Apports des accommodements à la réussite des étudiants postsecondaires en situation de handicap en contexte de la pandémie : le cas du Collège Boréal.

Par

Isabelle Chaussé

Mémoire présenté pour répondre à
l'une des exigences de la maîtrise
en service social
sous la direction de Dr. Frantz Siméon et Mme Lyne Michaud

Faculté des études supérieures
Université Laurentienne
Sudbury (Ontario) Canada

© Isabelle Chaussé, juin/2022

CULMINATING ACTIVITY / ACTIVITÉ CULMINANTE
Laurentian University / Université Laurentienne
Office of Graduate Studies / Bureau des études supérieures

Title of project
Titre du projet

Apports des accommodements à la réussite des étudiants postsecondaires en situation de handicap en contexte de la pandémie : le cas du Collège Boréal.

Name of candidate
Nom du candidat Chaussé, Isabelle

Degree
Diplôme Maîtrise en service social

School/Program
École/Programme École des sciences infirmières et des professions de la santé

Date de la soutenance «Date_of_defence» 28 juin 2022
Date of defence

APPROVED/APPROUVÉ

Dr. Frantz Siméon» (Supervisor/Directeur de thèse) Mme Lyne Michaud (Co-supervisor/Co-directtrice de thèse)	Approved for the Office of Graduate Studies Dr. Tammy Eger Vice President Research Approuvé pour la Bureau des études supérieures Dr. Tammy Eger Vice-rectrice à la recherche

CLAUSE D'ACCESSIBILITÉ ET PERMISSION D'UTILISER DES DOCUMENTS

Je, **«Isabelle» «Chaussé»**, accorde à l'Université Laurentienne et à ses agents l'autorisation non exclusive d'archiver mon activité culminante (y compris, mais sans s'y limiter, le mémoire principal, l'examen du stage et le rapport de projet) et d'en permettre l'accès, en tout ou en partie et dans toute forme de média, maintenant ou pour la durée de mon droit de propriété du droit d'auteur. Je conserve tous les autres droits de propriété du droit d'auteur du travail. Je me réserve également le droit d'utiliser dans de futurs travaux (comme des articles ou des livres) l'ensemble ou des parties de mon travail. J'accepte en outre que la permission de reproduire ce travail de quelque manière que ce soit, en tout ou en partie à des fins savantes, soit accordée par le ou les membres du corps professoral qui ont supervisé mes travaux de thèse ou, en leur absence, par le directeur ou la directrice de l'unité dans lequel mes travaux de thèse ont été effectués. Il est entendu que toute reproduction ou publication ou utilisation de ce travail ou de parties de celles-ci à des fins lucratives ne doit pas être autorisée sans ma permission écrite. Il est également entendu que cette copie est présentée sous cette forme par l'autorité du titulaire du droit d'auteur uniquement pour fins d'études et de recherches particulières et ne doit pas être copiée ou reproduite sauf en conformité avec la législation sur le droit d'auteur sans l'autorisation écrite du titulaire du droit d'auteur.

DÉDICACE

Je dédie cet ouvrage

à mon fils, Michel Chaussé Laflamme. Tu es entré dans ce monde au moment où je terminais mes cours de maîtrise et tu n'avais que 4 mois lorsque j'ai commencé cette recherche. Tu as été ma plus grande motivation durant ces dernières années d'études. Je clôture ce chapitre de ma vie en espérant que ce travail t'inspirera un jour à accomplir de merveilleuses choses. Je t'aime mon fils.

Cet ouvrage est également dédié

à la mémoire de mon père, Michel Chaussé, qui m'a toujours encouragé à poursuivre mes études à un plus haut niveau. Lorsque je pense à toi, je me souviens de toutes les fois où tu m'as dit qu'un jour, les gens m'appelleront Dre Chaussé. Je m'approche de cet objectif, papa. Bien que tu ne sois plus parmi nous, tu n'as jamais cessé d'être une source d'inspiration. Je sais que tu es fier de moi de là-haut.

REMERCIEMENTS

Merci à mon mari, Sandy Laflamme, qui m'a encouragé et offert de l'appui continuel tout au long de ce processus. Sans toi, je ne serais pas là où je suis aujourd'hui et je t'en serai toujours reconnaissante.

Merci à Dr Frantz Siméon, directeur méritant de ce mémoire, qui m'a donné un soutien inconditionnel tout au long de ce processus. Vous m'avez offert un encadrement qui était constructif dans lequel je me suis sentie confortable de m'épanouir en tant que chercheuse. Vous avez été une source de positivité constante dans lequel j'ai pu rehausser mes énergies à plusieurs reprises. Je n'aurais pas pu choisir un meilleur directeur que vous pour mon mémoire.

Merci à Mme Lyne Michaud, qui a occupé le rôle de deuxième lectrice de ma recherche. Vous avez accepté de me suivre dans cette phase importante de ma vie malgré le poids de vos responsabilités à titre de Vice-présidence à l'enseignement du Collège Boréal. Je suis très reconnaissante de votre appui, vos conseils et vos paroles d'encouragement à travers cette recherche.

Merci à mon ami et ancien collègue, Alain Larabie. Tu as grandement contribué à la réussite de mon mémoire. Je ne suis pas convaincu que j'aurais réussi ce processus sans toi. Le recrutement, les entrevues, la transcription et tout l'encouragement que tu m'as donné à propos de l'écriture de ma recherche…je n'oublierai jamais tout ce que tu as fait pour m'aider à réussir ce projet.

Merci aux participants pour votre temps, votre énergie et surtout, vos partages. Sans vous, cette recherche n'existerait pas.

Pour terminer, je remercie le Collège Boréal de m'avoir permis d'effectuer cette recherche auprès de sa population étudiante.

AVANT-PROPOS

Le choix du thème de cette recherche fut largement influencé par la position que j'occupais au Collège Boréal lors du lancement de cette recherche. Puisque j'étais responsable de la gestion des services d'accessibilité et des services de counseling du Collège Boréal, la réussite scolaire des étudiants était au cœur de mes activités professionnelles. À cet effet, je cherchais à comprendre davantage l'impact des accommodements sur la réussite scolaire des étudiants en situation de handicap en contexte de pandémie, un groupe qui ne cesse d'augmenter d'année en année. J'ai également voulu approfondir mes connaissances au sujet de cette population étudiante sachant que le tout allait me servir au niveau de ma carrière. Sur cette note, je confirme que les résultats de cette recherche m'ont permis de développer une meilleure compréhension de l'expérience des étudiants ayant utilisé des accommodements lors d'une pandémie de type COVID-19.

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE 2

REMERCIEMENTS 3

AVANT-PROPOS 4

TABLE DES MATIÈRES 5

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX 10

LISTE DES ABRÉVIATIONS 11

INTRODUCTION 12

CHAPITRE 1 22

LA PROBLÉMATIQUE 22

1.1 La pandémie, les ÉSH et la réussite scolaire 22

1.2 Augmentation fulgurante des étudiants en situation de handicap émergent 23

1.3 La complexité du cas des ÉSHÉ 25

1.4 Les ÉSHÉ et la persévérance scolaire 26

1.5 Les effets de la pandémie sur la persévérance scolaire et conséquemment sur la réussite scolaire des ÉSHÉ 27

1.6 La question de recherche et les objectifs 30

1.7 Pertinence scientifique de la recherche 30

1.8 Pertinence sociale de la recherche 32

CHAPITRE 2 34

RECENSION DES ÉCRITS 34

2.1 La prévalence des ÉSHÉ au Canada et aux États-Unis 34

2.2 Les accommodements et les services d'appui académique 37

2.2.1 Les accommodements 37
2.2.2 Les services d'accessibilité et les services d'appui à l'apprentissage 38

2.3 Les obstacles et défis des ÉSHÉ 40
2.3.1 Les perceptions du corps professoral 41
2.3.2 Manque de connaissances 41
43 43
2.3.4 Les défis des ÉSHÉ sur le plan de la réussite scolaire en contexte de pandémie 43

2.4 Les facteurs de réussite scolaire des ÉSHÉ 45
2.4.1 Utilisation des services d'accessibilité et autres sources d'appui 45
2.4.2 Utilisation d'un mentor 46
2.4.3 Dévoilement de sa condition 46

2.5 La pandémie COVID-19 et les ÉSH 47

2.6 La santé mentale des étudiants en contexte de pandémie 49

CHAPITRE 3 53

CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE DE LA RECHERCHE 53

3.1 Positionnement épistémologique 53

3.2 Clarification conceptuelle 54
3.2.1 Situation de handicap 54
3.2.2 Étudiant en situation de handicap traditionnel 55
3.2.3 Étudiant en situation de handicap émergent 56
3.2.4 Réussite scolaire 57
3.2.5 Persévérance scolaire 57
3.2.6 Accommodements 57

3.3 Cadre théorique de la recherche 58
3.3.1 La théorie de production du handicap de Fougeyrollas (2010) 58
3.3.2 Le schéma de Lefebvre (2021) - caractéristiques qui influencent la réussite scolaire 61
3.3.3 Le MDH-PPH2 et la COVID-19 63

CHAPITRE 4 64

CADRE MÉTHODOLOGIE ET DÉMARCHE ÉTHIQUE 64

4.1 La démarche pour la recension des écrits 64

4.2 Type de recherche 65

4.3 Population et échantillonnage 67

4.4 Considérations éthiques 68

4.5 Échantillon final 69

4.6 Notre expérience avec le recrutement 69

4.7 Les entretiens semi-dirigés 70

4.8 Le guide d'entrevue 71

4.9 Le processus pour la transcription 72

4.10 Les données - Un regard sur les données de base 72

4.11 L'analyse de données 73

4.12 Les étapes d'analyse 74

4.13 Validation des résultats 75

CHAPITRE 5 78

RÉSULTATS ET DISCUSSION 78

5.1 Les accommodements des participants - Objectif 1 78

5.2 Besoins et constats des ÉSH - Objectif 2 81

5.2.1 Stimulation académique en mode virtuel 82

5.2.2 Collaboration des professeurs 83

5.2.3 Besoin de se mettre au défi 85

5.3 L'influence des accommodements sur la performance académique des ÉSHÉ 86

5.3.1 Meilleur rendement académique 86

5.3.2 Le sentiment de réassurance 87

5.4 Mise en application du MDH-PPH2 88

5.5 Discussion 91

5.6 Recommandations pour le Collège Boréal 93
5.6.1 Surveiller les données, augmenter la promotion des services et augmenter les effectifs au besoin 93
5.6.2 Mise en place de sessions d'information pour les professeurs 95
5.7 Les limites de l'étude 96
5.8 Recommandations pour des recherches futures 97
CONCLUSION 99
BIBLIOGRAPHIE 101
APPENDICE A I
APPROBATION DE L'UNIVERSITÉ LAURENTIENNE
APPENDICE B IV
APPROBATION ÉTHIQUE DU COLLÈGE BORÉAL
APPENDICE C VI
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR PARTICIPANT
APPENDICE D XII
FORMULAIRE DE CONFIDENTIALITÉ POUR LA PERSONNE-RESSOURCE
APPENDICE E XIV
FORMULAIRE DE CONFIDENTIALITÉ POUR TRANSCRIPTEUR OU TRANSCRIPTRICE
APPENDICE F XVI
AVIS DE RECRUTEMENT
APPENDICE G XIX
AFFICHE DE RECRUTEMENT
APPENDICE H XXI
GUIDE D'ENTRETIEN
APPENDICE I XXVII

LISTE D'ACCOMMODEMENTS

APPENDICE J XXIX

GUIDE DE TRANSCRIPTION

APPENDICE K XXXII

APPROBATION DE L'UTILISATION DES DONNÉES SECONDAIRES

APPENDICE L XXXIV

APERÇU DES CODES ÉMERGENTS

APPENDICE M XXXVI

SOMMAIRE DES THÈMES SELON LES QUESTIONS D'ENTRETIEN

APPENDICE N XXXVII

FICHE DE LECTURE

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1	Étudiants ayant autodéclaré l'utilisation des services d'accessibilité de leur établissement académique	24
Figure 3.1	Modèle de développement humain - Processus de production du handicap	59
Figure 3.2	Caractéristiques ayant un impact sur la réussite scolaire	62
Figure 5.1	Les facteurs de réussite scolaire des ÉSHÉ en contexte de pandémie	90

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Accommodements	80

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ÉSH	Étudiants en situation de handicap
ÉSHÉ	Étudiants en situation de handicap émergent
TDAH	Trouble du déficit de l'attention avec/sans hyperactivité
MDH-PPH	Modèle de développement humain – Processus de production du handicap
AQICESH	Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap
CRÉPAS	Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire
CRISPESH	Centre de recherche pour l'inclusion des personnes en situation de handicap
CCREU	Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires

INTRODUCTION

La transition aux études postsecondaires est fréquemment décrite par les étudiants comme une période mouvementée (Commission de la santé mentale du Canada, 2021). Pour certains, cette transition se traduit comme une période stressante puisqu'elle implique généralement un déménagement, un nouveau cercle d'amis, de nouvelles exigences académiques avec de nouveaux professeurs ainsi que la possibilité de vivre des difficultés sur le plan financier (Commission de la santé mentale du Canada, 2021). Pour d'autres étudiants, il existe une forte probabilité qu'ils soient aux prises à des défis sur le plan psychologique. En effet, 75% des troubles de santé mentale font leur première apparition avant l'âge de 24 ans (Kessler, 2005 cité dans Centre d'innovation en santé mentale sur les campus, 2020). En ce qui a trait aux étudiants qui étaient inscrits au postsecondaire au mois de mars 2020, ceux-ci ont dû composer avec des facteurs de stress additionnels reliés à la COVID-19. Les confinements, les obligations sanitaires, la distanciation sociale, l'isolement ainsi que l'enseignement en mode virtuel sont tous des facteurs de stress qui ont eu un impact sur ces derniers (Larose *et al.*, 2021). D'ailleurs, selon la Commission de la santé mentale du Canada (2020, p. 5), ces facteurs de stress additionnels ont certainement pu « compromettre la santé mentale et le bien-être, particulièrement chez les étudiants qui présentent des conditions sous-jacentes ou qui font face à des difficultés additionnelles causées par des invalidités, des inégalités raciales ou des iniquités

systémiques ». Ceci pourrait expliquer, en partie, l'augmentation des demandes de services auprès des bureaux d'accessibilité en période de pandémie parmi les établissements postsecondaires (Villeneuve et Dagneau, 2021).

Pour ce qui est de l'Ontario et la gestion de la crise sanitaire, une situation d'urgence fut officiellement déclarée le 17 mars 2020 (Gouvernement de l'Ontario, 2020). Le Collège Boréal, comme toutes les autres institutions postsecondaires, a dû effectuer un virage rapide vers l'enseignement en mode virtuel. Malgré le fait que ces changements étaient nécessaires, cette brusque transition a fait naître de nouveaux défis pour l'ensemble de la population étudiante. Par exemple, Villeneuve et Dagneau (2021) expliquent qu'un grand nombre d'étudiants ont eu des défis à sécuriser un environnement tranquille à la maison les permettant de se concentrer sur leurs études. Ces auteurs ont aussi ajouté qu'une proportion d'étudiants n'avaient pas accès à la technologie nécessaire pour participer pleinement à leurs études. Enfin, ces auteurs suggèrent que certains étudiants ne pouvaient pas se permettre le coût des services internet tandis que d'autres n'avaient tout simplement pas accès à une connexion internet de qualité due à leur lieu de résidence (Villeneuve et Dagneau, 2021).

Les étudiants en situation de handicap, ci-après nommés ÉSH, furent significativement impactés par l'isolement causé par la crise sanitaire. L'Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (2020) signale qu'une grande proportion d'étudiants avec un diagnostic qui était en mesure de

réussir sans accommodements avant la pandémie ont soudainement eu recours aux services d'accessibilité de leur institution. En ce qui a trait aux étudiants ayant un trouble d'ouïe, nous savons que ceux-ci ont vécu plusieurs défis avec la mise en place de sous-titrage pour accéder à certains matériels académiques (Villeneuve et Dagneau, 2021). Villeneuve et Dagneau (2021) ont énuméré quelques éléments qui ont eu un impact sur la performance des ÉSH lors de la pandémie. Ces éléments sont les suivants : les documents qui n'étaient pas compatibles avec les synthétiseurs texte-paroles, le matériel visuel qui n'avait aucune fonctionnalité de sous-titrage ainsi que la qualité du son et les bruits non contrôlés lors de cours virtuels (bruits provenant des résidences des autres étudiants lors de cours en ligne).

Or, depuis 2005, les institutions postsecondaires sont dans l'obligation d'éliminer les obstacles liés à l'accessibilité. Toutefois, cela a été particulièrement difficile pendant la crise sanitaire (Napierala *et al.*, 2022). De notre point de vue, le réel défi ne relevait pas uniquement de la pandémie, mais aussi du mode de gestion qui fut retenu par les responsables politiques pour gérer cette situation. Cette crise sanitaire et sa gestion ont mis en lumière un certain nombre de limites relatives à notre capacité de répondre de manière efficace aux exigences de la *Loi de 2005* sur l'accessibilité pour les personnes de l'Ontario.

Des études antérieures ont démontré que les étudiants en situation de handicap avaient des expériences différentes de leurs pairs sans diagnostic (Mullins et Preyde, 2013). Ceux-ci font face à des défis additionnels qui affectent leur expérience académique

(Donato, 2008; Hong, 2015; Vagneux et Girard, 2014). À ce propos, Logan et ses collaborateurs (2022) ont exploré les défis que cette population étudiante a vécus lors de la pandémie en menant une recherche auprès d'un groupe de 114 étudiants au niveau postsecondaire. Ces étudiants ont permis d'identifier les enjeux suivants :

- 62.2% d'entre eux ont signalé avoir vécu des défis avec les logiciels de surveillance lors des examens en mode virtuel[1]
- 55.6% des participants ont eu des difficultés avec le maintien d'un environnement sans distraction lors de leurs cours en ligne;
- 53.3% des participants ont indiqué avoir eu des difficultés avec la mise en place de temps supplémentaire en mode virtuel;
- 48.9% ont eu des défis avec des professeurs qui n'ont pas honoré les accommodements demandés.

Nous estimons que les changements qui furent engendrés par le virage rapide à un mode virtuel ont été significatifs pour cette population étudiante. D'ailleurs, depuis mars 2020, la pandémie COVID-19 a complètement redéfini l'expérience académique des étudiants. Les exigences relatives à la distanciation sociale ont fait en sorte que la grande majorité des cours furent livrés virtuellement. Certains cours ont été livrés en mode virtuel en temps réel tandis que d'autres furent enregistrés. L'expérience étudiante a été transformée en une série de cours virtuels, des vidéos, des lectures, ainsi que des discussions et des travaux en ligne (Logan *et al.*, 2022).

[1] Un exemple de ce type de logiciel serait le programme intitulé "Respondus Lockdown Browser". Ces logiciels permettent aux professeurs d'imposer des restrictions sur l'écran de l'étudiant lors d'examens.

Cette expérience nouvelle appelle à un questionnement en ce qui a trait à la relation entre les accommodements en période de pandémie et la réussite scolaire de cette population étudiante. En ce qui concerne, le cas du Collège Boréal nous semble être un environnement propice à l'exploration de ce phénomène. Cette exploration nous interpelle pour plusieurs raisons. Tout d'abord, plusieurs auteurs ont documenté le fait que cette population étudiante augmente continuellement chaque année (Blasey, J., Wang, et Blasey, R. 2022; Philion *et al,* 2019; Collèges Ontario, 2020. Cette augmentation est principalement constituée d'étudiants en situation de handicap émergents, ci-après nommée ÉSHÉ. Plus précisément, cette catégorie regroupe les étudiants qui ont un trouble de santé mentale, un trouble d'apprentissage, un trouble du déficit de l'attention ainsi qu'un trouble neurocognitif (Vagneux et Girard, 2014). Notre recherche s'intéresse particulièrement à ce groupe d'étudiants. Une autre raison pour laquelle cette recherche nous interpelle est reliée au fait que les ÉSH sont sous-représentés parmi ceux qui obtiennent leur diplôme collégial ou degré universitaire (Sénat du Canada, 2011). Ensuite, ceux-ci prennent également plus de temps pour compléter leurs études. Finalement, il est constaté que cette population étudiante a tendance à avoir des notes moins élevées que leurs pairs sans diagnostic (Blasey, Wang et Blasey, 2022; Newman et Madaus, J. 2015).

Notre recherche relative au cas du collège Boréal s'inscrit dans une perspective de mieux soutenir ce groupe d'étudiants en vue de favoriser sa réussite scolaire. Elle vise à :

(1) identifier et documenter les accommodements offerts en contexte de pandémie aux ÉSHÉ du Collège

1. (2) dégager les besoins et les constats des ÉSHÉ au Collège Boréal;

(2) capter la relation entre les accommodements reçus et la performance de cette population étudiante;

(3) apporter une contribution au niveau des recherches franco-ontariennes relatives à cette population;

(4) contribuer au plan stratégique 2020-2025 du Collège Boréal.

Enfin, pour bien saisir tous les éléments qui encadrent cette recherche, il est important de faire un bref survol du cadre législatif au niveau fédéral et provincial. Du côté fédéral, les lois qui protègent les citoyens de la discrimination dérivent de la Déclaration universelle des droits de l'homme, adoptée en 1948. La loi canadienne sur les droits de la personne de 1977 ainsi que la Charte canadienne des droits et libertés (1982) sont des documents législatifs qui ont été créés dans le but de protéger les individus contre la discrimination sur le plan personnel, social et professionnel (Commission canadienne des droits de la personne, 2019).

Pour ce qui est de l'Ontario, la *Loi de 2005 sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario* a été adoptée pour assurer l'accessibilité de tous les Ontariens au niveau de la société, des environnements de travail ainsi que des institutions académiques (Gouvernement de l'Ontario. 2015). Par conséquent, les entreprises, les

organismes ainsi que tous les services gouvernementaux ont la responsabilité d'éliminer les obstacles qui peuvent être vécus par les personnes qui se retrouvent en situation de handicap (physique ou cognitif).

Quant à l'éducation au niveau postsecondaire, le gouvernement ontarien a mis sur pied un comité en 2017 qui avait comme objectif en ce temps-là de formuler des recommandations aux institutions postsecondaires sur des thèmes qui touchent l'accessibilité. Le dernier rapport du comité d'élaboration de normes pour l'éducation postsecondaire a publié un total de 179 recommandations pour appuyer les institutions postsecondaires à créer un environnement accessible pour tous (Gouvernement de l'Ontario, 2021).

Afin de bien comprendre tous les aspects de cette étude, nous tenons à mettre de l'emphase sur l'obligation légale des établissements académiques concernant la mise en place de mesures d'adaptation pour les étudiants en situation de handicap. Le concept de l'obligation d'adaptation fut créé dans le but d'éliminer des conditions stigmatisantes chez les individus qui vivent avec une incapacité. Philion, Lanaris et Bourassa (2017 : 87) expliquent que cette obligation « vise à assurer aux ÉSH la possibilité de répondre aux exigences et d'atteindre les objectifs relatifs aux cours ou aux stages sans être désavantagés par leur situation de handicap ». Dans cette optique, l'étudiant doit avoir des attentes réalistes. Les accommodements mis en place ne peuvent pas compromettre les objectifs visés par le cours. « Ainsi, l'accommodement ne sera accordé que s'il est

raisonnable, ce qui signifie qu'il y a une absence de contraintes excessives pour l'établissement » (Philion *et al*., 2017 : 87).

En ce qui concerne la notion de la contrainte excessive, Philion *et al.*, (2017) définit ce concept comme un obstacle majeur qui a un impact négatif sur le plan académique, personnel ou financier. Par conséquent, des accommodements qui empêchent l'atteinte d'objectifs reliés au cours seraient considérés comme des contraintes excessives. La mise en œuvre de cette notion législative repose sur des caractéristiques qui varient d'une situation à l'autre. Prenons l'exemple d'un étudiant qui est incapable de prendre des notes puisqu'il a un bras cassé. Les établissements postsecondaires peuvent certainement l'accommoder en lui offrant les services d'un preneur de notes. Cette personne qui prend des notes sera donc payée pour se présenter au cours de l'étudiant et prendre des notes à la place de celui-ci. En ce qui concerne les frais, les établissements postsecondaires doivent payer le preneur de notes, peu importe si l'étudiant est en salle de classe ou non. Par conséquent, il serait justifiable d'éliminer cet accommodement si l'étudiant ne se présente jamais à ses cours et que l'établissement paye pour un service qui n'est pas utilisé. Toutefois, cette notion souligne également le fait que « un manque de ressources ne peut à lui seul justifier l'inaction » (Philion *et al.,*2017 : 88). Autrement dit, le simple fait de ne pas avoir les ressources financières pour fournir le service n'est pas une raison acceptable pour refuser la mise en place d'accommodements. En bref, la notion de la contrainte excessive met en évidence le fait que chaque situation de handicap est différente et mérite d'être traitée de façon unique (Philion *et al*., 2017).

Maintenant que nous avons révisé les cadres législatifs, nous procédons au cadre institutionnel présentement en place au Collège Boréal.

Le plan stratégique 2020-2025 du Collège Boréal contient trois axes: l'accessibilité, la qualité et la visibilité. Les axes stratégiques établissent la cohérence entre les activités stratégiques et des moyens. Cette recherche se rattache à l'axe de la qualité du plan stratégique du Collège Boréal. Cet axe inclut l'importance d'avoir des services uniformes parmi les 8 campus de la province ainsi que le site qui est situé à Ottawa. De ce fait, puisque cette recherche s'est étendue sur tous les campus de la province ainsi que le site d'Ottawa, il était possible d'émettre l'hypothèse que cette étude avait le potentiel de relever les différences en matière de prestation de services parmi les campus. Il est également important de souligner que cet axe favorise une « culture organisationnelle saine et respectueuse » (Collège Boréal, 2020, page 7). Par conséquent, cette étude a considéré le climat de l'établissement comme un facteur environnemental important puisque le climat institutionnel peut avoir un impact négatif sur un étudiant qui s'approprie d'accommodements.

Ce mémoire se divise en cinq chapitres. Le premier chapitre traitera de la problématique, la question et les objectifs ainsi que la pertinence de cette recherche. Le second chapitre présentera la recension des écrits dans laquelle nous discuterons de l'augmentation des ÉSHÉ dans un contexte postsecondaire, des obstacles auxquels ils font face, des mesures d'accommodements, des facteurs qui influencent leur réussite scolaire

ainsi que des impacts de la pandémie sur cette population étudiante. Le troisième chapitre se consacre à la présentation des termes importants ainsi que du cadre conceptuel et théorique de cette recherche. Le quatrième chapitre est consacré à la présentation du positionnement épistémologique, au type de recherche, à l'échantillon, à la stratégie de recherche, aux outils de collectes de données, au processus de transcription et d'analyses de données ainsi qu'aux considérations déontologiques. Dans le cinquième chapitre, nous présentons les résultats, ainsi que la discussion. Ce mémoire se termine avec une réflexion sur les limites de la recherche ainsi que les prochaines pistes de recherche que nous suggérons d'entreprendre à partir de cette étude.

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE

La première égalité, c'est l'équité.
(citation attribuée au poète Victor Hugo, 1885)

Le présent chapitre se consacre à un survol de l'état des lieux concernant l'augmentation continue des étudiants en situation de handicap au niveau postsecondaire ainsi qu'à leur réussite scolaire. De manière plus spécifique, cette section abordera la problématique, les objectifs de l'étude, la question de recherche ainsi que sa pertinence à la fois scientifique.

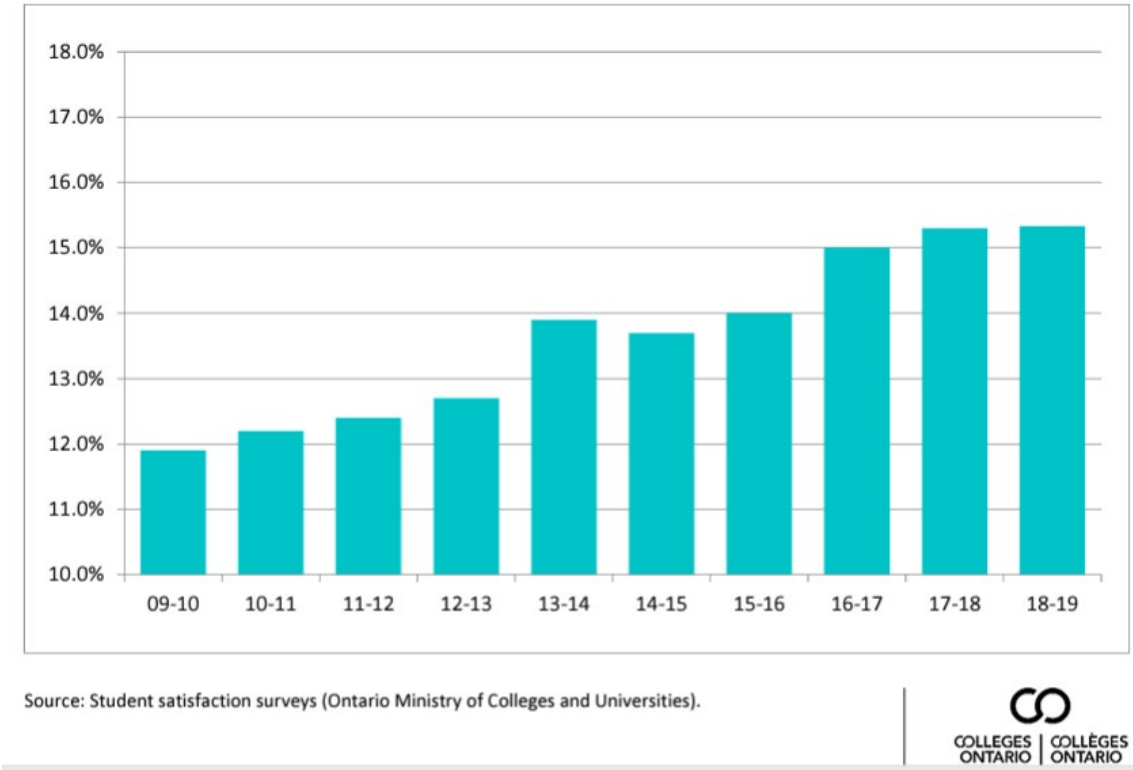
1.1 La pandémie, les ÉSH et la réussite scolaire

La situation de pandémie dans laquelle nous nous sommes retrouvés a eu des répercussions significatives sur les établissements postsecondaires. Le 17 mars 2020, le Gouvernement de l'Ontario a officiellement déclaré l'État d'urgence sanitaire sur l'ensemble du territoire. Quelques jours après cette déclaration, les collèges et universités de l'Ontario ont fermé leurs campus et ont conclu le semestre d'hiver 2020 en mode virtuel (Pichette, Brumwell et Rizk, 2020). Le corps professoral a dû rapidement adapter son contenu académique pour se conformer au nouveau contexte virtuel. Ce fut un processus difficile pour tous, surtout si l'on considère l'incertitude et les craintes associées à la COVID-19. Cette transition en mode virtuel fut particulièrement difficile pour les ÉSH.

1.2 Augmentation fulgurante des étudiants en situation de handicap émergent

Les établissements postsecondaires à travers le monde font face à une augmentation accrue des ÉSHÉ depuis les vingt dernières années (Blasey, J., Wang, et Blasey, R. 2022). Le Canada ne fait pas exception à la règle. En effet, une étude menée par Philion *et al,* (2019) signale que les universités québécoises ont vécu une augmentation de 900% des ÉSH. En ce qui a trait à l'Ontario, en 2018-2019, Collèges Ontario (2020) a déclaré que 17% des étudiants inscrits au collège avaient un handicap physique, une déficience intellectuelle, un trouble de santé mentale ou un trouble d'apprentissage. Collèges Ontario (2020) indiquent également que 15% de ses étudiants ont déclaré avoir utilisé les services d'accessibilité de leur établissement académique (Figure 1.1).

Figure 1.1 Étudiants ayant autodéclaré l'utilisation des services d'accessibilité de leur établissement académique



Source : Collèges Ontario, 2020.

Cette augmentation sans précédent est principalement constituée d'ÉSHÉ. Ceci engendre un niveau de complexité plus élevé en matière d'accommodements. En effet, les besoins des ÉSH de type traditionnel (physique, surdité, mobilité) sont plus prévisibles et mieux connus que ceux des étudiants appartenant à la catégorie émergente (Nguyen *et al.*, 2006).

1.3 La complexité du cas des ÉSHÉ

Pour ce qui est des ÉSHÉ, cette catégorie regroupe les étudiants qui ont un trouble d'apprentissage, un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, un trouble de santé mentale ou un trouble envahissant du développement (Vagneux et Girard, 2014). Une grande majorité des situations d'accommodements qui touchent les ÉSHÉ sont uniques et complexes puisque les besoins de ceux-ci diffèrent d'un étudiant à l'autre (Philion *et al.*, 2016). Prenons le cas de deux étudiants qui ont un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (ci-après nommé TDAH). *Étudiant A* peut éprouver des troubles de concentration impactant son habileté à prendre des notes tandis qu'*étudiant B* peut avoir des difficultés avec la gestion de son temps affectant son habileté à respecter les échéanciers. *L'étudiant B* peut avoir non seulement un trouble du TDAH mais également un diagnostic d'anxiété généralisée ainsi qu'un trouble d'apprentissage. Voilà pourquoi les besoins des ÉSHÉ sont uniques et complexes. Chaque diagnostic peut se manifester différemment d'une personne à l'autre et ceci a comme résultat d'appeler à des pistes de solutions qui sont uniques pour chaque étudiant (Philion *et al.*, 2016).

À cela s'ajoute le fait que très peu de données scientifiques soient disponibles sur ces complexités. Le Québec est un exemple intéressant en ce sens. Les résultats d'une méta-analyse menée par Tremblay (2011) suggèrent que les établissements d'enseignement québécois ont un manque d'expertise et de connaissances portant sur les

besoins des ÉSHÉ. La situation se complexifie davantage lorsqu'on ajoute une pandémie à l'équation.

1.4 Les ÉSHÉ et la persévérance scolaire

En ce qui a trait à la persévérance scolaire en contexte de pandémie, une étude menée par deux universités américaines portant sur les changements reliés à l'apprentissage des étudiants lors de la pandémie, arrive à la conclusion que la population générale des étudiants est moins motivée et engagée envers leur scolarité comparativement aux semestres qu'ils ont complétés avant la pandémie (Kirschner, Mohammed et Weiner, 2020). L'étude précise que le manque d'engagement est relié aux distractions qui peuvent survenir lorsqu'un étudiant est en mode d'apprentissage virtuel. À cet effet, nous sommes d'accord avec Rioux (2020) lorsqu'elle explique que la persévérance académique est un déterminant important envers la réussite scolaire. Selon nous, il faut considérer ce facteur important puisqu'une grande partie des étudiants avec le TDAH ont tendance à avoir des défis au niveau de leur concentration ainsi qu'avec leur habileté à résister aux distractions externes (Association des médecins psychiatres du Québec, 2022). Ceci pourrait avoir un impact négatif au niveau de leur persévérance académique.

Sur ce point, il est important de mentionner que la prévalence du TDAH est extrêmement élevée. En effet, Song et ses collaborateurs (2021) signalent que la prévalence de ce trouble est de 2.58% sur une échelle mondiale. Ces auteurs ajoutent également qu'il existe environ 6.76% de la population qui éprouvent des symptômes du

TDAH mais qui n'ont pas de diagnostic. Globalement, ceci représente 139,84 millions d'individus qui ont un diagnostic officiel et 366.33 millions éprouvant des symptômes sans documentation d'un diagnostic. Il est donc possible de croire qu'une grande proportion des ÉSH, plus précisément, ceux qui appartiennent à la catégorie des ÉSHÉ ont éprouvé des défis au niveau de leur persévérance lors de la pandémie. Conséquemment, il n'est pas exclu de soutenir l'hypothèse selon laquelle la pandémie fait en sorte que les besoins des étudiants s'amplifient. En ce qui concerne la population cible de notre étude, les recherches qui ont été menées avant la pandémie démontrent que la persévérance des ÉSH est significativement moins élevée que les étudiants qui ne sont pas en situation de handicap (Mamiseishvili et Koch, 2011). Il est donc primordial de s'intéresser à la notion de la persévérance scolaire pour bien comprendre ce qui contribue à la réussite scolaire de cette population étudiante.

1.5 Les effets de la pandémie sur la persévérance scolaire et conséquemment sur la réussite scolaire des ÉSHÉ

Les recherches actuelles démontrent que la pandémie a affecté les étudiants à plusieurs niveaux. À ce propos, Doreleyers et Knighton (2020) avancent que les étudiants ont dû faire face à plusieurs défis qui ont eu un impact sur leurs cours ainsi que leurs stages professionnels. Nous savons également que plusieurs étudiants ont vécu des défis financiers dus à la réduction d'emplois non essentiels lors de la pandémie (Doreleyers et Knighton, 2020). En ce qui concerne les étudiants en situation de handicap, il existe peu d'études ontariennes qui s'y sont directement intéressées en contexte de pandémie. Nous

avons recensé une seule étude menée en Ontario par Pichette, Brumwell et Rizk (2020) auprès de 623 étudiants ayant complété le semestre d'hiver 2020 dans un établissement postsecondaire ontarien. De ces 623 étudiants, environ 200 ont déclaré avoir un diagnostic. Cette recherche a découvert que les ÉSHÉ sont susceptibles d'avoir des difficultés reliées à leur niveau de concentration, leur habileté de rester à jour avec leurs lectures et travaux ainsi qu'à leur compréhension relative au contenu des cours. De ce fait, si l'on considère les changements reliés à la livraison de cours en ligne, les difficultés reliées à la concentration ainsi qu'un manque de compréhension par rapport au contenu enseigné en ligne, il est possible de soutenir l'hypothèse selon laquelle les ÉSHÉ sont à risque élevé du décrochage scolaire.

Afin de bien saisir l'ampleur de la problématique, il est important de développer une compréhension commune des conséquences du décrochage scolaire. Les prochains paragraphes traiteront des nombreuses répercussions du décrochage tant sur l'étudiant que sur l'établissement postsecondaire ainsi que la société en général.

Tout d'abord, les répercussions du décrochage scolaire affectent grandement l'individu sur le plan personnel puisqu'un manque d'éducation crée des barrières significatives au niveau de l'épanouissement professionnel. Autrement dit « pour la personne, quitter ses études sans l'obtention du diplôme réduit ses chances de devenir un travailleur qualifié et compétent susceptible de répondre aux défis du marché du travail actuel » (Barr-Telford, Cartwright, Prasil et Shimmons, 2003 dans Sauvé *et al*., 2006, p.

783). À cet effet, il est possible que l'abandon académique ait des impacts dévastateurs au niveau de la santé mentale de l'individu. C'est d'ailleurs ce que soutient Potvin (2015). Ce dernier affirme que l'isolement et la dépression sont souvent des problématiques qui sont présentes chez les décrocheurs.

Il existe également des impacts sur le plan institutionnel. D'abord, les professeurs et les différents services d'accompagnement peuvent se sentir comme si le temps et l'énergie qu'ils ont investis envers l'étudiant qui a décroché n'a pas valu la peine (Sauvé et Viau, 2003). Ensuite, il existe le fait que les établissements postsecondaires subissent des pertes de revenus chaque fois qu'un étudiant abandonne ses études (Sauvé *et al.*, 2006).

Finalement, le décrochage scolaire engendre des impacts sur le plan sociétal dans le sens où la société perd une opportunité d'avoir des travailleurs qualifiés (Sauvé *et al.*, 2006). Selon Statistique Canada (2013), les exigences du marché du travail sont plus élevées qu'auparavant; donc, il est raisonnable de suggérer qu'il existe un niveau de compétition élevé pour répondre aux exigences additionnelles des employeurs. C'est donc dire que l'abandon scolaire a un impact sur le secteur économique puisque les entreprises perdent l'occasion d'avoir un employé formé aux exigences du marché du travail. Nous savons également qu'il existe une pénurie de main-d'œuvre au Canada ce qui peut grandement influencer un individu à décrocher de ses études (Roy, 2022). Le lien entre la pénurie de main-d'œuvre, le décrochage scolaire et notre population cible est évident. Si

un étudiant éprouve des difficultés continues lors de ces études, celui-ci risque d'abandonner et de se tourner vers un emploi qui requiert peu d'exigences académiques (Journet, 2021). Au bout du compte, il est incontestable que le décrochage scolaire a des impacts à différents niveaux.

1.6 La question de recherche et les objectifs

La question qui était l'essence de cette recherche était la suivante « Est-ce que les accommodements offerts aux ÉSHÉ du Collège Boréal sont suffisants pour assurer leur réussite scolaire lors d'une pandémie de type COVID-19 ? » pour répondre à cette question, nous nous sommes fixé plusieurs objectifs qu'il convient de rappeler ici. L'objectif général de cette étude fut d'explorer la contribution des accommodements à la performance académique de la population étudiante en situation de handicap fréquentant le Collège Boréal en comparaison de celle de leurs pairs sans diagnostic. De façon plus précise, les objectifs de cette étude étaient les suivants :

1. Identifier et documenter les accommodements offerts en contexte de pandémie aux ÉSHÉ fréquentant le Collège Boréal;
2. Dégager les besoins et constats des ÉSHÉ du Collège Boréal ;
3. Capter la relation entre les accommodements et la performance académique de ses étudiants ;
4. Apporter une contribution au niveau des recherches franco-ontariennes relatives à cette population ;
5. Apporter une contribution au plan stratégique 2020-2025 du Collège Boréal.

1.7 Pertinence scientifique de la recherche

La pertinence scientifique de cette recherche réside dans la nécessité de comprendre l'impact des accommodements sur la réussite scolaire de cette population

étudiante en contexte de pandémie. Nous croyons que les résultats de cette recherche pourraient alimenter les réflexions autour des mesures nécessaires à mettre en place pour assurer la réussite scolaire de cette population étudiante. Sur ce point, nous émettons l'hypothèse que la présence d'accommodements appropriés en contexte de pandémie de type COVID-19 soutient la persévérance scolaire des étudiants en situation de handicap et donc, favorise un meilleur taux de diplomation. Par une méthodologie qualitative mettant l'accent sur des entrevues semi-structurées avec des étudiants du Collège Boréal, il est possible d'explorer l'apport des accommodements en contexte de pandémie à la réussite scolaire des ÉSHÉ de manière à nous prononcer sur leur adéquation ou non au regard des exigences de la Loi de 2005. C'est ainsi que cette recherche peut servir d'outil pour comprendre le lien entre les accommodements et la réussite scolaire de cette population étudiante en contexte de pandémie de type COVID-19. Nous croyons aussi que cette recherche sera utile pour les intervenants, les administrateurs ainsi que les chercheurs dans le domaine de l'éducation et du travail social puisque les résultats sont de nouvelles ressources empiriques reliées à la réussite scolaire d'une population considérée comme étant vulnérable. De plus, étant donné qu'il existe très peu de recherches franco-ontariennes qui examinent l'expérience des ÉSHÉ en contexte de pandémie, ce projet de recherche comble une lacune importante au niveau des recherches existantes. Pichette, Brumwell et Rizk (2020) avancent qu'il existe un besoin de poursuivre des recherches qui ont comme but d'explorer les conséquences du virement rapide à un mode d'apprentissage virtuel.

1.8 Pertinence sociale de la recherche

En ce qui a trait à la pertinence sociale de cette recherche, l'avancement des connaissances à ce sujet favorise une meilleure compréhension des besoins des ÉSHÉ en contexte de pandémie. Considérant l'augmentation accrue de cette population étudiante au niveau postsecondaire, il est impératif d'aider ces étudiants à travers leurs parcours académiques afin d'augmenter la probabilité qu'ils réussissent. Dans le même ordre d'idée, cette recherche a aussi donné l'occasion aux étudiants participants à la recherche d'avoir une rencontre virtuelle et de participer à des discussions portant sur leurs expériences avec les services d'accommodement. Les étudiants furent informés que leur participation à cette recherche pourrait possiblement contribuer à des changements au Collège Boréal. En leur faisant part de cette information, ceux-ci ont eu le sentiment d'apporter une contribution au niveau de leur établissement postsecondaire. Rios et ses collaborateur*s*, (2016) avancent que la population des individus en situation de handicap est sous-représentée au niveau des recherches scientifiques.

En ce qui concerne la socialisation des étudiants, nous savons que les mesures de sécurité publique pour gérer la pandémie ont fait en sorte que les gens ont eu moins d'interactions sociales pendant la crise. Nous savons également qu'une réduction au niveau des interactions sociales peut affecter négativement la santé mentale d'un individu (Kawachi et Berkman, 2001). Dans cet ordre d'idées, cette étude a offert une occasion aux

participants de socialiser. Se faisant, elle a potentiellement été un vecteur de soutien à la santé mentale des participants lors de la pandémie.

CHAPITRE 2

RECENSION DES ÉCRITS

Ce chapitre est consacré à la recension des écrits qui fut menée dans le cadre de cette recherche. Premièrement, il pose un regard sur la prévalence des ÉSHÉ parmi les collèges et universités ainsi que les obstacles auxquels ceux-ci font face. Ensuite, il présente un survol de la notion des accommodements, des services d'accessibilité et des services d'appui à l'apprentissage. Il se conclut par l'identification des facteurs de réussite scolaire ainsi qu'une exploration des différents éléments reliés à la pandémie et aux conséquences qu'elle a engendrée sur le plan de la performance des ÉSHÉ de niveau postsecondaire.

2.1 La prévalence des ÉSHÉ au Canada et aux États-Unis

Les institutions postsecondaires font face à une augmentation constante des ÉSHÉ. En effet, selon une étude menée par Blasey *et al* (2022) auprès de deux universités américaines, le pourcentage d'ÉSH n'a cessé d'augmenter depuis les trente dernières années. Les résultats de cette étude suggèrent que cette population étudiante représente environ 19% du nombre total d'étudiants inscrits parmi les collèges et universités américaines pour l'année 2022, alors qu'ils ne représentaient que 6% environ dans les

années 1990 *(National Centre for Education,* 1999). Il s'agit là d'une tendance très lourde puisque cette population semble doubler tous les 10 ans.

Lorsqu'on regarde le contexte du Canada, la situation ne diffère pas de celle des États-Unis. Le Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires (2019) (ci-après nommé CCREU) a mené un sondage dans lequel 46 universités et 15 000 étudiants ont participé. Le CCREU est parvenu à la conclusion que le taux des ÉSHÉ en première année d'étude est passé de 9% à 22% entre 2010 et 2019. Selon Parson et ses collaborateurs (2019), le même phénomène a été observé dans les universités ontariennes entre 2010 et 2019. Ceux-ci indiquent une augmentation de 50% d'étudiants ayant utilisé les services d'accessibilité au niveau universitaire. Plus précisément, ce chiffre est passé de 21,643 à 42 000 étudiants ayant recours aux services d'accessibilité de leur institution sur une base annuelle (Parson *et al.*, 2019).

Examinons maintenant la situation au Québec. En 2021, un rapport d'enquête fut mené par le Centre de recherche pour l'inclusion des personnes en situation de handicap (ci-après nommée CRISPESH) et l'Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (ci-après nommé AQICESH) pour analyser les pratiques des conseillers auprès des ÉSHÉ lors de la pandémie. Les chercheurs ont mené des entrevues exploratoires ainsi qu'un atelier collaboratif avec 16 conseillers provenant de 15 universités québécoises. Dans cette recherche, les conseillers ont déclaré avoir ressenti une augmentation au niveau des demandes de service. Selon eux, une grande

partie des ÉSHÉ qui parvenaient à se débrouiller sans accommodements avant la pandémie ont soudainement eu recours aux services d'accessibilité de leur institution pour obtenir du soutien. Par ailleurs, les étudiants qui recevaient déjà des services d'accessibilité ont demandé que leur plan d'accommodements soit révisé et solidifié afin de répondre aux nouveaux défis associés aux cours en mode virtuels. C'est ainsi que les conseillers ont dû, face à la surcharge entraînée par ces nouvelles demandes, éviter de promouvoir leur service : « Les services étant souvent proches de la saturation, ils ont fait peu de promotion pour éviter de se retrouver dans l'impossibilité d'offrir des services » (CRISPESH et AQICESH, 2021 : page 7).

Plusieurs facteurs peuvent être convoqués pour expliquer la croissance de cette population étudiante au postsecondaire. Parmi ces facteurs, Chapleau (s.d) ainsi que Parson *et al.* (2021) mentionnent que :

- Les experts qui se retrouvent dans les établissements académiques sont mieux outillés pour déceler les conditions à un plus jeune âge qu'auparavant ;
- Le cadre législatif présentement en place permet à un plus grand nombre d'individus d'obtenir du support à partir de l'école élémentaire allant jusqu'au postsecondaire. Par conséquent, ceci assure une meilleure accessibilité à l'éducation postsecondaire pour cette population étudiante ;
- Il existe une meilleure prise de conscience au niveau de la société concernant les droits des personnes en situation de handicap.

2.2 Les accommodements et les services d'appui académique

2.2.1 Les accommodements

En ce qui a trait aux accommodements, une grande proportion des institutions postsecondaires canadiennes divisent les accommodements en deux catégories. Notamment, il existe des accommodements qui se lient directement au contexte des cours tandis que d'autres se relient plutôt au contexte d'examen (Philion *et al*., 2016). Au niveau des cours, les accommodements qu'on y retrouve inclus, mais ne se limite pas aux options suivants; la technologie adaptative, l'appui à la prise de notes, l'ajout de temps additionnel pour remettre des travaux, l'abandon d'un cours sans pénalité, les services d'interprétation pour les personnes ayant des troubles d'ouïe ou de vision, l'autorisation d'une calculatrice, etc. (Lagacé-Leblanc, Massé et Rousseau, 2022). Parmi les accommodements qui peuvent être fournis dans le contexte d'un examen, nous pouvons citer: l'accès à une salle solitaire, l'ajout de temps additionnel pour compléter un examen, la disponibilité d'un ordinateur ou des aide-mémoire, la possibilité de rédiger uniquement un examen par jour (si l'exigence de base est plus élevée), l'autorisation de remettre des évaluations dans un format alternatif, l'utilisation d'une calculatrice ainsi que l'accès à un casque antibruit (Lagacé-Leblanc *et al.*, 2022).

La mise en place d'accommodements est une pratique qui fut grandement influencée par le modèle médical (Aquino, 2016). La confirmation d'un diagnostic ainsi que des limites fonctionnelles de l'étudiant permettent aux intervenantes des services

d'accessibilité de justifier la mise en place d'un plan d'accommodement (Thornton et Downs, 2010). Le diagnostic, les limites fonctionnelles, les termes "appui" et "services" sont tous des composantes du modèle médical, car ils insistent sur l'individu en question de l'avis de Thornton et Downs (2010). En accordant de l'importance au diagnostic, aux limites fonctionnelles ainsi qu'à l'idée que les ÉSHÉ ont besoin de services et de supports ; selon ces mêmes auteurs, on indique que l'étudiant et son handicap sont le problème tandis qu'en réalité, le réel défi se retrouve au niveau des obstacles auxquels l'étudiant doit faire face dans son environnement académique. Une grande majorité des institutions postsecondaires utilise l'approche selon laquelle l'étudiant est responsable de divulguer son diagnostic et de produire une demande pour obtenir des services d'accessibilité (Lagacée-Leblanc *et al.*, 2022). Sachant qu'un grand nombre d'étudiants ayant reçu des accommodements au secondaire ne s'identifient pas auprès des services d'accessibilité lorsqu'ils arrivent postsecondaires, il est raisonnable de suggérer qu'une grande proportion de ces étudiants risque d'avoir des défis sur le plan académique (Newman et Madaus, 2015; *National Center for Education Statistics*, 2003). Les prochains paragraphes effectueront un survol des services d'accessibilité du Collège Boréal.

2.2.2 Les services d'accessibilité et les services d'appui à l'apprentissage

En ce qui concerne les services d'accessibilité au Collège Boréal, les étudiants qui accèdent ce service sont assignés à une intervenante qui est responsable d'exécuter une évaluation approfondie des limitations fonctionnelles de l'étudiant afin de bien déceler les

besoins en matière d'accommodements. Celles-ci doivent s'assurer que les étudiants qui utilisent le service détiennent de la documentation médicale nécessaire pour supporter la mise en place d'accommodements. Une fois que ceci est fait, des lettres d'accommodements sont acheminées aux professeurs impliqués avec cet étudiant. Les professeurs sont encouragés à communiquer avec l'intervenante du dossier s'ils ont des questions ou inquiétudes face aux accommodements de l'étudiant. Pour conclure, les intervenantes du service d'accessibilité du Collège Boréal sont également responsables d'effectuer des suivis auprès des étudiants afin d'offrir de l'appui additionnel ainsi que des stratégies d'apprentissage lors de leur cheminement académique (Collège Boréal, 2020; Collège Boréal 2021).

Cette structure de livraison des services d'accessibilité est relativement conforme d'une institution postsecondaire à l'autre. Si nous posons un regard sur l'ensemble des institutions postsecondaires de la région du Grand Sudbury, c'est-à-dire l'Université Laurentienne ainsi que *Cambrian College,* ceux-ci offrent un service qui est fondé sur les mêmes principes que celui du Collège Boréal (*Cambrian College*, 2022; Université Laurentienne, 2021).

Quant aux services d'appui à l'apprentissage, ceux-ci peuvent grandement varier d'une institution à l'autre (Vagneux et Girard, 2014). Prenons l'exemple de l'Université Laurentienne et du Collège Boréal. D'une part, l'Université Laurentienne offre une gamme de services d'appui à l'apprentissage parmi lesquels certains sont offerts par des employés de l'institution tandis que d'autres par des pairs (Université Laurentienne, 2022).

Pour sa part, au Collège Boréal, la majorité des services d'appui à l'apprentissage est regroupée sous le label « Coup de pouce ». Contrairement à l'Université Laurentienne, ce service est livré uniquement par des employés de l'établissement (Collège Boréal, 2020). En somme, les institutions postsecondaires ont la liberté d'offrir des services d'appui à l'apprentissage sous de multiples formes, tels que des conférences, des ateliers qui englobent des stratégies d'apprentissage, des services de tutorat ou des services offerts par des pairs (Lagacé-Leblanc *et al.*, 2022).

Maintenant que les accommodements et les services d'appui à l'apprentissage ont été identifiés, nous allons procéder à l'identification des obstacles et des facteurs de réussite de cette population étudiante.

2.3 Les obstacles et défis des ÉSHÉ

Les écrits scientifiques retenus dans le cadre de cette recherche font ressortir un certain nombre d'obstacles qui se dressent devant les ÉSHÉ. Ces obstacles se rattachent aux perceptions du corps professoral suite au dévoilement d'un besoin d'accommodements, un manque de connaissances par rapport à sa propre condition et aux services disponibles ainsi qu'à une transition inadéquate de services de l'école secondaire à un établissement postsecondaire.

2.3.1 Les perceptions du corps professoral

Lindsay, Caligostro et Carafa (2018) constatent que l'obstacle le plus fréquemment vécu par cette population étudiante se rattache aux perceptions du corps professoral suite au dévoilement d'un besoin pour des mesures d'accommodements. Selon ces auteurs, 19 des 36 études recensées dans le cadre de leur recherche relatent la peur des ÉSHÉ d'être discriminés, stigmatisés ou de susciter un comportement négatif de la part du corps professoral à la suite d'un dévoilement de handicap. Plusieurs auteurs soutiennent que cette peur est tellement intense que certains étudiants choisissent de ne pas accéder aux services qui leur sont offerts par peur de dévoiler leur besoin d'accommodements à leurs professeurs (Kurth et Mellard, 2006; Magnus et Tossebro,2014; Thompson-Ebanks, 2014).

2.3.2 Manque de connaissances

Un autre obstacle qui s'avère très handicapant pour cette population étudiante se rapporte à un manque de connaissances provenant des ÉSHÉ au sujet de leur propre condition (Lindsay *et al.,* 2018). Sur ce point, Lindsay *et al*. (2018) avancent que les étudiants ont rarement eu l'occasion de consulter les évaluations que les professionnels de la santé ont effectuées à leur sujet. Ceci s'explique par le fait que la majorité des discussions portant sur ce sujet auraient eu lieu entre le médecin de l'individu et son parent. Une fois que ces étudiants arrivent au niveau postsecondaire, ceux-ci détiennent peu de connaissances au sujet de leurs propres conditions ainsi que sur les résultats des

évaluations effectuées dans le passé (Lindsay *et al.,* 2018). Ce constat est d'une importance capitale pour notre recherche car, l'idée qu'une grande partie des ÉSHÉ qui arrive au niveau postsecondaire qui n'ont jamais pris connaissance des spécificités de leur handicap ainsi que de leurs limites fonctionnelles est révélatrice.

L'obstacle qui se relie au manque de connaissances s'applique également aux accommodements ainsi qu'aux services d'appui à l'apprentissage qui sont à la disposition des ÉSHÉ (Lindsay *et al.,* 2018). En effet, Lindsay et ses collaborateurs (2018) avancent qu'une grande proportion des ÉSHÉ ont très peu de connaissances par rapport aux accommodements qui leur sont accessibles (temps additionnel, salle solitaire, technologie adaptative, aide-mémoire, etc.). Ceux-ci déclarent également que cette population étudiante détient peu de connaissances au sujet des services d'appui à l'apprentissage qui sont disponibles dans leur institution (preneurs de notes, service de tutorat, service d'appui à l'apprentissage, service d'accessibilité, etc.). À ce propos, Cawthon et Cole (2010) ont mené une étude auprès de 110 participants qui ont indiqué avoir un trouble d'apprentissage. Ceux-ci ont découvert que 43% des participants communiquent uniquement avec les services d'accessibilité de leur institution pour obtenir des lettres d'accommodements. Il existe donc une grande population d'étudiants qui priorise la mise en place d'accommodements, mais qui n'accèdent à aucun service d'appui à l'apprentissage à travers leur parcours académique. Lindsay *et al.* (2018) proposent que ce phénomène est relié à un manque de connaissance des services.

2.3.3 Transition inadéquate des services d'accessibilité du secondaire au postsecondaire

Sur le plan de la continuité des services, Newman et Madaus (2005) ont mené une étude nationale auprès de 2 470 d'étudiants en situation de handicap au niveau postsecondaire. Ceux-ci avancent que des 95% d'ÉSHÉ ayant reçu des accommodements au secondaire, seulement 23% ont reçu des accommodements au niveau collégial. Nous trouvons cette statistique particulièrement troublante puisque la transition des ÉSH du secondaire au postsecondaire est une composante cruciale pour la mise en place de services de soutien. Ce phénomène s'explique par le fait que les étudiants doivent s'auto-identifier auprès de leur nouvel établissement académique afin d'être en mesure d'accéder à des services et à des plans d'accommodements (Lindsay et al., 2018). Il existe donc une part de responsabilité qui incombe à l'étudiant (s'auto-identifier auprès des services d'accessibilité, s'informer au sujet des accommodements, utiliser les accommodements, etc.) ; et une part de responsabilité appartenant à l'institution. Celle-ci doit veiller à la mise en place d'accommodements, la promotion des services d'accessibilité ainsi que l'accès à des services d'appui à l'apprentissage qui favorise la réussite scolaire des étudiants.

2.3.4 Les défis des ÉSHÉ sur le plan de la réussite scolaire en contexte de pandémie

Quant à la réussite scolaire de cette population étudiante, nous savons que ceux-ci sont moins susceptibles d'obtenir leur diplôme comparativement aux étudiants qui ne sont pas en situation de handicap (Comité sénatorial permanent des affaires sociales, des

sciences et de la technologie, 2011). Considérant le fait que les étudiants en situation de handicap sont déjà sous-représentés au niveau du taux de diplomation et que ceux-ci sont en augmentation continue, il est impératif de comprendre l'expérience de ceux qui ont utilisé des accommodements lors de la pandémie COVID-19 afin de mieux supporter leur réussite scolaire. De plus, étant donné que la pandémie a forcé une évolution rapide vers un monde virtuel, il est important de s'assurer que les besoins de cette population étudiante soient entendus afin de prendre conscience des améliorations qui peuvent être apportées au système. Sur ce point, il est important de poser un regard sur l'expérience des ÉSH lors de la pandémie puisque ceux-ci sont très vulnérables au décrochage scolaire. Dupaul et ses collaborateurs (2021) avancent que les étudiants ayant un trouble du TDAH sont significativement plus susceptibles d'abandonner leurs études comparativement aux étudiants qui n'ont pas ce diagnostic. En ce qui a trait aux troubles de santé mentale, un sondage mené par le *National Alliance on Mental Illness* a révélé que 64% des étudiants qui ont des défis sur le plan psychologique abandonneront leurs études. Par ailleurs, Newman *et ses collaborateurs* (2011) signalent que les étudiants qui se retrouvent sur le spectre de l'autisme sont plus susceptibles au décrochage scolaire comparativement à leurs collègues de classe qui n'ont pas ce diagnostic. Il est donc important de considérer le phénomène du décrochage scolaire au niveau de cette population étudiante étant donné que la pandémie a sûrement accentué ces enjeux.

2.4 Les facteurs de réussite scolaire des ÉSHÉ

2.4.1 Utilisation des services d'accessibilité et autres sources d'appui

Selon Lindsay *et al.* (2018), un des facteurs les plus importants concernant la réussite scolaire des ÉSHÉ est grandement lié à l'utilisation des services d'accessibilité ainsi que les différentes sources d'appui qui sont à la disposition de ces étudiants. Les sources d'appui peuvent se présenter sous différentes formes. Par exemple, Villeneuve et Dagneau avancent que :

> Les étudiants dont la déficience engendre de la fatigabilité ou un besoin associé à la souplesse d'horaire ont rapporté que les cours asynchrones où ils pouvaient choisir le moment pour réaliser leurs apprentissages facilitent la gestion de leur fatigue (2021 : 195).

Ceci permet aux étudiants d'écouter le contenu des cours à leur convenance ainsi que de prendre des pauses au besoin. Villeneuve et Dagneau (2021) indiquent que les cours asynchrones ont aussi grandement bénéficié aux étudiants aux prises avec l'anxiété. Ces étudiants ont rapporté que leur anxiété diminuait grandement lorsque la possibilité de faire des travaux de groupe dans lequel ils doivent performer ne fait plus partie de l'équation. Dans ce contexte, l'accès à des cours préenregistrés est considéré comme une source d'appui. Pour conclure, nous considérons également les services d'appui à l'apprentissage comme une source d'appui qui favorise la réussite scolaire des ÉSHÉ.

2.4.2 Utilisation d'un mentor

Un autre facteur qui peut avoir une influence positive sur le rendement académique des ÉSHÉ se rattache à l'accès et l'utilisation d'un mentor (Lindsay *et al.*, 2018). Comme mentionné au début de ce mémoire, la transition aux études postsecondaire est une période remplie de changements qui peut s'avérer très accablante pour un ÉSHÉ. Sur ce point, une étude menée par Patrick et Wessel (2013) indique que les étudiants ayant recours à un membre du corps professoral comme mentor sont plus informés au sujet des ressources, supports et accommodements disponibles au niveau de l'institution. En somme, les étudiants ayant établi une relation de confiance avec leurs professeurs ont davantage tendance à dévoiler leur condition, ce qui ouvre des discussions au sujet de différentes sources d'appui.

2.4.3 Dévoilement de sa condition

Le prochain facilitateur de réussite scolaire se rattache au dévoilement de sa condition. Même si cela peut être difficile pour une grande majorité des étudiants, le dévoilement de leur condition déclenche une série de supports et de modalités d'appui qui peuvent contribuer grandement à leur réussite scolaire (Lindsay *et al*., 2018). À ceci s'ajoutent les habiletés d'adaptation et d'autorevendication des étudiants en situation de handicap. Ces facteurs, que nous classons sous les caractéristiques personnelles de l'étudiant, jouent un rôle important au niveau de la réussite scolaire (Patrick et Wessel, 2013).

Enfin, comme le soulignent Hubert et Careau (2020) : l'utilisation des services d'accessibilité ; l'utilisation des mesures d'accommodement, le recours au soutien additionnel des intervenants en accessibilité, l'utilisation des services d'appui à l'apprentissage ainsi que la relation avec le corps professoral sont tous des éléments cruciaux qui contribuent à la réussite scolaire des ÉSHÉ. Bref, les mesures d'accommodement peuvent jouer un rôle important dans la réussite scolaire à condition qu'elles soient accessibles aux étudiants et que ces derniers en bénéficient de manière appropriée.

2.5 La pandémie COVID-19 et les ÉSH

À l'heure actuelle, il existe très peu de recherches portant spécifiquement sur les besoins des étudiants qui ont utilisé des accommodements en contexte de pandémie au Canada (Pichette, Brumwell et Rizk, 2020). La majorité des recherches existantes portant sur la pandémie et cette population étudiante ont été menées aux États-Unis. Nous tenons à préciser qu'aucune étude canadienne portant sur le lien entre les accommodements et la réussite scolaire des ÉSH lors de la pandémie COVID-19 ne fut recensée.

Malgré le fait que nous ayons peu d'informations par rapport au taux de réussite et la mise en place d'accommodements lors de la pandémie, nous savons que bien avant la pandémie, il existait une augmentation importante de la tendance au recours à l'utilisation de la technologie dans un contexte académique. Puisque les cours en ligne existaient déjà au niveau postsecondaire, certaines mesures d'adaptation étaient déjà établies pour

combler certaines limites fonctionnelles des étudiants. Burgstahler nous propose un aperçu des accommodements qui sont fréquemment utilisés en ce qui a trait à la technologie ;

- Les étudiants ayant une basse vision manipulent régulièrement la taille de leur écran sur leur portable, tablette ou ordinateur[2];
- Les étudiants qui doivent maintenir un environnement tranquille ou les étudiants qui sont dans un environnement où il y a trop de bruit peuvent recourir à la fonctionnalité de sous-titrage lorsqu'ils visionnent une vidéo;
- Les étudiants ayant un trouble d'ouïe peuvent également avoir recours au sous-titrage d'une vidéo;
- Les étudiants ayant des troubles de vision utilisent régulièrement un lecteur d'écran qui leur permet d'avoir accès à du matériel auditif;
- Les étudiants ayant un trouble d'apprentissage relié à la lecture ont également recours à un lecteur d'écran puisque ceci comble leur limite fonctionnelle. (2021 : 160-161).

En appui sur les écrits scientifiques existants (Pichette *et al*.,2020) nous pouvons soutenir que dans la plupart des cas, les conditions d'accommodements ne sont pas réunies pour faciliter le cheminement et la réussite des ÉSHÉ. En outre, il a été constaté que même lorsqu'elles existent, la technologie peut générer de nouvelles sources d'anxiété pour ces étudiants. Par exemple, dans le cas de la surveillance de tests et examens se déroulant en ligne, un logiciel intitulé *Lockdown browser* est fréquemment utilisé pour contrôler la navigation de l'étudiant lors d'épreuves académiques qui incluent la mise en place d'accommodements. En plus de maîtriser l'utilisation de ce logiciel, les étudiants doivent s'assurer d'avoir leur caméra en marche afin de permettre au service d'accessibilité d'effectuer la surveillance de l'épreuve. Certains auteurs affirment que cette forme rigide

[2] La manipulation de la taille de l'écriture sur un écran peut se faire en utilisant des paramètres de l'ordinateur ainsi que par des logiciels spécialisés. Zoomtext est un exemple de logiciel qui est utilisé pour effectuer cette opération.

de surveillance peut provoquer une anxiété accablante chez les étudiants, précisément chez les ÉSH (Pichette *et al*. 2020).

À présent, nous savons que les étudiants au niveau postsecondaire ont vécu plusieurs défis par rapport à leurs cours ainsi que leurs stages professionnels (Doreleyers et Knighton, 2020). Nous savons également que plusieurs étudiants ont vécu des défis financiers dus à la réduction d'emplois non essentiels lors de la pandémie (Doreleyers et Knighton, 2020). En ce qui concerne les ÉSHÉ, il existe peu d'études qui traitent de leur expérience académique lors de la pandémie. La seule recensée porte sur un échantillon d'étudiants ontariens composé de 623 étudiants qui ont complété le semestre d'hiver 2020 dans un établissement postsecondaire de la province. De ces 623 étudiants, environ 200 d'entre eux se sont auto-identifiés comme étant dans une situation de handicap. Cette recherche a découvert que les ÉSHÉ sont susceptibles d'avoir des difficultés qui affectent leur concentration, leur habileté de rester à jour avec leurs lectures et leurs travaux ainsi que leur compréhension reliée au contenu des cours (Pichette, Brumwell et Rizk, 2020).

Afin de bien saisir l'ampleur de la situation, il est important de poser un regard sur la santé mentale des étudiants en contexte de pandémie puisque cette population représente une grande proportion des ÉSHÉ. Les prochains paragraphes s'y attardent.

2.6 La santé mentale des étudiants en contexte de pandémie

Puisque notre recherche s'intéresse particulièrement aux étudiants appartenant à la catégorie émergente, nous avons décidé de nous tourner vers des études qui ont exploré la

santé mentale des étudiants en contexte de pandémie. À ce sujet, Statistique Canada (2020) a mené une étude sur la santé mentale des Canadiens du 24 avril 2020 au 11 mai 2020 à laquelle 46 000 individus ont participé. Les résultats de cette étude démontrent qu'un total de 24% des 46 000 participants ont jugé que leur santé mentale était "passable ou mauvaise". Ceci est significatif puisque cette statistique représente environ un quart des participants.

Partant de ce fait, la Commission de la santé mentale au Canada (2021) a signalé que plus de 60% des étudiants ont déclaré avoir ressenti un plus haut taux de stress dans la dernière année tandis que 40% ont signalé que leur stress a eu un impact négatif sur leur rendement scolaire. C'est ainsi que le gouvernement ontarien a investi plus de 7 millions de dollars pour assurer et améliorer l'accès à des services de santé mentale pour les étudiants de niveau postsecondaire (Gouvernement de l'Ontario, 2021). En posant un regard sur la situation à l'extérieur du Canada, nous déduisons que notre réalité est partagée partout dans le monde. Une étude dirigée par Cao *et al.* (2020) auprès de 1442 étudiants à "*Sihuan University*" en Chine suggère que 26.6% des participants démontraient des signes de détresse psychologique tandis que 11.1% des participants réunissaient les critères permettant de conclure à un diagnostic de stress aigu. Dans une autre étude menée auprès d'un échantillon de 7000 étudiants du "*Changzhi Medical College*" en Chine, 21.3% des participants ont indiqué avoir ressenti de l'anxiété reliée à la pandémie Cao *et al.* (2020). Des chercheurs espagnols ont abouti à des résultats relativement similaires. En effet, dans une étude menée auprès de 2530 étudiants de l"*University of Valladolid*" en

Espagne, la grande majorité des participants ont signalé avoir ressenti une anxiété variant d'une intensité modérée à extrêmement sévère lors de la pandémie (Odriozola-Gonzalez *et al.*, 2020). Ces données nous amènent à conclure que la pandémie a eu un impact négatif sur la santé mentale d'une grande proportion des étudiants inscrits au postsecondaire. De manière générale, plusieurs études soutiennent que l'isolement physique, le manque d'interactions sociales ainsi qu'un manque d'appui émotionnel avaient tous un impact négatif sur la santé mentale des gens lors de la pandémie (Elmer, Mepham et Stadtfeld, 2020).

Aux États-Unis, Son et ses collaborateurs (2020) ont constaté qu'au sein des universités américaines, les mesures prises pour contrer la pandémie ont occasionné de grandes difficultés chez les étudiants. En effet :

- 71% des étudiants interrogés ont indiqué avoir vécu un plus haut taux de stress et anxiété lors de la pandémie ;
- 89% de ces derniers ont signalé avoir eu des difficultés au niveau de leur concentration ;
- 86% ont déclaré avoir vécu des troubles de sommeil ;
- 82% furent inquiets de leur performance académique lors de la pandémie.

Si la situation est ainsi pour les étudiants sans diagnostic, nous pouvons suggérer que l'expérience académique pour les ÉSHÉ fut très difficile. Maintenant que nous avons développé une compréhension en lien avec la santé mentale des étudiants en contexte de pandémie, une exploration du cadre conceptuel de la recherche est requise pour bien comprendre les éléments qui encadrent notre recherche.

CHAPITRE 3

CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre a pour objectif de présenter le schéma d'analyse de notre étude. Plus précisément, cette section abordera du positionnement épistémologique ainsi que les concepts importants à saisir. Nous allons ensuite conclure ce chapitre avec une présentation du modèle de Lefebvre (2021) et la théorie de Fougeyrollas (2010).

3.1 Positionnement épistémologique

Cette recherche s'appuie sur les fondements d'un positionnement épistémologique constructiviste. Puisque nous cherchons à documenter l'apport des accommodements à la réussite scolaire en contexte de pandémie, il était impératif d'adopter un postulat qui cède la parole à notre groupe cible afin de bien saisir le sens qu'ils ont accordé à leur réalité. Cette façon de construire le savoir part de l'idée que notre réalité est construite par les individus. Dans le cadre de cette étude, le lien entre les accommodements et la réussite scolaire des ÉSHÉ fut exploré en leur donnant directement la parole par l'entremise d'entrevues semi-dirigées.

Les prochains paragraphes effectueront une clarification conceptuelle des termes qui sont utilisés dans cette recherche.

3.2 Clarification conceptuelle

3.2.1 Situation de handicap

Dans cette recherche, la terminologie étudiant “en situation de handicap” sera favorisée pour référer aux étudiants ayant une incapacité ou une déficience visible ou invisible. Plusieurs auteurs utilisent la terminologie “personne handicapée” pour décrire cette population (Rohmer et Louvet, 2011; Nguyen *et al.*, 2006; Larose *et al.*, 2021). D'ailleurs, même les documents provenant de notre gouvernement provincial et fédéral utilisent cette terminologie (Gouvernement de l’Ontario, 2015; Gouvernement du Canada, 2018). Ce vocabulaire dérive du modèle médical où le poids du handicap est placé sur l’individu (Marissal, 2009). Puisque nous nous sommes inspirés des principes du modèle social de Fougeyrollas (2010) ainsi que du modèle de Lefebvre (2021) pour comprendre ce qui produit un handicap, la terminologie « étudiant en situation de handicap » sera favorisée tout au long de cette recherche. À cet effet, la définition de Fougeyrollas par rapport au concept d’être en situation de handicap se lit comme ceci;

> Il survient lorsque ces personnes rencontrent des barrières culturelles, physiques ou sociales qui les empêchent d'avoir accès aux divers systèmes de la société que les autres citoyens peuvent utiliser. Ainsi, le handicap est une perte ou une réduction des opportunités permettant de prendre part à la vie de la communauté au même titre que les autres (Fougeyrollas *et al.,* 1998 cité par le Centre d’aide aux étudiants de l’Université Laval, 2016)[3]

[3] Université Laval. (2016) *Centre d’aide aux étudiants - Qu’est-ce qu’un handicap.* Tiré de https://www.aide.ulaval.ca/situation-de-handicap/textes-et-outils/qu-est-ce-qu-un-handicap/#:~:text=Le%20handicap%20est%20donc%20fonction,les%20autres%20citoyens%20peuvent%20utiliser. et consulté le 17 juin 2022

Nous adoptons la perspective de Fougeyrollas (2002) selon laquelle, le diagnostic d'un individu n'est pas synonyme du terme handicap. Le handicap est plutôt « le résultat situationnel de l'interaction entre une personne différente sur le plan corporel ou fonctionnel et un environnement physique et social spécifique » (2002, page 1). Par exemple, un étudiant qui a des troubles d'ouïe se retrouve en situation de handicap lorsqu'il est demandé de visionner une vidéo dans laquelle aucun sous-titrage n'est disponible, par contre lorsque cet étudiant rédige un compte-rendu d'un livre et qu'il n'est plus question de vidéo sans sous-titrage, le handicap n'est plus présent. Un handicap est donc présent lorsqu'une personne fait face à des obstacles environnementaux, physiques ou sociaux (Centre d'aide aux étudiants de l'Université Laval, 2016).

Comme il a été mentionné précédemment, il existe différentes formes de handicap, et ces formes se déclinent selon deux grandes catégories. Cette catégorisation des handicaps a été conçue au Québec par l'Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap [AQICESH, (2020)]. Les paragraphes qui suivent fourniront une définition de ces catégories énumérées ci-dessous :

- Étudiants en situation de handicap traditionnel (ÉSHT);
- Étudiants en situation de handicap émergent (ÉSHÉ).

3.2.2 Étudiant en situation de handicap traditionnel

Tout d'abord, dans la catégorie traditionnelle, nous retrouvons le groupe d'étudiants ayant une condition physique et sensorielle (AQICESH, 2020). Plus

spécifiquement, la catégorie traditionnelle regroupe les déficiences auditives, visuelles, motrices, organiques ainsi que les troubles du langage et de la parole (Vagneux et Girard, 2014). Cette population spécifique d'étudiants est présente depuis un bon nombre d'années dans les réseaux postsecondaire (Vaillancourt, 2017).

3.2.3 Étudiant en situation de handicap émergent

Ensuite, la catégorie des étudiants en situation de handicap émergent (ÉSHÉ) est composée des étudiants ayant des troubles d'apprentissage (dysorthographie, dyscalculie, etc.), des troubles de santé mentale (troubles bipolaires, dépression, anxiété, trouble de personnalité limite, etc.), des troubles du déficit de l'attention ainsi que d'autres troubles neurocognitifs (AQICESH, 2020). Cette catégorie invisible de handicaps a augmenté significativement parmi les institutions postsecondaires depuis les 10 dernières années (Vaillancourt, 2017). En posant un regard seulement sur la situation concernant les troubles de santé mentale, nous pouvons conclure que cette population représente un grand nombre des étudiants en situation de handicap émergent. À ce sujet, un sondage portant sur l'évaluation de la santé des étudiants provenant des collèges du Canada a révélé qu'en 2019, 52% des étudiants ont signalé avoir ressenti des symptômes de la dépression comparativement à 46% des étudiants en 2016 (ACHA-NCHA II, 2019). Ce sondage a également mis en évidence que 69% des étudiants ont déclaré avoir ressenti des symptômes reliés à l'anxiété.

3.2.4 Réussite scolaire

En ce qui concerne la réussite scolaire, nous avons utilisé la définition du Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire, ci-après nommé CRÉPAS (2014) pour guider notre recherche. Celle-ci avance que la réussite scolaire est un « synonyme d'achèvement avec succès d'un parcours scolaire (atteinte d'objectifs d'apprentissage et maîtrise des savoirs). » Dans cette recherche, les indicateurs de réussite scolaire sont mesurés avec l'achèvement d'un cours avec succès ou l'obtention de son diplôme.

3.2.5 Persévérance scolaire

Nous allons maintenant explorer la notion de la persévérance scolaire puisque celle-ci est étroitement liée à la réussite scolaire. À cet effet, nous avons utilisé la définition établie par le CRÉPAS (2014). Celle-ci se lit comme ceci :

> La persévérance scolaire est la poursuite du parcours scolaire vers la réussite, l'obtention d'un diplôme. Ce cheminement s'amorce dès la petite enfance et se poursuit jusqu'à la sanction finale dans un programme qualifiant, qu'il soit du secondaire, du collégial ou de l'université. Ce parcours est parfois facile, parfois jonché d'embûches à surmonter, et il est différent d'un jeune à l'autre. Un jeune qui poursuit un programme en continu est persévérant; celui qui abandonne et qui reprend ses études l'est tout autant (2014 : 2).

3.2.6 Accommodements

En ce qui a trait aux accommodements, nous avons utilisé la définition établie par la Commission des droits de la personne et de la jeunesse du Québec (2018) pour guider notre recherche. Ceux-ci avancent que :

> (...) les mesures d'accommodement visent à redresser une situation de discrimination. L'accommodement raisonnable remet en question l'idée selon

> laquelle un traitement identique permet toujours et en toutes circonstances d'assurer un traitement égal, au sens de l'article 10. Une exception à la règle est parfois nécessaire afin d'assurer l'exercice d'un droit sans discrimination (droit au travail, à l'éducation, au logement, etc.) (2018 : 16).

Les prochains paragraphes traiteront du cadre théorique de notre recherche.

3.3 Cadre théorique de la recherche

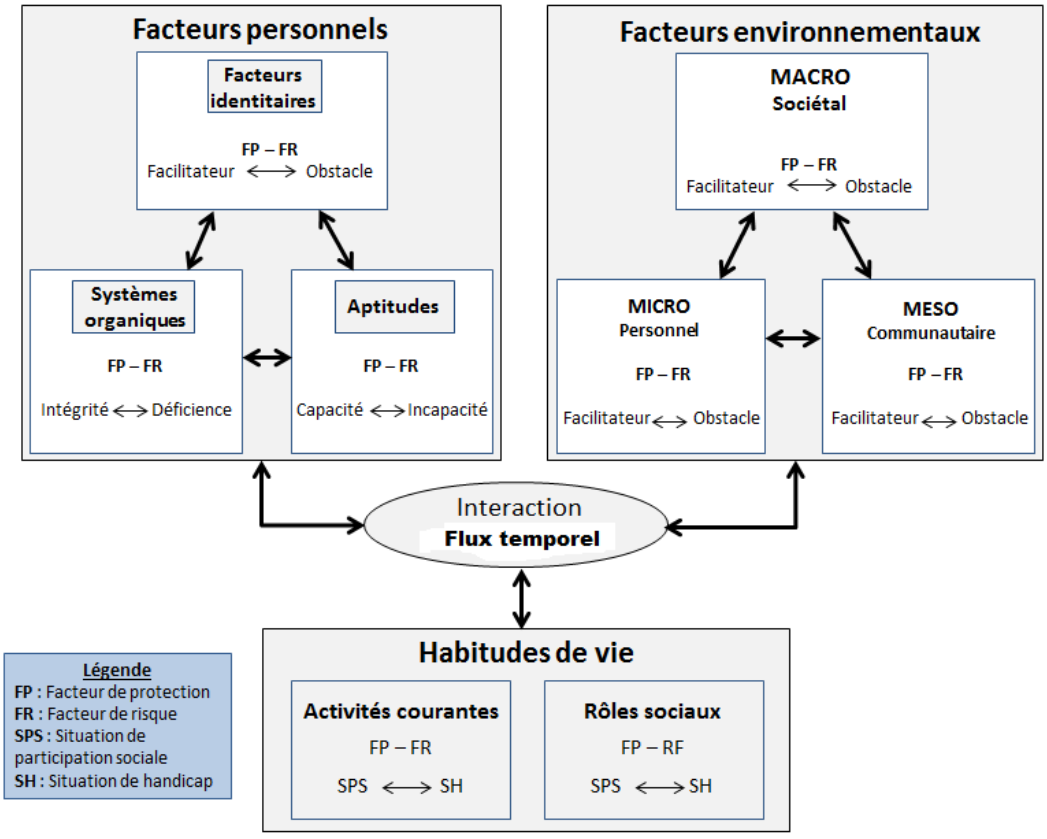
Ce travail de recherche s'inspire de trois repères théoriques importants. Celui de Fougeyrollas (2010), nommé le modèle du développement humain, processus de production du handicap, ci-après nommé MDH-PPH ; la pensée de Lefebvre (2021), prenant appui sur les principes du modèle de Fougeyrollas ainsi que le modèle de CRÉPAS. Les prochains paragraphes présentent la théorie de Fougeyrollas (2010), le schéma de Lefebvre (2021) ainsi que la typologie de CRÉPAS. Ce cadre d'analyse nous a permis de comprendre les caractéristiques personnelles et environnementales qui influencent la réussite scolaire des ÉSHÉ.

3.3.1 La théorie de production du handicap de Fougeyrollas (2010)

Le modèle du développement humain - processus de production du handicap (ci-après nommé MDH-PPH2) développé par Fougeyrollas (2010) suggère que les limitations fonctionnelles d'un individu ne se traduisent pas nécessairement par des défis sur le plan de la performance académique. En effet, selon cet auteur, la performance académique de l'individu est largement influencée par la qualité de ses interactions avec son environnement (idem). C'est ainsi que ce modèle renforce l'importance de considérer les interactions entre les facteurs environnementaux et personnels sur l'habileté de réaliser

des habitudes de vie. Selon Fougeyrollas (2010), un handicap est présent lorsque les facteurs environnementaux et personnels d'un individu influencent la capacité de réaliser ses habitudes de vie. Voir figure 3.1 ci-dessous.

Figure 3.1 Modèle du développement humain – Processus de production du handicap



Source : Réseau international sur le processus du développement du handicap (2021)

Comme il est illustré dans la figure 3.1, les habitudes de vie qui dérivent des rôles sociaux des individus sont influencées par les facteurs personnels et environnementaux.

Dans le cadre de cette recherche, le rôle social que nous voulons étudier est celui du rôle d'étudiant au Collège Boréal. Fougeyrollas avance que les caractéristiques environnementales se rattachent aux « dimensions sociales ou physiques qui déterminent l'organisation et le contexte d'une société. » (Fougeyrollas, 2010. p.158). Dans le cadre de notre recherche au Collège Boréal, les facteurs environnementaux englobent les services d'accessibilité ainsi que des services d'appui à l'apprentissage. Les services d'appui à l'apprentissage du Collège Boréal que nous avons considéré dans notre étude sont les suivants : le Coup de pouce et les services de tutorat.

Des facteurs environnementaux pourraient également se relier à des situations lors de la mise en place d'accommodements en salle de classe. Sur ce point, notre étude a donc regroupé tous les obstacles et les facilitateurs qui contribuent à la réussite scolaire dans cette catégorie. Nous considérons également les valeurs sociétales, les attitudes du corps professoral face à la mise en place des accommodements, l'accès à des services de qualité, l'accessibilité au contenu académique ainsi que la disponibilité des services d'appui à l'apprentissage comme étant des facteurs environnementaux. Finalement, puisque l'axe de la qualité du Collège Boréal favorise une culture organisationnelle saine et respectueuse, nous avons considéré le climat institutionnel ressenti par les étudiants comme un facteur environnemental (Collège Boréal, 2020).

Quant aux facteurs personnels de l'étudiant, ceux-ci correspondent directement à des caractéristiques qui sont propres à l'individu. Fougeyrollas classifie « l'âge, le sexe,

l'identité socioculturelle, les systèmes organiques, les aptitudes » (2010 : 155) dans la catégorie des facteurs personnels.

Enfin, Fougeyrollas décrit les habitudes de vie comme étant des « activités courantes qui dérivent d'un rôle social valorisé par la personne ou son contexte socioculturel » (2010 : 159). Il ajoute à ceci que « les habitudes de vie ou la performance de réalisation en situation de vie sociale assurent la survie et l'épanouissement d'une personne dans sa société tout au long de son existence » (idem). Dans cette perspective, nous considérons toutes actions de l'étudiant au regard de la réussite scolaire comme des habitudes de vie qui découlent de son rôle comme étudiant.

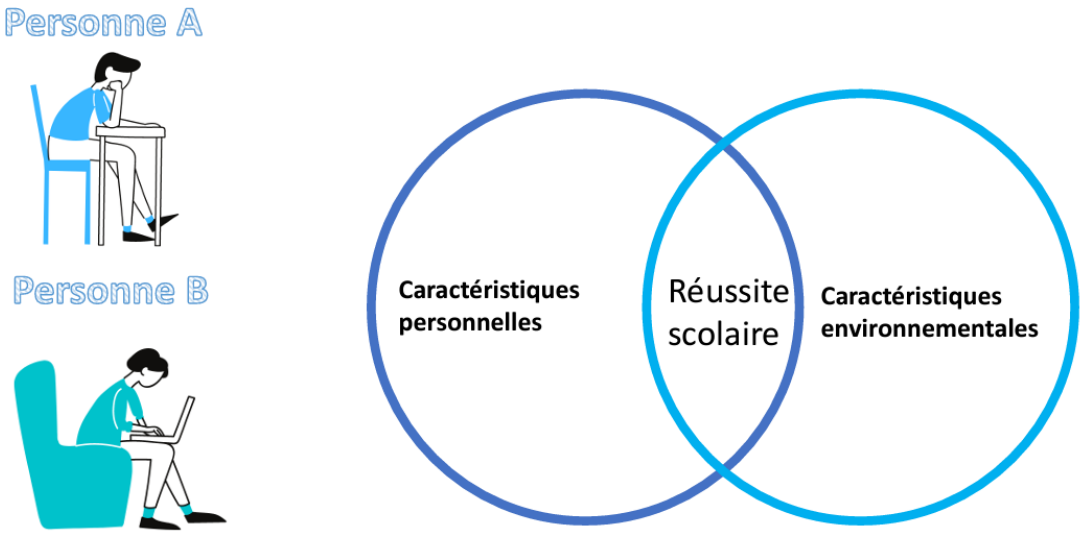
Attardons-nous à présent au schéma de Lefebvre (2021) qui prend appui sur les principes de la théorie du MDH-PPH2.

3.3.2 Le schéma de Lefebvre (2021) - caractéristiques qui influencent la réussite scolaire

Selon le schéma de Lefebvre (2021) dans la figure 3.2 ci-dessous, nous constatons que les ÉSHÉ ont des caractéristiques personnelles ainsi que des caractéristiques environnementales qui déterminent leur prédisposition à la réussite scolaire. Nous constatons donc que deux étudiants pourraient avoir la même condition en ce qui a trait au diagnostic, par contre ces deux étudiants pourraient avoir deux probabilités complètement différentes face à la réussite scolaire. Tout comme Fougeyrollas (2010), le CRÉPAS (2014) considère les éléments suivants comme des caractéristiques personnelles d'un

individu: genre, état de santé (physique et psychologique), habiletés personnelles et sociales, son expérience académique, ses ambitions professionnelles ainsi que son engagement envers ses priorités (CRÉPAS, 2014). En ce qui concerne les facteurs environnementaux, CRÉPAS (2014), signale que ceux-ci se relient aux sources de soutien de l'étudiant. Par exemple, la famille, les amis, les professeurs, les services d'accessibilité et les services d'appui à l'apprentissage sont tous des formes de soutien pour un étudiant. Nous considérons également les conditions financières ainsi que le climat institutionnel comme étant des facteurs environnementaux. C'est donc dans cette perspective que deux étudiants pourraient avoir le même diagnostic, mais ils pourraient avoir une prédisposition complètement différente face à la réussite scolaire.

Figure 3.2 Caractéristiques qui influencent la réussite scolaire



Source: Marie-Eve Lefebvre (2021)

3.3.3 Le MDH-PPH2 et la COVID-19

Selon Fougeyrollas (2020), les mesures de gestion prises lors de la pandémie COVID-19 ont eu un impact significatif sur l'environnement des individus en situation de handicap. À ce sujet, cet auteur avance que « la transformation environnementale reliée au coronavirus enferme les individus dans leur micro-environnement ce qui accentue les situations de handicap » (Fougeyrollas, 2020[4]). En d'autres mots, les mesures qui ont été mises en place pour réduire la transmission du virus ont fait en sorte que la participation sociale d'un individu soit diminuée à un strict minimum. Par exemple, la participation sociale d'un individu peut être significativement réduite si celui-ci favorise le contact humain parce qu'il n'a pas les connaissances nécessaires pour utiliser un programme de rencontre virtuelle comme Zoom. Le refus d'une rencontre en personne lorsqu'un individu n'a pas les connaissances et outils nécessaires pour participer à une rencontre virtuelle pourrait être perçu comme une infraction aux droits de la personne. Fougeyrollas (2020) précise que le « coronavirus a bouleversé l'équilibre entre la personne et son environnement et c'est ce qui accentue les situations de handicap ».

[4] https://www.youtube.com/watch?v=MSPz2ukFCWA

CHAPITRE 4

CADRE MÉTHODOLOGIE ET DÉMARCHE ÉTHIQUE

Ce chapitre se consacre à la méthodologie ainsi qu'aux considérations déontologiques. Plus précisément, nous allons explorer la démarche qui fut entreprise pour la recension des écrits, le type de recherche, notre population cible, l'échantillonnage ainsi que les considérations éthiques de notre recherche. Ce chapitre se termine avec une description détaillée de toutes les étapes qui furent suivies pour réaliser cette recherche.

4.1 La démarche pour la recension des écrits

La première étape de notre recension des écrits a pris forme en exécutant des recherches parmi différentes bases de données. À ce propos, les bases de données suivantes ont prouvé être les plus efficaces pour cibler l'information requise pour cette recherche; *Érudit, ERIC (EBSCO), ERIC (ProQuest), Thèses Canada, CAIRN, Sage Journal et Google Scholar*. Ces bases de données furent accessibles par l'entremise de l'Université Laurentienne. À travers le processus de recherche, les mots-clés suivants furent utilisés : *étudiants en situation de handicap*, *étudiant en situation de handicap émergent, accommodements*, *postsecondaire*, *pandémie*, *COVID-19*, *besoins*, *obstacles*, *facteurs de réussite*, *persévérance scolaire, santé mentale* et *modèle de développement humain - processus de production du handicap*.

Différents facteurs ont été considérés pour évaluer la pertinence des articles recueillis. Premièrement, la date de la recherche avait une grande influence sur la rétention des articles. Dans cette perspective, nous avons choisi de sélectionner des articles qui ont été écrits dans les quinze dernières années. Deuxièmement, tous les articles dont le résumé contenant des mots-clés de la recherche étaient retenus. Nous avons également révisé la conclusion de chaque article afin de développer une compréhension au niveau des recommandations de recherches futures. Enfin, si l'article était approprié, une lecture complète fut effectuée pour saisir les thèmes et les citations importantes. Au total, 52 articles, 2 thèses, 3 mémoires, 3 ont été retenus pour analyse. Des fiches de lecture furent créées pour organiser les informations pertinentes et relatives à cette étude (Appendice N). Cette méthode de revue de littérature est inspirée des composantes de Bourgeois (2021).

4.2 Type de recherche

Le travail que nous avons entamé représente une recherche exploratoire de type qualitative. Cette recherche se décrit comme étant qualitative puisque nous avons cherché à découvrir des significations parmi les expériences de nos sujets. Contrairement aux principes d'une recherche quantitative, l'échantillonnage de cette recherche est de type volontaire. À ce sujet, Paillé et Mucchielli (2016) avancent que les recherches qualitatives ne requièrent aucun nombre prédéfini de participants. Selon ces auteurs, la donnée qualitative en tant que parole se transforme plutôt en tant que paroles des participants et non selon le nombre total de participants.

Il importe également de préciser que cette recherche s'est inspirée d'un modèle inductif afin de nous permettre de comprendre le phénomène se reliant aux expériences des étudiants du Collège Boréal ayant utilisés des accommodements lors de la pandémie. À ce propos, Bourgeois indique que :

> (...) la problématisation débute habituellement par une observation, plutôt que par une recension des écrits complète. L'observation constitue le fondement de la formulation d'une question de recherche qui orientera la collecte de données sur le terrain (2021 : 10).

À cet effet, notre recherche s'est inspirée du phénomène de l'augmentation des étudiants en situation de handicap au niveau postsecondaire et de leur réussite scolaire tout en considérant le contexte actuel de la pandémie COVID-19. Nous avons donc développé des questions qui nous ont permis d'explorer les besoins et les constats des étudiants par rapport à l'adéquation de leurs accommodements et les services qui sont à leur disposition ainsi que leur perception face à l'influence des accommodements sur leur performance académique. De plus, conformément aux principes de notre cadre théorique, nous avons développé des questions ayant comme objectif de comprendre les facteurs personnels et environnementaux pouvant influencer la performance scolaire d'un individu (voir appendice M).

C'est dans cette optique que nous avons utilisé une recherche exploratoire, de type qualitatif tout en s'inspirant d'une approche inductive. Sur ce point, Blais et Martineau (2006) signalent qu'une approche inductive se résume par « un ensemble de procédures

systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche » (2006 : 3). Ces auteurs avisent qu'une de ces procédures se réfère à la lecture approfondie des données brutes afin de faire ressortir les thèmes qui touchent les objectifs de la recherche.

4.3 Population et échantillonnage

La présente étude s'est intéressée aux étudiants ayant utilisé des accommodements pendant un minimum de deux semestres au Collège Boréal. Ce choix s'explique par le fait que nous désirions explorer la contribution des accommodements envers la réussite scolaire des ÉSHÉ en contexte de pandémie. Nous avons spécifiquement ciblé le Collège Boréal pour mener cette étude puisque cette institution détient huit campus et un site à travers la province. Ainsi, cette recherche avait le potentiel de rejoindre les étudiants francophones ayant utilisé des accommodements sur une échelle provinciale. Lors de cette étude, menée au cours de l'année scolaire 2020-2021, le Collège Boréal comptait 1 413 étudiants parmi les huit campus ainsi que leur site à Ottawa (Collège Boréal, 2020). Ceux-ci sont situés à Hearst, Kapuskasing, Timmins, Sudbury, Nipissing, Ottawa Toronto et Windsor. Notre recherche s'est également étendue sur le campus virtuel Boréal en ligne (Collège Boréal, 2020).

Bien que les statistiques soient compilées annuellement quant au nombre d'étudiants qui utilisent les services d'accessibilité du Collège Boréal, l'inscription à ses services n'est pas obligatoire et donc, les données ne représentent qu'une portion de cette

population collégiale. En 2020-2021, le Service d'accessibilité du Collège Boréal a desservi 332 étudiants. En d'autres mots, 23% des étudiants du Collège Boréal ont utilisé les services d'accessibilité lors de la pandémie.

Une méthode d'échantillonnage volontaire fut utilisée pour la réalisation de cette recherche. Bourgeois explique que les échantillons volontaires sont particulièrement utiles dans les contextes où;

> (...) il semblerait difficile d'interroger des individus sur des thèmes considérés comme délicats ou personnels, de leur imposer une expérimentation (de médicaments, de thérapies) potentiellement douloureuse, gênante, voire dangereuse, ou à l'inverse, de leur refuser les avantages d'un programme (de réhabilitation, par exemple) (Bourgeois, 2021 : 212).

Dans le contexte de notre recherche, nous reconnaissons qu'il aurait pu exister une certaine gêne en s'affichant comme étant dans une situation de handicap alors pour équilibrer cet enjeu, nous avons choisi d'utiliser un échantillonnage volontaire.

4.4 Considérations éthiques

Conformément aux exigences en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains, les considérations déontologiques ont été approuvées par le Comité d'Éthique de la Recherche de l'Université Laurentienne (Appendice A) ainsi que le Comité d'Éthique du Collège Boréal (Appendice B).

4.5 Échantillon final

L'échantillon final de cette recherche fut composé de trois ÉSHÉ dont deux s'identifient comme des femmes et l'autre comme un homme. Nous précisons également que les participants de cette recherche proviennent de deux différents campus du Collège Boréal. Lors de la période de recrutement, cinq étudiants ont répondu à notre invitation pour participer à notre étude, par contre seulement trois de ces cinq étudiants ont participé au processus de recherche. Un des cinq participants ne satisfaisait pas à tous les critères de sélection tandis qu'un autre participant a indiqué se sentir intimidé par les documents qui devaient être lus et signés. Cette personne a donc décidé de ne pas participer à la recherche.

4.6 Notre expérience avec le recrutement

Le recrutement s'est avéré difficile pour les raisons suivantes : le recrutement et la collecte de données ont eu lieu pendant un temps qui coïncidait avec la fin du semestre et la période d'examen. À l'époque, nous avions émis l'hypothèse que les étudiants allaient s'intéresser à cette recherche pour deux raisons. La première se rapporte à une opportunité de verbaliser leurs besoins et d'avoir un impact sur les services tandis que la deuxième se rattache à l'idée que les étudiants allaient apprécier une opportunité de socialisation. Nous soupçonnons qu'il pourrait avoir eu une association négative avec le terme « étudiants en situation de handicap » et ceci peut avoir été ressenti lors du recrutement des participants. Un autre facteur qui aurait pu avoir une influence sur le taux de participation se rattache

au fait que notre étude a été lancée à un moment où les étudiants étaient concentrés sur leurs examens de fin de sessions.

4.7 Les entretiens semi-dirigés

En ce qui concerne les entretiens, ceux-ci furent tous menés par l'entremise de Zoom afin de respecter les mesures de sécurité publique qui étaient en place à l'époque. Chacune des entrevues fut enregistrée en utilisant la fonction des enregistrements de la plateforme Zoom. La moyenne de l'ensemble des entrevues est de 29 minutes et 21 secondes. Comme élaboré dans le guide d'entretien (Appendice H), la personne-ressource s'est assuré que chaque participant prenne connaissance et signe notre formulaire de consentement (Appendice C). Celui-ci a également donné une liste de ressources (Appendice L) à tous les participants de cette recherche dans l'éventualité où la recherche provoquerait des émotions difficiles. Celui-ci s'est ensuite servi du guide d'entretien pour exécuter les entrevues. Enfin, la personne-ressource a utilisé la liste d'accommodements (Appendice I) pour aider les participants à cerner les accommodements dont ils ont été les bénéficiaires lors de l'année académique 2020-2021.

Les entrevues semi-dirigées s'inscrivent directement dans une posture épistémologique de type constructiviste (Bourgeois, 2021). Comme il a été mentionné précédemment, cette posture épistémologique permet d'approfondir ses compréhensions sur un phénomène spécifique. L'outil des entrevues semi-dirigées nous a permis de mieux d'explorer la relation entre les accommodements et la réussite scolaire des ÉSHÉ du

Collège Boréal en contexte de pandémie. Dans cette recherche, nous reprenons la définition de Savoie-Zajc cité dans Bourgeois :

> L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé (2021 : 278).

Dans le contexte de cette recherche, nous avons établi une série de questions ouvertes qui furent utilisées comme guide pour mener la discussion avec le participant. Comme l'indique Vilatte (2007), ce type d'entrevue n'impose aucune obligation de poser toutes les questions préétablies dans l'ordre dont ils ont été créés. L'intervieweur fut donc libre d'utiliser son jugement pour guider la discussion.

4.8 Le guide d'entrevue

Les thèmes retenus pour cette recherche ont été inspirés de Fougeyrollas (2010). Le premier thème retrouvé dans le guide d'entrevue est celui de l'expérience avec le Service d'accessibilité. Le deuxième thème englobe la corrélation entre les accommodements et la performance académique. Les facteurs personnels pouvant avoir une influence sur la performance académique est le troisième thème ayant été abordé. Celui-ci inclut le système de support, le stress financier, la consommation ainsi que l'état de la santé mentale de l'étudiant. Le dernier thème retenu pour cette recherche comprend les principaux besoins et constats des étudiants en situation de handicap au niveau postsecondaire en contexte de pandémie. Chaque entretien fut commencé avec un bref

survol des thèmes présentés ci-dessus ainsi qu'un résumé des objectifs de notre recherche. C'est également à ce moment que le consentement écrit du participant fut obtenu. En ce qui a trait à la confidentialité, il importe pour nous de spécifier que tous les participants furent rassurés que leur participation ou non-participation n'allaient avoir aucun impact sur les services qu'ils recevaient au moment de la recherche.

4.9 Le processus pour la transcription

Les entretiens furent ensuite manuellement transcrits par la personne-ressource. Aucun logiciel de transcription de texte ne fut utilisé dans cette recherche. La personne-ressource s'est assuré de détruire les enregistrements lorsque les verbatim furent transcrits. Par la suite, les verbatim ont été sauvegardés en utilisant le format suivant « Transcription Étudiant 1 ». La personne-ressource s'est assurée de respecter toutes les procédures qui se retrouvent dans le Guide de transcription (Appendice J).

4.10 Les données - Un regard sur les données de base

Nous avons recruté un total de cinq étudiants qui ont démontré un intérêt pour notre recherche. Par contre, un des participants n'a pas été retenu puisqu'il ne satisfaisait pas les critères de sélection de notre recherche tandis que l'autre a déclaré qu'elle n'était pas confortable avec le processus de la recherche (consentement et entretiens enregistrés). Les trois participants de cette recherche avaient tous utilisé des accommodements lors de l'année scolaire 2020-2021. Coïncidemment, les trois participants étaient tous inscrits

dans le programme d'étude *d'administration des affaires – comptabilité*. Sur un total de trois participants, deux d'entre eux provenaient du même campus.

Bien que nous n'ayons eu que trois participants, nous jugeons avoir recueilli des données riches en valeur qui nous ont permis de mieux comprendre l'influence des accommodements sur la réussite scolaire des ÉSHÉ au Collège Boréal en contexte de pandémie COVID-19.

4.11 L'analyse de données

Nous avons effectué une analyse thématique du corpus collecté. L'analyse thématique permet de donner un sens et de catégoriser l'information recueillie auprès du participant. Mot à mot, nous avons révisé les verbatim et avons pris note de tous les éléments importants et pertinents pour répondre à la question de recherche. Ces éléments furent transcrits dans un arbre thématique afin d'obtenir une schématisation et une hiérarchie de l'information qui touchait notre sujet de recherche (voir appendice L pour un aperçu de l'arbre thématique). Ces éléments forment les thèmes et les sous-thèmes de la recherche. Une fois que l'identification des thèmes et des sous-thèmes est complétée, nous avons procédé à des regroupements de catégories permettant de dégager le sens donné aux grands thèmes de la recherche. Pour ce faire, nous nous sommes référés aux principes établis par Paillé et Mucchielli (2016). Ces auteurs accordent beaucoup d'importance au développement d'outils efficaces pour mener une analyse thématique. Dans le cadre de cette analyse, la première étape fut d'établir un journal de thématisation

dans lequel nous avons cerné les thèmes de chaque entretien. C'est ensuite à partir de ces documents que nous avons créé un arbre thématique pour nous aider avec la schématisation et l'élaboration des thèmes. Comme l'indiquent Paillé et Mucchielli, « l'arbre thématique permet de faire une hiérarchisation des divers thèmes selon leur appartenance générale ou spécifique au résultat d'ensemble » (2016 : 271). Sur ce point, Paillé et Mucchielli (2016) proposent la notion de répétition des thèmes. Selon eux, il est fort probable qu'un thème soit considéré comme étant un thème central de l'analyse si une certaine récurrence est observée.

4.12 Les étapes d'analyse

La première étape pour nous fut de se familiariser avec le contenu des entretiens en lisant le matériel à plusieurs reprises. Nous avons ensuite utilisé la démarche de « thématisation en continu » telle qu'expliquée par Paillé et Mucchielli, il s'agit « d'une démarche interrompue d'attribution de thèmes et, simultanément, de construction de l'arbre thématique. Ainsi, les thèmes sont identifiés et notés au fur et à mesure de la lecture du texte, puis regroupés et fusionnés au besoin » (2016 : 241). Une codification des verbatim fut effectuée comme point départ pour l'analyse des données. À cet effet, l'analyse fut effectuée à l'aide de trois niveaux de codage. Les prochains paragraphes expliqueront cette méthode (De Chanaud, 2015).

Niveau 1 : Le rassemblement initial des codes

La première étape de la codification consistait à repérer les différents thèmes qui ont fait surface lors des entretiens. Nous avons associé des codes aux multiples thèmes qui ont émergé lors des entretiens. Tout au long de cette codification, nous avons tenté d'utiliser des codes qui étaient le plus près possible du vocabulaire des participants (De Chanaud, 2015).

Niveau 2 : L'analyse des codes

La deuxième phase fut réalisée par l'analyse des codes. Cette analyse a été exécutée en examinant les différents thèmes qui se relient à la question de recherche initiale. Cette étape permet d'organiser les thèmes importants et de nouer des relations entre eux (De Chanaud, 2015).

Niveau 3 : Articulation des codes

Finalement, la dernière phase fut réalisée par l'organisation des thèmes au sein d'une cartographie thématique. Cette cartographie consistera à illustrer les thèmes qui sont ressortis avec l'intention de répondre à la question de recherche initiale. Essentiellement, la cartographie donnera du sens aux données qui furent recueillies lors de l'étude (De Chanaud, 2015).

4.13 Validation des résultats

La dernière phase de l'analyse des données a été effectuée en diffusant les résultats préliminaires de la recherche auprès des participants. Ceux-ci furent invités à offrir leur rétroaction pour des fins de documentation au niveau de l'étude. Mukamurera, Lacourse

et Couturier (2006) avancent que la technique du retour aux acteurs pour capter la réaction des participants face aux résultats d'une recherche augmente la validité des résultats. Dans le contexte de cette étude, nous avons communiqué l'information que nous voulions faire valider auprès des participants par l'entremise de la personne-ressource. Le premier contact que la personne-ressource a fait auprès des participants était relié avec la validation des codes émergents. Cette personne a communiqué avec les participants par courriel afin de réviser les codes émergents (voir Appendice L pour un aperçu des codes émergents). Nous avons utilisé cette stratégie pour nous assurer que nous avons bien ressorti l'information saillante dès le début de l'analyse. Le deuxième contact auprès des participants s'est relié à la révision des thèmes émergents (Tableau 2, Tableau 3). La personne-ressource a présenté les thèmes qui sont ressortis de l'analyse ainsi que des citations qui étaient associées avec chacun de ces thèmes. Deux participants furent très utiles avec des suggestions concernant un thème émergent. Initialement nous avions identifié les thèmes suivants : besoin de flexibilité de la part des professeurs et manque de confiance concernant certains accommodements. Ceux-ci ont suggéré l'utilisation du thème *besoin de l'appui des professeurs*. Finalement, la chercheuse a validé les résultats auprès de ces anciens collègues provenant des *Services aux étudiants* du Collège Boréal ainsi que ses nouveaux collègues du *Centre de réussite universitaire* de l'Université Laurentienne. Ce sont deux départements provenant de deux institutions différentes qui ont amplement d'interactions avec cette population étudiante. Les deux groupes nous ont fourni leurs rétroactions et commentaires.

Les portées méthodologiques ayant été décrites, il convient maintenant de présenter les résultats issus de ce mémoire visant à explorer la contribution des accommodements envers la réussite scolaire des ÉSHÉ du Collège Boréal.

CHAPITRE 5

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Ce chapitre est consacré à la présentation des résultats obtenus dans le cadre de ce mémoire ainsi qu'à une discussion portant sur ces résultats. Plus précisément, ce chapitre présentera brièvement les grandes lignes des résultats ainsi qu'une révision plus approfondie des thèmes qui sont ressortis dans le cadre de notre recherche. Nous allons conclure ce chapitre avec la discussion des résultats ainsi que les recommandations que nous offrons au Collège Boréal.

5.1 Les accommodements des participants - Objectif 1

Dans le but de répondre à l'objectif (1) de cette recherche qui consistait à identifier et documenter les effets des accommodements utilisés par les participants en contexte de pandémie au Collège Boréal sur leur réussite scolaire, nous avons créé un tableau qui représente les accommodements offerts au Collège Boréal ainsi que ceux qui furent utilisés par les participants de notre recherche (voir tableau 1).

Les participants de cette recherche ont mentionné avoir utilisé les accommodements suivants : la reformulation de questions, la répartition raisonnable des

échéanciers, des salles solitaires, une calculatrice, un aide-mémoire, l'enregistrement des cours, des directives et consignes par écrit et du temps supplémentaire. Le temps supplémentaire était un accommodement qui fut utilisé par tous les participants tandis que l'aide-mémoire a été utilisé par deux des trois participants. Ceci rejoint la pensée de Farell (cité par Macé et Landry, 2012) à propos des mesures d'adaptation. Selon lui, le temps additionnel et les salles solitaires se retrouvent parmi les accommodements qui sont les plus fréquemment utilisés.

Une participante a indiqué qu'il y un accommodement qu'elle n'a pas utilisé puisque le virage au mode virtuel a fait en sorte que cet accommodement n'était plus approprié. « On m'avait donné un accommodement pour que je puisse utiliser des *noise cancelling headphones* en salle de classe mais avec la pandémie et les cours en ligne, je n'ai pas eu besoin de l'utiliser » (EF2-C2). À cet effet, ceci met en évidence le fait que pour certains étudiants, il y a certains accommodements qui ont perdu leur utilité en contexte de pandémie. Ce constat permet de suggérer que certains accommodements perdent de leur pertinence en mode virtuel. De ce fait, il est important de souligner que les accommodements à mettre en place doivent tenir compte à la fois des caractéristiques de chaque étudiant, mais aussi du contexte d'apprentissage et des facteurs qui façonnent le processus l'apprentissage. Par exemple, l'accommodement qui permet à l'étudiant d'avoir un chien de service sur les lieux n'est pas utilisé dans un tel contexte puisque la majorité des cours sont entrepris à partir de la maison. Un autre exemple tient au fait que les étudiants ont plus de contrôle sur leur environnement ainsi, l'accommodement qui permet

aux étudiants d'utiliser des amplificateurs pour réduire les distractions ou bien l'accommodement qui permet à l'étudiant d'écouter de la musique en salle de classe ne sont plus aussi nécessaires en contexte de pandémie de type COVID-19.

Tableau 1 Les accommodements offerts au Collège Boréal et les accommodements des participants

Accommodements offerts au Collège Boréal	Accommodements utilisés par les participants de cette recherche
• Chargée de cours réduite • Temps supplémentaire pour travaux et évaluations • Pauses • Salle solitaire • Reformulation des questions au besoin • Aide-mémoire • Accès à un ordinateur • Calculatrice • Musique • Présentations orales modifiées • Enregistrement des cours • Preneurs de notes manuelles • Preneurs de notes informatisées • Directives et consignes par écrit • Interprète • Tuteur • Assistant en salle de classe • Documentation en format alternatif • Technologie ou système d'agrandissement • Encadrement individualisé • Technologies adaptatives (logiciels spécialisé)	• Calculatrice; • Directives et consignes par écrit; • Enregistrement des cours; • Reformulation des questions; • **Temps supplémentaire**; • Répartition raisonnable des échéanciers; • Technologie adaptative; • Salle solitaire; • Aide-mémoire.

• Obtention des notes de cours avant le début du cours • Répartition raisonnable des échéanciers • Suivi fréquents avec profs • Chien de service • Sous-titrage FM	

Afin de répondre aux objectifs deux et trois, c'est-à-dire de (2) dégager des constats en ce qui a trait à la mise en place d'accommodements et les besoins des étudiants en situation de handicap du Collège Boréal ainsi que (3) capter la relation entre les accommodements reçus et la performance des étudiants en situation de handicap du Collège Boréal. Notre analyse fut divisée en trois catégories ; besoins et constats, expériences en contexte de pandémie et finalement, la relation entre les accommodements et la performance académique lors de la pandémie COVID-19.

5.2 Besoins et constats des ÉSH - Objectif 2

Nous allons premièrement explorer les résultats qui se rapportent aux besoins et constats des étudiants ayant utilisé des accommodements au Collège Boréal lors de la pandémie. À ce sujet, nous avons été en mesure de dresser trois constats majeurs : *la stimulation académique en mode virtuel*, *la collaboration des professeurs* et le *besoin de se mettre au défi.*

5.2.1 Stimulation académique en mode virtuel

Le premier thème que nous avons identifié au sujet des besoins et constats des ÉSHÉ se rattache à *la stimulation académique en mode virtuel.* Ce thème englobe les commentaires que les participants ont émis concernant leur expérience avec l'enseignement en ligne. Deux des trois participants ont relaté le fait qu'il est difficile de comprendre le domaine de la comptabilité sans l'appui de contenu visuel tandis que la troisième participante a partagé ses réflexions au sujet des styles d'apprentissages avec lesquels elle performe le mieux. La citation suivante est un exemple des commentaires qui se rapportent à cette catégorie « (…) avec mon programme c'est genre on a besoin d'être plus visuel hum pour comprendre les mathématiques et tout ça (…) il y a certains professeurs qui ne font pas l'effort de s'adapter aux changements durant la pandémie. » (EF1-C1). Une autre participant a fait part du commentaire suivant :

> (…) il y a des professeurs qui oublient que genre on n'est pas face à face donc hum avoir des lectures sur l'internet hum ça n'aide pas vraiment sur l'éducation donc je pense qu'essayer de, d'avoir, de faire des hum des activités de participation aiderait à aider les élèves à exceller (EF2-C2).

Le manque de matériel visuel semble avoir eu un impact sur leur concentration puisque deux des trois participants ont déclaré avoir eu des défis de concentration lors de la pandémie. À cet effet, une participante a divulgué l'information suivante au sujet de sa concentration :

> (…) que puisqu'on n'est pas genre dans un environnement d'étude, c'est facile de juste zone out pis genre continuer ta vie directement pis aussi à cause qu'on est dans notre maison au lieu de vraiment être exactement en classe devant un professeur (...) (EF1-C1).

Nous sommes d'avis que ce thème appuie les principes du modèle de Lefebvre (2021) ainsi que la théorie de Fougeyrollas (2010). Le besoin d'une stimulation académique en contexte virtuel est une caractéristique environnementale qui peut influencer la réussite scolaire d'un étudiant. Nous sommes d'avis que le manque de matériel visuel pourrait possiblement accentuer une situation de handicap chez un étudiant. Par exemple, si les mathématiques sont uniquement enseignées verbalement, un étudiant avec le diagnostic du TDAH pourrait facilement être distrait et ainsi, celui-ci pourrait avoir des difficultés à rencontrer les exigences du cours.

5.2.2 Collaboration des professeurs

La *collaboration des professeurs* exprime l'appréciation des étudiants relative à la collaboration de certains professeurs et la suggestion d'amélioration de cette collaboration. Ce que nous entendons par collaboration est une communication ouverte avec les étudiants, les professeurs et les services d'accessibilité. Sur ce point, une participante de la recherche a fait part de son appréciation envers les professeurs qui partagent leurs notes de cours ainsi que les enregistrements. « J'ai apprécié quand les professeurs partageaient les notes de cours ou les enregistrements sur Brightspace » (EF2-C2). Quelques situations que nous classifions de nature désagréable ont été partagées de la part des étudiants. Entre autres, une participante a fait le commentaire suivant:

> (...) une de mes enseignantes n'aimait pas que je partais de la classe pour faire mes évaluations et elle n'aimait pas que je commençais des fois 2 heures avant le reste de la classe puisque je pouvais envoyé le test à d'autres. C'est (…) je crois dans son cerveau, *she taught that I might send it out to the rest of the class* puisque c'est au niveau de *trust*, je ne sais pas c'est quoi. *It's a level of trust. I wouldn't break it even if I could* (EF2-C2).

Un autre participant nous a signalé qu'il a eu une bonne expérience avec ses professeurs ; par contre, il avance qu'une professeure avait peu de flexibilité. « (…) moi j'ai pas eu de difficulté avec les professeurs. [Ils étaient] assez flexibles sauf une. Il y en a une qui n'était pas trop trop flexible, mais […] en tout cas (...) » (EM3-C2).

Nous relions ce thème à une caractéristique environnementale qui se relie au schéma de Lefebvre (2021) ainsi qu'au modèle de Fougeyrollas (2010) puisque le niveau de collaboration des professeurs influence grandement la réussite scolaire des ÉSHÉ. Essentiellement, une meilleure collaboration pourrait ouvrir la porte à des discussions relatives aux inquiétudes des professeurs, ce qui pourrait grandement améliorer le niveau de collaboration. Il est normal qu'un professeur éprouve des inquiétudes face à l'intégrité de ses évaluations si un étudiant exécute un examen deux heures avant le reste de sa classe. L'idéal dans ce genre de situation serait d'établir une communication entre le professeur et les services d'accessibilité. De cette façon, ceux-ci pourraient discuter d'un plan d'accommodement qui n'engendre aucun risque envers l'intégrité académique du cours. Une solution pour atténuer cette situation serait de s'assurer que l'étudiant commence son examen en même temps que son groupe de classe.

5.2.3 Besoin de se mettre au défi

Le *besoin de se mettre au défi* concerne un besoin de réaliser les activités académiques sans l'utilisation de tous les accommodements prescrits. Ceci permet à l'étudiant de, soit confirmer que des accommodements sont toujours requis, ou bien confirmer qu'il a vécu une progression dans laquelle il peut réduire l'utilisation des accommodements.

Pour quelques participantes, il était clair qu'il existait un besoin de tester ses propres connaissances et habiletés sans la mise en place d'accommodements. Une participante s'est bien exprimée sur ce phénomène en disant que « (...) j'aimerais essayer d'avoir moins d'accommodements, ou peut-être même aucun accommodement pour me donner un *challenge* et voir si je serais capable de réussir » (EF1-C1). Une autre participante a soulignée le fait qu'elle décidait de faire ses tests sans manuel même si celle-ci avait l'option d'accomplir le tout à livre ouvert « (...) des fois il y avait des tests qui étaient à livre ouvert, mais moi j'ai choisi de ne pas faire mon test à livre ouvert parce que je voulais me tester pour voir mes habiletés » (EF2-C2).

Ici se jouent les caractéristiques personnelles de l'individu telles qu'identifiées par Fougeyrollas (2010) et Lefebvre (2021). Le désir de vouloir vérifier son niveau de compétences sans l'utilisation d'accommodements se rattache à une émotion qui peut différer d'un étudiant à l'autre. Nous croyons que ce phénomène pourrait possiblement placer un étudiant dans une situation de handicap si celui-ci décide de prendre un risque

et d'accomplir une activité académique sans accommodements. À cet effet, les services d'accessibilité devraient établir un plan alternatif avec le professeur dans l'éventualité où l'étudiant échoue son épreuve sans la mise en place d'accommodements.

5.3 L'influence des accommodements sur la performance académique des ÉSHÉ

Nous terminons notre analyse avec les données qui se relient à notre question de recherche; *Est-ce que les accommodements offerts aux ÉSHÉ au Collège Boréal en contexte de pandémie sont suffisants pour leur réussite scolaire* ? Dans cette composante de notre analyse, nous avons exploré les thèmes qui exploraient la perception des étudiants face à l'influence des accommodements sur leur réussite scolaire. Nous avons identifié deux thèmes reliés aux accommodements: *meilleur rendement académique* et *sentiment de réassurance*.

5.3.1 Meilleur rendement académique

Une participante a affirmé que les accommodements ont eu un impact positif sur sa performance académique « J'ai pris mon premier test (…) sans accommodations pour voir si je pouvais pis mes notes ont descendu rapidement comparativement à lorsque j'utilise mes accommodations. » (EF2-C2*).* À cet effet, nous tenons à préciser que tous les participants de cette recherche ont rapporté que leurs accommodements avaient une influence positive sur leur capacité de réussir sur le plan académique.

Conformément au modèle de Fougeyrollas (2010) et au schéma théorique de Lefebvre (2021), nous relions ce thème à une caractéristique environnementale de

l'étudiant. Selon les participants de notre recherche, les accommodements qui ont été utilisés ont contribué à leur réussite scolaire. Plus précisément, les accommodements ont diminué ou possiblement éliminé la situation de production du handicap et grâce à ceux-ci, la probabilité que ces étudiants réussissent était équitable à leur pairs qui n'ont pas de diagnostic.

5.3.2 Le sentiment de réassurance

Une participante a divulgué l'énoncé suivant lors de son entretien : « (...) j'aime avoir l'option d'utiliser certains accommodements même si je ne vais probablement pas les utiliser. C'est juste pour avoir le *safety net*, de l'avoir si j'en ai besoin. » (EF2-C2*)*. Ce thème renvoie au constat d'un sentiment de réconfort associé aux accommodements. Nous tenons à souligner qu'un participant (EM3-C1) a exprimé que grâce au Collège Boréal, il est maintenant informé de ses droits à des accommodements. Celui-ci a fait mention d'une période de sa vie où il a échoué des cours lorsqu'il était inscrit à une autre institution. Selon ce participant, il n'a jamais réalisé qu'il avait le droit d'utiliser les services d'accessibilité jusqu'à ce qu'il commence son cheminement académique au Collège Boréal. Ce constat nous amène à conclure que les accommodements, lorsqu'ils sont utilisés de manière effective, fonctionnent et participent à la performance académique et conséquemment à la réussite scolaire.

En ce qui a trait au cadre théorique de notre recherche, nous associons ce thème à une caractéristique personnelle de l'étudiant. Un étudiant pourrait se sentir rassuré d'avoir

un plan d'accommodements qui contient une variété d'options tandis qu'un autre étudiant pourrait se sentir anxieux, peu importe le nombre d'accommodements qui lui sont accordés. Dans le cadre de notre recherche, cette caractéristique personnelle semble avoir eu une incidence positive sur la performance académique de nos participants.

5.4 Mise en application du MDH-PPH2

La figure 5.1 ci-dessous est une représentation visuelle des caractéristiques personnelles et environnementales des ÉSHÉ ayant une influence sur la réussite scolaire. Conformément au modèle de Fougeyrollas (2010) et Lefebvre (2021), nous avons dressé une liste de caractéristiques détaillées qui représentent les différents éléments qui influencent la réussite scolaire des ÉSHÉ du Collège Boréal.

En ce qui concerne les caractéristiques personnelles de nos participants, nous avons élaboré les caractéristiques de base, c'est-à-dire l'âge et le genre. Dans le cadre de notre recherche, nous avons observé qu'un participant était plus âgé que le reste du groupe. Celui-ci semble avoir vécu de plus grandes difficultés d'adaptation au niveau des nouvelles modalités technologiques (Zoom, Brightspace, Outlook) lors de la pandémie.

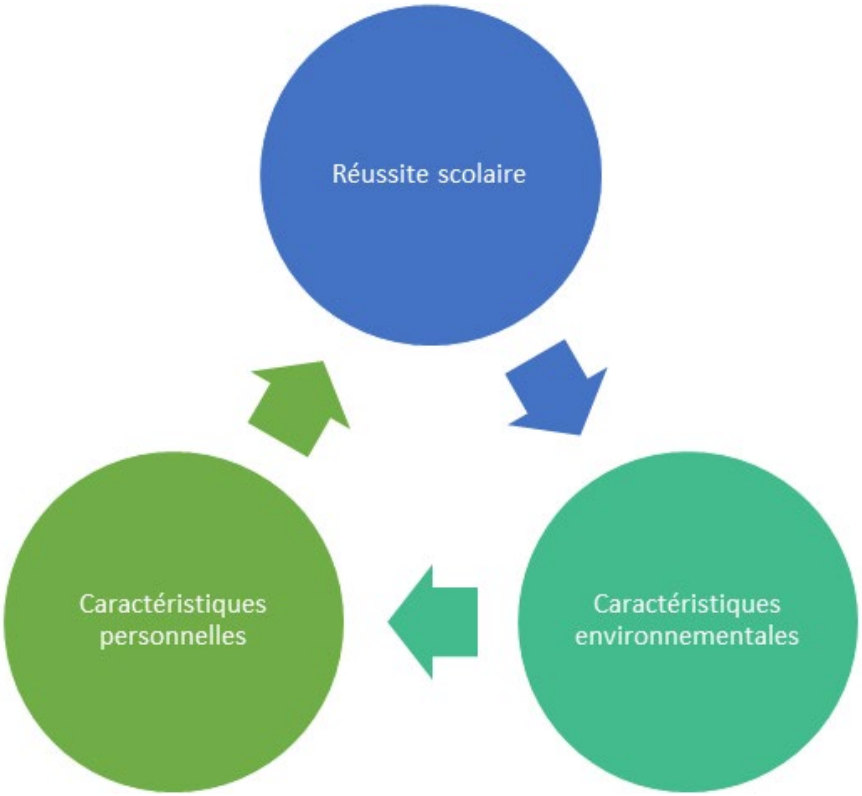
La prochaine caractéristique se rattache à la connaissance de ses droits. Nous croyons qu'un étudiant augmente ses chances de réussite s'il connaît ses droits et utilise les services auxquels il a droit.

Nous avons également indiqué que la motivation, la persévérance scolaire ainsi que les ambitions d'un étudiant comme des caractéristiques personnelles qui influencent la réussite scolaire d'un étudiant.

Pour conclure la section des caractéristiques personnelles, nous avons inclus l'élément de la situation financière ainsi que des limitations fonctionnelles. Nous croyons que ces facteurs appartiennent à l'individu et ils pourraient avoir un impact sur la probabilité de réussite scolaire de l'étudiant.

En ce qui concerne les caractéristiques environnementales de nos participants, nous avons inclus les différentes sources d'appui de l'étudiant telles que la famille, les amis ainsi que l'entourage. Nous avons également conclu que l'accès et l'utilisation de différents services tels que les services d'accessibilité, les services d'appui à l'apprentissage et les services de santé mentale sont des éléments qui ont une influence sur la réussite scolaire des ÉSHÉ. Ensuite nous avons indiqué que les accommodements ont un impact sur la probabilité de réussite de ce groupe d'étudiants. Évidemment, si l'étudiant utilise les accommodements qu'il met en place, celui-ci augmente ses chances de réussite scolaire. Pour terminer, la collaboration entre le corps professoral et les services d'accessibilité est une composante environnementale importante pour la réussite scolaire des ÉSHÉ.

Figure 5.1 Les facteurs de réussite scolaire des ÉSHÉ en contexte de pandémie



Caractéristiques personnelles des participants de notre recherche :

- Âge - 20 ans, 21 ans et 68 ans ;
- Genre – Homme et femme ;
- Connaissances des services d'accessibilité du Collège Boréal ;
- Connaissances des services d'appui à l'apprentissage du Collège Boréal (Coup de pouce et service de tutorat) ;
- Connaissances des services de santé mentale au Collège Boréal ;
- Connaissances de ses droits ;
- Situation financière adéquate ;
- Conditions (Trouble du déficit de l'attention, anxiété et trouble d'apprentissage) ;
- Difficultés avec la concentration (limitation fonctionnelle).

Caractéristiques environnementales des participants de notre recherche :

- Utilisation des services d'appui à l'apprentissage (Coup de pouce et service de tutorat) ;
- Utilisation des services d'accessibilité ;
- Utilisation des services de santé mentale ;
- Les accommodements (temps supplémentaire, salle solitaire, aide-mémoire, répartition raisonnable des échéanciers, directives et consignes par écrit, enregistrement des cours, reformulation des questions et technologie adaptative) ;
- Manque de matériel visuel (stimulation académique en mode virtuel) ;
- Professeurs qui partagent leurs notes de cours ;
- Appui de la famille, amis et entourage.

5.5 Discussion

Les principaux résultats de cette première exploration des effets des accommodements sur la réussite scolaire des ÉSHÉ en situation francophone minoritaire et en contexte de pandémie tendent à conforter les travaux de recherches portant sur cette catégorie d'étudiants. Soulignons au passage que la prévalence des ÉSH du Collège Boréal se situe autour de 23% de la population étudiante pour l'année 2020-2021. Cette proportion est plus élevée que les données qui furent publiées dans le rapport de 2018-2019 de Collèges Ontario (2020). Elle se situait alors autour de, 17% des étudiants inscrits à un collège de l'Ontario s'identifient avec un handicap. Il nous semble clair qu'il y a une tendance à la hausse qui confirme les résultats des études recensées dans le cadre de cette recherche (Blasey, J., Wang, et Blasey, R. 2022).

Sur le plan de l'efficacité des accommodements, il est clair que ceux-ci contribuent positivement à la réussite scolaire des ÉSHÉ puisque tous les participants de notre recherche ont signalé que leurs accommodements avaient une influence positive sur leur rendement académique. Ceci se relie directement aux résultats de la recherche de Santerre (2022) dans lesquels tous les participants ont signalé que leurs accommodements avaient un impact positif sur leur réussite scolaire. Cette recherche a également précisé que le temps additionnel est l'accommodement le plus utilisé par les ÉSHÉ. Ceci se relie à nos résultats puisque tous nos participants avaient droit à du temps additionnel.

Sur le plan des caractéristiques personnelles des étudiants, nous avons conclu qu'il existe plusieurs facteurs qui ont une grande influence sur la réussite scolaire. Sur ce point, l'âge, les connaissances antérieures face aux multiples services d'appui ainsi que ses droits personnels sont des facteurs importants qui peuvent grandement influencer la performance académique. Nous croyons également que la situation financière d'un étudiant peut avoir un impact sur sa performance. Pour conclure, nous avons conclu que les limitations fonctionnelles des ÉSHÉ risquent d'influencer la performance académique de ceux-ci.

Sur le plan des caractéristiques environnementales des étudiants, nous avons déduit que le système de soutien de l'étudiant avait une grande influence sur sa performance académique. Le système de soutien peut être les amis, la famille, l'entourage, les professeurs ainsi que l'accès à des services de haute qualité (services d'accessibilité, tutorat et coup de pouce). Nous avons également conclu que la stimulation académique en

mode virtuel avait une grande influence sur la motivation et la performance académique des ÉSHÉ. Le niveau de collaboration des professeurs était un facteur important pour les participants de notre recherche. Une communication ouverte entre les étudiants, les professeurs et les services d'accessibilité facilite la réussite scolaire tandis qu'un manque de communication affecte négativement la performance de ceux-ci.

En guise de conclusion, nous pouvons soutenir que les accommodements que les étudiants ont reçus ont eu une influence positive sur le rendement académique. Par contre, nous n'avons pas pu explorer l'ensemble des accommodements et ne sommes pas en mesure de déterminer la contribution de chaque accommodement à la performance des étudiants.

5.6 Recommandations pour le Collège Boréal

À la lumière de nos résultats, nous formulons les recommandations suivantes pour une meilleure adéquation des accommodements à la réussite scolaire en temps de pandémie.

5.6.1 Surveiller les données, augmenter la promotion des services et augmenter les effectifs au besoin

Il n'est pas inhabituel pour un ÉSHÉ d'éprouver des difficultés au niveau de ses études postsecondaires. D'ailleurs, il est connu que les étudiants sont plus enclins à avoir du succès au niveau de leurs études si ceux-ci se connectent aux services appropriés dès le début. Les études indiquent qu'il existe une grande portion d'étudiants qui ne

s'inscrivent pas auprès des services d'accessibilité de leur institution pour diverses raisons (Cawthon et Cole, 2020; Kurth et Mellard, 2006; Magnus et Tossebro, 2014; Thompson-Ebanks, 2014) Si on ajoute maintenant le contexte de la pandémie à ce phénomène, nous pouvons raisonnablement émettre l'hypothèse qu'il est encore plus difficile pour les services d'appui académique de rejoindre les étudiants qui auraient pu bénéficier de ces services. À ce propos, une étudiante a partagé la recommandation suivante: « Si j'avais une recommandation à faire, ce serait de promouvoir les services d'accessibilité un peu plus parce que je connais des étudiants qui ne savent pas que c'est une possibilité » (EF1-C1). Bien que nous émettons cette recommandation, nous n'avons pas oublié les résultats de la recherche menée par le CRISPESH et AQICESH (2021). Ceux-ci ont signalé qu'une grande proportion des employés provenant des bureaux d'accessibilité hésite à promouvoir leurs services puisqu'ils se sentent déjà très surchargés avec leur travail actuel. Sur ce point, nous recommandons que l'institution surveille la charge de travail des employés responsables du service d'accessibilité et de ne pas hésiter d'augmenter les effectifs au besoin afin d'assurer que des services de qualité soient offerts à cette population croissante d'étudiants.

Cette recommandation se relie directement à la théorie de Fougeyrollas (2010) ainsi qu'à la représentation visuelle de Lefebvre (2021) concernant les caractéristiques personnelles et environnementales qui influencent la réussite scolaire d'un étudiant. Nous sommes d'avis que la visibilité des services est un facteur environnemental qui pourrait avoir un impact sur la population étudiante qui requiert ses services. Dans cette optique,

si un étudiant connaît bien les services qui sont à sa disposition, celui-ci sera mieux équipé pour affronter les défis académiques qui peuvent faire surface lors de son cheminement académique. Comme nous l'avons mentionné précédemment, il existe un grand nombre d'étudiants qui ne se sont pas identifiés auprès des services d'accessibilité de leur institution suite à leur transition de l'école secondaire au niveau postsecondaire (Newman et Madaus (2005).

5.6.2 Mise en place de sessions d'information pour les professeurs

Il ressort des résultats de notre recherche une nécessité de susciter et de soutenir la collaboration des professeurs en ce qui a trait à la mise en place d'accommodements. C'est ainsi que nous recommandons des sessions éducatives pour les professeurs. Ces sessions pourraient aider à solidifier le processus de collaboration entre les professeurs, les intervenantes des services d'accessibilité ainsi que les étudiants en situation de handicap. Nous croyons que les sessions éducatives devraient toucher les thèmes suivants : la législation et les droits des étudiants en situation de handicap, la responsabilité du corps professoral envers ses demandes, les accommodements qui pourraient être implémentés dans les cours ainsi que les processus à suivre si un professeur croit que les accommodements ont un impact sur les objectifs d'apprentissage du cours.

Ce thème touche la théorie de Fougeyrollas (2010) et le schéma théorique de Lefebvre (2021). Nous sommes d'avis que des sessions d'informations avec le corps professoral pourraient avoir un impact positif sur l'expérience étudiante. Autrement dit, plus le corps professoral est renseigné au sujet des éléments qui entourent la notion

d'accommodements, plus ceux-ci pourront s'assurer que les étudiants reçoivent les accommodements auxquels ils ont droit. Nous attribuons ce thème à une caractéristique environnementale qui peut avoir une influence sur la réussite scolaire des ÉSHÉ. Ceci pourrait assurer qu'il existe une compréhension commune entre les professeurs au sujet des multiples éléments qui encadrent la question d'accommodements. Nous croyons que des sessions éducatives de cette nature pourraient avoir une influence positive sur la culture organisationnelle. Tout comme suggère Fougeyrollas (2010), la culture organisationnelle de l'établissement est un facteur environnemental qui a un impact sur la production du handicap de l'étudiant.

La prochaine section de notre mémoire est dédiée à notre interprétation de la théorie de Fougeyrollas concernant la réussite scolaire des étudiants au niveau postsecondaire.

5.7 Les limites de l'étude

Les principales limites de cette étude tiennent tout d'abord à la petite taille de l'échantillon de sorte qu'il est tout à fait impossible de prétendre à la généralisation des résultats : les résultats de cette recherche ne sont donc pas représentatifs des étudiants en situation de handicap du Collège Boréal. Toutefois, ils permettent de dégager des tendances et des pistes intéressantes pour des investigations futures.

5.8 Recommandations pour des recherches futures

Sur le plan scientifique, nous recommandons de poursuivre une étude semblable auprès d'un plus grand échantillon. En effet, il pourrait être très intéressant de mener une recherche multi sites (Collège Boréal, *Cambrian College* et l'Université Laurentienne). Ceci pourrait augmenter la portée des résultats et permettre éventuellement une certaine généralisation à l'ensemble des étudiants de la région. Cela pourrait permettre d'établir la comparaison entre les francophones en contexte minoritaire et la majorité anglophone. Des leçons très intéressantes seraient apprises pour un meilleur ajustement des mécanismes en place en fonction de la particularité culturelle et/ou linguistique.

Dans l'optique de la pandémie, d'autres études pourraient choisir d'explorer l'expérience des professeurs ayant facilité des accommodements dans leurs cours lors de la pandémie. Il serait également intéressant d'explorer l'expérience des professeurs avec l'adaptation de leur contenu en mode virtuel ainsi que la charge additionnelle qui accompagne la prise en charge des étudiants en situation de handicap. Nous croyons également qu'il pourrait être intéressant de mener une étude sur les perceptions des professeurs face aux étudiants qui utilisent des accommodements.

Toujours dans l'optique de la pandémie, une autre étude pourrait se pencher sur l'expérience des ÉSHÉ avec la mise en place d'accommodements lors de cours virtuels. À cet effet, nous croyons que les étudiants pourraient fournir des données qui apporteraient

de grandes contributions au niveau des recherches francophones auprès de cette population.

Pour terminer, nous croyons qu'il pourrait être fort intéressant d'explorer le nouveau phénomène qui est ressorti de cette recherche ; c'est-à-dire le besoin de se mettre au défi avec moins d'accommodements ou tout simplement, aucun accommodement. Une recherche portant sur ce sujet pourrait permettre de cerner les mécanismes particuliers à mettre en place pour des ÉSHÉ souhaitant se passer des accommodements tels qu'ils sont actuellement conçus.

CONCLUSION

Nous sommes d'avis que les institutions postsecondaires se doivent d'être à l'écoute des besoins exprimés par les ÉSHÉ, particulièrement si l'on considère l'augmentation accrue de cette population. Du point de vue de nos participants, il ne fait aucun doute que les accommodements sont jugés favorables pour la réussite scolaire. Bien que ces étudiants aient vécu plusieurs changements dans le contexte de la crise sanitaire COVID-19, ceux-ci ont tous signalé que leur plan d'accommodements a contribué à leur réussite scolaire. Nous croyons également que leur réussite scolaire est influencée par des caractéristiques individuelles et environnementales. Ceux-ci incluent différents éléments tels que l'appui de la famille, les amis, la collaboration des professeurs avec les services d'accessibilité, les ambitions, la motivation ainsi que l'utilisation de services d'accessibilité et d'appui à l'apprentissage. Les résultats qualitatifs de notre recherche ont permis d'établir un lien entre la réussite scolaire, les accommodements ainsi que les caractéristiques personnelles et environnementales.

Au terme de ce mémoire, il est possible de conclure que les accommodements offerts aux ÉSHÉ du Collège Boréal contribuent positivement à la réussite scolaire dans un contexte de crise sanitaire. Néanmoins, les résultats de cette étude invitent, dans une perspective d'amélioration des accommodements disponibles et utilisés par les étudiants, à se doter des ressources humaines suffisantes, à augmenter la promotion des services

d’accessibilité et à mettre en place des sessions d’information pour les professeurs afin d'accroître les connaissances qui touchent les services d’accessibilité, les accommodements et les droits des ÉSHÉ.

BIBLIOGRAPHIE

American college health association National College (2019). Health Assessment II: Canadian reference group data report. Silver Spring: Tiré de: www.acha.org et consulté le 10 avril 2021

Aquino, K.C. (2016). *A New Theoretical Approach to Postsecondary Student Disability: Disability-Diversity (Dis)Connect Model.* Journal of Postsecondary Education and Disability, 29(4). 317-330

Association des médecins psychiatres du Québec (2022). *TDAH (Trouble du Déficit de l'Attention avec/sans Hyperactivité)*. Tiré de : https://ampq.org/info-maladie/tdah-trouble-du-deficit-de-lattention-avecsans-hyperactivite/#:~:text=Le%20TDAH%20est%20un%20trouble,r%C3%A9sister%20aux%20stimuli%20distracteurs%2C%20%C3%A0 et consulté le 12 juin 2022

Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap [AQICESH]. (2005-2006 et 2019-2020). Statistiques concernant les étudiants ayant des besoins spéciaux dans les universités québécoises. Tiré de : https://www.aqicesh.ca/documentations/?id=7 et consulté le 12 décembre 2020

Blais, M., et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. Recherches qualitatives, 26(2), 1-18. Consulté le 13 juin 2022

Blasey, J., Wang, C., et Blasey, R. (2022). Accommodation Use and Academic Outcomes for College Students With Disabilities. Psychological Reports. Tiré de : https://doi.org/10.1177/00332941221078011 et consulté le 4 avril 2022

Bourgeois, I. (2021). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*. Presses de l'Université du Québec.

Burgstahler, S. (2021). What Higher Education Learned About the Accessibility of Online Opportunities During a Pandemic. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, *21*(7), 160-170

Cawthon, S., et Cole, E. (2010). Postsecondary students who have a learning disability: Student perspectives on accommodations access and obstacles. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 23(2), 112–128. Tiré de : https://eric.ed.gov/?id=EJ906696 et consulté le 2 avril 2022

Cambrian College (2022). *Accessibility Services*. Tiré de : https://cambriancollege.ca/glenn-crombie-centre/accessibility-services/ et consulté le 25 juin 2022

Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J et Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. Psychiatry Research, 287, 112934. Tiré de : https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934 et consulté le 3 avril 2022

Centre d'innovation en santé mentale sur les campus (2020). *Travailler en équipe 2020: Les fondements pour la promotion de la santé mentale sur campus*. Tiré de : https://campusmentalhealth.ca/fr/resource/in-it-together/ et consulté le 3 avril 2022

Centre for Teaching Support & Innovation (2022). *Audio and Video Recording and Lectures and Class Sessions.* Tiré de : https://teaching.utoronto.ca/ed-tech/audio-video/sample-statements/ et consulté le 12 juin 2022

Collège Boréal (2020). *Boréal en ligne*. Tiré de : https://www.collegeboreal.ca/borealenligne et consulté le 19 juin 2022

Collège Boréal (2020). *Comment s'identifier*. Tiré de : https://www.collegeboreal.ca/services/accompagnement/comment-s-identifier et consulté le 19 juin 2022

Collège Boréal (2020). *Le Collège Boréal s'installe sur le campus de l'Université Saint-Paul*. Tiré de : https://www.collegeboreal.ca/a-propos-de-boreal/medias-et-communications/actualites/le-college-boreal-sinstalle-sur-le-campus-de-luniversite-saint-paul-1147 et consulté le 19 juin 2022

Collège Boréal (2020) *Les Centres "Coup de pouce"*. Tiré de : https://www.collegeboreal.ca/services/accompagnement/centre-coup-de-pouce et consulté le 12 avril 2022.

Collège Boréal (2021). *Orientation Boréal - Service d'accessibilité* (Vidéo). YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=XD5_E6a2a3k

Collège Boréal (2020). *Plan Stratégique 2020-2025*. Tiré de : https://www.collegeboreal.ca/static/uploaded/Files/Politiques-informations-documentation/Plan-strategique/Plan-strategique-2020-2025.pdf et consulté le 10 mai 2021

Collège Boréal (2021). *Rapport annuel 2020-2021*. Tiré de : https://www.collegeboreal.ca/a-propos-de-boreal/qui-nous-sommes/politiques-informations-et-documentation?faq=1871 et consulté le 4 avril 2022

Collèges Ontario (2020). *2020 Environmental Scan - Student and Graduate Profiles*. Collèges Ontario. Tiré de : https://www.collegesontario.org/en/resources/2020-environmental-scan-student-and-graduate-profiles et consulté le 16 avril 2022

Commission ontarienne des droits de la personne (s.d). *Adaptations appropriées*. Tiré de:https://www.ohrc.on.ca/fr/directives-concernant-l%C3%A9ducation-accessible/adaptations-appropri%C3%A9es et consulté le 16 avril 2022

Commission canadienne des droits de la personne (2019). *Les droits de la personne au Canada*. Tiré de : https://www.chrc-ccdp.gc.ca/fra/contenu/Les-droits-de-la-personne-au-Canada et consulté le 4 janvier 2021

Commission de la santé mentale du Canada (2020). *Trousse de démarrage : Pour la Norme nationale du Canada sur la santé mentale et le bien-être pour les étudiants du postsecondaire*. Commission de la santé mentale du Canada. Tiré de: https://commissionsantementale.ca/resource/starter-kit-for-the-national-standard-of-canada-for-mental-health-and-well-being-for-post-secondary-students/ et consulté le 15 avril, 2022

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse Québec (2018*). Guide d'accompagnement Traitement d'une demande d'accommodement*. Tiré de : https://cdpdj.qc.ca/storage/app/media/blocs-informations/pour-en-savoir-plus-accommodement-raisonnable/Guide_virtuel_accommodement.pdf et consulté le 19 juin 2022

Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires (2019). *2019 CUSC Survey of First-Year Students.* Tiré de : https://cusc-ccreu.ca/wordpress/?page_id=32&lang=en et consulté le 13 avril 2022

Cortiella, Candace et Horowitz, H. (2014). *The State of Learning Disabilities: Facts, Trends and Emerging Issues*. New York: National Center for Learning Disabilities. Consulté le 11 juin 2022

Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (2014). *Les déterminants de la persévérance scolaire : Guide d'initiation, modélisation des concepts*. Consulté le 11 juin 2022

Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire Saguenay-Lac-Saint-Jean (2019). *Portrait*. Tiré de : https://crepas.qc.ca/perseverance-scolaire/portrait-regional/ et consulté le 3 septembre 2021

Couzens, D., Poed, S., Kataoka, M., Brandon, A., Hartley, J., et Keen, D. (2015). Support for students with hidden disabilities in universities: A case study. International Journal of Disability, Development and Education, 62(1), 24-41. https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.984592 consulté le 19 juin 2022

CRISPESH et AQICESH. (2021). Soutien aux étudiantes et étudiants à distance : analyse des pratiques des conseillères et conseillers de l'AQICESH dans le contexte de la pandémie de COVID-19.

De Chanaud, N. (2015). *VI. L'analyse en recherche qualitative*. LEPCAM https://lepcam.fr/index.php/les-etapes/quali/#zp-ID-1317-1093634-9JT9C9HC Consulté le 3 janvier 2021

Donato, Kristina (2008). B*ridging the Gap Between Post-Secondary Students with DisAbilities and Faculty Members with their Perceptions of Access and Accommodation,* (Numéro de publication 697931908) Thèse de maîtrise, Brock University. Bibliothèques et archives Canada

Doreleyers, A. et Knighton, T. (2020). COVID-19 Pandemic: Academic impacts on postsecondary students in Canada. Statistics Canada Catalogue no. 45280001. Version 14 Mai 2020. Ottawa. Tiré de : https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/45-28-0001/2020001/article/00015-eng.pdf et consulté le 2 février 2021

DuPaul, J. Gormley, M. Anastopoulos, A. Weyandt, L. Labban, J. Sass, A. Busch, C. Franklin, M et Postler, K. (2021). Academic Trajectories of College Students with and without ADHD: Predictors of Four-Year Outcomes, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 50:6, 828-843

Elmer, T., Mepham, K et Stadtfeld, C. (2020). Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. *PLOS ONE*, 15(7)

Farrell, E. F. (2003). Paying Attention to Students Who Can't. Chronicle of Higher Education, 50(5), 50-51.

Fougeyrollas, P. (2002) L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap : enjeux socio-politiques et contributions québécoises, Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé. 4-2. https://doi.org/10.4000/pistes.3663

Fougeyrollas, P. (2010) *La funambule, le fil et la toile* : *Transformations réciproques du sens du handicap*. Laval : Presses de l'Université Laval.

Fougeyrollas, P. (2020) *Impact du Coronavirus sur les personnes en situation de handicap expliqué par le modèle du MDH-PPH* (Vidéo). YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=MSPz2ukFCWA

Fournier, A.-L., Hubert, B et Careau, L (2020). Obstacles et facilitateurs perçus par les étudiants en situation de handicap à l'université et l'appréciation des services. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*. 43, 2 (Jun. 2020), 465–497.

Gagnon, M., Beaudry, C. et Deschenaux, F. (2019). *« Prendre soin » des participants lors d'entretiens réalisés en contexte de recherches sensibles*. *Recherches qualitatives*, *38* (2), 71–92. https://doi.org/10.7202/1064931ar

Gouvernement du Canada (2018). Les droits des personnes handicapées. Tiré de : https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/services/droits-personnes-handicapees.html et consulté le 10 avril 2021

Gouvernement de l'Ontario (2015). Accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario *(Loi de 2005 sur l'), L.O. 2005, chap. 11*. Ontario.ca. (2015, May 11). Tiré de : https://www.ontario.ca/fr/lois/loi/05a11 et consulté le 11 avril 2022

Gouvernement de l'Ontario. (2020). *L'Ontario déclare la situation d'urgence pour protéger la population*. Ontario Salle de presse. Tiré de : https://news.ontario.ca/fr/release/56356/lontario-declare-la-situation-durgence-pour-proteger-la-population et consulté le 15 avril 2022

Gouvernement de l'Ontario (2021). *L'Ontario augmente le financement relatif à la santé mentale pour les étudiantes et étudiants de niveau* postsecondaire. Tiré de : https://news.ontario.ca/fr/release/60275/lontario-augmente-le-financement-relatif-a-la-sante-mentale-pour-les-etudiantes-et-etudiants-de-niveau-postsecondaire et consulté le 19 avril 2022

Gouvernement de l'Ontario (2021). Élaboration de propositions de normes pour l'éducation postsecondaire - Rapport de recommandations initiales 2021. Tiré de: https://www.ontario.ca/fr/page/elaboration-de-propositions-de-normes-pour-leducation-postsecondaire-rapport-de-recommandations et consulté le 8 avril 2022

Hayes, A (2021). *Americans with Disabilities Act (ADA).* Tiré de : https://www.investopedia.com/terms/a/americans-with-disabilities-act-ada.asp et consulté le 8 avril 2022

Individuals with Disabilities Education Act (2022). *A History of the Individuals with Disabilities Education Act.* Tiré de : https://sites.ed.gov/idea/IDEA-History et consulté le 5 avril 2022

Journet, P. (2021). *Attention, décrochage à l'horizon*. La Presse. Tiré de : https://www.lapresse.ca/actualites/chroniques/2021-11-20/attention-decrochage-a-l-horizon.php et consulté le 10 juin 2022

Kawachi, I., et Berkman, L. F. (2001). Social ties and mental health. *Journal of urban health : bulletin of the New York Academy of Medicine*, *78*(3), 458–467. https://doi.org/10.1093/jurban/78.3.458

Kirschner, R., Mohammed, M. et Weiner, Y. (2020). *How COVID-19 Changed the Way Students Experience Learning: A Blending of Remote and Conventional Education*. Worcester Polytechnic Institute.

Kurth, N., et Mellard, D. (2006). Student perceptions of the accommodation process in postsecondary education. Journal of Postsecondary Education and Disability, 19(1), 71–84. Tiré de : www.ahead.org/publications/jped et consulté le 10 mai 2021

Lagacé-Leblanc, J., Massé, L., et Rousseau, N. (2022). Perceptions d'efficacité des services de soutien et des mesures d'accommodements des étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire. Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 246-279.

Larose, S., Bureau, J. S., Cellard, C., Janosz, M., Beaulieu, C., Boisclair Châteauvert, G., et Girard-Lamontagne, A. (2021). *Comment la population étudiante du collégial avec et sans handicap a-t-elle réagi à la première vague de la COVID-19? Une analyse en fonction du stress perçu et des stratégies d'adaptation.* [Rapport de recherche]. Unversité Laval - Bibliothèque. Tiré de : https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/69500 et consulté le 10 mai 2021

Lefebvre, M. E. (2021). La transition postsecondaire chez les adultes autistes. Dans la *12ième Édition du Colloque Éducatif Présent! 2021*.

Lindsay, S., Cagliostro, E., et Carafa, G. (2018). A Systematic Review of Barriers and Facilitators of Disability Disclosure and Accommodations for Youth in Post-Secondary Education. *International Journal of Disability*, *Development and Education*, 1–31. doi:10.1080/1034912x.2018.1430352 consulté le 30 mars 2022

Gin, L., Pais, D., Parrish, K., Brownell, Sara., Cooper, K. (2022). New Online Accommodations Are Not Enough: The Mismatch between Student Needs and Supports Given for Students with Disabilities during the COVID-19 Pandemic.m *Journal of Microbiology & Biology Education*, 23(1). https://doi.org/10.1128/jmbe.00280-21

Magnus, E., et Tossebro, J. (2014). Negotiating individual accommodation in higher education. Scandinavian *Journal of Disability Research*, 16(4), 316–332. doi:10.1080/15017419.2012.761156

Mamiseishvili, K., et Koch, L. C. (2011). First-to-second-year persistence of students with disabilities in postsecondary institutions in the united states. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 54(2), 93-105. https://doi:10.1177/0034355210382580 consulté le 2 février 2020.

Marissal, J. (2009). Les conceptions du handicap : du modèle médical au modèle social et réciproquement…. *Revue d'éthique et de théologie morale*, 256, 19-28. https://doi.org/10.3917/retm.256.0019 consulté le 3 avril 2022

Mullins, L., et Preyde, M. (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability & Society*, 28(2), 147-160. https://doi.org/10.1080/09687599.2012.752127 consulté le 30 mars 2022

Mukamurera, J., Lacourse F., et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives,* 26(1), 110-138

National Center for Education Statistics. (2003, June). The condition of education 2003 (NCES Report 2003-067). Tiré de : http://nces.ed.gov/pubs2003/2003067.pdf et consulté le 3 avril 2022

Napierala, J., Pilla, N., Pichette, J., et Colyar, J. (2022). Ontario Learning During the COVID-19 Pandemic: Experiences of Ontario First-year Postsecondary Students in 2020–21. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario

Newman, L., Wagner, M., Knokey, A.-M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D et Schwarting, M. (2011). The post-high school outcomes of young adults with disabilities up to 8 years after high school. A report from the national longitudinal transition study-2 (NLTS2) (NCSER 2011-3005). *SRI International*. Consulté le 11 juin 2022

Newman, L., et Madaus, J. (2015). *An analysis of factors related to receipt of accommodations and services by postsecondary students with disabilities*. Remedial and Special Education, 36(4), 208–219

Nguyen, M.N., Fichten, C.S., Barile, M., et Lévesque, J.O. (2006). Facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants handicapés. *Recherche pédagogique, 19*(4), 20-26. Consulté le 5 avril 2022

Odriozola-González, P., Planchuelo-Gómez, Á., Irurtia, M. J et de Luis-García, R. (2020). Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. Psychiatry Research, 290, 113108. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113108 Consulté le 8 mars 2022

Paillé. P. (1991). Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration. Communication présentée au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Armand Colin

Patrick, S. et Wessel, R. (2013). Faculty mentorship and transition experiences of students with disabilities. Journal of Postsecondary Education and Disability, 26(2), 105–118. Tiré de : www.ahead.org/publications/jped et consulté le 3 avril 2021

Patton, M. (2002). Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.) Thousand Oaks:Sage.

Patterson, Z. R., Gabrys, R. L., Prowse, R. K., Abizaid, A. B., Hellemans, K. G. C et McQuaid, R. J. (2021). The Influence of COVID-19 on Stress, Substance Use, and Mental Health Among Postsecondary Students. *Emerging Adulthood*, 9(5), 516–530. https://doi.org/10.1177/21676968211014080

Parsons, J., McColl, M., Martin, A. et Rynard, D. (2021). Accommodations and academic performance: First-year university students with disabilities. Canadian *Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 51(1), 41–56. https://doi.org/10.47678/cjhe.vi0.188985

Pichette, J., Brumwell, S. et Rizk, J. (2020). Improving the Accessibility of Remote Higher Education: Lessons from the Pandemic and Recommendations. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.

Philion, R., Bourassa, M., Lanaris, C. et Pautel, C. (2016). Guide de référence sur les mesures d'accommodement pouvant être offertes aux étudiants en situation de handicap en contexte universitaire. Tiré de : http://uqo.ca/docs/9752 et consulté le 3 avril 2021

Philion, R., Lanaris, C. et Bourassa, M. (2017). Les accommodements pour les étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur : ce que les professeurs en pensent. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77(1), 83-97. https://doi-org.librweb.laurentian.ca/10.3917/nras.077.0083

Philion, R., Bourassa, M., Saint-Pierre, I. et Bergeron-Leclerc, C. (2019). Étudiants en situation de handicap en contexte de stage à l'université : étude exploratoire des mesures d'accompagnement et d'accommodement envisagées. *Phronesis*, 8(1-2), 64–80. https://doi.org/10.7202/1066585ar

Potvin, P. (2015). Décrochage scolaire : dépistage et intervention. *Les Cahiers Dynamiques*, 63(1), p.50. https://doi.org/10.3917/lcd.063.0050

Quivy, R et Van Campenhoudt, L. (1995). Manuel de recherche en sciences sociales. Paris: Dunod

Réseau international sur le Processus de production du handicap (2021). *Le modèle*. Tiré de : https://ripph.qc.ca/modele-mdh-pph/le-modele/ et consulté le 4 janvier 2021.

Rios, D., Magasi, S., Novak, C., et Harniss, M. (2016). Conducting Accessible Research: Including People with Disabilities in Public Health, Epidemiological, and Outcomes Studies. *American journal of public health*, *106*(12), 2137–2144. Tiré de : https://doi.org/10.2105/AJPH.2016.303448 et consulté le 6 février 2021

Rioux, M. (2020). *Motivation scolaire : pourquoi persévère-t-on?* École branchée. Tiré de : https://ecolebranchee.com/motivation-scolaire-pourquoi-persevere-t-on/ et consulté le 14 juin 2022

Rohmer, O. et Louvet, E. (2011). Le stéréotype des personnes handicapées en fonction de la nature de la déficience: Une application des modèles de la bi-dimensionnalité du jugement social. *L'Année psychologique*, 111, 69-85

Roy, G. (2022). *Décrochage scolaire: la pénurie de main-d'œuvre en rajoute*. Le Quotidien. Tiré de : https://www.lequotidien.com/2022/03/04/decrochage-scolaire-la-penurie-de-main-doeuvre-en-rajoute-e548eed0ee6bf8df2a1fd7cc4cc34e90 et consulté le 14 juin 2022

Santerre, L. (2022). *Le soutien aux étudiants ayant un TDAH est-il jugé utile, efficace?*. Le Réseau d'information pour la réussite éducative. Tiré de :

https://rire.ctreq.qc.ca/le-soutien-aux-etudiants-ayant-un-tdah-est-il-juge-utile-efficace/ et consulté le 12 juin 2022

Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É. et Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (3), 783–805

Sauvé, L. et Viau, R. (2003). L'abandon et la persévérance à l'université : l'importance de la relation enseignement-apprentissage. Québec : Télé-Université

Sénat du Canada (2011). *Ouvrir la porte : Surmonter les obstacles aux études postsecondaires au Canada*, Ottawa, Comité sénatorial permanent des affaires sociales, des sciences et de la technologie. Rapport consulté le 27 octobre 2020

Son C, Hegde S, Smith A, Wang X et Sasangohar F. (2020). Effects of COVID-19 on College Students' Mental Health in the United States: Interview Survey Study J Med Internet Res 2020;22(9):e21279 doi: 10.2196/21279 Consulté le 9 avril 2022

Song, P., Zha, M., Yang, Q., Zhang, Y., Li, X., et Rudan, I. (2021). *The prevalence of adult attention-deficit hyperactivity disorder: A global systematic review and meta-analysis. Journal of global health*, *11*, 04009.

Statistique Canada (2003). Accès, persévérance et financement : premiers résultats de l'Enquête sur la participation aux études postsecondaires (EPÉP) / par Lynn Barr-Telford, Fernando Cartwright, Sandrine Prasil et Kristina Shimmons, no. CS81-595/2003-7F au catalogue, 37 p.

Statistique Canada (2013). *Les compétences au Canada: Premiers résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes* (PEICA), Ottawa, Ministre de l'Industrie, no 89-555-X au catalogue, 109 p.

Thompson-Ebanks, V. (2014). Personal factors that influence the voluntary withdrawal of undergraduates with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27(2), 195–207. Tiré de : https://www.ahead.org/publications/jped et consulté le 10 mai 2021

Université Laurentienne (2022). *Le centre de réussite universitaire.* Tiré de : https://laurentienne.ca/centre-reussite-universitaire et consulté le 12 avril 2022

Université Laurentienne. (2021) *Services d'accessibilité*. Tiré de : https://laurentienne.ca/soutien/services-daccessibilite et consulté le 12 juin 2022

Université Laval (2016) *Centre d'aide aux étudiants - Qu'est-ce qu'un handicap.* Tiré de: https://www.aide.ulaval.ca/situation-de-handicap/textes-et-outils/qu-est-ce-qu-un-handicap/#:~:text=Le%20handicap%20est%20donc%20fonction,les%20autres%20citoyens%20peuvent%20utiliser. et consulté le 17 juin 2022

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (1999) An Institutional Perspective on Students with Disabilities in Postsecondary Education, NCES 1999-046, Washington, DC. Tiré de shorturl.at/mDQ78 et consulté le 2 avril 2021

Thornton, M. et Downs, S. (2010). Walking the walk: Modeling social model and universal design in the disabilities office. Journal of Postsecondary Education and Disability, 23(1), 72–78.

Tremblay, M. (2011). *Bilan de la métarecherche. Comité interordres pour les étudiants en situation de handicap*. Québec : Comité Interordres.

Vagneux, S. et Girard, M. (2014). *Les étudiants en situation de handicap émergents à l'université : état de situation et pistes d'action*. Rapport du Groupe de travail sur les étudiants en situation de handicap émergents (2e version)

Vaillancourt, M. (2017). L'accueil des étudiants en situation de handicap invisible à l'Université du Québec à Montréal : enjeux et défis. *La Nouvelle Revue de L'adaptation et de La Scolarisation*, 77(1), 37. doi:10.3917/nras.077.0037

Vilatte, J. C. (2007). L'entretien comme outil d'évaluation. *Laboratoire Culture et communication, Université d'Avignon*, 41-42

Villeneuve, H. et Dagneau, B. (2021). Pandémie de COVID-19 et ses impacts pour les étudiants en situation de handicap : l'expérience vécue à l'Université Laval. Aequitas, 27(1), 193–200

APPENDICE A

APPROBATION DE L'UNIVERSITÉ LAURENTIENNE

CERTIFICAT D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE POUR LA CONDUITE D'UN PROTOCOLE IMPLIQUANT LA PRÉSENCE DE SUJETS HUMAINS

Comité éthique de la Recherche de l'Université Laurentienne

Le présent certificat confirme que le projet identifié ci-dessous a obtenu une approbation déontologique du Comité déontologique de l'Université Laurentienne (CÉRUL). La date de votre approbation déontologique, la date de votre prochain rapport, les dates de renouvèlement(s) et modifications (si s'appliquent) ainsi que toute condition particulière sont indiquées dans le tableau qui suit.

TYPE D'APPROBATION / Nouvelle **X** /Modifications au projet /Demande de prolongation

Nom(s) du ou des chercheur(s)/collaborateur(s) École/ Département	Isabelle Chaussé, Frantz Siméon, superviseur, Programme de service social
Titre de la soumission	Apports des accommodements à la réussite des étudiants postsecondaires en situation de handicap en contexte de la pandémie: le cas du Collège Boréal.
Numéro de référence	6020967
Date de l'approbation originale	30 mars, 2021
Date de l'approbation de l'extension ou des modifications (*si s'applique*)	
Date du prochain rapport	30 mars, 2022
Condition(s) placée(s) sur le projet	

Un rapport annuel ou final est requis (date indiquée comme étant celle de la fin du projet sur votre demande). Tout projet doit faire l'objet au moins l'objet d'un rapport annuel soumis au CÉRUL. Si votre projet devait se poursuivre au-delà de la durée de l'approbation déontologique, vous devrez soumettre une demande d'extension auprès du CÉRUL en remplissant le formulaire de suivi annuel. Comme il est indiqué sur le formulaire d'approbation déontologique, il faudra soumettre au Comité toute modification ayant trait aux questions ou aux procédures. Si vous souhaitez modifier le contenu de votre protocole déontologique, vous devrez utiliser le formulaire du suivi annuel. Le CÉRUL vous souhaite de francs succès dans vos entreprises de recherche en vous rappelant de respecter en tout temps les politiques de l'ÉPTC.

Rosanna Langer, Présidente
Comité Éthique de la Recherche

APPENDICE B

APPROBATION ÉTHIQUE DU COLLÈGE BORÉAL

Le 13 mars 2021

Projet de recherche intitulé : Apports des accommodements à la réussite des étudiants postsecondaires en situation de handicap en contexte de la pandémie: le cas du Collège Boréal.

Madame Chaussé,

Le Comité d'éthique de la recherche au Collège Boréal a pris connaissance du projet cité en objet. Après une évaluation déléguée, il considère que le projet respecte la deuxième version de l'Énoncé politique des trois Conseils : Principes éthiques de la recherche avec des participants humains. Par conséquent, le Comité accorde son consentement à ce projet pour une période d'un an, soit jusqu'au 13 mars 2022. Par la suite, il faudra soumettre un rapport annuel pour maintenir l'approbation.

Mesures de suivi associées à l'émission de la présente approbation :

1. Soumettre une copie de l'approbation du projet par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laurentienne.

2. Informer le Comité par écrit et dans les meilleurs délais des situations suivantes :

a. De toute modification au projet qui comporterait des changements dans le choix des participants, dans le recrutement, dans la manière d'obtenir leur consentement et de réaliser la collecte des données.
b. De toute modification qui serait apportée à un instrument de recrutement ou de collecte de données en fournissant la nouvelle version du document concerné avec les modifications en évidence.
c. De tout événement imprévu et sérieux (p.ex. détresse psychologique d'un participant, effets secondaires imprévus et indésirables) qui surviendrait dans le déroulement d'une activité du présent projet.
d. Si le projet est interrompu pour une raison quelconque.

3. Le cas échéant, présenter annuellement une demande de renouvellement de la présente approbation en fournissant un rapport sur le déroulement de la recherche.

Au nom du Comité, je vous remercie d'avoir soumis votre demande d'approbation à son attention. N'hésitez pas de communiquer avec moi-même (paulette.bonin@collegeboreal.ca) si vous avez des questions. Je vous souhaite le plus grand des succès dans la réalisation de cette recherche et je vous prie d'accepter mes salutations distinguées.

Paulette Bonin, LL.B., M.A.
Présidente du Comité d'éthique de la recherche au Collège Boréal

APPENDICE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR PARTICIPANT

CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ : PARTICIPATION À UNE RECHERCHE

Titre complet de la recherche : Apports des accommodements à la réussite des étudiants postsecondaires en situation de handicap en contexte de la pandémie : le cas du Collège Boréal.

Chercheure principale : Isabelle Chaussé, étudiante à la maîtrise en service social de l'Université Laurentienne et gestionnaire du Service de counseling ainsi que du Service d'accessibilité au Collège Boréal.
Coordonnées : ix_chausse@laurentienne.ca

Personne-ressource : Alain Larabie, coach d'appui technologique aux étudiants du Collège Boréal
Coordonnées : alain.larabie@collegeboreal.ca

CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ

Vous êtes invités à envisager la possibilité de participer à une recherche, celle-ci étant un moyen de recueillir des informations sur la réussite scolaire des étudiants qui utilisent des accommodements en contexte de pandémie. Ce formulaire explique l'objet de cette recherche, expose ses modalités et précise les risques et les avantages possibles ainsi que les droits des participants.

Veuillez le lire attentivement et n'hésitez pas à poser toutes les questions que vous pourriez avoir. La personne-ressource de cette recherche vous expliquera verbalement le contenu du formulaire et tous les éléments concernant la recherche. De votre côté, veuillez lui demander des éclaircissements sur tout ce que vous n'avez pas compris ou à propos duquel vous aimeriez en savoir plus. Bien entendu, vous devez insister pour que toutes vos questions soient répondues, à votre satisfaction, avant de décider d'y participer ou non.

Votre participation à cette recherche est tout à fait volontaire. Outre le droit de ne pas y participer, vous avez aussi le droit de vous retirer et de mettre fin à votre participation en tout temps. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, les données vous concernant seront supprimées et il n'y aura aucune conséquence pour vous ou en ce qui concerne les services dont vous bénéficiez. Sachez que le Service d'accessibilité du Collège Boréal ne sera pas informé de votre décision de participer ou non à cette recherche.

INTRODUCTION

Cette recherche se réalise dans le cadre d'un projet de maîtrise du département de service sociale de l'Université Laurentienne. La chercheuse a comme objectif de documenter l'expérience des étudiants qui ont utilisé des accommodements lors de la pandémie.

POURQUOI CETTE RECHERCHE EST-ELLE ENTREPRISE?

Cette recherche est réalisée dans le cadre du projet de maîtrise d'Isabelle Chaussé, dirigé par M. Frantz Siméon, Ph. D. du département de service social à l'Université Laurentienne. Isabelle Chaussé est également la gestionnaire du Service de counseling et du Service d'accessibilité au Collège Boréal. Cette recherche a comme objectif de comprendre l'effet des accommodements sur la réussite scolaire des étudiants du Collège Boréal lors de la pandémie. Les résultats de cette recherche permettront de développer une compréhension de l'expérience des étudiants ainsi que d'apporter les améliorations nécessaires au service d'accessibilité du Collège Boréal.

QUE SE PASSERA-T-IL AU COURS DE CETTE RECHERCHE ?

Votre participation à cette recherche consiste à répondre à des questions qui vous seront posées dans le cadre d'un entretien individuel et confidentiel avec M. Alain Larabie, coach d'appui technologique aux étudiants du Collège Boréal. Dans la mesure du possible, toutes les rencontres associées à cette recherche seront réalisées par l'entremise de Zoom. De plus, les entretiens seront enregistrés et seront d'une durée d'environ 45 minutes. Sachez qu'un code sera attribué à chaque enregistrement pour assurer votre anonymat. L'enregistrement sera ensuite retranscrit sous forme de verbatim aux fins d'analyse. Toute information partagée lors de l'entretien pouvant identifier le/la participant.e sera enlevée lors de la transcription de l'entretien.

L'entretien touchera divers sujets tels que :

- Vos motivations en tant qu'étudiant ;
- Votre support au niveau de votre cercle d'amis et votre famille ;
- Votre expérience avec le Service d'accessibilité ;
- Le type d'accommodements que vous avez reçu ;
    - Votre perspective par rapport à l'effet de vos accommodements sur votre performance académique ;
    - Votre expérience avec l'intégration de vos accommodements dans vos cours lors de la pandémie.

Pour votre information, M. Alain Larabie travaille au sein des Services aux étudiants du Collège Boréal à titre de coach d'appui technologique aux étudiants. M. Larabie est responsable d'appuyer les étudiants avec toutes questions portant sur les plateformes électroniques d'apprentissage ainsi que les plateformes de communication. M. Larabie occupe un grand rôle avec l'identification d'outils technologiques qui peuvent contribuer à la réussite scolaire des étudiants.

QUE SONT LES RISQUES OU DANGERS LIÉS À LA PARTICIPATION À LA RECHERCHE ?

Votre participation à cette recherche ne présente aucun risque, mais il est possible qu'une question quelconque qui vous sera posée soit stressante ou vous rende mal à l'aise. Si tel est le cas, vous pouvez choisir de ne pas y répondre ou interrompre l'entretien à tout moment. En d'autres termes, vous n'avez pas à répondre aux questions qui vous rendent mal à l'aise ou auxquelles vous ne voulez pas répondre. Vous trouverez en pièce jointe une liste de ressources en mesure de vous aider, au besoin.

QUE SONT LES AVANTAGES POTENTIELS ?
Le fait de participer à cette recherche vous offre une occasion de réfléchir et de discuter en toute confidentialité, de votre expérience relative à l'utilisation et l'intégration des accommodements. Il est possible que cette recherche vous fasse découvrir des services offerts sur campus et en communauté dont vous ne connaissiez pas auparavant. D'une autre part, en participant à cette recherche, vous allez être en mesure de verbaliser vos besoins et vos constats par rapport aux accommodements que vous avez reçu lors de la pandémie. Ceux-ci seront utilisé dans l'éventualité d'une révision de service. Finalement, votre participation fait en sorte que vous contribuez à l'avancement des recherches franco-ontariennes ainsi qu'à l'amélioration du Service d'accessibilité du Collège Boréal.

DE QUELLE MANIÈRE LA CONFIDENTIALITÉ DES RENSEIGNEMENTS ME CONCERNANT SERA-T-ELLE ASSURÉE ?
Toutes les informations recueillies, utilisées ou divulguées dans le cadre de cette recherche seront tenues à titre strictement confidentiel, c'est-à-dire que tout ce que vous dites ou faites dans le contexte de cette recherche ne sera divulgué à personne. La chercheure principale n'aura accès qu'au contenu de la discussion préalablement anonymisé. Les rapports fondés sur les données rassemblées ne contiendront aucune information susceptible de permettre de vous identifier.

Voici les mesures qui seront appliquées dans le cadre de la présente recherche :

Durant la recherche:

- votre nom et tous ceux cités durant l'entretien seront remplacés par un code;
- seule la personne-ressource aura accès à la liste contenant les noms et les codes, elle-même conservée séparément du matériel de la recherche, des données et des formulaires de consentement;
- tout le matériel physique de la recherche sera conservé dans un classeur barré, dans un local sous clé;
- les données en format numérique seront, pour leur part, conservées dans des fichiers cryptés dont l'accès sera protégé par l'utilisation d'un mot de passe et auquel seule la personne-ressource aura accès;

Lors de la diffusion des résultats :

- les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport ;
- les résultats seront présentés sous forme globale de sorte que les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués ;
- les résultats de la recherche seront publiés dans des revues scientifiques, et aucun participant ne pourra y être identifié ou reconnu ;
- une rencontre individuelle avec chaque participant sera effectuée afin de partager les résultats de la recherche. Les participants seront donnés le choix de publier de façon anonyme leur commentaire et réaction face aux résultats ;

Au terme de la recherche :

- tout le matériel et toutes les données seront utilisés dans le cadre exclusif de cette recherche;

- tout le matériel qui contient de l'information identificatoire sera détruit immédiatement après la recherche;
- tout le matériel qui est anonymisé sera conservé sur les serveurs sécurisés du Collège Boréal pour une période de cinq ans;

PATRIOT ACT DES ÉTATS-UNIS
Veuillez noter que Zoom est un service hébergé sur un service de Cloud externe située aux États-Unis et, en tant que telle, est soumise aux lois américaines, en particulier le US Patriot Act qui permet aux autorités d'accéder aux dossiers des fournisseurs de services Internet. Si vous choisissez de participer à l'enquête, vous comprenez que vos réponses aux questions de l'enquête seront stockées et accessibles aux États-Unis. Un lien vers leur politique de confidentialité est disponible ici. https://zoom.us/fr-fr/privacy.html#:~:text=Zoom%20utilise%20uniquement%20le%20contenu,%C3%A0%20une%20quelconque%20autre%20fin.

INFORMATIONS À PROPOS DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE
Vous avez le droit d'être informés des résultats de cette recherche une fois qu'elle est terminée. Si vous souhaitez en être informés, veuillez donner vos coordonnées à Alain Larabie à alain.larabie@collegeboreal.ca . Celui-ci communiquera avec vous lorsque les résultats de la recherche peuvent être partagés avec les participants.

QUE SONT LES DROITS DES PARTICIPANTS DANS UNE RECHERCHE ?
Vous avez le droit de recevoir toutes les informations qui pourraient vous aider à prendre une décision concernant votre participation à cette recherche. Vous avez le droit de poser des questions sur cette recherche, y compris vos droits de participant à la recherche, et de recevoir des réponses satisfaisantes, avant de prendre une décision. Vous avez le droit de poser des questions et de recevoir des réponses tout au long de cette recherche.

Si vous avez des questions sur cette recherche, vous pouvez communiquer avec Alain Larabie, la personne-ressource de cette recherche.

Si vous avez des questions sur vos droits en tant que participant ou participante à la recherche ou des questions d'ordre éthique liées à cette recherche, que vous désirez aborder avec une personne qui n'est pas directement associée à celle-ci, vous pouvez communiquer avec la directrice du **Bureau de la recherche et de l'innovation du Collège Boréal.** Téléphone : 705-560-6673 poste 2048, ou 1-800-361-6673 (appel sans frais) ou robin.craig@collegeboreal.ca . Vous pouvez également communiquer avec le **Bureau de la recherche de l'Université Laurentienne**. Téléphone : 705-675-1151, poste 3681, 2436, ou 1-800-461-4030 (appel sans frais) ou ethics@laurentian.ca

Pour toutes autres questions ou préoccupations reliées à cette recherche, vous pouvez communiquer avec Frantz Siméon, Directeur du projet de recherche à fsimeon@laurentienne.ca.

DOCUMENTATION DU CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ

Vous recevrez une copie de ce formulaire de consentement éclairé après qu'il ait été signé et daté par vous et la personne-ressource de cette recherche.
Titre complet de la recherche :

Nom du participant ou de la participante : _____

Participant(e)/mandataire désigné
En signant ce formulaire, je confirme ce qui suit :

- La recherche m'a été complètement expliquée et toutes mes questions ont reçu des réponses satisfaisantes.
- Je comprends les exigences de la participation à cette recherche.
- J'ai été informé(e) des risques et des avantages, le cas échéant, de participer à cette recherche.
- J'ai été informé(e) des éventualités de la participation à cette recherche.
- J'ai été informé(e) des droits des participants à la recherche.
- J'ai lu chaque page de ce formulaire.

_____	_____	_____
Nom du ou de la participante/ (en caractères d'imprimerie)	Signature	Date
_____	_____	_____
Nom du responsable	Signature	Date

APPENDICE D

FORMULAIRE DE CONFIDENTIALITÉ POUR LA PERSONNE-RESSOURCE

Formulaire de confidentialité pour la personne-ressource

Apports des accommodements à la réussite des étudiants postsecondaires en situation de handicap en contexte de la pandémie : le cas du Collège Boréal.

Projet de recherche au niveau de la maîtrise, mené par Isabelle Chaussé, sous la direction de Frantz Siméon Ph.D., professeur à l'École de service social de l'Université Laurentienne.

En tant que personne-ressource du projet de recherche, je m'engage à respecter la confidentialité des informations recueillies dans cette étude. Je respecterais la confidentialité en m'assurant d'exercer les tâches suivantes ;

- Accéder les données de cette recherche en utilisant un ordinateur portable du Collège Boréal ;
- Utiliser le mode de copie conforme invisible lors du recrutement des participants par courriel ;
- Maintenir une liste contenant les noms des participants et les codes. Cette liste doit être conservée séparément du matériel de la recherche et des données anonymisées ;
- Conserver tout le matériel physique de la recherche dans un classeur barré, dans un local sous clé ;
- Conserver les données numériques dans des fichiers cryptés dont l'accès sera protégé par l'utilisation d'un mot de passe et auquel seule la personne-ressource aura accès ;
- Maintenir l'anonymat des participants potentiels ainsi que des participants de la recherche auprès de la chercheuse.

Je comprends que toutes questions portant sur la recherche doivent être amenées à l'attention de la chercheuse, Isabelle Chaussé. Si ma question ne peut être posée sans dévoiler l'identité des participants, je contacterai le directeur de cette recherche, M. Frantz Siméon.

Coordonnées de la chercheuse *Isabelle Chaussé* *ix_chausse@laurentian.ca*	*Coordonnées du directeur du projet de recherche* *Frantz Siméon* *fsimeon@laurentian.ca*

_____ _____

SIGNATURE DE LA PERSONNE-RESSOURCE DATE

_____ _____

SIGNATURE DE LA CHERCHEUSE DATE

APPENDICE E

FORMULAIRE DE CONFIDENTIALITÉ POUR TRANSCRIPTEUR OU TRANSCRIPTRICE

Formulaire de confidentialité pour le transcripteur ou la transcriptrice

Apports des accommodements à la réussite des étudiants postsecondaires en situation de handicap en contexte de la pandémie : le cas du Collège Boréal.

Projet de recherche au niveau de la maîtrise, mené par Isabelle Chaussé, sous la direction de Frantz Siméon PhD, professeur à l'École de service social de l'Université Laurentienne.

En tant que transcripteur ou transcriptrice du projet de recherche, je m'engage à respecter la confidentialité des informations recueillies dans cette étude. Je respecterai la confidentialité en m'assurant d'exercer les tâches suivantes ;

- Attribuer un code à chaque dossier. Exemple : EF1-C1_verbatim1[5];
- Conserver le code sous clé dans un fichier séparé auquel moi seul ai accès ;
- Anonymiser tous les noms des étudiants qui pourraient être cités lors de l'entretien ;
- Anonymiser le campus d'appartenance de l'étudiant en attribuant un code pour chaque campus ;
- Protégez les documents de transcription à l'aide d'un mot de passe ;
- Maintenir l'anonymat des participants auprès de la chercheuse.

Je comprends que toutes questions portant sur la recherche doivent être amenées à l'attention de la chercheuse, Isabelle Chaussé. Si ma question ne peut être posée sans dévoiler l'identité des participants, je contacterai le directeur de cette recherche, M. Frantz Siméon.

Coordonnées de la chercheuse *Isabelle Chaussé* *ix_chausse@laurentian.ca*	*Coordonnées du directeur du projet de recherche* *Frantz Siméon* *fsimeon@laurentian.ca*

_____ _____

SIGNATURE DU TRANSCRIPTEUR OU DE LA TRANSCRIPTRICE — DATE

_____ _____

SIGNATURE DE LA CHERCHEUSE — DATE

[5] E=étudiant; F=féminin; 1=première personne ayant participé; C=campus

APPENDICE F

AVIS DE RECRUTEMENT

AVIS DE RECRUTEMENT

[À envoyer par courriel aux étudiants sélectionnés]

Titre du courriel : Recherche portant sur l'effet des accommodements sur la réussite scolaire des étudiants en situation de handicap du Collège Boréal en contexte de pandémie.

Vous êtes invités à participer à une étude cherchant à comprendre l'effet des accommodements sur la réussite scolaire des étudiants pendant la pandémie. Vous recevez cette communication puisque vous avez utilisé le Service d'accessibilité du Collège Boréal au courant de l'année scolaire 2020-2021. Les résultats de cette étude permettront d'apporter les améliorations nécessaires au service d'accessibilité du Collège Boréal. Cette recherche est menée par Isabelle Chaussé, étudiante dans le programme de maîtrise en service social de l'université Laurentienne et gestionnaire du Service de counseling et d'accessibilité au Collège Boréal.

Pour participer à cette recherche, vous devez répondre aux deux critères qui suivent ;

1. Le participant doit avoir utilisé le service d'accessibilité du Collège Boréal pendant l'année scolaire 2020-2021 ;
2. Le participant doit avoir intégré des accommodements au niveau d'un cours lors de l'année scolaire 2020-2021.

Si vous êtes admissible à la recherche et voulez contribuer à l'amélioration du service, un entretien d'environ 45 minutes avec M. Alain Larabie sera requis. Des questions ouvertes et fermées portant sur différents sujets vous seront posées. Plus précisément, M. Larabie vous posera des questions portant sur vos motivations en tant qu'étudiant, votre support au niveau de votre cercle d'amis et de votre famille, votre expérience avec le Service d'accessibilité ainsi que votre expérience avec l'intégration de vos accommodements en contexte de pandémie.

Veuillez noter que la participation à cette recherche est volontaire. Si vous acceptez d'y participer, veuillez communiquer avec M. Alain Larabie à l'adresse suivante alain.larabie@college.boreal.ca. Le but de cette étude vous sera réexpliqué lors de l'obtention de votre consentement. Vous pouvez vous retirer de cette étude à tout moment sans aucune conséquence sur vos services. Sachez que le Service d'accessibilité du Collège Boréal ne sera pas informé de votre décision de participer ou non à cette étude. Votre consentement à participer ne signifie pas que vous renoncez à votre droit à un recours juridique en cas de préjudice lié à la recherche.

Pour votre information, M. Alain Larabie travaille au sein des Services aux étudiants du Collège Boréal à titre de coach d'appui technologique aux étudiants. M. Larabie est responsable d'appuyer les étudiantes et étudiants avec toutes questions portant sur les plateformes électroniques d'apprentissage et de communication. M. Larabie occupe un grand rôle avec

l'identification d'outils technologiques qui peuvent contribuer à la réussite scolaire des étudiants. Dans le contexte de cette étude, M. Larabie aura la responsabilité d'anonymiser toute information qui pourrait identifier les participants. Cette étape doit être entreprise pour assurer la confidentialité des participants auprès de la chercheuse qui est également la gestionnaire du Service d'accessibilité. M. Alain Larabie s'engage à maintenir la confidentialité de tous les participants. Si vous choisissez de participer à cette recherche, sachez que la seule personne qui sera informé de votre participation est M. Alain Larabie.

Si vous avez des préoccupations par rapport à la gestion de vos renseignements personnels, veuillez communiquer avec la Direction du département de la Recherche & Innovation Boréal à robin.craig@collegeboreal.ca. Vous avez également le droit de déposer une plainte auprès du commissaire à la protection de la vie privée du Canada.

Vous pouvez communiquer avec Frantz Siméon, Directeur du projet de recherche à fsimeon@laurentienne.ca si vous avez d'autres questions ou préoccupations au sujet de la recherche.

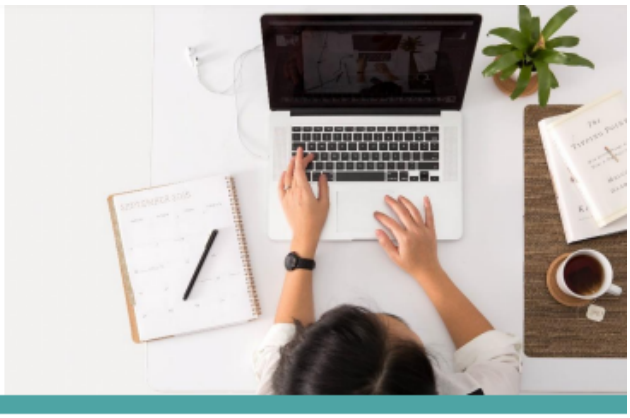
APPENDICE G

AFFICHE DE RECRUTEMENT

Appel à la participation

Vous avez utilisé des accommodements scolaires pendant la pandémie ?

Vous voulez partager votre expérience ?



L'influence des accommodements sur la réussite scolaire des étudiantes et étudiants en situation de handicap du Collège Boréal en contexte de pandémie

Contexte

Isabelle Chaussé, étudiante à la maîtrise en service social de l'université Laurentienne et gestionnaire du Service de counseling ainsi que du Service d'accessibilité au Collège Boréal, mène une recherche portant sur les expériences des étudiantes et étudiants qui ont utilisé des accommodements lors de la pandémie.

L'objectif de cette étude est de comprendre l'effet des accommodements sur la réussite scolaire des étudiantes et étudiants du Collège Boréal en contexte de pandémie.

Les résultats de cette recherche permettront de développer une compréhension de l'expérience des étudiantes et étudiants ainsi que d'apporter les améliorations nécessaires au Service d'accessibilité du Collège Boréal.

Sachez que votre participation est strictement confidentielle et que le Service d'accessibilité du Collège Boréal ne sera pas informé de votre participation ou non-participation à cette étude.

Nature de la participation

- Entrevue individuelle confidentielle avec Alain Larabie via Zoom;
- Durée approximative de 45 minutes;
- La date et l'heure de l'entrevue seront fixées selon votre disponibilité;
- Les entrevues seront enregistrées.

Critères

- Avoir reçu des accommodements auprès du Service d'accessibilité du Collège Boréal;
- Avoir intégré des accommodements au niveau d'un cours lors de l'année scolaire 2020-2021.

Pour participer ou pour obtenir plus d'information, veuillez contacter :

Alain Larabie
Personne-ressource de cette recherche
Coach d'appui technologique aux étudiants du Collège Boréal
Alain.larabie@collegeboreal.ca

COLLÈGE BORÉAL
éducation • innovation • recherche

Laurentian University
Université Laurentienne

Cette recherche est réalisée dans le cadre du projet de maîtrise d'Isabelle Chaussé, dirigé par M. Frantz Siméon, PhD. du département de service social à l'Université Laurentienne. Isabelle Chaussé est également la gestionnaire du service de counseling et du service d'accessibilité au Collège Boréal.

À noter que ce projet a reçu l'approbation du Comité d'éthique de l'Université Laurentienne ainsi que du Collège Boréal.

APPENDICE H

GUIDE D'ENTRETIEN

Guide d'entretien

Prise de contact (par téléphone/Zoom/Microsoft Teams)

Se présenter et vérifier si le correspondant a bien reçu la lettre de recrutement destinée aux étudiants qui ont utilisé le Service d'accessibilité en 2020-2021 ;

Préciser l'objectif principal de la recherche : comprendre l'effet des accommodements ;

Vérifier si l'étudiant correspond aux critères d'admissibilité ;

Demander au participant si son horaire lui permet de faire un entretien d'environ 45 minutes ;

Préciser que l'échange sera enregistré et transcrit intégralement, de manière anonyme ;

Aviser les participants que les enregistrements ainsi que toute information identificatoire seront conservés dans un fichier qui est protégé à l'aide d'un mot de passe. Ces fichiers seront entreposés sur le serveur sécurisé du Collège Boréal jusqu'à la fin de cette recherche. Toutes informations identificatoires seront détruites immédiatement à la fin de cette recherche.

Préciser que la personne-ressource est la seule personne à connaître l'identité des participants. Aviser les participants que la personne-ressource a signé un formulaire de consentement afin d'assurer la confidentialité de tous ;

Précisé que les résultats de la recherche seront accessibles et discutables par les participants avant la publication de la recherche ;

Dire que les entretiens doivent avoir lieu entre le 5 avril 2021 et le 28 mai 2021. Demander si l'étudiant est en mesure de sécuriser un endroit dans lequel il est à l'aise de participer à un entretien confidentiel par Zoom ;

Préciser que le Service d'accessibilité ne sera pas informé de leur participation ou non-participation à la recherche ;

Si le participant utilise le Service d'accessibilité au moment de la recherche, préciser que leur participation ou non-participation n'aura aucun impact sur les services du participant.

Rencontre, présentation de la démarche

Saluer, présentez-vous. Expliquez votre rôle dans le contexte de l'étude : exécuter la recherche par l'obtention du consentement des participants, mener les entretiens, anonymiser les entretiens et diffuser les résultats auprès des participants.

Demander au participant s'il aimerait être contacté afin d'être informé des résultats de la recherche avant que celle-ci soit publiée. Obtenir les coordonnées des participants intéressés.

Demander au participant s'il est dans un endroit calme, permettant l'enregistrement de l'entretien.

Être à l'écoute du participant. Ne pas prendre trop de notes lors de l'entretien.

Présenter le plan général de l'entretien : dire que l'on va d'abord recueillir de l'information de base sur vous et votre programme ensuite nous parlerons de vos accommodements, de votre expérience avec le Service d'accessibilité et de certains facteurs personnels qui pourraient avoir une influence sur votre réussite scolaire. Dire que l'entretien se terminera avec une discussion portant sur les besoins des étudiants qui ont reçu des accommodements en contexte de pandémie.

Préciser que le Service d'accessibilité ne sera pas informé de leur participation ou non-participation à la recherche ;

Si le participant utilise le Service d'accessibilité au moment de la recherche, préciser que leur participation ou non-participation n'aura aucun impact sur les services du participant.

Éléments de contexte

Pour situer cet entretien, nous avons besoin de prendre note de quelques éléments de contexte. Nous avons besoin d'information portant sur ;

- Le nombre de cours que vous avez suivi en ligne lors de la pandémie comparativement au nombre de cours que vous avez suivi en face à face ;
- Afficher la liste d'accommodements offerts sur l'écran et demander à l'étudiant de préciser quel accommodement il a utilisé lors de la pandémie ;
- Préciser si l'accommodement reçu était pour des cours en ligne, en personne ou les deux;

Expérience par rapport au Service d'accessibilité

Nous nous intéressons à votre expérience par rapport à l'obtention de vos accommodements et le service d'accessibilité. Pouvez-vous me parler de cette expérience ?

1. Racontez-moi comment votre première rencontre s'est déroulée auprès du Service d'accessibilité. *Demandez à l'étudiant d'élaborer au besoin. Vous avez dit que… pouvez-vous en dire plus.*

   Veuillez-vous référer à ces pistes pour diriger la conversation au besoin.

   a) Quelle était la raison pour votre rencontre ?
   b) Aviez-vous anticipé que votre première rencontre se passe comme ceci ? Qu'y avait-il d'attendu ? Qu'y avait-il d'inattendu ?
   c) Est-ce que vous croyez que votre intervenante a bien saisi vos besoins en matière d'accommodements ?
   d) Est-ce qu'il y a des accommodements que vous avez reçus dont vous n'avez pas utilisé ? Si oui, lequel et pourquoi ?

2. Parlez-moi de vos rencontres avec le Service d'accessibilité une fois que vos accommodements étaient en place. Que diriez-vous de ces rencontres ?

Expérience par rapport à la performance académique

3. Repensez à votre expérience la première fois que vous avez utilisé vos accommodements dans un cours lors de la pandémie. Que diriez-vous de cette expérience ? *Demandez à l'étudiant d'élaborer au besoin. Vous avez dit que… pouvez-vous en dire plus.*

   Veuillez-vous référer à ces pistes pour diriger la conversation au besoin.

   a) Selon vous, est-ce que vos accommodements vous ont aidé à réussir votre/vos cours ?
   b) Qu'est-ce qui vous fait dire que vos accommodements contribuent ou ne contribuent pas à votre réussite scolaire ?
   c) Si vous avez eu des difficultés avec un cours, qu'avez-vous fait pour améliorer votre performance ?
   d) Comment avez-vous vécu le changement aux cours en ligne lors de la pandémie ?

e) Si vous avez déjà reçu des accommodements en face à face, avez-vous remarqué des différences au niveau des accommodements en personne comparativement au mode virtuel ?

4. En ce qui a trait à votre performance académique, comment vous apercevez-vous que les choses vont dans le bon ou dans le mauvais sens ? *Demandez à l'étudiant d'élaborer au besoin.*

   a) Qu'est-ce qui vous fait dire que les vous avez bien performé ou moins bien performé.
   b) Vos observations ? Les résultats d'évaluation ? Les réactions des gens autour du participant ?

Facteurs personnels

5. Repensez maintenant à votre année scolaire 2020-2021. Pouvez-vous identifier des évènements qui auraient pu avoir un impact sur performance académique ? *Demandez à l'étudiant d'élaborer au besoin.*

   Il se dit beaucoup de choses par rapport aux facteurs personnels qui ont un impact sur la réussite scolaire des étudiants. Dites-moi si vous êtes plutôt d'accord ou plutôt en désaccord avec chaque affirmation. *Demandez à l'étudiant d'élaborer au besoin.*

   a) Ma famille m'appuie et m'offre du support au niveau de mes études postsecondaires.
   b) J'ai un bon cercle d'amis qui m'écoute si j'ai besoin de parler de quoi que ce soit.
   c) Au Collège Boréal, je sais comment faire pour aller chercher de l'aide si je ressens le besoin de parler à quelqu'un.
   d) Lors de la pandémie, ma situation financière m'a causé du stress.
   e) Ma consommation d'alcool était plus élevée que d'habitude lors de la pandémie.
   f) J'adopte de bonnes habitudes de vie pour gérer mon stress. (exercice, bonne nutrition, sommeil de qualité)
   g) Il a été facile pour moi de maintenir une bonne concentration tout au long de mes cours lors de la pandémie.
   h) Ma santé mentale n'a pas été affectée par la pandémie.

Besoins et constats

6. Si vous deviez revivre la même situation, c'est-à-dire utiliser des accommodements au Collège Boréal lors de la pandémie – que feriez-vous d'identique et/ou différent ? *Demandez à l'étudiant d'élaborer au besoin.*

7. De façon générale, quelles recommandations donneriez-vous au Service d'accessibilité et aux professeurs du Collège Boréal en contexte de pandémie ? *Demandez à l'étudiant d'élaborer au besoin.*

8. Y a-t-il une question que je ne vous ai pas posée ? Quelque chose d'important pour comprendre l'influence des accommodements sur la réussite scolaire des étudiants du Collège Boréal lors de la pandémie ? *Demandez à l'étudiant d'élaborer au besoin.*

Si vous n'avez plus de questions, nous allons terminer l'entretien avec quelques questions sociodémographiques.

- Votre âge ;
- Votre sexe ;
- Le campus que vous fréquentez ;
- Le programme dont vous êtes inscrits ;

Remercier le participant.

Hors enregistrement, prenez des notes par rapport à :

- La conduite de l'entretien
- Les questions posées
- La durée
- Observations

APPENDICE I

LISTE D'ACCOMMODEMENTS

Liste d'accommodements

Veuillez identifier quels accommodements vous avez utilisés pendant l'année scolaire 2020-2021.

1. Chargée de cours réduite
2. Temps supplémentaire pour travaux et évaluations
3. Pauses
4. Salle solitaire
5. Reformulation des questions au besoin
6. Aide-mémoire
7. Accès à un ordinateur
8. Calculatrice
9. Musique
10. Présentations orales modifiées
11. Enregistrement des cours
12. Preneurs de notes manuelles
13. Preneurs de notes informatisées
14. Directives et consignes par écrit
15. Accès à un ordinateur
16. Interprète
17. Tuteur
18. Assistant en salle de classe
19. Documentation en format alternatif
20. Technologie ou système d'agrandissement
21. Encadrement individualisé
22. Technologies adaptatives (logiciels spécialisé)
23. Obtention des notes de cours avant le début du cours
24. Répartition raisonnable des échéanciers (tests et projets)
25. Suivi fréquents avec profs
26. Chien de service
27. Sous-titrage FM

APPENDICE J

GUIDE DE TRANSCRIPTION

Guide de transcription

Veuillez respecter les éléments suivants pour la transcription des entretiens;

1. Veuillez utiliser le logiciel de traitement de texte Microsoft Word pour la transcription des entretiens. Le texte doit être composé avec le style d'écriture Times New Roman, 12 points, avec un interligne de 1,5.

   Veuillez inclure l'information suivante pour chaque transcription des entretiens.
   a. Nom de l'intervieweur;
   b. Code de l'interviewé (étudiant 1, étudiant 2 etc.);
   c. Nom du transcripteur;
   d. Date de l'entretien;
   e. Durée de l'entretien;
   f. Date de la transcription;
   g. Transcription (inclure le contenu de l'entretien).

   Veuillez sauvegarder chaque transcription en utilisant le format suivant; EF1-C1_verbatim[6].

2. Distinguez les énoncés de l'intervieweur et ceux de l'interviewé avec un saut de ligne. Assurez-vous que les interventions de l'intervieweur sont en caractère gras.

3. Les passages qui sont inaudibles ou peu audibles sont signalés par la mention (inaudible) dans le texte de transcription.

4. Les silences, les hésitations, les interruptions de phrases seront documentés en utilisant les points de suspension (…).

5. Anonymisez la transcription avec l'utilisation du code (nom anonymisé) dans le texte lorsque le nom d'un participant, d'un autre étudiant du Collège Boréal ou d'un employé est soulevé.

[6] E=étudiant; F=féminin; 1=première personne ayant participé; C=campus

6. Anonymisez le campus de l'étudiant avec l'utilisation du code (campus1, campus2 etc.) dans le texte. Veuillez maintenir une liste dont vous pouvez faire référence pour le codage des campus. Cette liste doit être verrouillez à l'aide d'un mot de passe. Le mot de passe doit être verrouillez dans un endroit séparé sous clé.

7. Les mots prononcés par une intonation plus forte sont soulignés par le caractère gras et par des majuscules.

8. Indiquez les éléments contextuels qui permettent de restituer le sens des énoncés transcrits.

Pour toutes questions additionnelles, veuillez communiquer avec la chercheuse, Isabelle Chaussé. Si votre question ne peut être posée sans dévoiler l'identité des participants, veuillez contacter le directeur de cette recherche, M. Frantz Siméon.

Isabelle Chaussé : ix_chausse@laurentian.ca
Frantz Siméon : fsimeon@laurentian.ca

APPENDICE K

APPROBATION DE L'UTILISATION DES DONNÉES SECONDAIRES

COLLÈGE**BORÉAL**
éducation • innovation • recherche

Madame Isabelle Chaussé
[redacted]

Chère madame,

Merci d'avoir enquêté sur la possibilité d'accéder aux adresses courriel des étudiant.e.s qui reçoivent des services d'appui au Collège Boréal pour les fins de votre projet de recherche menant à ta maitrise. Ces informations font partie d'une base de données utilisées par le secteur des services aux étudiant.e.s.

À titre de directrice, Ressources humaines au Collège Boréal et personne responsable d'assurer le respect de la *Loi sur l'accès à l'information et la protection de la vie privée*, j'approuve votre requête. La *Loi* permet que des renseignements personnels soient divulgués, même si ces renseignements ont été recueillis pour d'autres fins, pourvu que des conditions relatives à la sécurité et au caractère confidentiel soient prévues. Selon les intentions énoncées dans ta demande d'éthique au comité du Collège Boréal (CÉRCB), vous allez entreprendre les démarches nécessaires pour mettre ces conditions en place.

Ainsi, mon approbation est sujette à celles des comités d'éthique de l'Université Laurentienne et du Collège Boréal quant au respect des lignes directrices concernant l'utilisation des données secondaires en recherche.

Dans l'espoir que ton projet de recherche soit un succès, je vous prie d'agréer, madame Chaussé, mes plus sincères salutations.

Rachelle Perreault-Léveillé
Directrice, ressources humaines
Collège Boréal

cc. Paulette Bonin, présidente, CÉRCB

APPENDICE L

APERÇU DES CODES ÉMERGENTS

malhonnête
Positif
Bonne expérience avec les professeurs en général
Expérience avec les professeurs
Manque de flexibilité
Négatif
Manque de confiance de la part des professeurs envers certains accommodements
Manque de compréhension de la part des professeurs face aux ajustements reliés à la pandémie
Manque d'effort au niveau de l'apaptation du style d'enseignement pour certains professeurs
Navigation facile
Positif
Efficace
Brightspace
Accessible
Négatif
Défis d'adaptation initial avec Brightspace
Expérience avec changements technologique
Aucune expérience antérieure avec Zoom
Neutre
Zoom
Défis d'adaptation initial avec Zoom
Négatif
Incorporation d'activités dans les cours virtuels
Besoin d'un style d'enseignement visuel pour les mathématiques
Besoins et défis des étudiants
Besoins
Besoin de mettre au défis ses connaissances sans accommodements
Atelier pour la gestion de son temps
Défis avec la gestion du stress face aux changements
Les cours de français sont difficiles même avec des accommodements
Défis au niveau du vocabulaire
Défis des étudiants
Défis avec la gestion de temps
Défis avec la naviguation de Microsoft Outlook
Défis avec la naviguation de Microsoft Outlook
Défis avec les cours abstraits
Commencé mes cours en retard
Bon soutien social
Bon soutien familial
Réussite scolaire
Familier avec les services de santé mentale offert au Collège Boréal
Aucun stress financier
Aucune augmentation au niveau de la consommation d'alcool
Positif
Bonne concentration lors des cours virtuel
Facteurs identifiés pouvant influencer la réussite scolaire
Santé mentale équilibré
Bonne habitude de vie

APPENDICE M

SOMMAIRE DES THÈMES SELON LES QUESTIONS D'ENTRETIEN

Sommaire des thèmes selon les questions	
Thèmes	**Questions**
Accueil et présentation	1. Description du plan de l'entretien ; 2. Obtention du consentement ; 3. Nombre de cours qui ont été suivi lors de la pandémie ; 4. Quels accommodements furent utilisés ?
Expérience avec les services d'accessibilité	1. Racontez-moi comment votre première rencontre s'est déroulée auprès du Service d'accessibilité ; 2. Quelle était la raison de votre rencontre ? 3. Aviez-vous anticipé que votre première rencontre se passe comme ceci ? Qu'y avait-il d'attendu ? Qu'y avait-il d'inattendu ? 4. Est-ce que vous croyez que votre intervenante a bien saisi vos besoins en matière d'accommodements ? 5. Est-ce qu'il y a des accommodements que vous avez reçus dont vous n'avez pas utilisés ? Si oui, lequel et pourquoi ?

La performance académique et les accommodements	1. Repensez à votre expérience la première fois que vous avez utilisé vos accommodements dans un cours lors de la pandémie. Que diriez-vous de cette expérience ? 2. Selon vous, est-ce que vos accommodements vous ont aidé à réussir votre/vos cours ? 3. Qu'est-ce qui vous fait dire que vos accommodements contribuent ou ne contribuent pas à votre réussite scolaire ? 4. Si vous avez eu des difficultés avec un cours, qu'avez-vous fait pour améliorer votre performance ? 5. Comment avez-vous vécu le changement aux cours en ligne lors de la pandémie ? 6. Si vous avez déjà reçu des accommodements en face à face, avez-vous remarqué des différences au niveau des accommodements en personne comparativement au mode virtuel ? 7. En ce qui a trait à votre performance académique, comment vous apercevez-vous que les choses vont dans le bon ou dans le mauvais sens ? 8. Qu'est-ce qui vous fait dire que les vous avez bien performé ou moins bien performé. 9. Vos observations ? Les résultats d'évaluation ? Les réactions des gens autour du participant ?

Facteurs personnels et environnementaux	1. Repensez maintenant à votre année scolaire 2020-2021. Pouvez-vous identifier des événements qui auraient pu avoir un impact sur votre performance académique ? 2. Il se dit beaucoup de choses par rapport aux facteurs personnels qui ont un impact sur la réussite scolaire des étudiants. Dites-moi si vous êtes plutôt d'accord ou plutôt en désaccord avec chaque affirmation. a. Ma famille m'appuie et m'offre du support au niveau de mes études postsecondaires. b. J'ai un bon cercle d'amis qui m'écoute si j'ai besoin de parler de quoi que ce soit. c. Au Collège Boréal, je sais comment faire pour aller chercher de l'aide si je ressens le besoin de parler à quelqu'un. d. Lors de la pandémie, ma situation financière m'a causé du stress. e. Ma consommation d'alcool était plus élevée que d'habitude lors de la pandémie. f. J'adopte de bonnes habitudes de vie pour gérer mon stress. (exercice, bonne nutrition, sommeil de qualité) g. Il a été facile pour moi de maintenir une bonne concentration tout au long de mes cours lors de la pandémie. h. Ma santé mentale n'a pas été affectée par la pandémie.
Besoins et constats	1. Si vous deviez revivre la même situation, c'est-à-dire utiliser des accommodements au Collège Boréal lors de la pandémie – que feriez-vous d'identique et/ou différent ? 2. De façon générale, quelles recommandations donneriez-vous au Service d'accessibilité et aux professeurs du Collège Boréal en contexte de pandémie ? 3. Y a-t-il une question que je ne vous ai pas posée ? Quelque chose d'important pour comprendre l'influence des accommodements sur la réussite scolaire des étudiants du Collège Boréal lors de la pandémie ?

Information sur le participant	1. Votre âge ; 2. Votre sexe ; 3. Le campus que vous fréquentez ; 4. Le programme auquel vous êtes inscrits.

APPENDICE N

FICHE DE LECTURE

FICHE DE LECTURE

Référence complète :

Qui sont les auteurs (statut) et que font les auteurs et où (affiliations) :

Type de texte et contexte de production :

Problématique :

Question centrale :

Dimensions du problème, les sources (causes), les incidences identifiées :

Enjeux identifiés :

Citations :

Buts de la recherche :

Cadre théorique :

Démarche méthodologique :

Définition de concepts :

Résultats et limites :

Conclusions et recommandations :

Résumé critique du texte :

Liens avec d'autres articles