefois, c'est une mesure qui permet de diminuer le stress des étudiants et en particulier ceux qui présentent un trouble anxieux [Tableau 19]. En fait, il y a peu d'accommodements adaptés spécifiquement aux troubles anxieux, le temps supplémentaire est une des mesures offertes à ces étudiants [Tableau 20]. Dans certains cas, l'étudiant a des rencontres individuelles avec un TES pour développer des stratégies compensatoires de gestion de stress. Cependant, le témoignage d'étudiants indique que ceux-ci ne comprennent pas tout à fait la pertinence ou l'utilité de ces stratégies [Tableau 21].

L'inclusion par les pairs

Trois thèmes ont été explorés : le sentiment d'inclusion sur le campus, l'accueil des pairs en classe et la participation aux travaux d'équipe. Les répondants apprécient le fait qu'il n'y ait pas de distinction entre les ESH et les non-ESH au collégial. Le sentiment d'inclusion est présent sur tous les campus. Au contraire du secondaire où certains ont vécu de la discrimination, l'intégration au collégial est facile. Les étudiants perçoivent être traités comme tous les autres et ont l'impression qu'au cégep, il y a une normalisation de la différence, qui fait partie du système et est acceptée [Tableau 22]. L'accueil des pairs en classe est caractérisé par l'ouverture et le soutien des pairs est très présent, notamment dans les programmes techniques composés de petites cohortes. L'intégration est plus difficile dans les programmes avec de plus grandes cohortes (p.ex. Sciences humaines ou Tremplin DEC) en raison de la taille de la cohorte et non du handicap. Malgré l'apparence d'ouverture et de convivialité, certaines réactions des pairs identifiées par les répondants témoignent de préjugés cachés (ou inconscients) de paresse, d'injustice, de favoritisme et d'incapacité (p.ex. Il apparaît injustifié aux pairs qu'un étudiant ESH ayant d'excellents résultats scolaires ait droit à des accommodements [Tableau 23]). Ces commentaires sont peu fréquents, mais blessent les étudiants ESH et peuvent miner leur confiance en soi et en leur réussite. Certaines réactions négatives des pairs à l'égard de comportements résultant de la situation de handicap peuvent venir entraver la réussite de l'étudiant (p.ex. étudiant ne pose plus de questions en classe par crainte d'être jugé par les pairs) [Tableau 24]. Enfin, le handicap n'est pas une entrave à la participation aux travaux d'équipe. Au contraire, leurs qualités sont mises en valeur. Les ESH apprécient le travail en équipe qui leur permet de compenser leurs difficultés et de mettre en valeur leurs forces, de valider leur compréhension, d'obtenir une reconnaissance par la qualité de leur contribution et de développer des liens sociaux [Tableau 25]. Les insatisfactions à l'égard des travaux d'équipe sont inhérentes au fonctionnement de l'équipe (retard, manque d'organisation, climat, qualité du travail), mais pas en lien avec le handicap [Tableau 26].

L'inclusion par les enseignants

La réaction des enseignants à l'égard des étudiants ESH a été explorée de manière indirecte, soit par les situations vécues par les étudiants ESH et leurs réactions ainsi que par l'intermédiaire des intervenants qui interagissent avec les enseignants dans le cadre de leur travail.

Les enseignants établissent des relations positives et soutenantes avec les étudiants ESH. Ils ont l'habitude de consulter les intervenants des SA lorsqu'ils ont des questions sur les plans d'intervention ou l'efficacité de stratégies pédagogiques en lien avec les limitations. Les étudiants se sentent traités comme tous les autres étudiants et ceux qui désirent rencontrer l'enseignant pour discuter de leur situation particulière sont bien accueillis. Les enseignants sont soucieux de la réussite des étudiants ESH et plusieurs d'entre eux vont au-delà des accommodements prescrits au plan d'intervention afin d'offrir un accommodement spécifique au contexte du cours tout en visant l'atteinte des compétences de cours [Tableau 27]. Toutefois, une minorité d'enseignants reste réfractaire à l'intégration des ESH et met en doute leur capacité à réussir. Les intervenants notent la persistance de croyances péjoratives à l'égard des étudiants ESH, notamment à propos de leurs capacités scolaires ou à la qualité de la formation collégiale en leur présence [Tableau 28]. Les intervenants soulignent également que ces enseignants s'opposent à la conception universelle de l'apprentissage (CUA) et refusent d'ajuster leurs pratiques pédagogiques de manière à les rendre plus inclusives. [Tableau 29]. Notons que ces croyances ne sont pas relevées par les étudiants mais seulement exprimées par des intervenants. Certains intervenants attribuent ces réactions à l'absence de formation en pédagogie, d'autres font plutôt référence à une caractéristique générationnelle qui disparaîtra peu à peu avec les départs à la retraite [Tableau 30]. Enfin, des comportements inappropriés d'enseignants, par maladresse ou incompréhension, ont pour conséquence de stigmatiser les ESH. Les étudiants ont confié plusieurs situations qui ont interféré avec leur parcours scolaire : bris de confidentialité, humiliation, message agressant, mise en doute de la réussite [Tableau 31]. Bien que peu fréquents, les conséquences de tels événements sur la persévérance scolaire sont graves (p.ex. abandon de cours ou de programme).

Les pratiques pédagogiques facilitantes en classe (avant la pandémie)

Les étudiants expriment de la satisfaction à l'égard des stratégies pédagogiques mises en oeuvre par les enseignants. Ils apprécient particulièrement recevoir les notes de cours à l'avance (ppt), avoir un recueil de notes trouées [Tableau 32], utiliser un ordinateur en classe pour la prise de notes et avoir des consignes orales et écrites pour les travaux et les examens. Enfin, les étudiants ESH apprécient la possibilité de poser des questions de clarification et de compréhension pendant la période de cours. L'utilisation de mesures d'aide universelles (p.ex. tutorat par les pairs, atelier sur la prise de notes ou les stratégies d'études) n'est pas un recours fréquent des étudiants interrogés. Les pratiques pédagogiques suivantes constituent un problème pour les ESH : cours magistral sans support visuel (difficulté à rester attentifs et à prendre des notes lorsque le contenu est présenté seulement de façon orale) [Tableau 33]; délai dans la remise des documents liés au cours (difficulté lorsqu'ils n'y ont pas accès d'avance car ils lisent les documents à l'avance pour se préparer au cours); mode d'apprentissage autonome [Tableau 34] dans lequel les étudiants doivent faire des lectures et répondre à des questions par eux-mêmes (ils craignent de faire des erreurs et d'apprendre des erreurs, ils sont gênés de poser des questions et considèrent les activités de rétroaction insuffisantes).

PARTIE D – PISTES DE SOLUTION, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS

Auditoire

Les résultats de notre projet s'adressent principalement aux acteurs impliqués dans les services adaptés des collèges publics et privés du Québec. Nous pensons ici aux conseillers et conseillères, éducateurs et éducatrices, étudiants en situation de handicap et gestionnaires de ces services. Ils devraient également interpellier les Centres Collégiaux de Soutien à l'Intégration (CCSI) qui assurent la cohérence et qualité des formations et services adaptés offerts dans les collèges, et les Directions aux études des Cégeps qui cherchent à bien saisir et à maximiser les impacts de ces services adaptés sur la réussite et persévérance des étudiants. Les enseignants du secondaire et du collégial pourraient aussi bénéficier des résultats de notre projet. En effet, certaines données de notre projet apportent un éclairage sur la prévalence des pratiques pédagogiques inclusives à ces deux ordres d'enseignement et sur les liens entre ces pratiques, les services et accommodements offerts par les collèges et l'adaptation des ESH tout au long de leur parcours collégial.

Signification des conclusions pour les décideurs, gestionnaires ou intervenants

Le volet quantitatif de notre projet aura montré à ce jour peu d'évidence d'effets probants des services adaptés sur les *trajectoires d'ajustement scolaire et émotif* des cégépiens et sur leur *réussite scolaire*. Bien que les participants ESH de notre projet qui ont bénéficié d'accommodements et de services adaptés pendant leurs études collégiales ont apprécié les services reçus et les ont jugés pertinents, la majorité sont demeurés plus à risque d'inadaptation et d'insuccès scolaire que leurs pairs ESH qui n'ont pas demandé de services et que les autres étudiants sans handicap. Cette conclusion demeure vraie même après avoir contrôlé les différences de moyennes à l'admission entre ces groupes et les degrés d'exposition à la Covid19 (i.e., avoir été infecté ou non par le virus ou connaître un proche qui a été infecté ou non). L'absence d'effets probants sur ces dimensions de l'adaptation devra assurément nourrir les réflexions des décideurs quant aux pratiques d'accompagnement à privilégier par les conseillers et conseillères, quant aux orientations à donner aux services adaptés, quant à la pertinence de certaines mesures d'accommodement et quant à de possibles réorganisations ou réformes.

Par ailleurs, les analyses en fonction du sexe et du profil diagnostique ont montré que les services adaptés ont pu contribuer à une amélioration de *l'ajustement social* au collège des filles et des étudiants aux prises avec un trouble d'apprentissage ou un TDAH. Aussi, ils ont pu contribuer à prévenir *l'abandon des études* collégiales chez les filles mais le précipiter chez les garçons. Ces résultats sont importants considérant que la pandémie et l'enseignement à distance ont nourri les sentiments d'isolement social des étudiants. Ils suggèrent que le service actuel répond bien aux besoins sociaux des filles mais n'arrive pas à connecter les garçons au collège et à leur projet d'études. Les décideurs, gestionnaires et intervenants devront donc chercher à comprendre pourquoi les services adaptés actuels répondent difficilement aux besoins des garçons et quels ajustements sont nécessaires. Ce constat est-il propre à la situation pandémique ? Aurait-on trouvé des résultats différents s'il n'y avait pas eu de pandémie ? Nous n'avons pas de réponses claires à ces questions. Cependant, il y a lieu de réfléchir à la portée limitée des services adaptés actuels pour les garçons et à explorer des mesures de soutien qui pourraient être davantage appropriées pour eux (ex. : mentorat par des enseignants, tutorat par des pairs ESH qui ont réussi).

Une des façons de réfléchir à l'efficacité des services adaptés est d'identifier les déterminants personnels et contextuels des trajectoires d'adaptation des ESH qui ont eu recours à ces services. Bien que l'analyse

comparative décrite dans les résultats principaux ait montré peu d'effets probants des services adaptés, un certain nombre d'ESH ont tiré un grand profit de ces services et il importe de comprendre ce qui a été déterminant pour eux. Dans le volet quantitatif du projet, nous avons donc exploré les déterminants des trajectoires d'adaptation des ESH inscrits aux services adaptés. Cette analyse exploratoire suggère qu'une vision positive du handicap, un sentiment d'être accepté par ses pairs et enseignants, des expériences positives en lien avec le plan d'intervention au secondaire et avec les accommodements reçus au collégial et l'expérimentation de pratiques pédagogiques inclusives en classe semblent avoir favorisé l'adaptation et la réussite des ESH qui ont recouru aux services adaptés pendant leurs études collégiales. L'analyse a également montré que les ESH avec un trouble de la santé mentale inscrits aux services adaptés étaient beaucoup plus à risque que les autres ESH inscrits aux services adaptés de se retrouver sous une trajectoire d'inadaptation scolaire et émotive pendant leurs études collégiales. Ces résultats laissent croire en la présence d'une grande disparité dans les services offerts d'un collège à l'autre et d'un statut de handicap à l'autre, ce qui pourrait expliquer le peu d'effets probants trouvés dans notre projet. En d'autres termes, lorsque l'ESH développe une vision très positive de lui et des services et accommodements offerts, il a toutes les chances de bien s'adapter au collégial et de réussir. Malheureusement, ce n'est pas le cas de la majorité et encore moins de ceux qui présentent un trouble de la santé mentale. Il semble donc important pour les décideurs, gestionnaires et intervenants de réfléchir à des façons de rendre les mesures actuelles plus attrayantes, motivantes et cohérentes avec les besoins des ESH. Il est aussi important de mettre en place une culture d'intervention et d'accompagnement qui valorise l'ESH, qui favorise son inclusion en classe et son acceptation par les pairs et enseignants et qui démontre aux étudiants la pertinence des mesures qu'on leur offre. Il serait aussi important de réfléchir à des mesures qui répondent davantage aux ESH aux prises avec un trouble de la santé mentale. Nous avons cumulé plusieurs données quantitatives et qualitatives dans le projet qui suggèrent que le modèle actuel des services adaptés ne répond pas très bien aux besoins des ESH aux prises avec un trouble de la santé mentale.

Le volet qualitatif du projet aura permis d'entendre les ESH et les intervenants œuvrant dans un centre de services adaptés au collégial. Certaines pistes de réflexion et d'intervention émergent de ce volet. Sur les thèmes de l'accessibilité au centre de services adaptés et de la pertinence et efficacité des accommodements, l'analyse suggère d'améliorer les informations communiquées aux étudiants quant aux modalités d'inscription, visées et fonctionnement des services offerts. Un renforcement des liens entre le secondaire et le collégial semble également indiqué notamment afin de faciliter le processus d'inscription et l'activer plus tôt dans le parcours de l'étudiant. Un autre défi pour les services adaptés qui émerge de l'analyse de ces premiers thèmes est la mise en place de mesures qui permettraient aux ESH de développer plus d'autonomie et de devenir plus actifs dans la demande et gestion de leurs accommodements. Il semble aussi important de bien démontrer aux ESH mais aussi à leurs enseignants la pertinence des accommodements prescrits et des mesures de soutien complémentaire offertes (ex. : l'enseignement de stratégies compensatoires) et de s'assurer que les ressources mises en place sont en nombre suffisant, accessibles et expliquées aux ESH et à leurs enseignants.

L'analyse des thèmes portant sur l'inclusion par les pairs et enseignants suggère aux institutions collégiales de renforcer les cultures d'inclusion et d'acceptation sociale du handicap, notamment en ciblant les programmes avec de plus grandes cohortes ou accueillant des populations plus à risque (ex. : Sciences humaines et Tremplin-DEC). Des formations pourraient être offertes à la communauté afin notamment de renforcer les conceptions sociales du handicap et de développer des pratiques d'accompagnement et d'enseignement qui sont cohérentes avec ces conceptions.

Retombées des travaux sur les plans social, économique et politique

Le défi qui se présente dans l'accompagnement des ESH qui entrent au collégial est complexe et exigeant. Comme en témoignent les résultats préliminaires de notre projet, les ESH représentent une population scolaire très vulnérable dont le profil à l'entrée et les expériences passées sont très différents de ceux des autres étudiants. L'offre actuelle d'accommodements représente une mesure d'équité mais nos résultats suggèrent qu'elle n'assure pas d'améliorer les chances d'adaptation et de réussite de la majorité. Sur le plan social, il importe donc de poursuivre la réflexion sur l'amélioration des services adaptés actuels ou sur des mesures d'équité qui pourraient mieux répondre aux besoins des ESH, et notamment des garçons et des étudiants aux prises avec un trouble de la santé mentale. Il importe aussi de préciser les attentes d'impact des services actuels (par exemple que les ESH soient satisfaits des accommodements reçus et se sentent sécurisés par ceux-ci sans que cela n'augmente leurs probabilités de réussite et de diplomation) et de bien mesurer le rapport coût-bénéfice de ces services sur le long terme. Considérant les coûts d'implantation et de gestion associés au modèle actuel des services adaptés, une réflexion scientifique et politique pourrait être initiée sur des modèles plus probants d'accompagnement des ESH.

Limites et généralisation des résultats

Le devis mixte de l'étude, l'aspect longitudinal, la présence d'évaluations des services et pratiques inclusives au secondaire et au collégial, la taille importante de l'échantillon et le faible niveau d'attrition entre les temps de mesure constituent assurément des qualités méthodologiques de notre projet. Ces qualités permettent de faire des inférences plus précises quant aux effets des services adaptés et des accommodements que celles découlant des études corrélationnelles antérieures. Aussi, l'analyse comparative selon le recours ou non aux services adaptés contribue assurément à la pertinence de notre étude dans un contexte où l'hypothèse des effets probants des services adaptés a été à ce jour fondée sur peu de comparaison et peu de données longitudinales.

Toutefois, notre étude présente également quelques limites. La première est liée au caractère auto-rapporté des mesures. Toutes les mesures de l'étude sont auto-rapportées par les étudiants; ce qui augmente la possibilité de covariations fortuites. Il serait utile, dans les recherches futures, d'inclure notamment des données institutionnelles pour documenter le parcours scolaire des étudiants (ex., retard scolaire, diplomation et inscription à l'université). Il serait aussi pertinent que des évaluations par les enseignants ou les pairs soient menées notamment pour mieux saisir la présence et qualité des pratiques inclusives et des services offerts aux étudiants. Deuxièmement, le projet a été mené dans 10 cégeps francophones du Québec, principalement en milieux urbains, et l'échantillon n'a inclus que 22% de garçons. Il n'est donc pas représentatif de l'ensemble de la population des étudiants québécois. On doit donc demeurer prudent quant à la généralisation des résultats pour les garçons, pour des cégeps de milieux plus ruraux et pour les collèges anglophones. Enfin, le projet n'a pas mesuré les effets des services adaptés sur le parcours post collégial des étudiants. Les services actuels pourraient avoir peu d'effets sur l'adaptation et la réussite au collège des ESH mais pourraient avoir amélioré leur transition études-travail. Il est possible que l'accompagnement ait permis à des garçons par exemple de préciser leurs projets personnels et de quitter plus tôt le collégial, ce qui pourrait constituer en soit une réussite personnelle.

Messages clés

Trois messages clés émergent du présent projet de recherche. Le premier est qu'il n'y a pas d'évidence que le modèle actuel des services adaptés améliore l'adaptation, la réussite et la persévérance des garçons ESH et des ESH aux prises avec un trouble de santé mentale. Il faudra sans doute penser à améliorer la qualité du service actuel ou à se tourner vers d'autres mesures pour ces sous-populations. Deuxièmement, l'impact des services adaptés est assurément modulé par des facteurs propres à l'ESH et par des facteurs de contextes et d'enseignement externes aux services. Sans un travail de valorisation de l'ESH, sans promotion et enseignement de la conception sociale du handicap, sans interventions ou formations auprès des pairs et des enseignants, sans pratiques pédagogiques inclusives et sans instauration d'une culture institutionnelle qui priorise l'inclusion, l'équité, la diversité et l'acceptation sociale, on peut anticiper que la portée des services adaptés dans les collèges demeurera très limitée. Enfin, la portée des services adaptés doit être analysée en fonction de ce que l'on souhaite changer chez l'ESH et des coûts que cela entraîne. Ces services pourraient promouvoir le développement positif et optimal de l'ESH (bien-être, confiance en soi, sentiments de compétence) sans que cela ne se traduise nécessairement, du moins à court terme, par une plus grande réussite ou persévérance au collégial. Dans un tel cas, il est cependant difficile de justifier les investissements sur le court terme. La recherche devra se poursuivre afin de bien documenter la plus-value des services adaptés sur le développement personnel des étudiants et sur les trajectoires post-collégiales.

PARTIE E – PISTES DE RECHERCHE

Les résultats de notre projet soulèvent plusieurs pistes pour les recherches futures. La première serait de bien identifier les facilitateurs et barrières qui contribuent à l'adaptation des ESH garçons et de ceux et celles affichant un trouble de la santé mentale. Il serait notamment important de préciser clairement les besoins de ces sous-populations en matière de suivi et d'identifier des pratiques enseignantes, d'accompagnement et de soutien qui rencontrent ces besoins et qui ont toutes les chances de favoriser leur adaptation aux études collégiales et leur réussite et persévérance scolaire. Il pourrait être aussi important d'évaluer les effets d'interventions plus individualisées pour ces sous-populations étudiantes comme le mentorat par des pairs ou des enseignants. Le modèle d'un mentorat par des ESH résilients mériterait d'être implanté et évalué. Un dépistage précoce et des interventions proactives et tôt dans le parcours de l'étudiant (même depuis le secondaire) pourraient aussi être indiqués pour ces sous-populations.

Une seconde piste de recherche a trait à l'étude des conceptions du handicap chez les enseignants, les étudiants non-ESH et les professionnels ainsi qu'au développement et à l'évaluation de formations visant à renforcer les conceptions sociales du handicap. Si les collèges souhaitent instaurer une culture de l'inclusion (et ainsi faciliter le travail des services adaptés), il importe d'abord de travailler sur les conceptions spontanées de ceux et celles qui côtoient au quotidien les ESH (i.e. les pairs, enseignants et professionnels). Des études pourraient mesurer les conceptions spontanées des étudiants, enseignants et professionnels, étudier leurs déterminants et conséquences et implanter et évaluer des programmes d'intervention qui visent à renforcer des conceptions sociales.

Une troisième piste de recherche pourrait être de mieux faire comprendre aux enseignants des collèges les fondements et enjeux de la conception universelle de l'apprentissage, des pratiques pédagogiques et d'accompagnement qui la sous-tendent et des effets de ces pratiques sur les services adaptés. Il serait important de bien communiquer aux enseignants les évidences scientifiques entourant ces pratiques et de leur démontrer que la présence de telles pratiques n'entraîne pas d'iniquité dans les apprentissages et les évaluations des étudiants. Il pourrait aussi être pertinent d'implanter et d'évaluer des approches pédagogiques cohérentes avec la conception universelle de l'apprentissage et d'en mesurer les effets sur les enseignants et leurs étudiants.

Une quatrième et importante piste d'analyse et de recherche pour les collèges serait de monitorer de façon systématique et continue la réussite et la diplomation des ESH qui reçoivent des services adaptés et de comparer ces données à celles d'ESH qui présentent des profils similaires à l'admission (ex. : même moyenne générale au secondaire, même sexe, même diagnostique, même secteur d'études) mais qui n'ont pas demandé de services. De cette façon, les collèges pourront porter un jugement plus rigoureux sur les impacts des services adaptés qu'ils offrent à leurs étudiants.

Enfin, il serait important d'analyser les effets à plus long terme des services adaptés reçus par les étudiants de collège. Il est possible que certains effets de ces services prennent un certain temps à émerger. Comment les jeunes ayant bénéficié de services au collégial s'adaptent-ils à la transition vers l'université ? Quels rapports entretiennent-ils avec les services adaptés des universités ? Comment les finissants du secteur technique qui ont bénéficié de services adaptés vivent-ils leur transition vers le marché du travail ? Quelles perceptions ces finissants ont-ils du milieu de travail et des politiques et pratiques d'inclusion ? Quelles sont les politiques et pratiques d'inclusion mises en œuvre par les employeurs ? Des réponses à ces questions permettraient assurément d'enrichir nos connaissances sur l'inclusion et les services adaptés des personnes en situation de handicap.

PARTIE F – RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

- Adams, M., Bell, L.A., & Griffin, P. (2007). *Teaching for diversity and social justice* (2e édition). New York, NY: Routledge.
- Baker, D. & Scanlon, D. (2016). Student Perspectives on Academic Accommodations. *Exceptionality*, 24, 93-108. doi: 10.1080/09362835.2015.1064411
- Bonnelli, H., Ferland-Raymond, A. E., & Campeau, S. (2010). *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports, Québec.
- Castillo, L. G. & Schwartz, S. J. (2013). Introduction to the special issue on college student mental health. *Journal of clinical psychology*, 69, 291-297. doi : 10.1002/jclp.21972
- Cawthon, S. W. & Cole, E. V. (2010). Postsecondary students who have a learning disability: Student perspectives on accommodations access and obstacles. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 23, 112-128.
- Condra, M., Dineen, M., Gauthier, S., Gills, H., Jack-Davies, A., & Condra, E (2015). Academic Accommodations for Postsecondary Students with Mental Health Disabilities in Ontario, Canada: A Review of the Literature and Reflections on Emerging Issues. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28, 277-291.
- Doucet, M. & Pillion, R. (2016). L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux. *Éducation et francophonie*, XLIV, 1-8.
- Ducharme, D., Magloire, J., & Montminy, K. (2018). *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, Québec.
- Ducharme, D. & Montminy, K. (2015). *Rapport de suivi : L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, Québec.
- DuPaul, G., Weyandt, L., O'Dell, S., & Varejao, M. (2009). College Students With ADHD. *Journal Of Attention Disorders*, 13, 234-250. doi: 10.1177/1087054709340650
- Evans, N. J., Broido, E. M., Brown, K. R., & Wilke, A. K. (2017). *Disability in higher education: A social justice approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fortin, M-F. & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: Méthodes quantitatives et qualitatives* (3e édition). Montréal, Québec : Chenelière éducation.
- Gawronski, M., Kuk, L., & Lombardi, A. R. (2016). Inclusive Instruction: Perceptions of Community College Faculty and Students Pertaining to Universal Design. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 29, 331-347.

- Gouvernement du Québec (2009). *À part entière: pour un véritable exercice du droit à l'égalité. Politique sociale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées*, Québec, Office des personnes handicapées du Québec.
- Janiga, S. J. & Costenbader, V. (2002). The transition from high school to postsecondary education for students with learning disabilities: A survey of college service coordinators. *Journal of learning Disabilities*, 35, 463-470.
- Kim, W. & Lee, J. (2016). The Effect of Accommodation on Academic Performance of College Students With Disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 60, 40-50. doi: 10.1177/0034355215605259
- Larose, S., Duchesne, S., Litalien, D., Denault, A.-S., & Boivin. M. (2018). Adjustment trajectories during the college transition: Types, personal and family antecedents, and academic outcomes. *Research in Higher Education*.
- Larose, S., Soucy, N., Bernier, A., & Roy, R. (1996). Exploration des qualités psychométriques de la version française du « Student Adaptation to College Questionnaire». *Mesure et Évaluation en Éducation*, 19, 69-94.
- Lewandowski, L. J., Lovett, B. J., Coddington, R. S., & Gordon, M. (2008). Symptoms of ADHD and academic concerns in college students with and without ADHD diagnoses. *Journal of Attention Disorders*, 12, 156-161.
- Lombardi, A. R., Murray, C., & Gerdes, H. (2012). Academic performance of first-generation college students with disabilities. *Journal of College Student Development*, 53, 811-826.
- Lombardi, A., Vukovic, B., & Sala-Bars, I. (2015). International Comparisons of Inclusive Instruction among College Faculty in Spain, Canada, and the United States. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28, 447-460.
- Macé, A.-L. & Rivard, M.-P. (2013). *Pratiques des services d'aide à l'apprentissage auprès des nouvelles populations en situation de handicap dans les établissements postsecondaires*. Montréal, Projet Interordres, CAPRES.
- Mamiseishvili, K., & Koch, L. C. (2011). First-to-second-year persistence of students with disabilities in postsecondary institutions in the United States. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 54, 93-105.
- Manalo, E., Ede, J., & Wong-Toi, G. (2010). Provision of learning support for university students with learning, mental health, and other forms of hidden disabilities. *The open rehabilitation journal*, 3, 23-33.
- MESS (1992). *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial*, (2e édition). Gouvernement du Québec, Québec.
- MEES (2017). *Politique de la réussite éducative : Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec, Québec.

- Meunier-Dubé, A. & Marcotte, D. (2017). Évolution des symptômes dépressifs pendant la transition secondaire-collégial et rôle modérateur des distorsions cognitives. *Revue de psychoéducation*, 46, 377-396.
- Nguyen, M. N. & Fichten, C. (2007). *Les étudiants handicapés, leurs expériences dans les collèges et universités canadiens et le rôle des technologies informatiques dans leur réussite académique*, Papier présenté dans le cadre du colloque Accessibilité, technologies et éducation des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation : une responsabilité collective, Sherbrooke.
- Nguyen, M. N., Fichten, C. S., & Budd, J. (2018). Le développement de l'échelle POSITIVES: satisfaction des étudiants en situation de handicap concernant les technologies de l'information et de la communication, *Revue des sciences de l'éducation*, 37, 617-637.
- Nordstrom, A. H., Swenson Goguen, L. M., & Hiester, M. (2014). The effect of social anxiety and self-esteem on college adjustment, academics, and retention. *Journal of College Counseling*, 17, 48-63. doi:10.1002/j.2161-1882.2014.00047.x
- Orlando, A. M., Klinepeter, E., & Foster, M. (2016). Retrospectives on factors influencing inclusive opportunities for college students with extensive support needs. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 1-13.
- Orr, A. & Hammig, S. (2009). Inclusive Postsecondary Strategies for Teaching Students with Learning Disabilities: A Review of the Literature. *Learning Disability Quarterly*, 32, 181-196. doi: 10.2307/27740367
- Phillion, R., Bourassa, M., Lanaris, C., & Pautel, C. (2016). *Guide de référence sur les mesures d'accommodement pouvant être offertes aux étudiants en situation de handicap en contexte universitaire*. Repéré à <https://uqo.ca/docs/9752>
- Pievsky, M. A., & McGrath, R. E. (2018). The Neurocognitive Profile of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Review of Meta-Analyses. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 33, 143-157.
- Potter, K., Lewandowski, L., & Spenceley, L. (2015). The influence of a response format test accommodation for college students with and without disabilities. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41, 996-1007.
- Quinn, N., Wilson, A., MacIntyre, G., & Tinklin, T. (2009). "People look at you differently": Students' experience of mental health support within higher education. *British journal of guidance & counselling*, 37, 405-418.
- Sanford, C., Newman, L., Wagner, M., Cameto, R., Knokey, A. M., & Shaver, D. (2011). *The posthigh school outcomes of young adults with disabilities up to 6 years after high school. Key findings from the National Longitudinal Transition Study-2 [NLTS2] (SCSER 2011-3004)*. Menlo Park, CA: SRI International.

- Sideridis, G. D. (2009). Motivation and learning disabilities: Past, present and future. Dans K.R. Wentzel, & Wigfield, A. (Dir.) *Handbook of motivation at school* (pp. 605-625). New York, NY: Routledge.
- Silver, P., Bourke, A., & Strehorn, K. (1998). Universal instructional design in higher education: An approach for inclusion. *Equity and Excellence in Education*, 31, 47-51.
- Tian, L., Han, M., & Huebner, E. S. (2014). Preliminary development of the adolescent students' basic psychological needs at school scale. *Journal of adolescence*, 37, 257-267.
- Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (2009). *Handbook of motivation at school*. New York, NY: Routledge.

ANNEXE A – QUESTIONNAIRES TEMPS 1, 2 ET 3

Questionnaire Temps 1

Code du participant : _____

Date de la participation (aaaa/mm/jj) : _____



Questionnaire de l'étudiant

Ce questionnaire contient 5 sections différentes :

Section 1 : Quelques informations sur toi

Section 2 : Ta vie scolaire au cégep

Section 3 : Les pratiques pédagogiques dans tes classes au secondaire

Section 4 : Tes défis et mesures d'aide

Section 5 : Quelques informations sur tes parents

Nous te demandons de lire attentivement les consignes. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Il s'agit simplement de répondre au meilleur de ta connaissance et de la façon la plus sincère possible.

Dans ce questionnaire, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.



Section 1 : Quelques informations sur toi

1.1 Dans quel cégep / collège es-tu inscrit?

- | | |
|---|--|
| ☐ Cégep de Limoilou | ☐ Cégep Garneau |
| ☐ Cégep de Sainte-Foy | ☐ Cégep Marie-Victorin |
| ☐ Cégep de Saint-Hyacinthe | ☐ Collège de Bois-de-Boulogne |
| ☐ Cégep de Saint-Laurent | ☐ Collège de Maisonneuve |
| ☐ Cégep de Sherbrooke | ☐ Collège Mérici |

1.2 Dans quel programme d'études collégiales es-tu inscrit?

- ☐ Préuniversitaire
☐ Technique

Précise le nom de ton programme d'études : _____

1.3 Est-ce qu'il s'agit de ta première session au cégep?

- ☐ Oui
☐ Non, j'ai déjà été inscrit au cégep avant.

Si non, est-ce que c'est ta première session dans ce cégep?

- ☐ Oui
☐ Non

1.4 Tu es :

- ☐ Un homme
☐ Une femme
☐ Autre (précise) : _____
☐ Je préfère ne pas répondre.

1.5 Quel âge as-tu? _____ans

1.6 Quel est ton lieu de naissance?

- ☐ Dans la province de Québec
☐ Autre province au Canada
☐ À l'extérieur du Canada (indique le pays) : _____

1.7 Quelle langue parles-tu le plus à la maison?

- ☐ Français
☐ Anglais
☐ Autre (indique la langue): _____

1.8 En moyenne, combien d'heures par semaine consacres-tu à un travail rémunéré?

- ☐ 0h (Je n'ai pas d'emploi présentement.)
☐ 1h à 5h
☐ 6h à 10h
☐ 11h à 15h
☐ 16h à 20h
☐ Plus de 20h

1.9 Est-ce que tu bénéficies de l'aide financière aux études?

☐ Oui ☐ Non

Si oui, est-ce que tu reçois des bourses en plus du prêt étudiant?

☐ Oui ☐ Non

1.10 Avec qui habites-tu présentement?

- ☐ Avec mes parents (avec l'un ou l'autre)
- ☐ Avec mon partenaire amoureux
- ☐ Avec des amis (colocataires)
- ☐ Seul en appartement
- ☐ Seul en résidence d'étudiants
- ☐ Autre (précisez) : _____

1.11 Au début de la présente session, combien de cours as-tu inscrits à ton horaire?

_____ cours

1.12 As-tu abandonné des cours depuis le début de la session?

☐ Oui ☐ Non

Si oui, combien de cours as-tu abandonnés? _____ cours

1.13 Te considères-tu en situation potentielle d'échec dans certains de tes cours?

☐ Oui ☐ Non

Si oui, dans combien de cours te considères-tu en situation d'échec? _____ cours

1.14 Quelle était ta moyenne générale au secondaire? _____%**1.15 En quelle année as-tu obtenu ton diplôme d'études secondaires? _____****1.16 As-tu déjà redoublé une année scolaire au primaire ou au secondaire?**

☐ Oui ☐ Non

Si oui, combien? _____ année(s)

1.17 Est-ce que tu as déjà interrompu tes études pendant un certain temps? (p. ex. : une année sabbatique entre le secondaire et le cégep, une année sur le marché du travail, etc.)

☐ Oui ☐ Non

Section 2 : Ta vie scolaire au cégep

Les questions suivantes portent sur tes sentiments, attitudes et comportements à l'égard de ta vie scolaire au cégep depuis le début de la session.

Pour chacun des énoncés, indique à quel point cela s'applique à toi en te référant à l'échelle suivante :

	Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Fortement d'accord	Totalement d'accord
	1	2	3	4	5
2.1	Je m'adapte bien au cégep.				1 2 3 4 5
2.2	Je suis satisfait de mon rendement scolaire au cégep.				1 2 3 4 5
2.3	Je ne travaille pas autant que je le devrais à mes travaux scolaires.				1 2 3 4 5
2.4	J'entretiens des liens amicaux avec plusieurs personnes au cégep (ex.: étudiants, enseignants, personnel de soutien, etc.).				1 2 3 4 5
2.5	Je n'ai pas été capable de très bien contrôler mes émotions ces derniers temps.				1 2 3 4 5
2.6	J'ai l'impression de ne pas être assez intelligent pour faire le travail scolaire que l'on attend de moi maintenant.				1 2 3 4 5
2.7	J'ai bon appétit ces temps-ci.				1 2 3 4 5
2.8	Je n'ai pas été très efficace dans l'utilisation de mon temps d'études ces derniers temps.				1 2 3 4 5
2.9	Ces temps-ci, j'ai des doutes quant à la valeur de l'éducation collégiale.				1 2 3 4 5
2.10	Je me mets en colère trop facilement ces temps-ci.				1 2 3 4 5
2.11	Récemment, j'ai eu de la difficulté à me concentrer lorsque j'essayais d'étudier.				1 2 3 4 5
2.12	Je ne dors pas très bien ces temps-ci.				1 2 3 4 5
2.13	Je ne réussis pas assez bien considérant la quantité de travail que j'y mets.				1 2 3 4 5
2.14	J'ai de la difficulté à me sentir à l'aise avec les autres personnes au cégep.				1 2 3 4 5
2.15	Je suis présent à mes cours régulièrement.				1 2 3 4 5
2.16	Parfois, j'ai de la difficulté à réfléchir.				1 2 3 4 5
2.17	Je me sens très seul au cégep ces temps-ci.				1 2 3 4 5
2.18	J'ai beaucoup de difficulté à me mettre à la tâche pour faire mes devoirs.				1 2 3 4 5
2.19	Je me sens en bonne santé ces temps-ci.				1 2 3 4 5
2.20	La plupart des choses qui m'intéressent n'ont pas de lien avec mes cours au cégep.				1 2 3 4 5
2.21	J'ai de bons amis ou des connaissances au cégep avec qui je peux parler de n'importe quel problème que je pourrais avoir.				1 2 3 4 5
2.22	J'éprouve beaucoup de difficulté à composer avec les stress de la vie au cégep.				1 2 3 4 5
2.23	Je suis plutôt satisfait de ma vie sociale au cégep.				1 2 3 4 5
2.24	Je peux décider moi-même comment faire les choses au cégep.				1 2 3 4 5
2.25	Parfois, je ne me sens pas très compétent au cégep.				1 2 3 4 5

	Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Fortement d'accord	Totalement d'accord
	1	2	3	4	5
2.26	Les gens au cégep me disent que je suis bon dans ce que je fais.				1 2 3 4 5
2.27	Je sens que je peux être plutôt moi-même au cégep.				1 2 3 4 5
2.28	Je m'entends bien avec les enseignants de mes cours.				1 2 3 4 5
2.29	La plupart du temps, étudier me donne un sentiment de réussite.				1 2 3 4 5
2.30	Je peux faire des choses que j'aime au cégep.				1 2 3 4 5
2.31	Je n'ai pas beaucoup d'amis proches au cégep.				1 2 3 4 5
2.32	Je suis libre de prendre mes propres décisions au cégep.				1 2 3 4 5
2.33	Les enseignants de mes cours sont plutôt amicaux avec moi.				1 2 3 4 5
2.34	Je suis capable d'apprendre de nouvelles choses au cégep.				1 2 3 4 5
2.35	J'aime vraiment les étudiants de mes cours.				1 2 3 4 5
2.36	Les étudiants de mes cours se soucient de moi.				1 2 3 4 5
2.37	Récemment, j'ai pu développer des habiletés intéressantes au cégep.				1 2 3 4 5
2.38	Je suis libre d'organiser mes études et mes activités parascolaires.				1 2 3 4 5

Section 3 : Les pratiques pédagogiques dans tes classes au secondaire

Les énoncés qui suivent concernent les pratiques pédagogiques qui pouvaient ou non être utilisées dans tes classes lorsque tu étais au secondaire.

	Aucun	Quelques-uns	La plupart	Presque tous	Tous
	1	2	3	4	5
À ta dernière année du secondaire, combien de tes enseignants...					
3.1	Utilisaient un site web de cours.				1 2 3 4 5
3.2	Mettaient en ligne leurs notes de cours pour les étudiants.				1 2 3 4 5
3.3	Publiaient des versions électroniques des documents qu'ils utilisaient pour leurs cours.				1 2 3 4 5
3.4	Donnaient aux étudiants de la flexibilité quant à la façon de soumettre leurs travaux électroniquement (p.ex.: pièce jointe au courriel, boîte de dépôt numérique).				1 2 3 4 5
3.5	Réduisaient la charge de lecture dans leurs cours pour les étudiants qui en exprimaient le besoin.				1 2 3 4 5
3.6	Permettaient aux étudiants de faire des évaluations supplémentaires.				1 2 3 4 5
3.7	Répétaient la question d'un étudiant en classe avant d'y répondre.				1 2 3 4 5
3.8	Commençaient chaque cours par une présentation des sujets qui allaient être vus en classe.				1 2 3 4 5
3.9	Résumaient les points importants à chaque cours.				1 2 3 4 5
3.10	Faisaient le lien entre les points importants et les objectifs généraux du cours à chaque cours.				1 2 3 4 5

3.11	Utilisaient des outils technologiques pour que le matériel du cours soit disponible en plusieurs formats (p.ex.: podcast du cours à télécharger, enregistrements du cours disponibles en fichiers mp3).	1	2	3	4	5
3.12	Utilisaient des technologies interactives pour faciliter la communication et la participation en classe (p.ex. Socrative, Kahoot, forum de discussion).	1	2	3	4	5
3.13	Présentaient le contenu de leurs cours de plusieurs façons (p.ex.: prestation orale, textes, graphiques, enregistrements audio, vidéos, exercices pratiques).	1	2	3	4	5
3.14	Créaient de nombreuses occasions de favoriser l'engagement de l'étudiant.	1	2	3	4	5
3.15	Utilisaient de nombreuses formules pédagogiques en plus des prestations orales, comme le travail en petit groupe, l'apprentissage par les pairs et les activités pratiques.	1	2	3	4	5
3.16	Complétaient les séances de cours et les travaux de lecture avec des aides visuelles (p.ex.: photographies, vidéos, diagrammes, simulations interactives).	1	2	3	4	5
3.17	Permettaient aux étudiants de démontrer ce qu'ils avaient appris par d'autres façons que les tests et examens traditionnels (p.ex.: essais écrits, porte-folios, journaux).	1	2	3	4	5
3.18	Permettaient aux étudiants d'exprimer ce qu'ils avaient appris de multiples façons.	1	2	3	4	5
3.19	Étaient flexibles à propos des dates de remise des travaux dans leurs cours pour les étudiants qui en exprimaient le besoin.	1	2	3	4	5
3.20	Permettaient une flexibilité dans le mode de réponse aux examens (p.ex.: passer de la forme écrite à orale) pour les étudiants qui en exprimaient le besoin.	1	2	3	4	5

Section 4 : Tes défis et mesures d'aide

Certains étudiants rencontrent des défis importants tout au long de leur cheminement scolaire en raison de leur « situation de handicap ». Un étudiant est dit en « situation de handicap » lorsqu'un état physique, cognitif ou affectif, relativement permanent, le limite dans l'expression de son potentiel scolaire.

4.1 Est-ce que tu te considères en situation de handicap?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Peut-être
- ☐ Je préfère ne pas répondre

4.2 As-tu un (ou plusieurs) des troubles suivants?

	Coche les troubles qui correspondent à ta situation.	Pour les troubles cochés, as-tu reçu un diagnostic d'un professionnel de la santé?	Prends-tu une médication pour ce trouble?
Déficiance auditive	☐	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non
Déficiance motrice / mobilité	☐	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non
Déficiance visuelle	☐	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non
Trouble d'apprentissage (p.ex. : dyslexie)	☐	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non
Trouble du langage / communication	☐	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non
Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H)	☐	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non
Trouble neurologique (p.ex. : épilepsie, traumatisme crânien)	☐	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non
Trouble organique (p.ex. : cancer, maladie de Crohn)	☐	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non

Trouble de santé mentale (p.ex. : trouble anxieux, trouble de l'humeur)	☐	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non
Trouble du spectre autistique	☐	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non
Autre (préciser) : _____	☐	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non
Je préfère ne pas répondre (passe à la question 4.21)	☐		
Aucun (passe à la question 4.21)	☐		

4.3 À quel moment as-tu reçu ton premier diagnostic?

- ☐ Avant le primaire ☐ Au cégep
☐ Au primaire ☐ Ne s'applique pas (passe à la question 4.5)
☐ Au secondaire

Indique ton niveau d'accord avec l'énoncé suivant :

Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Fortement d'accord	Totalement d'accord
1	2	3	4	5

4.4 J'ai reçu suffisamment d'information pour bien comprendre mon(mes) diagnostic(s). 1 2 3 4 5

4.5 Quelles sont les difficultés avec lesquelles tu as à composer en raison du(des) trouble(s) que tu as?

- ☐ Langage / communication (oral) ☐ Concentration / distraction
☐ Lecture ☐ Déplacement
☐ Écriture ☐ Motricité
☐ Calcul ☐ Fatigue
☐ Organisation / planification ☐ Gestion du stress / anxiété
☐ Mémorisation ☐ Traitement de l'information / compréhension des consignes
☐ Autre : _____

Indique ton niveau d'accord avec les énoncés suivants :

Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Fortement d'accord	Totalement d'accord
1	2	3	4	5
4.6	Je ne suis pas handicapé.			1 2 3 4 5
4.7	Je ne me considère pas comme une personne ayant un handicap.			1 2 3 4 5
4.8	Dans l'ensemble, ma situation de handicap affecte peu la façon dont je me sens.			1 2 3 4 5
4.9	Être une personne sans handicap est important pour ce que je suis.			1 2 3 4 5
4.10	Je pense souvent à moi-même comme une personne sans handicap.			1 2 3 4 5
4.11	Faire partie d'un groupe de personnes qui ont des handicaps est important pour moi.			1 2 3 4 5
4.12	Faire partie de la communauté des personnes en situation de handicap est central dans mon identité.			1 2 3 4 5
4.13	Je suis content de faire partie de la communauté des personnes en situation de handicap.			1 2 3 4 5
4.14	Je veux continuer à faire partie de la communauté de personnes en situation de handicap.			1 2 3 4 5
4.15	Je veux que les autres personnes sachent que je suis une personne ayant un handicap.			1 2 3 4 5
4.16	Mon handicap est une force.			1 2 3 4 5
4.17	Mon handicap enrichit ma vie.			1 2 3 4 5
4.18	Je suis une meilleure personne à cause de mon handicap.			1 2 3 4 5
4.19	Je suis fier de mon handicap.			1 2 3 4 5

4.20 Je ne changerais pas ma condition de handicap, même si je le pouvais.

1 2 3 4 5

4.21 À ta dernière année du secondaire, as-tu reçu, de l'école ou du privé, un ou des services suivants? (Coche tous les choix qui s'appliquent)

- ☐ Aucun service
- ☐ Psychologue
- ☐ Travailleur social (intervenant psychosocial)
- ☐ Psychoéducateur (éducateur spécialisé)
- ☐ Orthopédagogue (spécialiste des troubles d'apprentissage : lecture, écriture, mathématique)
- ☐ Aide aux devoirs, tutorat
- ☐ Conseiller d'orientation
- ☐ Orthophoniste (spécialiste des troubles de la parole)
- ☐ Spécialiste de la santé (ex. : physiothérapeute, ergothérapeute)
- ☐ Autre (préciser) : _____

4.22 Est-ce que tu as eu un plan d'intervention au secondaire?

- ☐ Oui
- ☐ Non (passe à la question 4.32)
- ☐ Je ne sais pas (passe à la question 4.32)

4.23 Est-ce que ce plan d'intervention était toujours actif à ta dernière année au secondaire?

- ☐ Oui
- ☐ Non (passe à la question 4.32)
- ☐ Je ne sais pas (passe à la question 4.32)

Les énoncés suivants font référence au plan d'intervention que tu as eu à ta dernière année au secondaire. Indique ton degré d'accord à l'aide de l'échelle suivante :

	Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Fortement d'accord	Totalement d'accord	
	1	2	3	4	5	
4.24	J'ai participé à l'élaboration de mon plan d'intervention.					1 2 3 4 5
4.25	Mes parents ont participé à l'élaboration de mon plan d'intervention.					1 2 3 4 5
4.26	Je comprenais bien le but des rencontres au sujet du plan d'intervention.					1 2 3 4 5
4.27	Les rencontres au sujet du plan d'intervention me mettaient mal à l'aise.					1 2 3 4 5
4.28	Le plan d'intervention a été utile à ma réussite scolaire.					1 2 3 4 5
4.29	Un ou des enseignants m'ont aidé à comprendre mon plan d'intervention.					1 2 3 4 5
4.30	Mes parents m'ont aidé à comprendre mon plan d'intervention.					1 2 3 4 5
4.31	Les professionnels de l'école (ex.: psychologue, orthopédagogue, éducateur spécialisé) m'ont aidé à comprendre mon plan d'intervention.					1 2 3 4 5

4.32 À ta dernière année du secondaire, quelles sont les mesures d'aide que l'on t'a accordées?

Pour chacune des mesures cochées, indique à quelle fréquence tu les utilisais à l'aide de l'échelle suivante :

Jamais 1	Quelques fois 2	Souvent 3		
			Coche toutes les mesures d'aide que l'on t'a accordées.	À quelle fréquence les utilisais-tu?
			☐	1 2 3
Temps supplémentaire lors des évaluations			☐	1 2 3
Local d'examen supervisé (en groupe, avec ou sans paravent)			☐	1 2 3
Local d'examen individuel			☐	1 2 3
Preneur de notes			☐	1 2 3
Utilisation d'équipement/ matériel technologique (ordinateur, tablette, ...)			☐	1 2 3
Si oui lesquels : _____				
Utilisation de logiciel adaptés (ClaroRead, WordQ, Antidote)			☐	1 2 3
Si oui lesquels : _____				
Place réservée dans la classe spécifiée dans le plan d'intervention			☐	1 2 3
Tutorat adapté			☐	1 2 3
Soutien à la correction			☐	1 2 3
Délai en lien avec la remise des devoirs et des travaux			☐	1 2 3
Évaluations différentes de celles des autres étudiants de la classe			☐	1 2 3
Absences non comptabilisées			☐	1 2 3
Agrandissement de textes			☐	1 2 3
Accompagnement d'un éducateur, d'un chien-accompagnateur			☐	1 2 3
Exemption de cours (ex. pas d'éducation physique)			☐	1 2 3
Exemption d'un type d'activité ou d'évaluation (ex. pas d'exposé oral, pas de laboratoire)			☐	1 2 3
Envoi d'une lettre explicative de ta situation à tes enseignants			☐	1 2 3
Autres : _____			☐	1 2 3
Aucune mesure d'aide (passe à la question 4.50)			☐	

Pour chacune des mesures qui t'ont été accordées, mais pour laquelle tu as indiqué que tu ne l'utilisais « jamais », indique pour quelle(s) raison(s) :

Pour l'ensemble des mesures d'aide que tu as utilisées à ta dernière année au secondaire, indique à quel point tu es en accord avec les énoncés suivants.

Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Fortement d'accord	Totalement d'accord
1	2	3	4	5
4.33	J'étais satisfait des mesures d'aide <u>en classe</u> .			1 2 3 4 5
4.34	J'étais satisfait des mesures d'aide <u>en situation d'évaluation</u> .			1 2 3 4 5
4.35	Les démarches pour avoir accès à ces mesures d'aide étaient simples.			1 2 3 4 5
4.36	Sans ces mesures d'aide, il n'aurait pas été possible pour moi d'exprimer mon plein potentiel.			1 2 3 4 5
4.37	Ces mesures d'aide me permettaient d'améliorer mes résultats scolaires.			1 2 3 4 5
4.38	Ces mesures correspondaient bien à mes besoins.			1 2 3 4 5
4.39	Ces mesures favorisaient mon intégration dans le milieu scolaire.			1 2 3 4 5

4.40	Ces mesures me permettaient d'être autonome dans l'atteinte de mes objectifs de réussite.	1	2	3	4	5
4.41	Ces mesures me permettaient d'atteindre mon plein potentiel.	1	2	3	4	5
4.42	J'avais l'habitude d'aller discuter avec mes enseignants de mes difficultés et de mes mesures d'aide.	1	2	3	4	5
4.43	Mes enseignants savaient comment appliquer ces mesures d'aide.	1	2	3	4	5
4.44	Mes enseignants étaient ouverts à mettre en place mes mesures d'aide.	1	2	3	4	5
4.45	Je me sentais soutenu par mes enseignants quant à ma situation de handicap.	1	2	3	4	5
4.46	Mes enseignants avaient une bonne connaissance des difficultés que pouvait poser ma situation de handicap.	1	2	3	4	5
4.47	Les enseignants mettaient en valeur la diversité des étudiants dans la classe.	1	2	3	4	5
4.48	Les enseignants pensaient qu'il est très difficile pour un étudiant en situation de handicap de réussir les cours même lorsqu'il utilise les mesures d'aide.	1	2	3	4	5
4.49	Les enseignants pensaient qu'un étudiant en situation de handicap n'a pas sa place au secondaire.	1	2	3	4	5

Les énoncés suivants font référence à ta dernière année au secondaire et concernent ta perception de l'intégration des étudiants en situation de handicap.

	Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Fortement d'accord	Totalement d'accord
	1	2	3	4	5
4.50	Les étudiants considéraient de façon positive les étudiants en situation de handicap.				1 2 3 4 5
4.51	Les étudiants en situation de handicap étaient bien intégrés par les collègues de classe (ex. dans les travaux d'équipe).				1 2 3 4 5
4.52	Les collègues de classe étaient mal à l'aise avec le fait qu'un étudiant en situation de handicap puisse utiliser des mesures d'aide en classe.				1 2 3 4 5
4.53	Des étudiants se plaignaient aux enseignants que les étudiants en situation de handicap étaient avantagés en raison de leurs mesures d'aide.				1 2 3 4 5
4.54	Les étudiants en situation de handicap étaient perçus comme favorisés par rapport aux autres.				1 2 3 4 5
4.55	Les étudiants en situation de handicap recevaient un traitement équitable en classe.				1 2 3 4 5
4.56	Le fait de déclarer un handicap pouvait nuire à l'intégration de certains étudiants dans le milieu scolaire.				1 2 3 4 5
4.57	Le fait de déclarer un handicap pouvait nuire à la possibilité de se trouver un emploi dans le futur même en ayant les qualifications requises.				1 2 3 4 5

4.58 Est-ce que tu connais les services adaptés (ou le SAIDE) de ton cégep?

- ☐ Oui
- ☐ Non (passe à la question 4.61)

4.59 Comment en as-tu entendu parler? (Coche tous les choix qui s'appliquent)

- ☐ Conseiller d'orientation de mon école secondaire
- ☐ Un intermédiaire de mon école secondaire a contacté le cégep.
- ☐ Kiosque d'information lors des portes ouvertes
- ☐ Site web du cégep
- ☐ Rencontre d'information avant le début de session
- ☐ Dépliant d'information
- ☐ Aide pédagogique individuel (A.P.I.)

- ☐ Par un ami / un étudiant du cégep
- ☐ Par un enseignant du cégep
- ☐ À la suite d'une rencontre avec un intervenant du cégep (psychologue, conseiller d'orientation, etc.)
- ☐ Lettre (courriel) à la suite de l'admission
- ☐ Autres (précise) : _____

4.60 Est-ce que tu as fait une demande d'aide aux services adaptés (ou SAIDE) de ton cégep?

- ☐ Oui
- ☐ Non

Si non, est-ce que tu prévois en faire une?

- ☐ Oui
- ☐ Non

Les énoncés suivants illustrent diverses compréhensions possibles du handicap d'un étudiant. Indique jusqu'à quel point tu es en accord avec chacun des énoncés en utilisant l'échelle de réponses suivante :

Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Fortement d'accord	Totalement d'accord
1	2	3	4	5

Un handicap est...

4.61	Une épreuve que la vie (ou une divinité) met sur le chemin de certains individus.	1	2	3	4	5
4.62	Un problème physique (médical) qui empêche l'individu de fonctionner normalement, qui peut ou non être traité.	1	2	3	4	5
4.63	Une limitation qui empêche l'individu de fonctionner normalement, mais qui peut être compensée par l'aide appropriée.	1	2	3	4	5
4.64	Une expression de la diversité de la population pour laquelle la société doit s'ajuster.	1	2	3	4	5
4.65	Un ensemble de barrières physiques ou de préjugés qui limite l'accès à diverses activités (scolaires, professionnelles, etc.) aux individus qui sont différents.	1	2	3	4	5
4.66	La situation d'un groupe minoritaire victime de discrimination pour lequel on doit défendre les droits.	1	2	3	4	5

Indique ton niveau d'accord avec l'énoncé suivant :

Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Fortement d'accord	Totalement d'accord
1	2	3	4	5

4.67	Au cégep, j'ai confiance de réussir sans avoir besoin de mesures d'aide particulières.	1	2	3	4	5
------	--	---	---	---	---	---

Pour chacun des énoncés, indique ton intention à l'aide de l'échelle de réponses suivante :

Pas du tout mon intention	Un peu mon intention	Moyennement mon intention	Pas mal mon intention	Exactement mon intention
1	2	3	4	5

- 4.68 J'ai déjà pensé à abandonner mes études au secondaire. 1 2 3 4 5
- 4.69 J'ai l'intention de compléter mes études collégiales. 1 2 3 4 5
- 4.70 Il m'arrive d'envisager d'abandonner mes études collégiales. 1 2 3 4 5
- 4.71 J'ai l'intention d'abandonner mes études dans les six prochains mois. 1 2 3 4 5

4.72 Parmi les choix suivants, indique celui qui correspond le mieux à ton intention.

- ☐ Je ne terminerai pas mes études collégiales
- ☐ Je veux compléter mes études collégiales (DEC)
- ☐ Je veux aller à l'université
 - ☐ Je veux faire un baccalauréat
 - ☐ Je veux faire une maîtrise
 - ☐ Je veux faire un doctorat

Section 5 : Quelques informations sur tes parents

Les prochaines questions portent sur ta situation familiale et tes deux principales figures parentales. Nous entendons par principales figures parentales les personnes qui ont pris soin de toi pendant ton secondaire et qui ont été les plus présentes psychologiquement et/ou physiquement dans ta vie.

Comme il existe plusieurs types de famille, indique d'abord à qui tu te réfères pour chacun de ces parents :

5.1 Parent 1 :

- ☐ Mère ☐ Belle-mère
- ☐ Père ☐ Beau-père
- ☐ Autre (précise) : _____

5.2 Parent 2 :

- ☐ Mère ☐ Belle-mère
- ☐ Père ☐ Beau-père
- ☐ Autre (précise) : _____
- ☐ Je n'ai pas de 2^e parent

5.3 Quel est le lieu de naissance de tes parents?

	Parent 1	Parent 2
Dans la province de Québec	☐	☐
Autre province au Canada	☐	☐
À l'extérieur du Canada (indique le pays) :	_____	_____

5.4 Quel est approximativement le revenu annuel brut de tes parents (les deux ensemble)?

- ☐ Moins de 30 000\$ ☐ Plus de 130 000\$
- ☐ De 30 000 à 59 999\$ ☐ Je ne sais pas
- ☐ De 60 000 à 99 999\$ ☐ Je préfère ne pas répondre
- ☐ De 100 000\$ à 129 000\$

5.5 Quelle est l'occupation principale des parents?

Parent 1

Parent 2

Emploi à temps plein	☐	☐
Emploi à temps partiel	☐	☐
Aux études	☐	☐
Parent au foyer	☐	☐
À la retraite	☐	☐
Sans emploi	☐	☐
Autre situation (précise) :	_____	_____

5.6 Quel est le niveau de scolarité le plus élevé de tes parents (diplôme obtenu ou non)?

	Parent 1	Parent 2
Études primaires	☐	☐
Études secondaires	☐	☐
Formation professionnelle	☐	☐
Études collégiales	☐	☐
Études universitaires de 1 ^{er} cycle	☐	☐
Études universitaires de 2 ^e ou 3 ^e cycle	☐	☐

Merci de ta précieuse collaboration !

Si tu as besoin de discuter avec quelqu'un, n'hésite pas à communiquer avec ces lignes d'écoute et de référence :

☎ Tel-Aide : 1 877 700-2433

☎ Écoute entraide : 1 844 294-2130

Nous t'invitons également à te référer aux services d'aide offerts dans ton cégep si tu en as besoin :

Services adaptés

Conseiller d'orientation

Services psychosociaux

Aide pédagogique individuel (API)

Pour toute question sur le projet ou tout commentaire, n'hésite pas à communiquer directement avec nous.

Téléphone : 418-656-2131, poste 411066

Courrier électronique : labo.larose@fse.ulaval.ca
 Cette étude est effectuée sous la supervision de:

Simon Larose, Ph.D.

Professeur

Université Laval

Faculté des sciences de l'éducation

Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage

Questionnaire Temps 2

Code du participant : _____

Date de la participation (aaaa/mm/jj) : _____



Questionnaire de l'étudiant

Ce questionnaire contient 5 sections différentes :

Section 1 : Quelques informations sur toi

Section 2 : Ta vie scolaire au cégep

Section 3 : Les pratiques pédagogiques dans tes classes au cégep

Section 4 : Tes défis et mesures d'aide

Section 5 : La situation actuelle vécue en lien avec la COVID-19

La situation actuelle entourant la COVID-19 a probablement entraîné des changements importants dans ta vie. Les cégeps étant fermés, les cours ont été mis en suspens et d'autres sont maintenant offerts à distance. Plusieurs personnes ont perdu leur emploi et d'autres sont malades ou vivent un grand stress. Dans ce contexte, nous apprécions que tu prennes du temps pour répondre à notre questionnaire. Tu verras que nous avons ajouté des questions sur la COVID-19. Tes réponses à ces questions seront précieuses puisqu'elles contribueront à mieux comprendre les sentiments et stratégies d'adaptation des jeunes adultes devant la crise actuelle et leur influence sur l'adaptation au cégep.

Comme pour le premier questionnaire, nous te demandons de répondre aux questions du mieux que tu le peux. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Porte attention au préambule des questions. Nous te demanderons souvent de faire référence dans tes réponses **aux derniers moments où tu assistais à tes cours en direct (c.-à-d., dans l'établissement avant que les cégeps soient fermés).**

Merci encore et n'oublie pas de respecter les directives de la santé publique et de prendre soin de toi et de tes proches.

Dans ce questionnaire, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.



Section 1 : Quelques informations sur toi

1.1 As-tu changé de programme depuis la session d'automne?

- ☐ Oui (précise le nom de ton programme d'études actuel) : _____
- ☐ Non
- ☐ Je ne suis plus inscrit au cégep. -> Quand as-tu abandonné? _____

Si tu n'es plus inscrit au cégep, réponds aux prochaines questions en te référant à tes dernières expériences.

1.2 As-tu changé de cégep depuis la session d'automne?

- ☐ Oui (précise le nom de cégep actuel) : _____
- ☐ Non

1.3 Au début de la présente session, combien de cours as-tu inscrits à ton horaire? _____ cours

1.4 As-tu abandonné des cours depuis le début de la session?

- ☐ Oui ☐ Non

Si oui, combien de cours as-tu abandonnés? _____ cours

1.5 Te considères-tu en situation potentielle d'échec dans certain de tes cours?

- ☐ Oui ☐ Non

Si oui, dans combien de cours te considères-tu en situation d'échec? _____ cours

1.6 Quelle était ta cote R pour la session d'automne 2019? _____

1.7 En moyenne (de septembre à mars), combien d'heures par semaine consacrais-tu à un travail rémunéré?

- ☐ 0h (Je n'ai pas d'emploi présentement.)
- ☐ 1h à 5h
- ☐ 6h à 10h
- ☐ 11h à 15h
- ☐ 16h à 20h
- ☐ Plus de 20h

Section 2 : Ta vie scolaire au cégep

Les prochaines questions te demandent de te référer à deux périodes distinctes:

Septembre à mars: aux derniers moments où tu assistais à tes cours en direct (c.-à-d., dans l'établissement avant que les cégeps soient fermés).

Situation actuelle: depuis que les cégeps sont fermés (c.-à-d., cours en ligne, poursuite de la session à distance).

Les questions suivantes portent sur tes sentiments, attitudes et comportements à l'égard de ta vie scolaire au cégep depuis le début de la présente année scolaire.

Pour chacun des énoncés, indique à quel point cela s'applique à toi en te référant à l'échelle de réponses suivante :

Pas du tout d'accord		Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Fortement d'accord	Totalement d'accord		
1		2	3	4	5		
				Sept à mars	Situation actuelle		
2.1	Je m'adapte bien au cégep.			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
2.2	Je suis satisfait de mon rendement scolaire au cégep.			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
2.3	Je ne travaille pas autant que je le devrais à mes travaux scolaires.			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
2.4	J'entretiens des liens amicaux avec plusieurs personnes au cégep (ex.: étudiants, enseignants, personnel de soutien, etc.).			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
2.5	Je n'ai pas été capable de très bien contrôler mes émotions.			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
2.6	J'ai l'impression de ne pas être assez intelligent pour faire le travail scolaire que l'on attend de moi maintenant.			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
2.7	J'ai bon appétit.			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
2.8	Je n'ai pas été très efficace dans l'utilisation de mon temps d'études.			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
2.9	J'ai des doutes quant à la valeur de l'éducation collégiale.			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
2.10	Je me mets en colère trop facilement.			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
2.11	J'ai de la difficulté à me concentrer lorsque j'essaie d'étudier.			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
2.12	Je ne dors pas très bien.			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
2.13	Je ne réussis pas assez bien considérant la quantité de travail que j'y mets.			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
2.14	J'ai de la difficulté à me sentir à l'aise avec les autres personnes au cégep.			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
2.15	Je suis présent à mes cours régulièrement.			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
2.16	Parfois, j'ai de la difficulté à réfléchir.			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
2.17	Je me sens très seul au cégep.			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
2.18	J'ai beaucoup de difficulté à me mettre à la tâche pour faire mes devoirs.			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
2.19	Je me sens en bonne santé.			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		

Pas du tout d'accord		Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Fortement d'accord	Totalement d'accord		
1		2	3	4	5		
				Sept à mars	Situation actuelle		
2.20	La plupart des choses qui m'intéressent n'ont pas de lien avec mes cours au cégep.			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
2.21	J'ai de bons amis ou des connaissances au cégep avec qui je peux parler de n'importe quel problème que je pourrais avoir.			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
2.22	J'éprouve beaucoup de difficulté à composer avec les stress de la vie au cégep.			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		

2.23	Je suis plutôt satisfait de ma vie sociale au cégep.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.24	Je peux décider moi-même comment faire les choses au cégep.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.25	Parfois, je ne me sens pas très compétent au cégep.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.26	Les gens au cégep me disent que je suis bon dans ce que je fais.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.27	Je sens que je peux être plutôt moi-même au cégep.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.28	Je m'entends bien avec les enseignants de mes cours.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.29	La plupart du temps, étudier me donne un sentiment de réussite.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.30	Je peux faire des choses que j'aime au cégep.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.31	Je n'ai pas beaucoup d'amis proches au cégep.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.32	Je suis libre de prendre mes propres décisions au cégep.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.33	Les enseignants de mes cours sont plutôt amicaux avec moi.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.34	Je suis capable d'apprendre de nouvelles choses au cégep.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.35	J'aime vraiment les étudiants de mes cours.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.36	Les étudiants de mes cours se soucient de moi.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.37	J'ai pu développer des habiletés intéressantes au cégep.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.38	Je suis libre d'organiser mes études et mes activités parascolaires.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Section 3 : Les pratiques pédagogiques dans tes classes au cégep

Réponds aux questions suivantes en **te référant aux derniers moments où tu assistais à tes cours en direct (c.-à-d., dans l'établissement avant que les cégeps soient fermés).**

Les énoncés qui suivent concernent des pratiques pédagogiques qui pouvaient ou non être utilisées dans tes classes au cégep.

Aucun 1	Quelques-uns 2	La plupart 3	Presque tous 4	Tous 5
------------	-------------------	-----------------	-------------------	-----------

Au cégep, au cours de la présente année scolaire (septembre à mars), combien de tes enseignants...

3.1	Utilisaient un site web de cours.	1 2 3 4 5
3.2	Mettaient en ligne leurs notes de cours pour les étudiants.	1 2 3 4 5
3.3	Publiaient des versions électroniques des documents qu'ils utilisaient pour leurs cours.	1 2 3 4 5
3.4	Donnaient aux étudiants de la flexibilité quant à la façon de soumettre leurs travaux électroniquement (p.ex.: pièce jointe au courriel, boîte de dépôt numérique).	1 2 3 4 5
3.5	Réduisaient la charge de lecture dans leurs cours pour les étudiants qui en exprimaient le besoin.	1 2 3 4 5
3.6	Permettaient aux étudiants de faire des évaluations supplémentaires.	1 2 3 4 5
3.7	Répétaient la question d'un étudiant en classe avant d'y répondre.	1 2 3 4 5
3.8	Commençaient chaque cours par une présentation des sujets qui allaient être vus en classe.	1 2 3 4 5
3.9	Résumaient les points importants à chaque cours.	1 2 3 4 5

3.10	Faisaient le lien entre les points importants et les objectifs généraux du cours à chaque cours.	1	2	3	4	5
3.11	Utilisaient des outils technologiques pour que le matériel du cours soit disponible en plusieurs formats (p.ex.: podcast du cours à télécharger, enregistrements du cours disponibles en fichiers mp3).	1	2	3	4	5
3.12	Utilisaient des technologies interactives pour faciliter la communication et la participation en classe (p.ex. Socrative, Kahoot, forum de discussion).	1	2	3	4	5
3.13	Présentaient le contenu de leurs cours de plusieurs façons (p.ex.: prestation orale, textes, graphiques, enregistrements audio, vidéos, exercices pratiques).	1	2	3	4	5
3.14	Créaient de nombreuses occasions de favoriser l'engagement de l'étudiant.	1	2	3	4	5
3.15	Utilisaient de nombreuses formules pédagogiques en plus des prestations orales, comme le travail en petit groupe, l'apprentissage par les pairs et les activités pratiques.	1	2	3	4	5
3.16	Complétaient les séances de cours et les travaux de lecture avec des aides visuelles (p.ex.: photographies, vidéos, diagrammes, simulations interactives).	1	2	3	4	5
3.17	Permettaient aux étudiants de démontrer ce qu'ils avaient appris d'autres façons que par les tests et examens traditionnels (p.ex.: essais écrits, porte-folios, journaux).	1	2	3	4	5
3.18	Permettaient aux étudiants d'exprimer ce qu'ils avaient appris de multiples façons.	1	2	3	4	5
3.19	Étaient flexibles à propos des dates de remise des travaux dans leurs cours pour les étudiants qui en exprimaient le besoin.	1	2	3	4	5
3.20	Permettaient une flexibilité dans le mode de réponse aux examens (p.ex.: passer de la forme écrite à orale) pour les étudiants qui en exprimaient le besoin.	1	2	3	4	5

Certains étudiants rencontrent des défis importants tout au long de leur cheminement scolaire en raison de leur « situation de handicap ». Un étudiant est dit en « situation de handicap » lorsqu'un état physique, cognitif ou affectif, relativement permanent, le limite dans l'expression de son potentiel scolaire.

Est-ce que tu te considères en situation de handicap?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Peut-être
- ☐ Je préfère ne pas répondre

Les énoncés qui suivent concernent des pratiques pédagogiques qui pouvaient ou non être utilisées auprès des étudiants en situation de handicap dans tes classes au cégep.

Aucun	Quelques-uns	La plupart	Presque tous	Tous
1	2	3	4	5

Au cégep, au cours de la présente année scolaire (septembre à mars) combien de tes enseignants...

										Je ne sais pas
3.21	Permettaient aux étudiants en situation de handicap d'utiliser des outils technologiques (p.ex.: ordinateur portable, calculatrice, correcteur orthographique) pour faire leurs examens même lorsque l'utilisation de ces outils n'était pas permise aux étudiants sans handicap.	1	2	3	4	5				☐

3.22	Fournissaient des copies de leurs notes de cours ou de leurs plans de séance aux étudiants en situation de handicap.	1	2	3	4	5	☐
3.23	Fournissaient des copies des présentations PowerPoint aux étudiants en situation de handicap.	1	2	3	4	5	☐
3.24	Permettaient plusieurs modes de réponse dans les examens (p.ex.: passer de la forme écrite à orale) pour les étudiants en situation de handicap.	1	2	3	4	5	☐
3.25	Permettaient aux étudiants en situation de handicap d'enregistrer de manière audio ou visuelle les cours.	1	2	3	4	5	☐
3.26	Faisaient des accommodements individuels pour les étudiants qui leur avaient révélé leur handicap.	1	2	3	4	5	☐
3.27	Prévoient du temps supplémentaire aux examens pour les étudiants en situation de handicap.	1	2	3	4	5	☐
3.28	Repoussaient les dates de remise des travaux pour accommoder les besoins des étudiants en situation de handicap.	1	2	3	4	5	☐
3.29	Permettaient à un étudiant en situation de handicap de faire des évaluations sommatives supplémentaires.	1	2	3	4	5	☐
3.30	Réduisaient la charge de lecture dans leurs cours pour un étudiant en situation de handicap, et ce, même s'ils ne le permettaient pas pour un autre étudiant.	1	2	3	4	5	☐
3.31	Examinaient la salle de classe à l'avance pour anticiper toute barrière physique.	1	2	3	4	5	☐
3.32	Dans leurs plans de cours, invitaient les étudiants ayant des handicaps à discuter de leurs besoins avec eux.	1	2	3	4	5	☐
3.33	En classe, invitaient verbalement les étudiants ayant des handicaps à discuter de leurs besoins avec eux.	1	2	3	4	5	☐

Les énoncés suivants concernent ta perception de l'intégration des étudiants en situation de handicap au cégep.

Pas du tout d'accord		Un peu d'accord		Moyennement d'accord		Fortement d'accord		Totalement d'accord				
1		2		3		4		5				
3.34	Les étudiants au cégep considèrent de façon positive les étudiants en situation de handicap.							1	2	3	4	5
3.35	Les étudiants en situation de handicap sont bien intégrés par les collègues de classe (ex. dans les travaux d'équipe).							1	2	3	4	5
3.36	Les collègues de classe sont mal à l'aise avec le fait qu'un étudiant en situation de handicap puisse utiliser des outils d'accommodement en classe.							1	2	3	4	5
3.37	Des étudiants se plaignent aux enseignants que les étudiants en situation de handicap sont avantagés en raison de leurs accommodements.							1	2	3	4	5
3.38	Les étudiants en situation de handicap sont perçus comme favorisés par rapport aux autres.							1	2	3	4	5
3.39	Les étudiants en situation de handicap reçoivent un traitement équitable en classe.							1	2	3	4	5
3.40	Le fait de déclarer un handicap nuit à l'intégration de certains étudiants dans le milieu scolaire.							1	2	3	4	5

- | | | |
|------|--|-----------|
| 3.41 | Le fait de déclarer un handicap nuit à l'intégration de certains étudiants dans leur milieu de stage. | 1 2 3 4 5 |
| 3.42 | Le fait de déclarer un handicap nuit à la possibilité de se trouver un emploi dans le futur même en ayant les qualifications requises. | 1 2 3 4 5 |

Section 4 : Tes défis et mesures d'aide

Réponds aux questions suivantes en **te référant aux derniers moments où tu assistais à tes cours en direct (c.-à-d., dans l'établissement avant que les cégeps soient fermés).**

4.1 Au cours de l'année scolaire, quels sont les services que tu as utilisés afin d'améliorer ta réussite scolaire? (Indique toutes les réponses qui s'appliquent)

- ☐ Allègement de l'horaire (réduction du nombre de cours)
- ☐ Aménagement de l'horaire (choix de la plage horaire du cours)
- ☐ Atelier de gestion de temps (organisation, planification)
- ☐ Atelier de gestion de stress (relaxation, méditation)
- ☐ Tutorat (par les pairs ou avec les enseignants)
- ☐ Centre d'aide (en français, en philosophie, en mathématique, ...)
- ☐ Atelier sur les méthodes de travail (prise de notes, stratégie d'études, rédaction, etc.)
- ☐ Atelier sur l'utilisation de logiciel d'usage courant (Antidote, Power Point, Word, Excel, Moodle, etc.)
- ☐ Autres (précise) : _____
- ☐ Aucun

4.2 Au cours de l'année scolaire, quels services professionnels du cégep as-tu utilisés? (Indique toutes les réponses qui s'appliquent)

- ☐ Service du cheminement scolaire / aide pédagogique individuel (API)
- ☐ Service de psychologie / intervention psychosociale
- ☐ Service d'orthopédagogie
- ☐ Orientation scolaire et professionnelle
- ☐ Services de soins infirmiers
- ☐ Autre (précise) : _____
- ☐ Aucun service du cégep

4.3 Au cours de l'année scolaire, quels services professionnels à l'extérieur du cégep as-tu utilisés? (Indique toutes les réponses qui s'appliquent)

- ☐ Service de psychologie / intervention psychosociale
- ☐ Service d'orthopédagogie
- ☐ Orientation scolaire et professionnelle
- ☐ Spécialiste de la santé (ex. : physiothérapeute, ergothérapeute)
- ☐ Autre (précise) : _____
- ☐ Aucun service à l'extérieur du cégep

4.4 Est-ce que tu as fait une demande d'aide aux services adaptés (ou le SAIDE) de ton cégep?

- ☐ Oui
- ☐ Non (passe à la question 4.41)

Les questions suivantes portent sur les services que tu as reçus au Centre de services adaptés de ton cégep (ou le SAIDE).

4.5 À quel moment as-tu fait les démarches pour t'inscrire au Centre de services adaptés?

- ☐ Avant le début de la session d'automne
- ☐ Au début de la session (août – septembre)
- ☐ À la mi-session (octobre- début novembre)
- ☐ À la fin de la session (fin novembre – décembre)
- ☐ Au cours de la 2^e session

4.6 Qui a initié la demande au Centre de services adaptés?

- ☐ Toi
- ☐ Professionnel (ex. C.O., psychologue, orthopédagogue)
- ☐ Un ami m'a conseillé de le faire
- ☐ API (aide pédagogique individuel)
- ☐ Parent(s), tuteur légal
- ☐ Enseignant
- ☐ Autre : _____

4.7 Quels sont les documents que tu as présentés pour faire l'ouverture de ton dossier au Centre de services adaptés (coche toutes les réponses qui s'appliquent)?

- ☐ Copie de mon dossier au secondaire
- ☐ Plan d'intervention le plus récent
- ☐ Diagnostic médical (médecin de médecine générale)
- ☐ Diagnostic fait par un professionnel en santé mentale (psychologue, psychiatre, etc.)
- ☐ Diagnostic fait par un spécialiste de la santé (ophtalmologiste, audiologiste, cardiologue, etc.)
- ☐ Aucun document
- ☐ Autres : _____

4.8 Combien de rencontres as-tu eues avec les services adaptés pour avoir tes accommodements?

- ☐ Aucune rencontre
- ☐ 1 seule rencontre
- ☐ 2-3 rencontres
- ☐ Plus de 3 rencontres

4.9 De quoi avez-vous discuté lors de ces rencontres (coche toutes les réponses qui s'appliquent)?

- ☐ Plan d'intervention au secondaire
- ☐ Identification et analyse des besoins
- ☐ Détermination des mesures d'accommodement
- ☐ Plan d'intervention au cégep
- ☐ Parcours scolaire
- ☐ Contexte familial
- ☐ État de santé en général
- ☐ Habitudes de vie
- ☐ Santé psychologique
- ☐ Situation financière
- ☐ Stratégies d'études, gestion de temps, etc.
- ☐ Autres : _____

Indique jusqu'à quel point tu es en accord avec chacun des énoncés en utilisant l'échelle de réponses suivante :

	Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Fortement d'accord	Totalement d'accord
	1	2	3	4	5
4.10	J'ai participé au choix de mes mesures d'accommodement au cégep.				1 2 3 4 5
4.11	Je me suis senti soutenu lors des rencontres au centre de services adaptés.				1 2 3 4 5
4.12	Les rencontres avec le personnel du centre de Services adaptés me mettent mal à l'aise.				1 2 3 4 5

- 4.13 Le délai pour obtenir un rendez-vous aux services adaptés est raisonnable. 1 2 3 4 5
- 4.14 Lors des rencontres, je me sens écouté. 1 2 3 4 5
- 4.15 Lors des rencontres, je dispose du temps nécessaire pour expliquer ma situation. 1 2 3 4 5
- 4.16 Lors des rencontres, je me sens respecté. 1 2 3 4 5
- 4.17 Je crois que le personnel du centre de services adaptés est soucieux de répondre à mes besoins d'accommodement. 1 2 3 4 5

Pas du tout d'accord		Un peu d'accord		Moyennement d'accord		Fortement d'accord		Totalement d'accord	
1		2		3		4		5	
4.18	Je suis satisfait du respect de la confidentialité de la part du personnel des services adaptés.							1	2 3 4 5
4.19	Je suis satisfait du respect de la confidentialité en lien avec l'emplacement du service.							1	2 3 4 5
4.20	Il est facile d'obtenir un rendez-vous avec le personnel du centre de services adaptés.							1	2 3 4 5
4.21	Il est facile d'accéder à l'emplacement du centre de services adaptés.							1	2 3 4 5
4.22	Les services obtenus au Centre de services adaptés sont satisfaisants.							1	2 3 4 5

4.23 Quelles sont les mesures d'accommodement que l'on t'a accordées au cégep?

Pour chacune des mesures cochées, indique à quelle fréquence tu les utilisais à l'aide de l'échelle suivante :

Jamais 1	Quelques fois 2	Souvent 3			
			Coche tous les accommodements que l'on t'a accordés.	À quelle fréquence les utilisais-tu?	
Temps supplémentaire lors des évaluations			☐	1	2 3
Local d'examen supervisé (en groupe, avec ou sans paravent)			☐	1	2 3
Local d'examen individuel			☐	1	2 3
Preneur de notes			☐	1	2 3
Utilisation d'équipement/ matériel technologique (ordinateur, tablette, ...)			☐	1	2 3
Si oui lesquels : _____					
Utilisation de logiciels adaptés (ClaroRead, WordQ, Antidote)			☐	1	2 3
Si oui lesquels : _____					
Place réservée dans la classe spécifiée dans le plan d'intervention			☐	1	2 3
Tutorat adapté			☐	1	2 3
Soutien à la correction			☐	1	2 3
Délai en lien avec la remise des devoirs et des travaux			☐	1	2 3
Évaluations différentes de celles des autres étudiants de la classe			☐	1	2 3
Absences non comptabilisées			☐	1	2 3
Agrandissement de textes			☐	1	2 3
Accompagnement d'un éducateur, d'un chien-accompagnateur			☐	1	2 3
Exemption de cours (ex. pas d'éducation physique)			☐	1	2 3
Exemption d'un type d'activité ou d'évaluation (ex. pas d'exposé oral, pas de laboratoire)			☐	1	2 3
Envoi d'une lettre explicative de ta situation à tes enseignants			☐	1	2 3
Autres : _____			☐	1	2 3
Aucune mesure d'accommodement (passe à 4.41)			☐		

Pour chacun des accommodements qui t'ont été accordés, mais pour lequel tu as indiqué que tu ne l'utilisais « jamais », indique pour quelle(s) raison(s) :

Pour l'ensemble des accommodements que tu as utilisés au cégep, indique à quel point tu es en accord avec les énoncés suivants.

	Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Fortement d'accord	Totalement d'accord
	1	2	3	4	5
4.24	Je suis satisfait des accommodements <u>en classe</u> .				1 2 3 4 5
4.25	Je suis satisfait des accommodements en <u>situation d'évaluation</u> .				1 2 3 4 5
4.26	Les démarches pour avoir accès à ces accommodements sont simples.				1 2 3 4 5
4.27	Sans ces accommodements, il ne serait pas possible pour moi d'exprimer mon plein potentiel.				1 2 3 4 5
4.28	Ces accommodements me permettent d'améliorer mes résultats scolaires.				1 2 3 4 5
4.29	Ces accommodements correspondent bien à mes besoins.				1 2 3 4 5
4.30	Ces accommodements favorisent mon intégration dans le milieu scolaire.				1 2 3 4 5
4.31	Ces accommodements me permettent d'être autonome dans l'atteinte de mes objectifs de réussite.				1 2 3 4 5
4.32	Ces accommodements me permettent d'atteindre mon plein potentiel.				1 2 3 4 5
4.33	J'ai l'habitude d'aller discuter avec mes enseignants de mes difficultés et de mes accommodements.				1 2 3 4 5
4.34	Mes enseignants savent comment appliquer ces accommodements.				1 2 3 4 5
4.35	Mes enseignants sont ouverts à mettre en place mes mesures d'accommodement.				1 2 3 4 5
4.36	Je me sens soutenu par mes enseignants quant à ma situation de handicap.				1 2 3 4 5
4.37	Mes enseignants ont une bonne connaissance des difficultés que peut poser ma situation de handicap.				1 2 3 4 5
4.38	Les enseignants mettent en valeur la diversité des étudiants dans la classe.				1 2 3 4 5
4.39	Les enseignants pensent qu'il est très difficile pour un étudiant en situation de handicap de réussir les cours même lorsqu'il utilise les mesures d'accommodement.				1 2 3 4 5
4.40	Les enseignants pensent qu'un étudiant en situation de handicap n'a pas sa place au cégep.				1 2 3 4 5

Pour chacun des énoncés, indique ton intention à l'aide de l'échelle de réponses suivante :

	Pas du tout mon intention	Un peu mon intention	Moyennement mon intention	Pas mal mon intention	Exactement mon intention
	1	2	3	4	5
4.41	J'ai déjà pensé à abandonner mes études au secondaire.				1 2 3 4 5

- 4.42 J'ai l'intention de compléter mes études collégiales. 1 2 3 4 5
- 4.43 Il m'arrive d'envisager d'abandonner mes études collégiales. 1 2 3 4 5
- 4.44 J'ai l'intention d'abandonner mes études dans les six prochains mois. 1 2 3 4 5

4.45 Parmi les choix suivants, indique celui qui correspond le mieux à ton intention.

- ☐ Je ne terminerai pas mes études collégiales
- ☐ Je veux compléter mes études collégiales (DEC)
- ☐ Je veux aller à l'université
- ☐ Je veux faire un baccalauréat
- ☐ Je veux faire une maîtrise
- ☐ Je veux faire un doctorat

Section 5 : La situation actuelle vécue en lien avec la COVID-19

Depuis l'annonce de la fermeture des cégeps (ou au cours du dernier mois) ...

- 5.1 J'ai éprouvé des symptômes s'apparentant à ceux de la COVID-19. ☐ Oui ☐ Non
- 5.2 J'ai été testé pour la COVID-19. ☐ Oui ☐ Non
- 5.3 J'ai reçu un diagnostic positif de la COVID-19. ☐ Oui ☐ Non
- 5.4 Quelqu'un de mon réseau social (parent, amis, connaissances) a éprouvé des symptômes s'apparentant à ceux de la COVID-19. ☐ Oui ☐ Non
- 5.5 Quelqu'un dans mon réseau social (parent, amis, connaissances) a été testé pour la COVID-19. ☐ Oui ☐ Non
- 5.6 Quelqu'un dans mon réseau social (parent, amis, connaissances) a reçu un diagnostic positif de la COVID-19. ☐ Oui ☐ Non

Dans les questions suivantes, nous ferons référence à la SITUATION ACTUELLE. Le terme SITUATION ACTUELLE réfère à la propagation de la COVID-19 au Québec, aux exigences de confinement et aux impacts économiques telle que la perte d'emploi.

Que vous ayez été en contact direct ou pas avec la COVID-19, précisez vos sentiments à l'égard de la SITUATION ACTUELLE:

Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Fortement d'accord	Totalement d'accord
1	2	3	4	5
5.7	J'éprouve des sentiments de honte, de tristesse et de colère à l'égard de la SITUATION ACTUELLE.	1 2 3 4 5		
5.8	Je dois sacrifier plusieurs activités importantes de ma vie en raison de la SITUATION ACTUELLE.	1 2 3 4 5		
5.9	Je suis inquiet de voir ma vie changer en raison de la SITUATION ACTUELLE.	1 2 3 4 5		
5.10	J'ai peur de devoir vivre autrement en raison de la SITUATION ACTUELLE.	1 2 3 4 5		
5.11	La SITUATION ACTUELLE fera de moi une meilleure personne.	1 2 3 4 5		
5.12	Je vois la SITUATION ACTUELLE comme un défi positif dans ma vie.	1 2 3 4 5		

Que vous ayez été en contact direct ou pas avec la COVID-19, précisez les stratégies que vous utilisez à l'égard de la SITUATION ACTUELLE.

Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Fortement d'accord	Totalement d'accord
1	2	3	4	5
5.13	Je trouve des moments pour relaxer.			1 2 3 4 5
5.14	Je pratique des activités distrayantes (lecture, marche, jeux).			1 2 3 4 5
5.15	Je passe plus de temps qu'à l'habitude à jouer à des jeux vidéo seul ou en ligne avec d'autres.			1 2 3 4 5
5.16	Je trouve des moments pour rire.			1 2 3 4 5
5.17	Je passe du temps de qualité avec ma famille.			1 2 3 4 5
5.18	Je consomme plus d'alcool ou de drogues qu'à l'habitude.			1 2 3 4 5

Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Fortement d'accord	Totalement d'accord
1	2	3	4	5
5.19	Je m'informe sur la SITUATION ACTUELLE.			1 2 3 4 5
5.20	J'écoute les points de presse du gouvernement et de la santé publique.			1 2 3 4 5
5.21	Je consulte des sites WEB qui documentent la SITUATION ACTUELLE.			1 2 3 4 5
5.22	Je n'ai pas changé mes habitudes de vie depuis l'annonce de la COVID-19.			1 2 3 4 5
5.23	J'ai l'impression que la société est alarmiste par rapport à la SITUATION ACTUELLE.			1 2 3 4 5
5.24	Je ne ressens rien de particulier par rapport à la SITUATION ACTUELLE.			1 2 3 4 5
5.25	As-tu reçu un versement de la Prestation canadienne d'urgence (PCU)?			☐ Oui ☐ Non

Merci de ta précieuse collaboration !

Si tu as besoin de discuter avec quelqu'un, n'hésite pas à communiquer avec ces lignes d'écoute et de référence :

☎ Tel-Aide : 1 877 700-2433

☎ Écoute entraide : 1 844 294-2130

Nous t'invitons également à te référer aux services d'aide offerts dans ton cégep si tu en as besoin :

Services adaptés

Conseiller d'orientation

Services psychosociaux

Aide pédagogique individuel (API)

Pour toute question sur le projet ou tout commentaire, n'hésitez pas à communiquer directement avec nous.

Courrier électronique : labo.larose@fse.ulaval.ca
Cette étude est effectuée sous la supervision de:

Simon Larose, Ph.D.

Professeur
Université Laval
Faculté des sciences de l'éducation
Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval : N° d'approbation 2018-388 Phase 1 A-2 / 01-04-2020

Questionnaire Temps 3

Code du participant : _____

Date de la participation (aaaa/mm/jj) : _____



Questionnaire de l'étudiant

Ce questionnaire contient 5 sections différentes :

Section 1 : Quelques informations sur toi

Section 2 : Ta vie scolaire au cégep

Section 3 : Les pratiques pédagogiques de tes professeurs

Section 4 : Tes défis et mesures d'aide

Section 5 : La situation actuelle vécue en lien avec la COVID-19

Nous en sommes maintenant à la dernière étape du projet ESH-Transition. Cette dernière étape permettra à l'équipe de recherche de documenter le parcours des étudiants depuis l'automne 2020 jusqu'au printemps 2021. Elle sera aussi l'occasion pour toi de témoigner de ta perception des enseignements et services reçus en ligne (pour la plupart) et des effets de la pandémie sur ton parcours.

Si tu as interrompu tes études au cours de la dernière année, il est tout aussi important pour nous de t'entendre. Tu seras simplement dirigé vers les sections du questionnaire qui s'appliquent à ton cheminement.

Merci de poursuivre ton implication dans ce projet.

Comme pour le premier questionnaire, nous te demandons de répondre aux questions du mieux que tu le peux. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Porte attention au préambule des questions. Nous te demanderons souvent de faire référence dans tes réponses à la session automne 2020 ou à celle de l'hiver 2021.

Merci encore et prends soin de toi et de tes proches.

Dans ce questionnaire, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.



Section 1 : Quelques informations sur toi

1.1 En quel programme d'études collégiales es-tu inscrit présentement ? _____

1.2 As-tu changé de programme depuis ton entrée au cégep (automne 2019) ?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Je ne suis plus inscrit au cégep. -> Quand as-tu abandonné ? _____

Si tu n'es plus inscrit au cégep, réponds aux prochaines questions en te référant à tes dernières expériences.

1.3 À quel cégep es-tu inscrit présentement ? _____

1.4 As-tu changé de cégep depuis ton entrée au cégep (automne 2019) ?

- ☐ Oui (précise à quelle session tu as changé de cégep) : _____
- ☐ Non

À la session d'automne 2020...

1.5 As-tu abandonné des cours ?

- ☐ Oui (précise combien de cours tu as abandonnés) : _____ cours
- ☐ Non

1.6 As-tu échoué des cours ?

- ☐ Oui (précise combien de cours tu as échoués) : _____ cours
- ☐ Non

À la présente session, hiver 2021...

1.7 As-tu abandonné des cours ?

- ☐ Oui (précise combien de cours tu as abandonnés) : _____ cours
- ☐ Non

1.8 Te considères-tu en situation potentielle d'échec dans certains de tes cours ?

- ☐ Oui (précise dans combien de cours tu es en situation potentielle d'échec) : _____ cours
- ☐ Non

1.9 Depuis le début de la pandémie, il a été possible de faire des demandes d'incomplet pour certains cours ou pour une session au complet. As-tu fait une ou des demande(s) d'incomplet depuis le début de la pandémie ?

- ☐ Oui (précise pour combien de cours tu as fait une demande d'incomplet) : _____ cours
- ☐ Non

Si oui, pour quelle(s) session(s) as-tu demandé un ou des incomplets ? (Coche toutes les sessions qui s'appliquent)

- ☐ Hiver 2020
- ☐ Automne 2020

- ☐ Hiver 2021 (j'ai l'intention d'en faire la demande)

1.10 En pensant à tes résultats scolaires dans tes cours, de façon générale indique comment tu te classerais par rapport aux autres étudiants de ton programme d'études.

Parmi les moins bons	Sous la moyenne	Dans la moyenne	Au-dessus de la moyenne	Parmi les meilleurs
1	2	3	4	5

1.11 En moyenne (de septembre 2020 à maintenant), combien d'heures par semaine consacrais-tu à un travail rémunéré ?

- ☐ 0h (Je n'ai pas d'emploi présentement.)
☐ 1h à 5h
☐ 6h à 10h
☐ 11h à 15h
☐ 16h à 20h
☐ Plus de 20h

1.12 As-tu perdu un emploi en raison de la pandémie de la Covid-19 ?

- ☐ Oui
☐ Non

1.13 As-tu bénéficié de la Prestation canadienne d'urgence (PCU) ?

- ☐ Oui
☐ Non

1.14 As-tu reçu de l'assurance-emploi (chômage) ?

- ☐ Oui
☐ Non

Les prochaines questions portent sur ta situation familiale et tes deux principales figures parentales. Nous entendons par principales figures parentales les personnes qui ont pris soin de toi pendant ton secondaire et qui ont été les plus présentes psychologiquement et/ou physiquement dans ta vie.

Comme il existe plusieurs types de famille, indique d'abord à qui tu te réfères pour chacun de ces parents :

1.15 Parent 1 :

- ☐ Mère
☐ Père
☐ Autre (précise) : _____
 ☐ Belle-mère
☐ Beau-père

1.16 Parent 2 :

- ☐ Mère
☐ Père
☐ Belle-mère
☐ Beau-père

- ☐ Autre (précise) : _____
- ☐ Je n'ai pas de 2^e parent

Depuis le début de la Pandémie, est-ce que tes parents ont vécu une baisse significative de revenus et/ou ont-ils perdu un emploi?

		<u>Parent 1</u>	<u>Parent 2</u>
1.17	Mon parent a vécu une baisse significative de revenus depuis le début de la pandémie.	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non
1.18	Mon parent a perdu un emploi depuis le début de la pandémie.	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non

Les prochaines questions portent sur la relation que tu entretiens avec tes parents. Pour chacun des énoncés, indique à quel point cela s'applique à toi en te référant à l'échelle de réponses suivante :

	Pas du tout d'accord 1	Un peu d'accord 2	Moyennement d'accord 3	Fortement d'accord 4	Totalement d'accord 5
1.19	Quand je parle de mes problèmes avec mes parents, j'ai honte et je me sens ridicule.	1	2	3	4 5
1.20	Quand je suis avec mes parents, un rien me dérange.	1	2	3	4 5
1.21	Mes parents ont déjà leurs problèmes donc, je ne les dérange pas avec les miens.	1	2	3	4 5
1.22	Mes parents m'aident à mieux me comprendre.	1	2	3	4 5
1.23	Je parle de mes problèmes à mes parents.	1	2	3	4 5
1.24	Je me sens fâché lorsque je suis avec mes parents.	1	2	3	4 5
1.25	Je n'ai pas beaucoup d'attention de la part de mes parents à la maison.	1	2	3	4 5
1.26	Si mes parents savent que quelque chose me tracasse, ils me demandent ce qui ne va pas.	1	2	3	4 5

Section 2 : Ta vie scolaire au cégep

Les prochaines questions réfèrent à deux périodes distinctes:

Session d'automne 2020

Situation actuelle (session d'hiver 2021).

Les questions suivantes portent sur tes sentiments, attitudes et comportements à l'égard de ta vie scolaire au cégep depuis le début de la présente année scolaire.

Pour chacun des énoncés, indique à quel point cela s'applique à toi en te référant à l'échelle de réponses suivante :

	Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Fortement d'accord	Totalement d'accord		
	1	2	3	4	5		
						Automne 2020	Situation actuelle
2.1						1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.2						1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.3						1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.4						1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.5						1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.6						1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.7						1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.8						1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.9						1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.10						1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.11						1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.12						1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.13						1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.14						1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.15						1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Fortement d'accord	Totalement d'accord		
	1	2	3	4	5		
						Automne 2020	Situation actuelle
2.16						1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.17						1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.18						1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.19						1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

2.20	La plupart des choses qui m'intéressent n'ont pas de lien avec mes cours au cégep.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.21	J'ai de bons amis ou des connaissances au cégep avec qui je peux parler de n'importe quel problème que je pourrais avoir.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.22	J'éprouve beaucoup de difficulté à composer avec les stress de la vie au cégep.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.23	Je suis plutôt satisfait de ma vie sociale au cégep.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.24	Je peux décider moi-même comment faire les choses au cégep.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.25	Parfois, je ne me sens pas très compétent au cégep.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.26	Les gens au cégep me disent que je suis bon dans ce que je fais.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.27	Je sens que je peux être plutôt moi-même au cégep.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.28	Je m'entends bien avec les enseignants de mes cours.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.29	La plupart du temps, étudier me donne un sentiment de réussite.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.30	Je peux faire des choses que j'aime au cégep.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.31	Je n'ai pas beaucoup d'amis proches au cégep.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.32	Je suis libre de prendre mes propres décisions au cégep.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.33	Les enseignants de mes cours sont plutôt amicaux avec moi.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.34	Je suis capable d'apprendre de nouvelles choses au cégep.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.35	J'aime vraiment les étudiants de mes cours.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.36	Les étudiants de mes cours se soucient de moi.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.37	J'ai pu développer des habiletés intéressantes au cégep.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.38	Je suis libre d'organiser mes études et mes activités parascolaires.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Pour chacun des énoncés, indique ton intention à l'aide de l'échelle de réponses suivante :

Pas du tout mon intention	Un peu mon intention	Moyennement mon intention	Pas mal mon intention	Exactement mon intention
1	2	3	4	5
2.39	Je pense interrompre mes études collégiales en demandant un incomplet permanent pour une session.			1 2 3 4 5
2.40	J'ai l'intention de compléter mes études collégiales.			1 2 3 4 5
2.41	Il m'arrive d'envisager d'abandonner mes études collégiales.			1 2 3 4 5
2.42	J'ai l'intention d'abandonner mes études dans les six prochains mois.			1 2 3 4 5

2.43 Parmi les choix suivants, indique celui qui correspond le mieux à ton intention.

- ☐ Je ne terminerai pas mes études collégiales
- ☐ Je veux compléter mes études collégiales (DEC)

- ☐ Je veux aller à l'université
 - ☐ Je veux faire un baccalauréat
 - ☐ Je veux faire une maîtrise
 - ☐ Je veux faire un doctorat

2.44 Si tu n'anticipes pas terminer tes études collégiales, indique ce qui correspond le mieux à ton intention :

- ☐ Je vais travailler et ne terminerai pas mes études collégiales
- ☐ Je vais m'inscrire dans un diplôme d'études professionnelles (DEP)
- ☐ Je vais prendre une pause (année sabbatique)
- ☐ Autre (précise ton intention) : _____

2.45 Je prévois m'inscrire à l'Université au cours de la prochaine année (2021-2022).

- ☐ Oui
- ☐ Non

2.46 J'ai fait une demande d'admission dans une université pour l'année scolaire 2021-2022.

- ☐ Oui
- ☐ Non

2.47 Je prévois commencer à travailler dans mon domaine d'études après avoir obtenu mon diplôme d'études collégiales.

- ☐ Oui
- ☐ Non

À l'aide de l'échelle de réponses suivante, indique le niveau de difficulté que tu anticipes pour la prochaine transition que tu auras à vivre.

Très difficile	Difficile	Ni difficile ni facile	Facile	Très facile
1	2	3	4	5

Si tu as l'intention d'aller à l'université...

2.48 J'anticipe que la transition du collégial vers l'université sera pour moi... 1 2 3 4 5

Si tu n'as pas l'intention d'aller à l'université...

2.48 J'anticipe que la transition du collégial vers le marché du travail sera pour moi... 1 2 3 4 5

Comment décrirais-tu ta vie scolaire au cégep au cours de l'année 2020-2021? Utilise 1 mot pour décrire un aspect positif et 1 mot pour décrire un aspect négatif par rapport à ce que tu as vécu au cégep cette année.

2.49 Aspect positif : _____ (1 mot)

2.50 Aspect négatif : _____ (1 mot)

Section 3 : Les pratiques pédagogiques de tes professeurs

3.1 Parmi les descriptions suivantes, coche celle qui correspond le mieux à ce que tu as vécu dans tes cours au cégep depuis l'automne 2020 :

- ☐ Presque tous mes cours ont été en ligne
- ☐ Une partie de mes cours ont été en ligne
- ☐ Presque tous mes cours ont été en présentiel (c'est-à-dire suivis au cégep)

Pour l'ensemble des cours suivis en ligne depuis le début de l'automne 2020, précise le pourcentage (%) de cours suivis en mode synchrone, asynchrone et hybride (le total des trois modes devrait donner 100%) :

3.2 En mode synchrone (c'est-à-dire en direct à une plage horaire déterminée d'avance) : _____ % de cours

3.3 En mode asynchrone (c'est-à-dire la majorité des contenus de cours enregistrés et/ou filmés d'avance et déposés sur un site pour consultation avec possibles rencontres en direct pour du soutien, mais pas pour de l'enseignement) : _____ % de cours

3.4 En mode hybride (c'est-à-dire des enseignements en direct et de façon asynchrone) : _____ % de cours

Précise ton degré d'intérêt pour chacun des modes d'enseignement vécus en utilisant l'échelle de réponses suivante :

Pas du tout intéressant 1	Un peu intéressant 2	Moyennement intéressant 3	Assez intéressant 4	Extrêmement intéressant 5
---------------------------------	----------------------------	---------------------------------	------------------------	---------------------------------

3.5 En mode synchrone. 1 2 3 4 5

3.6 En mode asynchrone. 1 2 3 4 5

Réponds aux questions suivantes en ayant en tête ce que tu as vécu pendant l'année 2020-2021 que tes enseignements aient été à distance ou non.

Les énoncés qui suivent concernent des pratiques pédagogiques qui pouvaient ou non être utilisées par tes professeurs.

Aucun 1	Quelques-uns 2	La plupart 3	Presque tous 4	Tous 5
------------	-------------------	-----------------	-------------------	-----------

Au cégep, pendant l'année 2020-2021, combien de tes enseignants...

3.7 Utilisaient un site web de cours. 1 2 3 4 5

3.8	Mettaient en ligne leurs notes de cours pour les étudiants.	1	2	3	4	5
3.9	Publiaient des versions électroniques des documents ou des enregistrements vidéo qu'ils utilisaient pour leurs cours.	1	2	3	4	5
3.10	Donnaient aux étudiants de la flexibilité quant à la façon de soumettre leurs travaux électroniquement (p. ex.: pièce jointe au courriel, boîte de dépôt numérique).	1	2	3	4	5
3.11	Réduisaient la charge de lecture dans leurs cours pour les étudiants qui en exprimaient le besoin.	1	2	3	4	5
3.12	Permettaient aux étudiants de faire des évaluations supplémentaires.	1	2	3	4	5
3.13	Répétaient la question d'un étudiant avant d'y répondre.	1	2	3	4	5
3.14	Lisaient à voix haute la question des étudiants dans le clavardage avant d'y répondre.	1	2	3	4	5
3.15	Commençaient chaque cours par une présentation des sujets qui allaient être enseignés.	1	2	3	4	5
3.16	Résumaient les points importants à chaque cours.	1	2	3	4	5
3.17	Faisaient le lien entre les points importants et les objectifs généraux du cours à chaque cours.	1	2	3	4	5
3.18	Utilisaient des outils technologiques pour que le matériel du cours soit disponible en plusieurs formats (p. ex.: baladodiffusions du cours à télécharger, enregistrements du cours disponibles en fichiers MP3, capsules vidéo).	1	2	3	4	5
3.19	Utilisaient des technologies interactives pour faciliter la communication et la participation des étudiants (p. ex. Socrative, Kahoot, forum de discussion).	1	2	3	4	5
3.20	Présentaient le contenu de leurs cours de plusieurs façons (p. ex.: prestation orale, textes, graphiques, enregistrements audio, vidéos, exercices pratiques).	1	2	3	4	5
3.21	Créaient de nombreuses occasions de favoriser l'engagement de l'étudiant.	1	2	3	4	5
3.22	Utilisaient de nombreuses formules pédagogiques en plus des prestations orales, comme le travail en petit groupe, l'apprentissage par les pairs et les activités pratiques.	1	2	3	4	5
3.23	Complétaient les séances de cours et les travaux de lecture avec des aides visuelles (p. ex.: photographies, vidéos, diagrammes, simulations interactives).	1	2	3	4	5
3.24	Permettaient aux étudiants de démontrer ce qu'ils avaient appris d'autres façons que par les tests et examens traditionnels (p. ex.: essais écrits, porte-folios, journaux, capsules narrées, exposés en ligne).	1	2	3	4	5
3.25	Permettaient aux étudiants d'exprimer ce qu'ils avaient appris de multiples façons.	1	2	3	4	5
3.26	Étaient flexibles à propos des dates de remise des travaux dans leurs cours pour les étudiants qui en exprimaient le besoin.	1	2	3	4	5
3.27	Permettaient une flexibilité dans le mode de réponse aux examens (p.ex.: passer de la forme écrite à orale) pour les étudiants qui en exprimaient le besoin.	1	2	3	4	5
3.28	Offraient des périodes de disponibilités « en direct » pour les étudiants.	1	2	3	4	5
3.29	Respectaient ce qui était présenté dans le plan de cours pendant la session.	1	2	3	4	5

Certains étudiants rencontrent des défis importants tout au long de leur cheminement scolaire en raison de leur « situation de handicap ». Un étudiant est dit en « situation de handicap » lorsqu'un état physique, cognitif ou affectif, relativement permanent, le limite dans l'expression de son potentiel scolaire.

Les énoncés qui suivent concernent des pratiques pédagogiques qui pouvaient ou non être utilisées auprès des étudiants en situation de handicap dans tes cours au cégep.

	Aucun 1	Quelques-uns 2	La plupart 3	Presque tous 4	Tous 5	
Au cégep, au cours de l'année 2020-2021, combien de tes enseignants...						
						Je ne sais pas
3.30 Permettaient aux étudiants en situation de handicap d'utiliser des outils technologiques (p. ex.: ordinateur portable, calculatrice, correcteur orthographique) pour faire leurs examens même lorsque l'utilisation de ces outils n'était pas permise aux étudiants sans handicap.	1	2	3	4	5	☐
3.31 Fournissaient des copies de leurs notes de cours ou de leurs plans de séance aux étudiants en situation de handicap.	1	2	3	4	5	☐
3.32 Fournissaient des copies des présentations PowerPoint aux étudiants en situation de handicap.	1	2	3	4	5	☐
3.33 Permettaient plusieurs modes de réponse dans les examens (p.ex.: passer de la forme écrite à orale) pour les étudiants en situation de handicap.	1	2	3	4	5	☐
3.34 Permettaient aux étudiants en situation de handicap d'enregistrer de manière audio ou visuelle les cours.	1	2	3	4	5	☐
3.35 Faisaient des accommodements individuels pour les étudiants qui leur avaient révélé leur handicap.	1	2	3	4	5	☐
3.36 Prévoient du temps supplémentaire aux examens pour les étudiants en situation de handicap.	1	2	3	4	5	☐
3.37 Repoussaient au besoin les dates de remise des travaux pour accommoder les besoins des étudiants en situation de handicap.	1	2	3	4	5	☐
3.38 Permettaient à un étudiant en situation de handicap de faire des évaluations sommatives supplémentaires.	1	2	3	4	5	☐
3.39 Réduisaient la charge de lecture dans leurs cours pour un étudiant en situation de handicap, et ce, même s'ils ne le permettaient pas pour un autre étudiant.	1	2	3	4	5	☐
3.40 S'assuraient que l'environnement numérique du cours était accessible à tous.	1	2	3	4	5	☐
3.41 Dans leurs plans de cours, invitaient les étudiants en situation de handicap à discuter de leurs besoins avec eux.	1	2	3	4	5	☐
3.42 Lors du cours, invitaient verbalement les étudiants en situation de handicap à discuter de leurs besoins avec eux.	1	2	3	4	5	☐

- 3.43 Référaient les étudiants en situation de handicap vers des ressources d'aide à consulter (p. ex., SAIDE, service de psychologie du cégep). 1 2 3 4 5 □

Les énoncés suivants concernent ta perception actuelle de l'intégration des étudiants en situation de handicap au cégep.

	Pas du tout d'accord 1	Un peu d'accord 2	Moyennement d'accord 3	Fortement d'accord 4	Totalement d'accord 5
3.44 Les étudiants du cégep considèrent de façon positive les étudiants en situation de handicap.	1	2	3	4	5
3.45 Les étudiants en situation de handicap sont bien intégrés par les collègues de classe (ex. dans les travaux d'équipe).	1	2	3	4	5
3.46 Les collègues de classe sont mal à l'aise avec le fait qu'un étudiant en situation de handicap puisse utiliser des outils d'accommodement.	1	2	3	4	5
3.47 Des étudiants se plaignent aux enseignants que les étudiants en situation de handicap sont avantagés en raison de leurs accommodements.	1	2	3	4	5
3.48 Les étudiants en situation de handicap sont perçus comme favorisés par rapport aux autres.	1	2	3	4	5
3.49 Les étudiants en situation de handicap reçoivent un traitement équitable lors des cours.	1	2	3	4	5
3.50 Le fait de déclarer un handicap nuit à l'intégration de certains étudiants dans le milieu scolaire.	1	2	3	4	5
3.51 Le fait de déclarer un handicap nuit à l'intégration de certains étudiants dans leur milieu de stage.	1	2	3	4	5
3.52 Le fait de déclarer un handicap nuit à la possibilité de se trouver un emploi dans le futur même en ayant les qualifications requises.	1	2	3	4	5

Les énoncés suivants concernent ta perception des cours en ligne reçus au cégep depuis l'automne 2020.

	Pas du tout d'accord 1	Un peu d'accord 2	Moyennement d'accord 3	Fortement d'accord 4	Totalement d'accord 5
3.53 Je suis satisfait des cours en ligne que j'ai reçus.	1	2	3	4	5
3.54 La quantité de travail demandé dans mes cours en ligne était raisonnable.	1	2	3	4	5
3.55 Mes professeurs ont créé des modalités d'enseignement en ligne qui ont facilité les interactions et échanges entre étudiants.	1	2	3	4	5

- | | | |
|------|--|-----------|
| 3.56 | Mes professeurs m'ont procuré le soutien dont j'avais besoin. | 1 2 3 4 5 |
| 3.57 | Les technologies utilisées dans mes cours étaient accessibles et faciles à comprendre. | 1 2 3 4 5 |
| 3.58 | Les travaux d'équipe étaient bien structurés. | 1 2 3 4 5 |
| 3.59 | Mes professeurs ont créé des modalités d'évaluation en ligne qui ont été justes et équitables. | 1 2 3 4 5 |

Comment décrirais-tu les pratiques pédagogiques de tes enseignants au cours de l'année 2020-2021? Utilise 1 mot pour décrire un aspect positif et 1 mot pour décrire un aspect négatif par rapport à ce que tu as vécu dans tes cours au cégep cette année.

3.60 Aspect positif : _____ (1 mot)

3.61 Aspect négatif : _____ (1 mot)

Section 4 : Tes défis et mesures d'aide

Réponds aux questions suivantes en te référant à l'année 2020-2021.

4.1 Au cours de l'année 2020-2021, quels sont les services pédagogiques que tu as utilisés? (Indique toutes les réponses qui s'appliquent)

- ☐ Allègement de l'horaire (réduction du nombre de cours)
- ☐ Aménagement de l'horaire (choix de la plage horaire du cours)
- ☐ Atelier de gestion de temps (organisation, planification)
- ☐ Atelier de gestion de stress (relaxation, méditation)
- ☐ Tutorat (par les pairs ou avec les enseignants)
- ☐ Centre d'aide (en français, en philosophie, en mathématique, etc.)
- ☐ Atelier sur les méthodes de travail (prise de notes, stratégie d'études, rédaction, etc.)
- ☐ Atelier sur l'utilisation de logiciel d'usage courant (Antidote, PowerPoint, Word, Excel, Moodle, etc.)

- ☐ Autres (précise) : _____
- ☐ Aucun

4.2 Au cours de l'année 2020-2021, quels services professionnels du cégep as-tu utilisés? (Indique toutes les réponses qui s'appliquent)

- ☐ Service du cheminement scolaire / aide pédagogique individuel (API)
- ☐ Service de psychologie / intervention psychosociale
- ☐ Service d'orthopédagogie
- ☐ Orientation scolaire et professionnelle
- ☐ Services de soins infirmiers
- ☐ Autre (précise) : _____
- ☐ Aucun service du cégep

4.3 Au cours de l'année 2020-2021, quels services professionnels à l'extérieur du cégep as-tu utilisés? (Indique toutes les réponses qui s'appliquent)

- ☐ Service de psychologie / intervention psychosociale

- ☐ Service d'orthopédagogie
- ☐ Orientation scolaire et professionnelle
- ☐ Spécialiste de la santé (ex. : physiothérapeute, ergothérapeute)
- ☐ Autre (précise) : _____
- ☐ Aucun service à l'extérieur du cégep

4.4 En ce moment, as-tu un dossier ouvert au Centre de services adaptés (SAIDE) de ton cégep?

- ☐ Oui (dossier ouvert à la session A19 ou H20, passe à la question 4.8)
- ☐ Oui (dossier ouvert à la session A20 ou H21)
- ☐ Non (passe à la **section 5**)

Les questions suivantes portent sur les services que tu as reçus au Centre de services adaptés de ton cégep (ou le SAIDE) que ces services aient débuté en 2020-2021 ou avant.

4.5 À quel moment as-tu fait les démarches pour t'inscrire au Centre de services adaptés?

- ☐ Avant le début de la session d'automne 2020
- ☐ Au début de la session A20 (août – septembre)
- ☐ À la mi-session A20 (octobre- début novembre)
- ☐ À la fin de la session A20 (fin novembre – décembre)
- ☐ Au cours de la session d'hiver (2021)

4.6 Qui a initié la demande au Centre de services adaptés?

- | | |
|--|--|
| ☐ Toi | ☐ Parent(s), tuteur légal |
| ☐ Professionnel (ex. C.O., psychologue, orthopédagogue) | ☐ Enseignant |
| ☐ Un ami m'a conseillé de le faire | ☐ Autre : _____ |
| ☐ API (aide pédagogique individuel) | |

4.7 Quels sont les documents que tu as présentés pour faire l'ouverture de ton dossier au Centre de services adaptés (coche toutes les réponses qui s'appliquent)?

- ☐ Copie de mon dossier au secondaire
- ☐ Plan d'intervention le plus récent
- ☐ Diagnostic médical (médecin de médecine générale)
- ☐ Diagnostic fait par un professionnel en santé mentale (psychologue, psychiatre, etc.)
- ☐ Diagnostic fait par un spécialiste de la santé (ophtalmologiste, audiologiste, cardiologue, etc.)
- ☐ Aucun document
- ☐ Autres : _____

4.8 Combien de rencontres as-tu eues avec les services adaptés en 2020-2021?

- | | |
|--|---|
| ☐ Aucune rencontre | ☐ 2-3 rencontres |
| ☐ 1 seule rencontre | ☐ Plus de 3 rencontres |

4.9 De quoi avez-vous discuté lors de ces rencontres en 2020-2021 (coche toutes les réponses qui s'appliquent)?

- ☐ Plan d'intervention au secondaire
- ☐ Identification et analyse des besoins

- ☐ Détermination des mesures d'accommodement
- ☐ Plan d'intervention au cégep
- ☐ Parcours scolaire
- ☐ Contexte familial
- ☐ État de santé en général
- ☐ Habitudes de vie
- ☐ Santé psychologique
- ☐ Situation financière
- ☐ Stratégies d'études, gestion de temps, etc.
- ☐ Autres : _____

Concernant les services reçus en 2020-2021, indique jusqu'à quel point tu es en accord avec chacun des énoncés en utilisant l'échelle de réponses suivante :

	Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Fortement d'accord	Totalement d'accord
	1	2	3	4	5
4.10 J'ai participé au choix de mes mesures d'accommodement au cégep.					1 2 3 4 5
4.11 Je me suis senti soutenu lors des rencontres virtuelles avec mon conseiller en services adaptés.					1 2 3 4 5
4.12 Les rencontres avec le conseiller des services adaptés m'ont mis mal à l'aise.					1 2 3 4 5
4.13 Le délai pour obtenir un rendez-vous aux services adaptés était raisonnable.					1 2 3 4 5
4.14 Lors des rencontres, je me suis senti écouté.					1 2 3 4 5
4.15 Lors des rencontres, j'ai disposé du temps nécessaire pour expliquer ma situation.					1 2 3 4 5
4.16 Lors des rencontres, je me suis senti respecté.					1 2 3 4 5
4.17 Je crois que le personnel du centre de services adaptés était soucieux de répondre à mes besoins d'accommodement.					1 2 3 4 5
4.18 Je suis satisfait du respect de la confidentialité avec la télépratique.					1 2 3 4 5
4.19 Il a été facile d'obtenir un rendez-vous avec le personnel du centre de services adaptés.					1 2 3 4 5
4.20 Il a été facile de rejoindre les services adaptés.					1 2 3 4 5
4.21 Les services obtenus au Centre de services adaptés ont été satisfaisants.					1 2 3 4 5

4.22 Quelles sont les mesures d'accommodement que l'on t'a accordées au cégep pendant l'année 2020-2021?

Pour chacune des mesures cochées, indique à quelle fréquence tu les utilisais lors de la dernière année à l'aide de l'échelle suivante :

Jamais 1	Quelques fois 2	Souvent 3		
		Coche tous les accommodements que l'on t'a accordés.	À quelle fréquence les utilisais- tu?	
Temps supplémentaire lors des évaluations	☐	1	2	3
Local d'examen supervisé (en groupe, avec ou sans paravent)	☐	1	2	3
Local d'examen individuel	☐	1	2	3
Preneur de notes	☐	1	2	3
Utilisation d'équipement/ matériel technologique (ordinateur, tablette, etc.)	☐	1	2	3
Si oui lesquels : _____				
Utilisation de logiciels adaptés (ClaroRead, WordQ, Antidote)	☐	1	2	3
Si oui lesquels : _____				
Place réservée dans la classe spécifiée dans le plan d'intervention	☐	1	2	3
Tutorat adapté	☐	1	2	3
Soutien à la correction	☐	1	2	3
Délai en lien avec la remise des devoirs et des travaux	☐	1	2	3
Évaluations différentes de celles des autres étudiants de la classe	☐	1	2	3
Absences non comptabilisées	☐	1	2	3
Adaptation en documents numériques (agrandissement de textes, PDF, Word)	☐	1	2	3
Accompagnement d'un éducateur, d'un chien-accompagnateur	☐	1	2	3
Exemption de cours (ex. pas d'éducation physique)	☐	1	2	3
Exemption d'un type d'activité ou d'évaluation (ex. pas d'exposé oral, pas de laboratoire)	☐	1	2	3
Envoi d'une lettre explicative de ta situation à tes enseignants	☐	1	2	3
Autres : _____	☐	1	2	3
Aucune mesure d'accommodement (passe à 4.41)	☐			

Pour chacun des accommodements qui t'ont été accordés, mais pour lequel tu as indiqué que tu ne l'utilisais « jamais », indique pour quelle(s) raison(s) :

Pour l'ensemble des accommodements que tu as utilisés au cégep depuis le début de l'année 2020-2021, indique à quel point tu es en accord avec les énoncés suivants.

	Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Fortement d'accord	Totalement d'accord
	1	2	3	4	5
4.23	Je suis satisfait des accommodements <u>dans mes cours</u> .				1 2 3 4 5
4.24	Je suis satisfait des accommodements en <u>situation d'évaluation</u> .				1 2 3 4 5
4.25	Les démarches pour avoir accès à ces accommodements sont simples.				1 2 3 4 5
4.26	Sans ces accommodements, il ne serait pas possible pour moi d'exprimer mon plein potentiel.				1 2 3 4 5
4.27	Ces accommodements me permettent d'améliorer mes résultats scolaires.				1 2 3 4 5
4.28	Ces accommodements correspondent bien à mes besoins.				1 2 3 4 5
4.29	Je comprends bien comment je peux utiliser mes accommodements dans un contexte de formation en ligne.				1 2 3 4 5
4.30	Ces accommodements favorisent mon intégration dans le milieu scolaire.				1 2 3 4 5
4.31	Ces accommodements me permettent d'être autonome dans l'atteinte de mes objectifs de réussite.				1 2 3 4 5
4.32	Ces accommodements me permettent d'atteindre mon plein potentiel.				1 2 3 4 5
4.33	J'ai l'habitude de discuter avec mes enseignants de mes difficultés et de mes accommodements.				1 2 3 4 5
4.34	Mes enseignants savent comment appliquer ces accommodements.				1 2 3 4 5
4.35	Mes enseignants sont ouverts à mettre en place mes mesures d'accommodement.				1 2 3 4 5
4.36	Je me sens soutenu par mes enseignants quant à ma situation de handicap.				1 2 3 4 5
4.37	Mes enseignants ont une bonne connaissance des difficultés que peut poser ma situation de handicap.				1 2 3 4 5
4.38	Les enseignants mettent en valeur la diversité des étudiants durant les cours.				1 2 3 4 5
4.39	Les enseignants pensent qu'il est très difficile pour un étudiant en situation de handicap de réussir les cours même lorsqu'il utilise les mesures d'accommodement.				1 2 3 4 5
4.40	Les enseignants pensent qu'un étudiant en situation de handicap n'a pas sa place au cégep.				1 2 3 4 5

Comment décrirais-tu les accommodements que tu as eus au cours de l'année 2020-2021? Utilise 1 mot pour décrire un aspect positif et 1 mot pour décrire un aspect négatif par rapport aux accommodements que tu as reçus au cégep cette année.

4.41 Aspect positif : _____ (1 mot)

4.42 Aspect négatif : _____ (1 mot)

Section 5 : La situation actuelle vécue en lien avec la Covid-19

Depuis le début de la pandémie...

5.1 J'ai été testé pour la Covid-19. ☐ Oui ☐ Non

5.2 J'ai reçu un diagnostic positif de la Covid-19. ☐ Oui ☐ Non

5.3 Quelqu'un dans mon réseau social (parent, amis, connaissances) a été testé pour la Covid-19.

Parent ☐ Oui ☐ Non
Amis ☐ Oui ☐ Non
Connaissances ☐ Oui ☐ Non

5.4 Quelqu'un dans mon réseau social a reçu un diagnostic positif de la Covid-19.

Parent ☐ Oui ☐ Non
Amis ☐ Oui ☐ Non
Connaissances ☐ Oui ☐ Non

Que tu aies été en contact direct ou pas avec la Covid-19, précise tes sentiments actuels à l'égard de la pandémie:

Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Fortement d'accord	Totalement d'accord
1	2	3	4	5
5.5	J'éprouve des sentiments de honte, de tristesse et de colère à l'égard de la pandémie.			1 2 3 4 5
5.6	Je dois sacrifier plusieurs activités importantes de ma vie en raison de la pandémie.			1 2 3 4 5
5.7	Je suis inquiet de voir ma vie changer en raison de la pandémie.			1 2 3 4 5
5.8	J'ai peur de devoir vivre autrement en raison de la pandémie.			1 2 3 4 5
5.9	La pandémie fera de moi une meilleure personne.			1 2 3 4 5
5.10	Je vois la pandémie comme un défi positif dans ma vie.			1 2 3 4 5

Que tu aies été en contact direct ou pas avec la COVID-19, précise les stratégies que tu utilises actuellement à l'égard de la pandémie.

Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Fortement d'accord	Totalement d'accord
1	2	3	4	5
5.11	Je trouve des moments pour relaxer.			1 2 3 4 5
5.12	Je pratique des activités distrayantes (lecture, marche, jeux).			1 2 3 4 5

- 5.13 Je passe plus de temps qu'à l'habitude à jouer à des jeux vidéo seul ou en ligne avec d'autres. 1 2 3 4 5
- 5.14 Je trouve des moments pour rire. 1 2 3 4 5
- 5.15 Je passe du temps de qualité avec ma famille. 1 2 3 4 5
- 5.16 Je consomme plus d'alcool ou de drogues qu'à l'habitude. 1 2 3 4 5
- 5.17 Je m'informe sur la pandémie. 1 2 3 4 5
- 5.18 J'écoute les points de presse du gouvernement et de la santé publique. 1 2 3 4 5
- 5.19 Je consulte des sites WEB qui documentent la pandémie. 1 2 3 4 5
- 5.20 Je n'ai pas changé mes habitudes de vie depuis l'annonce de la Covid-19. 1 2 3 4 5
- 5.21 J'ai l'impression que la société est alarmiste par rapport à la pandémie. 1 2 3 4 5
- 5.22 Je ne ressens rien de particulier par rapport à la pandémie. 1 2 3 4 5
- 5.23 Je regarde les publications au sujet de la Covid-19 sur les médias sociaux (p. ex., Facebook, Instagram, Twitter). 1 2 3 4 5

Pour chacune des situations suivantes, indique, en utilisant l'échelle de réponses suivantes, ton degré de stress ressenti par rapport aux restrictions et règlements imposés par le Gouvernement du Québec pendant la pandémie et à certaines situations.

Pas du tout stressé				Moyennement stressé				Extrêmement stressé		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
5.24	Ne pas pouvoir voir des membres de ma famille.						1	2	3	4
5.25	Ne pas pouvoir voir mes amis.						1	2	3	4
5.26	Devoir m'adapter à l'enseignement en ligne.						1	2	3	4
5.27	Avoir des amis ou membres de ma famille être atteints de la Covid-19.						1	2	3	4
5.28	Ne pas pouvoir faire d'activités parascolaires.						1	2	3	4
5.29	Ne pas pouvoir avoir de fréquentations amoureuses.						1	2	3	4
5.30	Ne pas pouvoir sortir ou faire des activités culturelles.						1	2	3	4
5.31	Ne pas pouvoir voyager.						1	2	3	4
5.32	Ne pas pouvoir aller physiquement au cégep.						1	2	3	4
5.33	Devoir composer avec une situation financière précaire.						1	2	3	4
5.34	Devoir composer avec une perte d'emploi.						1	2	3	4
5.35	L'économie québécoise.						1	2	3	4
5.36	L'économie mondiale.						1	2	3	4
5.37	Être moi-même atteint de la Covid-19.						1	2	3	4

5.38 Devoir me faire vacciner.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Depuis le début de la pandémie, plusieurs règlements et mesures sanitaires ont été adoptés par le Gouvernement du Québec en lien avec la Covid-19. En utilisant l'échelle de réponses suivante, précise jusqu'à quel point tu respectes chacune de ces règles et/ou mesures sanitaires :

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
	1	2	3	4	5
5.39 Me tenir à une distance d'au moins 2 mètres des personnes qui ne font pas partie de ma bulle familiale.					1 2 3 4 5
5.40 Porter un masque en tout temps lors de visites dans des commerces, dans les lieux publics et dans mon milieu de travail.					1 2 3 4 5
5.41 Porter un masque en tout temps à l'école.					1 2 3 4 5
5.42 Me laver et désinfecter les mains régulièrement.					1 2 3 4 5
5.43 Rester à la maison en isolement si j'éprouve un symptôme s'apparentant à un de ceux de la Covid-19.					1 2 3 4 5
5.44 En période de confinement, éviter de voir des amis/personnes qui ne font pas partie de ma bulle familiale.					1 2 3 4 5
5.45 En période de couvre-feu, respecter la consigne et rester à la maison à partir de 20h.					1 2 3 4 5

Depuis le 14 décembre 2020, le Gouvernement du Québec a lancé une campagne de vaccination de la population québécoise.

5.46 As-tu reçu le vaccin de la Covid-19?

- ☐ Oui
☐ Non

Si non, as-tu l'intention de te faire vacciner?

- ☐ Oui
☐ Non

Pas du tout confiant	Un peu confiant	Modérément confiant	Assez confiant	Extrêmement confiant
1	2	3	4	5

5.47 Quel est ton degré de confiance quant à l'efficacité de ce vaccin?

1 2 3 4 5

Merci de ta précieuse collaboration !

Nous te ferons parvenir ta carte-cadeau à l'adresse que nous avons à nos dossiers. Avec la pandémie, plusieurs étudiants ont choisi de retourner chez leurs parents et tout simplement, tu as peut-être déménagé depuis la dernière année.

Si tu penses que les informations que nous avons sont erronées et pour nous assurer de te faire parvenir la carte-cadeau au bon endroit, inscris ici l'adresse postale complète où tu souhaites la recevoir:

_____ (numéro de porte, rue, appartement)

_____ (ville, province et code postal)

Si tu as besoin de discuter avec quelqu'un, n'hésite pas à communiquer avec ces lignes d'écoute et de référence :

 **Tel-Aide : 1 877 700-2433**

 **Écoute entraide : 1 844 294-2130**

Nous t'invitons également à te référer aux services d'aide offerts dans ton cégep si tu en as besoin :

Services adaptés

Conseiller d'orientation

Services psychosociaux

Aide pédagogique individuel (API)

Pour toute question sur le projet ou tout commentaire, n'hésite pas à communiquer directement avec nous.

Courrier électronique : labo.larose@fse.ulaval.ca

Cette étude est effectuée sous la supervision de:

Simon Larose, Ph.D.

Professeur

Université Laval

Faculté des sciences de l'éducation

Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval : N° d'approbation 2018-388 Phase 1 A-4 / 25-01-2021

ANNEXE B – GUIDES D’ENTREVUE

Guide d’entretien avec les étudiants en situation de handicap (ESH)

Schéma d’entretien semi-dirigé – étudiants [75 min]

Notes : nom de l’étudiant
- Date de l’entrevue téléphonique : # tél : - Familiarité avec Zoom : - Autres commentaires : - Date de l’entrevue Zoom : - Date de réception du formulaire de consentement signé : - Enregistrement : - Transcription :

Introduction et présentation (2 min)

Bonjour, je suis Catherine Beaulieu, professeure de psychologie au cégep de Saint-Laurent et une des chercheuses associées à ce projet de recherche sur la transition du secondaire au collégial des étudiants en situation de handicap. Le but de cette recherche est de décrire les trajectoires de transition des étudiants en situation de handicap au collégial et de mieux connaître leur expérience au Centre de services adaptés. Nous cherchons également à mieux comprendre la pertinence et l’utilité des accommodements que les étudiants reçoivent ainsi que la portée des pratiques pédagogiques inclusives en classe.

L’entrevue durera environ une heure. Elle sera enregistrée en format audio seulement puis transcrite textuellement. Les données recueillies dans le cadre de cette entrevue sont confidentielles, seuls les chercheurs et assistants de recherche auront accès à ces données et ceux-ci devront obligatoirement signer une entente de confidentialité. Ton nom, ainsi que le nom des personnes mentionnées lors de l’entrevue seront retirés du verbatim et remplacé par un nom générique (ex. ami, professeur, conseiller).

Certains de tes propos peuvent être retenus dans le cadre d’une publication. Dans tous les cas, les données seront anonymisées c’est-à-dire qu’aucun nom ne sera associé à l’extrait qui sera présenté. De plus, le cégep de provenance ne sera pas indiqué. Dans un but de comparaison, il sera possible de regrouper les participants selon le type de limitation fonctionnelle; ces catégories ne permettront pas l’identification d’un individu en particulier.

Je vais te poser des questions sur ton expérience au collège et au centre de services adaptés. Il n’y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, nous désirons connaître ton expérience, ton avis et tes perceptions de la situation. Si tu es fatigué au cours de l’entrevue, dis-le-moi et on pourra compléter lors d’une seconde rencontre.

Avant de poursuivre, as-tu des questions?

Présentation du formulaire de consentement et signature.

CRITÈRES DE SÉLECTION

DIMENSION	INDICATEURS	
Quel cégep fréquentes-tu présentement? Est-ce que tu as un diagnostic? Lequel (lesquels)? Est-ce que tu as un dossier au centre de services adaptés de ton collègue (SAIDE)? Quand as-tu fait l'ouverture de ton dossier au centre de services adaptés (SAIDE)? Est-ce que des mesures d'aide t'ont été offertes ? Si oui, est-ce que tu utilises ces mesures?		Questionnaire de pré-sélection envoyé par courriel

PARTIE 1. ACCÈS AU CENTRE DE SERVICES ADAPTÉS (12 MIN)

DIMENSION	INDICATEURS	Questions de relance
Dans quel programme es-tu inscrit.e présentement? Depuis combien de session es-tu inscrit.e dans ce programme dans ce collège? (1min)	Situer l'étudiant dans son programme d'études.	
Q1. Dans ton collège, comment se nomme le centre de services qui permet d'obtenir des mesures d'aide? (Centre de services adaptés, SAIDE, autre) (1 min) Q2. Venant du secondaire, comment s'est passé pour toi l'accès au <i>centre de services adaptés</i> au collégial? (10 min)	Informations reçues sur les services adaptés au secondaire Étapes à traverser Logistique (RDV) Relation avec le conseiller Identification des aspects facilitants Identification des entraves	Comment s'y rendre? Comment faire pour prendre rdv? Expliquer ta difficulté et les accommodements dont tu as besoin?

PARTIE 2. LIMITATIONS FONCTIONNELLES (6 MIN)

DIMENSION	INDICATEURS	Questions de relance
Q3. Est-ce que tu peux m'expliquer quel est ton (ou tes) diagnostic(s) (ton handicap) Quelles limitations fonctionnelles qui y sont associées ? (3min)	Connaissance de son diagnostic Compréhension de son diagnostic	Comment en as-tu été informée? À quel âge as-tu été informée? Qui sont les personnes qui t'ont expliqué ce que tu avais? Comment as-tu réagi au cégep quand on t'a demandé d'expliquer ton diagnostic?
Q4. Comment tes difficultés affectent ton expérience au collégial? (Comment ces limitations interfèrent-elles avec tes apprentissages?) (3 min)	Intégration au milieu Effet sur les apprentissages Effet sur la réussite / sur la diplomation Différence par rapport au secondaire	Peux-tu m'en dire un peu plus ? Peux-tu m'en dire davantage ? Peux-tu me donner des exemples ?

PARTIE 3. ACCOMMODEMENTS (17 MIN)

DIMENSION	INDICATEURS	Questions de relance
Q5. Dans ton collège, quelle expression est utilisée pour faire référence aux mesures d'aide? Ex. les accommodements, les outils, les mesures d'adaptation ... (1 min)		
Q6. Peux-tu me parler des « mesures d'aide / outils / ... » auxquelles tu as droit au cégep? (10 min)	Identification des mesures Contexte d'utilisation des mesures (règles à respecter) Efficacité perçue des accommodements Effet des mesures sur la réussite des cours (résultats, motivation, engagement)	
Q7. Quel a été l'effet du confinement sur la prestation de services? (6 min)	Intégralité des mesures (total ou partiel) Contexte d'utilisation des mesures (règles à respecter / technologie) Communication avec le centre de services, disponibilité des conseillers. Efficacité perçue des accommodements à distance	

PARTIE 4. PERCEPTION DES PAIRS (8 MIN)

DIMENSION	INDICATEURS	Questions de relance
Q8. Comment ça se passait dans tes cours avec les autres étudiants (année 2019-2020) (3 min)?	Réaction des pairs quant à l'utilisation des accommodements Intégration par les pairs	Jalousie Curiosité Appui Travaux d'équipe? Poser des questions aux autres étudiants de la classe À l'extérieur de la classe? Les co-équipiers ont-ils eux aussi des accommodements?
Q9. Les statistiques démontrent que la majorité des étudiants en situation de handicap qui arrivent au collégial ne veulent pas utiliser d'accommodement, pourquoi à ton avis? (5 min)	Manque de temps Manque de connaissances : Ne connaissent pas les services offerts Ne connaissent pas le processus Ne connaissent pas leurs propres difficultés Crainte d'être stigmatisé Pense qu'ils n'en ont pas besoin (en travaillant plus fort et mieux, pensent qu'ils vont réussir). Besoin d'exercer leur autonomie, montrer leur capacité.	

PARTIE 5. PERCEPTION DES ENSEIGNANTS (6 MIN)

DIMENSION	INDICATEURS	Questions de relance
Q10. Comment ça se passait en classe avec les enseignants (6 min)?	Comment les enseignants sont informés de ta situation? Perception positive (accueillant) / Perception négative (sentiment d'être jugé / refus d'accommoder) Réaction de l'étudiant en cas de perception négative Modification de la perception des enseignants Relation particulière avec un enseignant (effet de cette relation sur l'expérience au collégial)	Connaissance de l'obligation d'accommoder? Refus d'accommoder / rejet des accommodements proposés? Connaissance suffisante du diagnostic pour aider? Connaissance suffisante des mesures d'aide pour soutenir? Prendre le temps de discuter avec l'étudiant des mesures à prendre?

PARTIE 6. PRATIQUES PÉDAGOGIQUES (17 MIN)

DIMENSION	INDICATEURS	Questions de relance
Q11. Explique-moi comment tes professeurs enseignaient-ils leur matière avant le confinement? (6 min)	Identification des pratiques : cours magistral où ils écrivent des notes au tableau, documents audio-visuels, des ppts, ppts à l'avance, enseignement par projet, du travail en petite ou grande équipe, etc. Stratégies d'enseignement aidantes Stratégies d'enseignement moins aidantes	
Q12. Maintenant, comment se passe l'enseignement à distance? (portrait de la situation) (6 min)	Différences entre l'enseignement en présence et à distance Stratégies d'enseignement aidantes Stratégies d'enseignement moins aidantes Effet sur la motivation Effets anticipés sur l'apprentissage, la réussite, la diplomation.	Synchrone / asynchrone Lecture Capsules vidéos Évaluations Comment ta motivation est affectée?
Q13. Comment s'est effectué le passage à l'enseignement à distance au printemps dernier? (3 min)	Information quant à la poursuite de la session? Information quant à la poursuite des cours? Comment se donnaient les cours?	Comment les professeurs ont-ils communiqués avec toi? Comment les professeurs ont-ils présenté les changements? As-tu revu leurs professeurs?
Q14. Est-ce que tu connais d'autres moyens que les enseignants pourraient prendre pour faciliter tes apprentissages ? (2 min)		

PARTIE 7. SITUATION AU COLLÉGIAL (5 MIN)

DIMENSION	INDICATEURS	Questions de relance
Q15. Si tu avais le pouvoir de changer quelque chose pour aider les étudiants comme toi, qui rencontrent des défis particuliers, que ferais-tu?		

8. CLÔTURE (2 MIN)

DIMENSION	INDICATEURS	Questions de relance
Nous avons fait le tour des questions. Est-ce que tu penses que j'ai oublié quelque chose qui pourrait être pertinent pour mieux comprendre ton expérience? As-tu des questions? Remerciements Remettre la liste des personnes et organismes ressources à la disposition de l'étudiant en cas de besoin. Vérifier l'adresse pour la carte cadeau.		

Liste de références

Si tu as besoin de discuter avec quelqu'un, n'hésite pas à communiquer avec ces lignes d'écoute et de référence :

 **Tel-Aide : 1 877 700-2433 (514 935-1101)** <http://www.telaide.org/>

 **Écoute entraide : 1 844 294-2130** <https://racorsm.org/membre/ecoute-entraide-inc>

 **Tel-Jeunes : 1 800 263-2266** <https://www.teljeunes.com/Accueil>

Nous t'invitons également à te référer aux services d'aide offerts dans ton cégep si tu en as besoin :

Services adaptés

Conseiller d'orientation

Services psychosociaux

Aide pédagogique individuel (API)

Ce projet est sous la direction de Simon Larose, professeur au département d'éducation de l'Université Laval.

Téléphone : 418-656-2131, poste 411066

Courrier électronique : labo.larose@fse.ulaval.ca

Guide Groupe de discussion – Conseillers en services adaptés

Grands thèmes à aborder [Les barrières et les facilitateurs]

Offre de services au Centre de services adaptés (60 min)

Rôle du conseiller en services adaptés au sein de l'institution (40 min)

- pause – (20 min)

Relations avec les enseignants (40 min)

Intégration des pratiques de pédagogie inclusive (20 min)

Durée totale de la rencontre (approximative) : 180 minutes

Mise en contexte à présenter en amorçant le groupe de discussion

Bonjour,

D'abord, je tiens à vous remercier au nom de l'équipe de recherche pour votre participation à ce groupe de discussion. Pour ceux qui ne me connaissent pas, je suis Catherine Beaulieu, professeure de psychologie au cégep de Saint-Laurent et présentement en partie dégagée de ma tâche d'enseignement pour réaliser ce projet de recherche sur la transition du secondaire au collégial des étudiants en situation de handicap.

La discussion d'aujourd'hui vise à rendre compte du point de vue des conseillers en services adaptés sur la transition de ces étudiants et des services qui leur sont offerts. Bien qu'il y ait des questions déjà formulées, il ne s'agit pas de répondre à toutes les questions à la manière d'un sondage. Je vous laisserai discuter entre vous à partir de grands thèmes et j'agirai à titre de modératrice pour guider ou approfondir les points que vous amèneriez.

Avant de commencer avec le premier thème, je vous rappelle que la rencontre enregistrée sur Zoom pour les fins de la recherche. Comme vous en avez pris connaissance dans le formulaire de consentement, la vidéo de la rencontre ne sera visionnée que par les membres de l'équipe de recherche. Aucun propos tiré de ces discussions ne permettra de vous identifier personnellement. De plus, je vous demande de respecter les autres en gardant entre nous ce qui sera dit lors de la discussion afin que chacun puisse s'exprimer en toute liberté. La rencontre durera environ 3 heures. Il y aura une pause de 15 minutes à mi-chemin.

Quelques petites règles de base :

- S'il-vous-plait, je vous demande d'éteindre la sonnerie de votre téléphone.
- Vous êtes libres de vous lever à n'importe quel moment durant la rencontre. Dans ce cas, je vous demande de faire le moins de bruit possible.
- Je vous demande de nous faire part de votre point de vue personnel, de votre propre expérience. Elle peut être différente de celle des autres participants. Le but est, entre autres, d'obtenir une variété de points de vue.
- L'expérience de chacun est subjective, un climat d'écoute et d'ouverture est encouragé.
- Je vais vous demander de ne pas parler lorsqu'une autre personne parle. Je vais m'assurer que chacun d'entre vous puisse avoir la chance de s'exprimer.

Avez-vous des questions avant que je démarre la discussion?

Dans un premier temps, j'aimerais faire un tour de table pour que chacun d'entre vous se présente. Dites-nous quel poste vous occupez dans votre collège et depuis combien de temps vous travaillez au centre de services adaptés peu importe le poste que vous y avez occupé.

Thème 1. Offre de services au centre de services adaptés (approximativement 60 minutes)

1.1 Comment ça se passe pour un étudiant du secondaire qui désire obtenir des accommodements dans votre collège?		
Parcours type de l'étudiant qui désire s'inscrire.	-Étapes -Facilitateurs -Barrières, défis particuliers -Organisation des services -Ressources disponibles -Particularités des étudiants (multiples handicaps)	Comment ça fonctionne, distinction entre les conseillers et les TES? Formulaire bleu, le document qui doit être signé par le médecin. / formulaire spécial
Appréciation des critères d'accès aux accommodements	-Approche basée sur les besoins / Nécessité du diagnostic (forces, limites) -Pratiques institutionnelles pour les étudiants sans diagnostic	
Détermination des accommodements	-Choix des accommodements -Évaluation de l'efficacité -Doutes (remise en question) quant à la pertinence ou l'efficacité d'un accommodement	
Effet des mesures de confinement sur la prestation de service aux étudiants ESH (printemps 2020)	-Quantité de services (plus, autant, moins) -Organisation des services (logistique, logiciel spécialisés, accès à des ordinateurs, organisation avec les enseignants) -Appréciation de l'efficacité des mesures à distance	
Effet des mesures de distanciation sociale sur la prestation de service aux étudiants ESH (automne 2020)	-Quantité de services (plus, autant, moins) -Organisation des services (logistique, logiciel spécialisés, accès à des ordinateurs, organisation avec les enseignants) -Appréciation de l'efficacité des mesures dans le contexte	

Thème 2. Rôle du conseiller en services adaptés au sein de l'institution (approximativement 40 minutes)

2.1 J'aimerais que vous me parliez du rôle du conseiller en services adaptés dans votre collège.		
Clarté du rôle, situations où le rôle est mal défini Rôle TES, autre intervenant		
Variabilité de l'offre de service d'une institution à l'autre Orthopédagogue Diagnostic – Md		
Importance donnée au conseiller dans l'institution, valorisation dans le travail		
Pouvoir d'influence (soutien de la direction)		

(Pause – 20 minutes)

Thème 3. Relations avec les enseignants (approximativement 40 minutes)

3.1 J'aimerais que vous me parliez des relations des enseignants avec le centre de services adaptés. Comment ça se passe avec les enseignants?		
Nature des interactions avec les enseignants		
Perception des enseignants à l'égard des étudiants ESH	-Perceptions positives -Perceptions négatives -Modification des perceptions négatives	

Thème 4. Intégration des pratiques de pédagogie inclusive (approximativement 20 minutes)

4.1 Quelle est votre connaissance des pratiques de pédagogie inclusives et de la conception universelle de l'apprentissage? (Les modalités de représentation assure l'accessibilité en différents formats (documents ppt, documents audio-visuels); les modalités d'engagement (technologies interactives, laboratoires et exercices pratiques, enseignement coopératif, par les pairs ou par projet); les modalités d'expression – la charge (ajustement de la charge de travail ou du mode d'évaluation))		
4.2 Quelle est la place des pratiques de pédagogie inclusives au collégial?	Types de pratiques mises en œuvre - Intégration des pratiques inclusives	
	-Culture institutionnelle à l'égard de la pédagogie inclusive (limites institutionnelles) -Le contexte de la formation à distance sur les pratiques (modification, intégration accessibilité)	

Conclusion

Y a-t-il autre chose que j'ai oublié en lien avec l'adaptation des étudiants EESH lors la transition du secondaire au collégial des étudiants en situation de handicap?		
---	--	--

C'est terminé, je vous remercie,

Remise de la carte-cadeau Archambault d'une valeur de 10\$ (par la poste)

ANNEXE C – TABLEAUX ET FIGURES

	N-ESH (n = 1031)	ESH sans services adaptés (n = 378)	ESH inscrits aux SA (n = 371)	X ² (ou test t) N-ESH vs ESH	X ² (ou test t) ESH sans services vs ESH-SA
% de garçons	24,3%	19,4%	27,9%	ns	< .01
% de parents ayant fait du post secondaire	93,3%	92,1%	90,8%	ns	ns
% selon le revenu familial					
Moins de 40 000\$	24%	22,2%	24,4%	ns	ns
Entre 40 000\$ et 100 000\$	38,2%	37,2%	32,8%		
Plus de 100 000\$	46,8%	40,6%	42,7%		
% selon les régions					
Montréal	38,2%	29,6%	38,8%	< .001	ns
Outre-mer	34,2%	15,2%	38,8%		
Centre du Québec	28,6%	55,2%	33,2%		
% selon le secteur d'études					
Postsecondaire	43,8%	50,6%	45,4%	< .001	< .05
Technique	26,3%	36,6%	45,4%		
Thérapie CEC	6,3%	9,6%	15,6%		
% selon les diagnostics					
TDAH	25,4%	30,9%	19,2%		< .001
Troubles du spectre mental	50,9%	52,2%	52,2%		
Troubles d'apprentissage	6,4%	36,7%	36,7%		
Autres	18,3%	19,5%	28,2%		
Age	17,9	18,4	18,5	< .01	ns
Moyenne générale au secondaire	82,5	80,6	77,4	< .001	< .001
Exposition à la Covid-19	0,48	0,53	0,48	ns	< .05

	N-ESH (n = 1031)	ESH sans services adaptés (n = 378)	ESH inscrits aux SA (n = 371)	X ² (ou test t) N-ESH vs ESH	X ² (ou test t) ESH sans services vs ESH-SA
Au moins un service professionnel en 5 ^e secondaire	28,1%	59,5%	67,6%	< .001	< .05
Au moins un service pédagogique en 5 ^e secondaire	52,9%	54,5%	54,8%	ns	ns
Au moins une mesure d'aide en 5 ^e secondaire	18,3%	35,4%	78,1%	< .001	< .001
Plan d'intervention au secondaire	3,9%	22,4%	70,7%	< .001	< .001
Au moins un service professionnel au cégep (1 ^{re} année)	7,8%	14,6%	24,7%	< .001	< .001
Au moins un service pédagogique au cégep (1 ^{re} année)	42,1%	43,1%	60,7%	< .001	< .001
Au moins une mesure d'aide au cégep (1 ^{re} année)	54,4%	55,0%	65,4%	< .05	< .005
Au moins un accompagnement au cégep (1 ^{re} année)	0,0%	0,0%	72,3%	na	na
Connaissance des services adaptés au cégep (1 ^{re} année)	38,0%	44,7%	92,5%	< .001	< .001
Au moins un service professionnel au cégep (2 ^e année)	7,9%	8,7%	15%	< .01	< .01
Au moins un service pédagogique au cégep (2 ^e année)	35,0%	35,2%	38,5%	ns	ns
Au moins une mesure d'aide au cégep (2 ^e année)	37,6%	35,4%	46,3%	ns	< .005
Au moins un accompagnement au cégep (2 ^e année)	0,0%	0,0%	55,4%	na	na
Au moins un service professionnel en dehors du cégep (2 ^e année)	21,2%	28,6%	29,9%	< .001	ns

	N-ESH (n = 1031)	ESH sans services adaptés (n = 378)	ESH inscrits aux SA (n = 371)	Anova et post-hoc
Perception du plan d'intervention au secondaire (utilisé)	4,14	3,89	4,19	ns
Perception des mesures d'aide reçues en 5 ^e secondaire (satisfaction)	3,37	3,51	4,02	ESH-SA > ESHS et NESH
Perception des pratiques pédagogiques inclusives en 5 ^e secondaire (généralisation)	2,49	2,35	2,43	NESH > ESHS
Perception du service adapté reçu lors de la 1 ^{re} année au cégep (satisfaction)			4,41	
Perception des accommodements reçus lors de la 1 ^{re} année au cégep			4,23	
Perception des pratiques pédagogiques inclusives en 1 ^{re} année au cégep (généralisation)	2,59	2,56	2,60	ns
Perception du service adapté reçu lors de la 2 ^e année au cégep			4,38	
Perception des accommodements reçus lors de la 2 ^e année au cégep			4,14	
Perception des pratiques pédagogiques inclusives en 2 ^e année au cégep (généralisation)	2,64	2,56	2,59	ns

	Ajustement faible et déclin (M ou %)	Ajustement modéré et déclin (M ou %)	Ajustement modéré et stable (M ou %)	Anova et post-hoc
Moyenne au secondaire	77	79	79	ns
Sexe [n]	29%	20%	27%	ns
Secteur d'études [n]	52%	44%	50%	ns
Diagnostic TDAH	18%	14%	20%	ns
Diagnostic TMAP	24%	18%	9%	p < .05, phi = .138
Diagnostic Autres	24%	27%	27%	ns
S'identifie à son handicap	1,98	1,71	2,01	ns
Valeur son handicap	1,93	2,15	1,68	p < .001, phi* = .037
Affiche du droit de vivre son handicap	3,24	3,49	3,05	p < .05, phi* = .027
Perçoit de l'acceptation des pairs au secondaire	3,34	3,58	3,52	ns
Perçoit de l'acceptation de ses enseignants au secondaire	3,57	3,67	3,60	ns
Age que le PT au secondaire a été de qualité	1,56	1,77	1,52	p < .001, phi* = .054
Age que les mesures d'aide au secondaire ont été de qualité	3,95	3,90	4,57	ns
A perçu des pratiques inclusives de ses enseignants au secondaire	2,48	2,50	2,28	ns
Perçoit de l'acceptation des pairs au collége	3,70	4,00	3,80	p < .05, phi* = .022
Perçoit de l'acceptation de ses enseignants au collége	3,63	3,88	4,25	p < .001, phi* = .080
Age que les accommodements au collége (2 ^e année) ont été de qualité	3,83	4,22	4,40	p < .001, phi* = .082
Age que les accommodements au collége (2 ^e année) ont été de qualité	3,87	4,22	4,33	p < .001, phi* = .087
A perçu des pratiques inclusives de ses enseignants au collége (2 ^e année)	2,49	2,75	2,65	p < .02, phi* = .025
A perçu des pratiques inclusives de ses enseignants au collége (2 ^e année)	2,52	2,68	2,68	ns

	Ajustement faible, déclin et instabilité (M ou %)	Ajustement modéré et déclin (M ou %)	Ajustement modéré et stable (M ou %)	Ajustement élevé et déclin (M ou %)	Ajustement élevé et stable (M ou %)	Anova et post-hoc
Moyenne au secondaire	75	77	85	79	79	ns
Sexe [n]	29%	29%	29%	27%	27%	ns
Secteur d'études [n]	55%	44%	50%	47%	47%	ns
Diagnostic TDAH	19%	15%	20%	18%	17%	ns
Diagnostic TMAP	24%	18%	20%	20%	16%	ns
Diagnostic Autres	24%	27%	20%	27%	23%	ns
S'identifie à son handicap	1.51	1.84	1.58	1.70	1.81	ns
Valeur son handicap	1.98	2.07	1.80	2.20	2.49	ns
Affiche du droit de vivre son handicap	3.12	3.35	3.12	3.39	3.53	ns
Perçoit de l'acceptation des pairs au secondaire	3.10	3.36	3.46	3.54	3.56	ns
Perçoit de l'acceptation de ses enseignants au secondaire	3.61	3.68	3.68	3.73	4.00	ns
Age que le PT au secondaire a été de qualité	1.51	1.60	1.29	1.55	1.69	p < .001, phi* = .083
Age que les mesures d'aide au secondaire ont été de qualité	3.51	3.62	3.99	3.88	4.13	ns
A perçu des pratiques inclusives de ses enseignants au secondaire	2.17	2.40	2.60	2.52	2.81	p < .02, phi* = .051
Perçoit de l'acceptation des pairs au collége	3.24	3.71	4.13	3.92	4.20	p < .001, phi* = .088
Perçoit de l'acceptation de ses enseignants au collége	3.57	3.70	3.98	3.98	4.11	p < .001, phi* = .088
Age que les accommodements au collége (2 ^e année) ont été de qualité	3.74	3.93	4.25	4.25	4.34	p < .001, phi* = .075
Age que les accommodements au collége (2 ^e année) ont été de qualité	3.74	3.93	4.25	4.25	4.34	p < .001, phi* = .075
A perçu des pratiques inclusives de ses enseignants au collége (2 ^e année)	2.45	2.57	2.84	2.72	2.80	p < .02, phi* = .030
A perçu des pratiques inclusives de ses enseignants du collége (2 ^e année)	2.52	2.57	2.82	2.80	2.83	p < .02, phi* = .035

	Ajustement faible et instabilité (M ou %)	Ajustement modéré et déclin (M ou %)	Ajustement modéré et stable (M ou %)	Ajustement élevé et déclin (M ou %)	Anova et post-hoc
Moyenne au secondaire	78	77	79	79	ns
Sexe [n]	18%	18%	20%	10%	p < .001, phi = .218
Secteur d'études [n]	51%	44%	49%	50%	ns
Diagnostic TDAH	19%	14%	17%	15%	ns
Diagnostic TMAP	20%	27%	16%	5%	p < .001, phi = .214
Diagnostic Autres	17%	21%	20%	29%	ns
S'identifie à son handicap	1,50	1,50	1,29	1,85	ns
Valeur son handicap	1,76	2,02	1,90	2,48	p < .05, phi* = .033
Affiche du droit de vivre son handicap	2,84	3,13	3,39	3,41	ns
Perçoit de l'acceptation des pairs au secondaire	3,24	3,12	3,56	3,89	p < .05, phi* = .026
Perçoit de l'acceptation de ses enseignants au secondaire	3,68	3,96	3,92	4,02	ns
Age que le PT au secondaire a été de qualité	1,46	1,62	1,71	4,21	p < .001, phi* = .075
Age que les mesures d'aide au secondaire ont été de qualité	3,98	3,71	3,94	4,35	p < .001, phi* = .075
A perçu des pratiques inclusives de ses enseignants au secondaire	2,44	2,40	2,53	2,43	ns
Perçoit de l'acceptation des pairs au collége	3,45	3,71	4,01	4,08	p < .001, phi* = .046
Perçoit de l'acceptation de ses enseignants au collége	3,58	3,76	3,97	4,09	p < .001, phi* = .046
Age que les accommodements au collége (2 ^e année) ont été de qualité	3,83	3,96	4,13	4,52	p < .001, phi* = .053
Age que les accommodements au collége (2 ^e année) ont été de qualité	3,84	3,93	4,24	4,34	p < .05, phi* = .044
A perçu des pratiques inclusives de ses enseignants au collége (2 ^e année)	2,53	2,56	2,65	2,82	ns
A perçu des pratiques inclusives de ses enseignants au collége (2 ^e année)	2,55	2,65	2,68	2,48	p < .001, phi* = .043

	Réussite élevée la moyenne	Réussite au-dessus de la moyenne	Test t ou chi carré et taille d'effet
Moyenne au secondaire	76	82	p < .001, phi* = .345
Sexe [n]	24%	18%	ns
Secteur d'études [n]	41%	54%	p < .05, phi = .132
Diagnostic TDAH	19%	14%	ns
Diagnostic TMAP	20%	27%	ns
Diagnostic Autres	20%	20%	ns
S'identifie à son handicap	1,76	1,75	ns
Valeur son handicap	2,02	2,31	p < .05, phi* = .014
Affiche du droit de vivre son handicap	2,27	2,45	ns
Perçoit de l'acceptation des pairs au secondaire	3,53	3,17	p < .05, phi* = .021
Perçoit de l'acceptation de ses enseignants au secondaire	3,83	3,66	ns
Age que le PT au secondaire a été de qualité	1,63	1,83	ns
Age que les mesures d'aide au secondaire ont été de qualité	3,81	4,05	ns
A perçu des pratiques inclusives de ses enseignants au secondaire	2,40	2,43	ns
Perçoit de l'acceptation des pairs au collége	3,90	3,71	ns
Perçoit de l'acceptation de ses enseignants au collége	3,84	3,84	ns
Age que les accommodements au collége (2 ^e année) ont été de qualité	3,95	4,02	ns
Age que les accommodements au collége (2 ^e année) ont été de qualité	4,03	4,21	ns
A perçu des pratiques inclusives de ses enseignants au collége (2 ^e année)	2,64	2,47	ns
A perçu des pratiques inclusives de ses enseignants au collége (2 ^e année)	2,58	2,58	ns

	Intentions élevées la moyenne	Intentions au-dessus de la moyenne	Test t ou chi carré et taille d'effet
Moyenne au secondaire	78	79	ns
Sexe [n]	22%	19%	ns
Secteur d'études [n]	43%	43%	ns
Diagnostic TDAH	16%	20%	ns
Diagnostic TMAP	20%	26%	p < .05, phi = .111
Diagnostic Autres	24%	24%	ns
S'identifie à son handicap	1,69	1,86	ns
Valeur son handicap	2,02	2,27	ns
Affiche du droit de vivre son handicap	2,84	3,05	ns
Perçoit de l'acceptation des pairs au secondaire	3,40	3,41	ns
Perçoit de l'acceptation de ses enseignants au secondaire	3,82	3,73	ns
Age que le PT au secondaire a été de qualité	1,57	1,83	p < .05, phi* = .023
Age que les mesures d'aide au secondaire ont été de qualité	3,76	4,02	p < .05, phi* = .048
A perçu des pratiques inclusives de ses enseignants au secondaire	2,44	2,40	ns
Perçoit de l'acceptation des pairs au collége	3,79	3,96	ns
Perçoit de l'acceptation de ses enseignants au collége	3,72	4,05	p < .05, phi* = .049
Age que les accommodements au collége (2 ^e année) ont été de qualité	3,90	4,27	p < .05, phi* = .082
Age que les accommodements au collége (2 ^e année) ont été de qualité	3,95	4,25	p < .05, phi* = .029
A perçu des pratiques inclusives de ses enseignants au collége (2 ^e année)	2,58	2,56	ns
A perçu des pratiques inclusives de ses enseignants au collége (2 ^e année)	2,61	2,54	ns

Tableau 9. Accessibilité aux centres de services adaptés

Thèmes	Extraits d'entretien
Barrière : absence de communication inter-ordre	Pis j'ense que même des bis les écoles au secondaire ne le savent pas, pis tant qu'à s'investir, ben y'dont, y'obtiennent pas comme sujet, j'ense. [G4] ... ça s'tait bien que ces intervenants, qui tout les intervenants du secondaire puissent être avisés de ça [le mode de fonctionnement des SA ou collègiel], pour aider les étudiants justement à, ben c'est ça, qui puissent venir ça en tête quand ils viennent s'inscrire : « ouais, c'est vrai, faut pas qu't'habille de m'inscrire aux services adaptés ». T'iais, Bref ... Donc une meilleure communication entre les écoles secondaires, les, les éducateurs dans les écoles secondaires puis les services offerts au collègiel, j'ense que ça, ça pourrait faciliter aussi. [G4] ... y'saurait quand même intérêt à y'avoir un certain partenariat plus marqué. [...] Les intervenants du secondaire, bon ben, qu'est-ce qui est vu au cégep. Ben c'est qui les défis pour les étudiants au cégep, [...] qu'est-ce que ces intervenants-là pourraient faire en amont avant qu'ils puissent trouver de l'aide côté, t'iais, Parce que j'ense que c'est plus ou moins, j'ense que ça s'tait plus clair aussi pis qu'ça, ça permettrait une meilleure préparation. Moi j'ense qu'il faut travailler en partenariat davantage. [G4] ... on est souvent l'intervenant qui accompagne le plus les jeunes là ... ça s'tait bien que [...] tout les intervenants du secondaire puissent être avisés de ça pour aider les étudiants justement à, ... qui puissent venir ça en tête quand ils viennent s'inscrire : « ouais, c'est vrai, faut pas qu't'habille de m'inscrire aux services adaptés ». ... Donc une meilleure communication entre les écoles secondaires, les éducateurs dans les écoles secondaires puis les services offerts au collègiel, j'ense que ça, ça pourrait faciliter aussi. [G4]

Tableau 10. Accessibilité aux centres de services adaptés

Thèmes	Extraits d'entretien
Barrière : croyances erronées	Mais y'a beaucoup de gens qui pensaient que le dossier se transfère, mais des fois, en session d'examen, on reçoit des appels de parents : Ben là, mon, mon enfant y'a pas les services et tout. Fa que des fois, faut expliquer. Mais oui, y'a un grand manque d'information encore pour les jeunes du secondaire quand ils arrivent au cégep, que le dossier n'est pas transféré automatiquement. [G1] ... ça arrive que des étudiants du secondaire s'attendent à qu'on les contacte ... Parce qu'ils avaient un plan d'intervention au secondaire pis que, pour eux, y'o vraiment une suite logique là. Des fois aussi, y'ont été mal informés malheureusement. Mais y'a des étudiants à un moment donné qui apparaissent pis qui nous disent : « Ben là, personne m'a contacté, j'ai demandé que vous, j'iais qu'est-ce qui s'passe, j'iais, j'ai mon examen demain, personne m'a dit qu'est-ce qui va arriver ». Il y a ça aussi. ... Donc la modification de prise en charge du secondaire par rapport au collègiel, ce n'est pas toujours connu? - Vraiment pas. [G4]

Tableau 11. Accessibilité aux centres de services adaptés

Thèmes	Extraits d'entretien
Facilitateur : Dossier complet remis au finissant	Je sais qu'il y a des écoles de notre bassin, le psychologue ou le conseiller en orientation, le psychodidacteur, en tout cas, quelqu'un prépare certainement un g'tit dossier à l'élève. Donc plan d'intervention, rapport d'éval et tout, et prépare tout ça. [...] Donc, y'a des écoles qui sont plus accompagnantes /drains. [G1]
Facilitateur : Ouverture de dossier au secondaire	On fait des rencontres dans les écoles secondaires. On fait passer d'écoles secondaires, ... Puis, là on rencontre des étudiants au mois de mai, fin avril pis mois de mai, pis on fait déjà des plans d'intervention pour le rentrée ... [G2]
Facilitateur : Formulaire de dépistage en ligne	Je crois que ça va faire notre troisième ou quatrième session actuellement, les étudiants, quand ils font leurs choix de cours après l'admission, avant même d'avoir accès à leur choix d'ours, ils doivent remplir un sondage de services adaptés. Donc la question 1 émet : est-ce que tu avais un plan d'intervention ou en tu es eu une situation de handicap. [...] Et s'ils répondent oui, automatiquement, le numéro de l'étudiant nous est envoyé avec certaines informations qu'il a fournies avec le g'tit sondage. [...] Donc, dès le choix de cours, on a une liste qui nous est fournie de tous les étudiants qui s'auto-proclament ayant eu un plan d'intervention et tout. Donc, ça nous permet de les contacter rapidement. [G1]

Tableau 12. Accessibilité aux centres de services adaptés

Thèmes	Extraits d'entretien
Barrière : Rôle passif de l'étudiant ESH au secondaire	l'étudiant quand il arrive au cégep, ben il pense que ça va être facile par magie. Ben parce que ça l'a été facile de même au secondaire, fa que, ... T'iais, quand on parle de transition-là, c'est que, j'ense que j'iais, du jour au lendemain, pis c'est, même si y'a pas de service adapté, c'est ça pareil le cégep là. [...] c'est toi qui te représentes là quand t'arrives au cégep. Au secondaire, c'est tes parents, fa que t'iais. Les, j'ense que ce que ça pourrait aider la transition, c'est que, dès le début du processus d'admission, ben les parents soient plus en soutien qu'en représentation. [G1] Mais j'trouve que ça fait aussi partie du processus de : « Ben oui au cégep y'a avoir des différences. Il va falloir que tu sois un petit peu plus, he, peut-être, proactif ». S'il veut obtenir des mesures, c'est eux qui doivent faire une demande de réservation. Dans la majorité des cégeps, c'est comme ça. Donc, j'trouve que c'est une belle étape de transition que t'ailles chercher les documents. Se prendre en main. [G1] Un étudiant du secondaire, il y a des aspects que j'interprète que ce n'est pas lui qui s'occupe de tout ça, les rencontres avec tous les professionnels ou quoi qu'en soit, j'iais. Gérer la rencontre, mais j'iais, j'ense qu'il peut être moins passif ... dans la mise en place des accommodements. [G4]

Tableau 13. Pertinence et efficacité des accommodements

Thèmes	Extraits d'entretien
Constat : Perception de l'efficacité des accommodements	... je pense qu'habituellement les trois quarts de mes examens ne seraient pas fins encore aujourd'hui. Je veux dire j'aurais jamais ... il y a tout le temps quelques pages que t'es pas le temps de finir. [...] Fa que, ouais, ça t'a vraiment changé ma réussite, ça c'est clair. Ça m'a fait réussir veut veut pas là. [P03] Ce m'a aidé beaucoup ces mesures-là. He, mais mes notes auraient été moins belles aussi. Parce que j'étais capable aussi de me corriger. Au cégep c'est beaucoup. Aussi, j'ai fait que tu écrivais les mots correctement et moi je ne pouais pas me corriger et l'information et comment l'écrire tout le temps. Fa que ça m'aidait beaucoup si j'avais l'ordinateur, ça m'aidait beaucoup si je pense que mes notes auraient été, n'aurait pas été aussi, aussi belles, qu'elles l'étaient. [P03] Pis ça m'a aidé, si je n'ai pas ça, je suis en grand risque d'échec. Pis c'est vrai. Mes résultats académiques depuis que j'ai commencé, [...] depuis que j'ai des mesures au collègiel, tu sais, pré-collégiel avant que j'aie mes mesures-là, je vois, ma moyenne était entre 60 pis 70. Aujourd'hui ma moyenne est entre 80 pis 90. Grâce aux mesures d'adaptation scolaire parce quand j'arrivais, j'ai moins de stress, j'ai les outils pour m'aider à faire ma correction, j'ai l'ordinateur, j'ai l'encre, j'ai Word! C'est génial. [P06-07] ... ça me permet d'avoir des bonnes notes, comme cette session, j'ai, mes notes moyennes, c'est à partir de 70, mes notes finaux ... avec mes travaux aussi, j'ai l'impression que les mesures, elles me permettent de faire mes travaux, puis faire mes examens au maximum de mes de mes capacités. [P07-7] ... j'ai seulement certains services qui m'aident vraiment beaucoup lors des examens. Le grands plus de temps à faire mes examens, puis j'ai souvent des meilleures notes, je comprends mieux les questions de mes examens avec le temps que j'ai. [P20-7]

Tableau 14. Pertinence et efficacité des accommodements

Thèmes	Extraits d'entretien
Barrière : Refus d'ordinateur en classe	Y a des profs qui font « Ouais bin là, ça c'est que tu vas aller sur internet » comme ma prof de philo à l'école du collègiel, pour ma philo 2 à, à l'hiver, était comme « Ouais mais là tu vas-tu aller sur internet » bin non je vais pas sur internet, je veux juste prendre mes notes à l'ordi. Puis elle était comme « Ouais, na na na, mais là ça va dérangé, puis là il faut que tu sois proche d'une prise électrique, parce que elle a réservé des places en classe » elle était comme « là ça vient causer, le monde ils vont peut-être être dérangé par ton ordi, puis t'attends là » j'étais comme « ... mais si c'est ça, tu vas me mettre en échec, parce que veut venir puis même si je prends des notes, ça philo, si j'étais mal le mot, puis après ça j'essais de l'écrire à l'ordi, mais que je mets ça, ça a pas de sens, bin ... c'est moi je vais prendre mon, une heure et demi de mon temps chaque jour, pour récupérer mes notes, toi j'étais comme « ça fait beaucoup plus de travail. T'as j'ai fait, j'ai pas juste votre cours-là, j'ai plein d'autres cours puis tous les profs ont accepté, ou presque que j'aille mon ordi, puis vous êtes la seule à ... pas vouloir me laisser faire ». [P17]
Barrière : Temps supplémentaire non accordé	... en fait généralement na que c'est des quiz, et parfois ça dure 20 minutes, et bin, évidemment on ne peut pas faire des demandes de mesures d'appui. En fait ça se fait en classe avec tout le monde. [P08] ... si admettons si c'est juste un petit quiz euh, dans le cours, euh pas prévu, non [pas d'accommodement], mais si c'est admettons ... bin sur l'ordinateur, sur un logiciel, bin ils vont me laisser plus de temps. Si c'est un petit quiz dans le cours qu'ils l'ont pas dit, bin, moi je vais faire avec-là. [P14]

Tableau 15. Pertinence et efficacité des accommodements

Thèmes	Extraits d'entretien
Barrière : Système de réservation des examens non adéquat	... si j'peux faire part de mon message, c'est peut-être, si on pourrait changer la manière de réserver des locaux, parce que ... C'est pas mal une difficulté, fa que, si y'a quelque chose que vous pouvez obtenir, c'est peut-être changer ça. Pas juste pour moi, mais pour les autres élèves qui ont de la misère. [P18]
Barrière : Délais exigés pour la réservation du local d'examen	... les réservations une semaine, une semaine et demie à l'avance, ben il faut le savoir d'avance. Pis quelqu'un qui est l'IDA ben à la base, son problème majeur c'est quo, c'est l'organisation. Fa que de demander à quelqu'un qui a déjà de la misère à s'organiser, de réserver une couche d'organisation, il faut qu'il réserve ses locaux. Ben c'est comme, c'est pas redondant, mais c'est, c'est bizarre comme manière de fonctionner de dire si l'étudiant fait pas sa part, alors qu'il nous demande de l'aide, qui n'est pas capable de s'organiser. On le pénalise. [P11]

Tableau 16. Pertinence et efficacité des accommodements

Thèmes	Extraits d'entretien
Barrière : Matériel électronique non disponible	... j'ai demandé, il me semblait que j'ai demandé à ma prof de philosophie pour une version numérique, mais hain, il ne savait pas trop comment ça marchait. [P08] J'essais de trouver la version PDF pour la faire lire. Hain, j'ai eu de la difficulté pour un, en fait j'ense que c'est le cours d'histoire, parce qu'il n'avait pas de format numérique, mais j'ai trouvé une application où tu prends la photo de ton texte pis ça te le convertit en numérique. [P18] ... en général, les élèves s'occupent pas ça quand tu fais une photocopie d'un livre. [P18] Pis que même pour les livres, si me les j'ai lire, hain, mais ça, c'est moi qui me les procure par moi-même, il y a la bibliothèque numérique. [...] - Puis, la bibliothèque numérique, c'est peut-être le service adapté qui s'est mis de ton côté. ... Je ne me souviens j'ai trouvé ça par hasard. [P18]
Barrière : Preneur de notes	... si j'avais pu en élimé, alors mes classes, à la première session, pour mon preneur de notes-là, j'en trouvais pas de preneur de notes, parce que, j'avais pas été capable ... hain, dans le 2nd, il m'a trouvé pas quelqu'un qui convenait dans mes amis, qui écrivait dans mes cours, j'ai été faire une petite présentation, devant la classe, demandant un preneur de notes. Mais j'avais jamais été capable de faire ça-là. Pourquoi ? Parce que, ben, là non, j'étais d'étranger. [P02] J'ai pas de preneur de notes. [...] He, parce que aux services adaptés, ... Mais, c'est vraiment avec quelqu'un de ma classe qui j'ai fait que j'arrange ça. Pis hain, j'ais pas réussi à trouver à l'aise d'aller voir quelqu'un pour lui dire - Ah! j'avais la prendre les notes à l'école. ... Donc, he, j'en étais pas sûr. [P15] Les profs sont pas ouverts à ça, mais y a des profs qui envoient les cours, puis qui sont prêts à nous les envoyer au bureau, j'ai fait ça je trouve pas le bon, mais, on m'a même temps dit que j'ai pu prendre des notes et même d'aller faire le preneur de notes, mais que c'est pas assez complet, bin je suis capable de réécrire les cours, puis de prouver euh ... compléter à mon tour. Hain. [P15]

Tableau 17. Pertinence et efficacité des accommodements

Thèmes	Extraits d'entretien
Constat : Remise en question du temps supplémentaire par les intervenants	Mais j'avance comme tu dis, c'est que y'a beaucoup d'choses qui ont été mises en place vite, fa que quand c'est mis en place vite, ben c'est pas nécessairement expliqué, fa que t'sais, le temps supplémentaire c'est vraiment l'accommodement par excellence qui est mis en place, mais en même temps, c'est pas si expliqué que ça là... Pis c'est pelleté en avant aussi. T'sais au secondaire, c'est mis en place, pis si, OK toi tiers de temps, go. T'sais... l'étudiant j'ai juste apprendre qu'fa. [G4] ... une fois qu'est mis en place, la conseillère en services adaptés qui rencontre l'étudiant pour la première fois, ou l'étudiante, ben y'est tout aussi démunie que nous quand ça fait depuis son secondaire 1 que la personne elle a 33% de temps supplémentaire [...] la conseillère elle ne peut pas dire du jour au lendemain « Non », t'sais. Fa qu'elle est un peu pagnée avec ça. [G4] Des fois y mettent 50% de temps supplémentaires dans les rapports d'évaluation, besoin de prise de notes pis l'étudiant finit tout l'temps plus vite que tout le monde en classe. [G1]

Tableau 18. Pertinence et efficacité des accommodements

Thèmes	Extraits d'entretien
Constat : Utilisation du temps supplémentaire par les ESH	Eat ce qu'il y a des situations d'évaluation ou tu n'utilisais pas les mesures ? - [...] c'est sur que le temps supplémentaire j'utilisais jamais. Je finissais toujours avant le temps supplémentaire que j'avais, même présentement, j'ai toujours trois heures pour faire mes examens, pis je prends jamais 3 heures là. Des fois c'est une heure, une heure et demi, deux heures, mais trois heures c'est ben trop long là. Mais tu sais, c't'un peu ça que j'avais aussi au cégep. 50% de temps de plus c'est beaucoup. He, faire un examen de français qui dure 6 heures, c'est long. [P01] Honnêtement euh... moi... je ne les utilise pas vraiment mes accommodements. Le seul que j'utilise, c'est le, le temps supplémentaire. Que d'ailleurs, euh, je dépense jamais, j'utilise jamais, je l'utilise, dans le fond, je le demande, mais en fin de compte, j'arrive jamais au temps supplémentaire-là. [P02] J'aurais que j'ai pas vraiment eu besoin du temps supplémentaire pour les examens, à part, exemple, un examen de philosophie, que c'est beaucoup plus de temps que prévu ou quoi que ce soit... dans les examens de français, j'avais jamais besoin de ce temps supplémentaire-là. [P12] Et j'aurais de manière générale, quand j'ai accès à l'ordinateur, le temps supplémentaire devient un peu inutile parce que j'ai la capacité d'écrire à un bon rythme sur un portable. Mais quand même tu sais, je l'ai, j'en prends pas d'honneur. Des fois, une journée que ça trait mais bien, disons, mes mains vont un peu moins bien, ça pourrait peut-être aider quand même. Fait que je le prends, c'est pratique. [P19] Maintenant, genre, j'en prends presque jamais mon temps supplémentaire. J'en n'ai presque pas besoin [P21]

Tableau 19. Pertinence et efficacité des accommodements

Thèmes	Extraits d'entretien
Constat : Temps supplémentaire pour gérer le stress des examens	Tu m'a parlé du temps supplémentaire, le 1/3 de temps que tu pouvais obtenir, est-ce que tu t'en sers, est-ce que c'est efficace pour toi? - He, je ne m'en sers jamais, mais ça aide beaucoup à réduire mon anxiété. Parce que j'ai toujours peur de manquer de temps, fa que juste de savoir que j'ai plus de temps puis que je sais que je fins avant le temps [rire], c'est assez tu sais pour que j'allais pas à toujours m'inquiéter : ha, là y'a quelle heure? Ha, j'ai-tu encore le temps de faire ça? J'ai tu... fa que de façon technique non, mais psychologique oui. [...] Fa que tu sais, je me dis, je me demande même si j'ai encore besoin de prendre ces mesures-là, mais là m'inté de que si c'est pour m'aider à être moins anxieuse de le garder là [P04] Euh... là j'ai... le tiers de temps de plus... je l'utilise à chaque examen, puis ça m'aide vraiment beaucoup, je suis moins stressée, je prends plus le temps de faire mon examen... ça m'aide à avoir une meilleure note [P14] ... j'en ai parlé à lui [TES] qui a réalisé que j'avais un stress de performance pis que tu sais, il m'a donné du temps et l'ordinateur, et prise de notes, fa que ça m'aiderait. Ça m'a aidé dans le sens, tu sais, j'avais, j'avais moins de, [...] j'avais plus de temps pour me concentrer et moins stresser que j'allais pas réussir à le faire, c'était pas mal ça moi mon stress de performance, tu sais j'allais pas réussir à temps. Moi je prenais plus de temps que les autres, fa que j'allais jamais réussir. Fa que je me stressais pour ça. Mais le plus de temps, ça m'a aidé, mais sinon je stressais quand même que j'allais pas avoir assez de temps même avec mon temps supplémentaire. [P05]

Tableau 20. Pertinence et efficacité des accommodements

Thèmes	Extraits d'entretien
Constat : Accommodements offerts pour mieux gérer l'anxiété	Puis tu m'as dit tantôt que tu avais une difficulté d'anxiété de performance, et est-ce qu'on t'a donné des mesures d'accommodements pour ça? - He non... Comment on t'a aidé? - [...] On ne m'a pas vraiment aidé pour ça. [P05] Y'a des étudiants qui ont un profil plus anxieux, qui vont vouloir avoir plein d'affaires mises en place, mais en réalité, t'sais, y'ont pas une compréhension totale de c'qu'il y a à faire. Par exemple, elle a parlé des, des ouvrages audio-numériques, ben des fois c'est des choses qui sont d'années, [...] pis quand vient l'temps de les utiliser, ben, c'est, c'est, c't'ait pas ça nécessairement qui répondait à leur besoin. [G4] ... pour ma part moi, je ne suis pas un fervent de donner du temps supplémentaire pour un étudiant anxieux. Mais je suis un fervent de lui donner des stratégies compensatoires et des stratégies d'adaptation. Donc, la mesure du temps supplémentaire va être estompée assez rapidement dans son parcours scolaire. [G3]

Tableau 21. Pertinence et efficacité des accommodements

Thèmes	Extraits d'entretien
Constat : Pertinence des stratégies compensatoires	Il, il me demandait toujours, « ho... est-ce tu fais-ci, est-ce que tu fais-ça », mais moi j'allais tellement pas bien, que à chaque fois qu'il me demandait quelque chose, « est-ce que tu étudies à la dernière minute, est-ce que tu relis tes notes ? » moi je répondais toujours non, non, parce que, ça allait tellement pas que j'étais pas capable de rien faire, ça c'est, « ah ben, faudrait que tu fosses-ci, faudrait que tu fosses ça », mais tu sais, moi c'était pas ça qu'il me fallait. On dirait que ça... je sais pas comment dire... là, mais, je... Ça ne répondait pas au besoin que t'avais à ce moment-là. Ouais, c'est ça [P02] Mais tu sais, on planifie les choses deux semaines à l'avance. C'est parce que le problème, c'est que le trois quart du temps, j'perds les documents, j'oublie, tu sais, c'est on a ben beau s'y préparer à l'avance, ben ça finit que finalement, j'finis par pas l'faire ou par oublier parce que, justement, soit que j'l'ai perdu ou... Ben, j'y pense juste pu là. [...] Ouais, dans j'fond j'ai une rencontre à chaque deux semaines, le lundi. [P13]

Tableau 22. Inclusion par les pairs

Thèmes	Extraits d'entretien
Facilitateur : Normalisation de la différence	Ça a bien été. Je pense que, après une ou deux sessions, on était pas mal toutes comme une petite famille, puis je pense que je me sentais inclus. Je pense que ça a très bien été, je ne me sentais pas jugée. Puis que tout le monde s'aimait pas mal. Fa que pour moi je pense que ça a aidé à mon expérience au cégep là... Qu'on ne me jugeait pas sur mon TDA surtout. [P05] Moi je n'ai jamais senti qu'on me trouvait plus bizarre ou quoi que ce soit. Dans l'école, on serait surpris, on est quand même plusieurs à avoir des mesures adaptées. Tu sais des fois, ce n'est pas écrit dans la face nécessairement, fa que, fa que, on est quand même plusieurs que... puis maintenant, il y a moins de tabous face au TDAH, veut veut pas, on en parle davantage. [...] Je n'ai jamais senti de dénigrement, de jugement ou quoi que ce soit. En tout cas, là. [P03] J'ai été assez chanceux, de tomber à chaque fois dans des classes qui sont ouvertes d'esprit par rapport aux différences des autres. À partir du secondaire. En fait, j'ai jamais été, [...] j'avais pas comment dire ça, mais j'ai jamais été diminué parce que j'avais un TDAH. [P16] Mais ou cégep, non, c'est beaucoup plus, he, y'a une plus grande acceptation là. Pis c'est comme normalisé, pis c'est correct... [P25]

Tableau 23. Inclusion par les pairs

Thèmes	Extraits d'entretien
Barrière : Réactions négatives des pairs	Pis j'ai appris très vite qu'il faut que j'arrête de dire quelle note j'ai eu. Avant moi j'étais, ha! ben j'ai eu 97 à mon examen, j'ai vraiment fier de moi. Pis me faire dire : Wow, c'est beau à tricheur, c'est beau quand on met pour avoir des mesures, c'est beau quand on fait semblant d'avoir des diagnostics de santé mentale, là on ça dans me dit tous les jours. [P06] ... bin oui et non, y a des personnes qui vont être vraiment ouvertes d'esprit à vouloir aider le monde en difficulté, comparé à du monde qui veut nous, qui se disent « Ah bin non, c'est juste des excuses pour avoir des, pour faire pitié, pour avoir de l'aide, pour faire moins de truc, j'ai... que, oui et non-là, ça va dépendre vraiment de la mentalité de la personne, puis... comment que la personne elle a été euh... éduquée-là. [P17] Mais, he, si j'me souviens de mes expériences au cégep, quand j'étais au cégep ordinaire [high-university], ben y'a beaucoup d'élèves neurotypiques qui valent mes mesures d'aide comme une injustice. Pourquoi elle a plus de temps? Moi aussi j'avais des notes comme ça, surtout quand, admettons moi qui avait des bonnes notes, pis qui avait mes mesures d'aide, puis j'avais des meilleures notes que certaines personnes, pis qui disaient : pourquoi t'as plus de temps, moi aussi si j'avais plus de temps, j'aurais tes notes. Moi aussi si j'avais dans une classe tout seul, j'aurais tes notes. He, puis qui voit ça vraiment comme une injustice. [P20] Précisément, moi, j'ai pas d'handicap physique, tu sais, j'ai... ben, j'ai de fait, bin, je dis normale-là moi, tu sais j'ai de fait de ne pas vraiment avoir de problèmes de santé puis tout ça. [...] Tu sais moi, même mon amie prenne de notes, elle me dit : « euh... bin-là, faut pas que tu manques de l'école pour rien-là... ». Tu sais... C'est une bonne amie-là euh... je me, je me jure j'étais... quand qu'elle me dit ça-là... [P02] Eat ce qu'il y a déjà eu quelque'un qui t'en dit ça, que tu avais d'te chance parce que tu pouvais avoir ton ordi? Oui, ben c't'un peu en j'ai. C't'ait plus genre, t'es ben chanceux que t'es accès à ton ordi, pas nous autres [rire]. C't'ait plus genre en j'ai lancé ça d'même. C't'ait pas pour me gonner. [P22]

Tableau 24. Inclusion par les pairs

Thèmes	Extraits d'entretien
Barrière : Le type de handicap créé une barrière à l'intégration	J'ai pas vraiment d'amis-là, je suis une personne qui va plus dans son coin, puis, si les personnes viennent me parler, je vais prendre plus le temps de penser aux paroles que je vais dire, parce que, j'ai comme peur que, que les personnes me disent que, « Hô, j'arrive pas à comprendre ce que tu veux dire », puis je bégaye aussi, mon diagnostic ça j'ai comme l'effet de bégayer un peu, puis les personnes me l'ont souvent reproché que je bégaye trop donc depuis ce temps-là, je vais parler aux gens mais pas trop, je suis plus une personne qui va rester dans son coin. [...] J'ai collégiol, on me l'a pas vraiment dit-là, précédemment-là, directement-là, c'était plutôt indirect-là. [...] comme par exemple « Oh ! my God ! tu... j'ai l'impression, j'ai l'impression que le français c'est pas ta première langue euh... »... on dirait que c'est comme si tu sais pas parler ». Euh... je suis un peu triste-là, je suis comme, moi, je fais l'effort de socialiser, et puis on me reproche ça [P10] Une autre élève, elle a souri comme si « Ahh... encore une question » puis je suis comme... d'accord non... C'est un peu ça, c'est un peu ça le déclencheur, puis depuis ce temps-là, je ne pose plus mes questions. [P10]

Tableau 25. Inclusion par les pairs

[illegible]

Tableau 26. Inclusion par les pairs

Thèmes	Extraits d'entretien
Constat : Insatisfaction en équipe non liée au handicap	<i>Parce que je suis habituée de tout faire tout, toute seule, tout le temps. Puis, ça fait que j'ai de la manière vraiment à déléguer, puis il faut que j'apprenne à faire confiance aussi aux autres, que des fois pour les travaux d'équipe, ce n'est pas évident de ne pas tout le temps relire leur partie, puis de tout retrouver là. [P04]</i> <i>[...] c'est comme beaucoup plus compliqué de faire les travaux d'équipe, j'trouve. Parce que des fois mettons, tu vois de quoi, moi quand même on va penser d'une autre manière si, j'sais pas si, des fois c'est, des fois ça peut être étonnant. [P22]</i>

Tableau 27. L'inclusion par les enseignants

[illegible]

Tableau 28. L'inclusion par les enseignants

Thèmes	Extraits d'entretien
Barières : Prélèves de l'école de ESH	Ben c'est comme s'ils comprennent mal le rôle ou l'utilité dans l'institut encore. Ben c'est qu'il se disent, tu pourrais pas dire ça c'était pas avoir des difficultés là Ou ben, si t'es des difficultés, qu'est-ce que tu fais là, si t'as été certifié, on va y donner un diplôme à labiris encore, on va tout ça là... C'est vraiment le vrai diplomé, mais y'a pas les compétences là. Y'a pas encore de ça malheureusement. [G4]
	C'est vraiment des croyances ancrées. Ceux qui sont convaincus qu'un étudiant qui a des difficultés, qui a des besoins particuliers, ne devrait pas aller du coup... Ne devrait pas diplômer. [G4]
	Donc, cette méconnaissance là, ou ce, cette peur, la même chose il en est va, on se va tir vers le bas, ça c'est de pas, c'est de pas croire des préconceptions là, j'ai pense que c'est un gros chantier là, travailler plus le, he chauter-là, ben ça va y'allier par petits morceaux... [G3]

Tableau 29. L'inclusion par les enseignants

[illegible]

Tableau 30. L'inclusion par les enseignants

[illegible]

Tableau 31. L'inclusion par les enseignants

[illegible]

Tableau 32. L'inclusion par les enseignants

[illegible]

Tableau 33. L'inclusion par les enseignants

Thèmes	Extraits d'entretien
Barrière : cours magistral sans support visuel	... un prof qui parle en avant, j'suis pas capable d'écouter. [P01] Les profs qui ne font rien que parler. Mais qui parle, mais comme un peu qui lisent leur affaire, ben j'suis comme, ben j'suis capable de lire là. Tu sais, j'pourrais faire ça chez nous. Ça, j'aime vraiment pas ça. Mais, si c'est dit dans leurs mots, c'est rejoint avec des vidéos, c'est rejoint avec des exemples, ça, j'aime ça. Mais, s'ils font juste parler de théories, bla, bla, bla, moi je décroche. Ça ne marche pas pantoute. [P04] Un cours magistral de 2 heures où je ne parle pas. Ça c'est, j'm'ennuie très vite dans ces cours-là, et je suis distrait très vite. [P23] Mais éviter les, le parlé..., le, le monologue continu. Ça c'est, ça tue beaucoup d'élèves. [P23]

Tableau 34. L'inclusion par les enseignants

Thèmes	Extraits d'entretien
Barrière : Apprentissage autonome	Pis là après ça, ils nous obligaient à faire ce que je déteste le plus au monde, de l'autodidacte. Je ne suis pas quelqu'un qui est autodidacte dans la vie. Je ne le suis pas, je ne n'ai pas ce réflexe-là. [...] Mais moi, lire, lire un bouquin, je n'ai pas d'exemple parce que j'ai rangé mes livres d'école, mais lire une brique de même à chaque semaine, pis comprendre moi-même la matière quand y'a pas de retour possible à cause de la pandémie, parce qu'on fera pas de retour, parce qu'on a juste une heure pour montrer la nouvelle matière, je ne suis pas capable. [P06] Td, j'aime moins ça que quand on doit lire la matière nous-mêmes. Puis, après ça, le prochain cours exemple, ils nous... si on a des questions... ils répondent à nos questions, puis, ils clarifient qu'est-ce qui est moins clair. Ok. C'est comme moi en imagerie médicale-là, ça a, je comprenais rien, bin, je comprenais mais, ça a, ça allait pas-là, fait que je comprenais beaucoup moins tout ça, [...] le monde me disait : « bin, pose des questions! ». Pose des questions! Ouh! mais c'est quoi tu veux, que je pose cinquante questions-là ? je peux pas faire ça. [P02] Tu sais ce n'était pas le prof qui m'apprenait ça, il fallait que j'apprenne moi-même. Moi apprendre moi-même, j'ai pas de motivation pour ça. [P03]

Figure 1. Moyennes d'ajustement scolaire des trois groupes

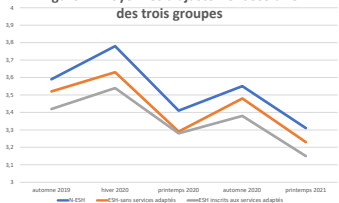


Figure 2. Moyennes d'ajustement social des trois groupes

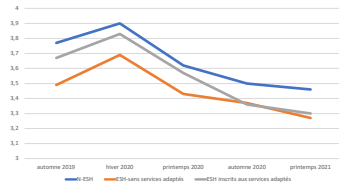


Figure 3. Moyennes d'ajustement émotif des trois groupes

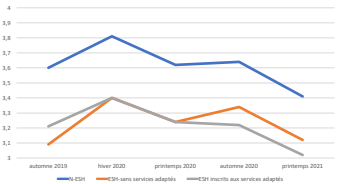


Figure 4. Proportion d'étudiants pour différents indicateurs de cheminement

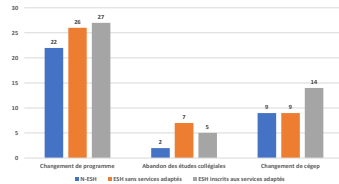


Figure 5. Proportion d'étudiants pour différents indicateurs de réussite

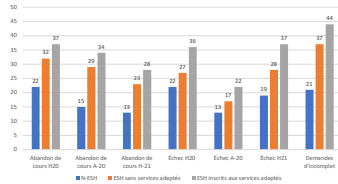


Figure 6a. Moyennes d'ajustement scolaire des trois groupes pour les garçons seulement

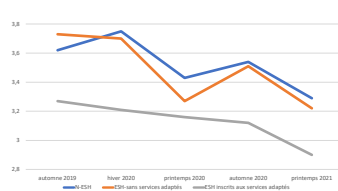


Figure 6b. Moyennes d'ajustement scolaire des trois groupes pour les filles seulement



Figure 7a. Moyennes d'ajustement social des trois groupes pour les garçons seulement

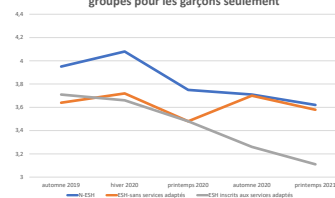


Figure 7b. Moyennes d'ajustement social des trois groupes pour les filles seulement

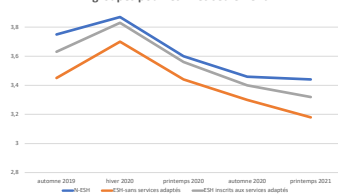


Figure 8a. Moyennes d'ajustement social des ESH avec un trouble de l'apprentissage

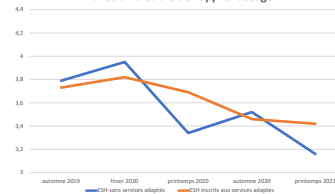


Figure 8b. Moyennes d'ajustement social des ESH avec un trouble moteur ou organique

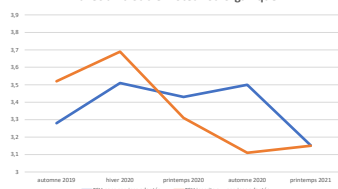


Figure 8c. Moyennes d'ajustement social des ESH avec un TDAH

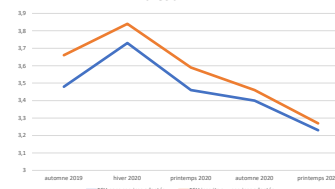


Figure 8d. Moyennes d'ajustement social des ESH avec un trouble de santé mentale

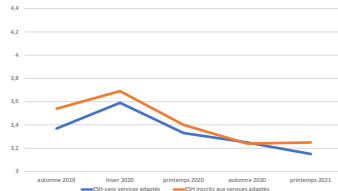


Figure 9a. Changement de programme selon le groupe et le sexe de l'étudiant

