

Fiche d'information sur l'analyse documentaire

Éducation postsecondaire (EPS) pour les étudiants en situation de handicap

Expériences positives et domaines à améliorer

En bref

La recherche démontre que le nombre d'étudiants en situation de handicap (ÉSH) qui entreprennent des études postsecondaires (EPS) a augmenté au cours des 20 dernières années (Kraglund-Gauthier, 2014; Petcu et coll., 2017; Grimes et coll., 2021; Kimball et coll., 2016; Ostrowski, 2016). Il y a de nombreuses raisons à ce changement : par exemple, plus d'élèves divulguent leur incapacité (Rajapuram et coll., 2020), plus d'élèves se sentent à l'aise de s'identifier comme ayant une incapacité (Gilles et Dupuis, 2013), et certains estiment que leurs expériences vécues sont prises plus au sérieux par les administrateurs d'EPS que les années précédentes (Jackson et coll., 2011).

Expériences positives en EPS

- *Prestation en ligne* - Des horaires de cours flexibles, une livraison asynchrone, des dates d'échéance flexibles et des méthodes de livraison en ligne peuvent augmenter les possibilités pour les TDS de prendre part aux cours. La prestation en ligne permet souvent de réduire les frais de scolarité et de moins se préoccuper de naviguer dans des campus potentiellement inaccessibles (Lee, 2020). Depuis 2019, davantage d'établissements d'enseignement postsecondaire ont expérimenté des méthodes flexibles de prestation de cours, ce qui est prometteur pour l'avenir de l'inclusivité dans les collèges et les universités.
- *Défense des droits des élèves* - Les personnes en situation de handicap s'engagent dans l'activisme et la défense des droits des personnes en situation de handicap de trois façons : 1) la modélisation de rôle et l'enseignement de l'autoplaider aux autres étudiants 2) la réduction de la stigmatisation et des perceptions négatives du handicap par l'éducation et les récits 3) l'action collective par le biais d'organisations formelles. Souvent, les TDS ressentent un sentiment d'utilité en s'engageant dans ces activités (Kimball et al. 2016). Cependant, il est important de noter que le plaidoyer n'est pas requis de la part des TDS, et que le soutien est nécessaire de la part des professeurs et du personnel (Marquis et al., 2012).
- *Conception universelle de l'apprentissage* - Une approche CUA est un cadre systématique qui augmente l'inclusivité dans les études postsecondaires en concevant des cours qui répondent à différents besoins d'apprentissage, quel que soit le handicap (Scheffler et coll., 2019). Le partage du contenu des cours via des systèmes d'apprentissage en ligne, la fourniture aux étudiants de directives claires pour les devoirs et les évaluations, la fourniture aux étudiants d'informations peu coûteuses et accessibles dans une variété de formats, la rétroaction en temps opportun et l'affichage des notes en ligne afin que les étudiants puissent voir leurs progrès ne sont que quelques-unes des stratégies courantes de CUA (Kennette et Wilson, 2019; McGreal, 2017).
 - La CUA est également conforme à l'environnement d'apprentissage changeant qui a émergé de la pandémie de COVID-19 et qui répond aux divers besoins des élèves (Pichette et coll., 2020).

Points à améliorer

- *Problèmes liés aux aménagements* - Les TDS rencontrent de nombreux problèmes liés aux aménagements, notamment des obstacles sociaux et attitudeux, des environnements physiques inaccessibles, le manque de technologies accessibles et des coûts financiers élevés (Jackson et al., 2011 ; Statistique Canada, 2021 ; Stout et Schwartz, 2014).
- *Prédominance du modèle médical* - La recherche montre que les établissements d'EPS fonctionnent le plus souvent à partir du modèle médical du handicap, ce qui signifie que le handicap est considéré comme un

problème individuel, et non comme un phénomène social (manque d'aménagements, etc.). Cela implique que les personnes en situation de handicap doivent "surmonter" leur handicap pour réussir leur éducation postsecondaire (Sellameir, 2021 ; Fovet, 2021 ; Feig et al., 2019 ; Shanouda, 2019 ; Kraglund-Gauthier et al., 2014 ; Bruce, 2020). Cela peut non seulement être décourageant pour les étudiants en EPS, mais peut également avoir un impact sur les étudiants lorsqu'ils essaient d'être accommodés. S'appuyer sur le modèle médical et sur des façons individuelles de comprendre le handicap signifie que les TDS doivent faire un travail supplémentaire pour « prouver » leur handicap afin d'être accommodés. (Bruce et Aylward, 2021).

- *Discrimination* - L'un des principaux obstacles auxquels se heurtent les personnes à mobilité réduite dans les établissements d'enseignement postsecondaire est la discrimination fondée sur des préjugés à l'égard des personnes à mobilité réduite exprimés par les étudiants, le corps enseignant et l'administration. Par exemple, le personnel de soutien a l'impression qu'il y a trop d'options pour les TDS (Collins et al., 2019) et qu'ils peuvent exploiter ou profiter de ces soutiens (Collins et al., 2019 ; Marquis et al., 2012).
- *Manque de ressources* - La dette étudiante et le manque de ressources pour les TDS sont des exemples d'obstacles en EPS, lorsqu'il s'agit d'accéder à des fonds, de démontrer leur besoin d'aide financière et de justifier leur identité sociale. Le modèle médical crée d'autres obstacles pour les étudiants qui veulent accéder à des fonds (Mou & Albagmi, 2021).
- *Violence* - Les traumatismes et la violence dont sont victimes de nombreux étudiants constituent un autre obstacle pour les TDS qui fréquentent les établissements d'enseignement postsecondaire. Les TDS présentent un risque accru de contacts sexuels non désirés (Brown et al., 2017), de violence sexuelle, de violence entre partenaires intimes et de harcèlement criminel (Reyns et Scherer, 2018). Les recherches et les programmes futurs devraient envisager des moyens de soutenir spécifiquement les TDS souffrant de traumatismes ou ayant été victimes de violence.

Références

- Brown, K. R., Peña, E. V. et Rankin, S. (2017). Contact sexuel non désiré : Les élèves atteints d'autisme et d'autres handicaps sont plus à risque. *Journal of College Student Development*, 58(5), 771-776. <https://doi.org/10.1353/csd.2017.0059>.
- Bruce, C. (2020). L'auto-représentation comme précarité dans l'enseignement universitaire. *Revue canadienne d'études sur la condition des personnes handicapées*, 9(5), 414-440. <https://doi.org/10.15353/cjds.v9i5.703>.
- Bruce, C. et Aylward, M. L. (2021). Mesures d'adaptation pour les personnes handicapées à l'université. *Disability Studies Quarterly*, 41(2). <https://doi.org/10.18061/dsq.v41i2.6973>.
- Collins, A., Azmat, F. et Rentschler, R. (2019). « Amener tout le monde sur le même chemin » : Revisiter l'inclusion dans l'enseignement supérieur. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1475-1487. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1450852>.
- Feig, A. D., Atchison, C., Stokes, A. et Gilley, B. (2019). Parvenir à une éducation inclusive sur le terrain : Résultats et recommandations d'une excursion géoscientifique accessible. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 19(2). <https://doi.org/10.14434/josotl.v19i1.23455>.
- Findley, P. A., Plummer, S.-B. et McMahon, S. (2016). Explorer les expériences de maltraitance des étudiants handicapés des collègues. *Journal of Interpersonal Violence*, 31(17), 2801-2823. <https://doi.org/10.1177/0886260515581906>.
- Fovet, F. (2021). Développer une approche écologique de la mise en œuvre stratégique de la CUA dans l'enseignement supérieur. *Journal of Education and Learning*, 10(4). <https://doi.org/10.5539/jel.v10n4p27>
- Gillies, J., Dupuis, S. (2013). Un cadre pour créer une culture d'inclusion sur le campus : une approche de recherche-action participative. *Annals of Leisure Research*, 16(3), 193-211.
- Grimes, S., Southgate, E., Scevak, J. et Buchanan, R. (2021). Répercussions sur l'apprentissage déclarées par les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou des incapacités. *Studies in Higher Education*, 46(6), 1146-1158. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1661986>.
- Jackson, V., Henderson, D., Edwards, D., Raines, G. (2011). Stratégies d'adaptation pour les étudiants handicapés en sciences de la santé. *Journal of Best Practices in Health Professions Diversity*, 4(1), 585-594.
- Kennette, L. N. et Wilson, N. A. (2019). Conception universelle de l'apprentissage (CUA) : perceptions des étudiants et des professeurs. *Journal of Effective Teaching in Higher Education*, 2(1), 1-26. <https://doi.org/10.36021/jethe.v2i1.17>.
- Kraglund-Gauthier, W. L., Young, D. C. et Kell, E. (2014). Enseigner aux étudiants handicapés dans des paysages postsecondaires : Naviguer dans les éléments d'inclusion, de différenciation, de conception universelle de l'apprentissage et de technologie. *Dialogues transformateurs*, 7(3), 1-9.
- Lee, C. (2020). Pourquoi les étudiants handicapés devraient envisager des études en ligne. *CurbFree avec Cory Lee: Partager le monde du point de vue d'un utilisateur de fauteuil roulant*.
- Marquis, E., Jung, B., Fudge-Schormans, A., Vajoczki, S., Wilton, R., Baptiste, S. & Joshi, A. (2012). Créer, résister ou négliger le changement : Explorer les complexités de l'éducation accessible aux élèves handicapés. *La Revue*

canadienne de recherche en enseignement et en apprentissage, 3(2). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2012.2.2>.

McGreal, R. (2017). Rapport spécial sur le rôle des ressources éducatives libres à l'appui de l'Objectif de développement durable 4 : Défis et opportunités en matière d'éducation de qualité. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(7). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i7.3541>.

Mou, M. & Albagmi, F. M. (2021). Analyse critique du discours sur les subventions des gouvernements fédéral et provincial pour les étudiants handicapés de niveau postsecondaire en Alberta et en Ontario. *Handicap et société*, 1-29. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1983418>.

Ostrowski, C. P. (2016). Améliorer l'accès aux mesures d'adaptation : Réduire les obstacles politiques et institutionnels pour les étudiants canadiens de niveau postsecondaire ayant une déficience visuelle. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 110 (1), 15-25. <https://doi.org/10.1177/0145482X1611000103>

Petcu, S. D., Van Horn, M. L. et Shogren, K. A. (2017). L'autodétermination et l'inscription et l'achèvement des études postsecondaires pour les étudiants handicapés. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 40(4), 225-234. <https://doi.org/10.1177/2165143416670135>.

Pichette, J., Brumwell, S. et Rizk, J. (2020). Améliorer l'accessibilité de l'enseignement supérieur à distance : leçons tirées de la pandémie et recommandations. *Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur*.

Rajapuram, N., Langness, S., Marshall, M. R., Sammann, A., & Kotozaki, Y. (2020). Étudiants en médecine en détresse : l'impact du sexe, de la race, de l'endettement et du handicap. *PLoS ONE*, 15(12), e0243250—e0243250. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0243250>.

Reyns, B. W. et Scherer, H. (2018). Harcèlement criminel victimisé chez les étudiants collégiaux : le rôle de l'incapacité dans un cadre d'activités de routine axée sur le mode de vie. *Crime and Delinquency*, 64(5), 650-673. <https://doi.org/10.1177/0011128717714794>.

Scherer, H. L., Snyder, J. A. et Fisher, B. S. (2013). Une approche sexospécifique pour comprendre la victimisation entre partenaires intimes et les résultats en matière de santé mentale chez les étudiants collégiaux handicapés et non handicapés. *Women & Criminal Justice*, 23(3), 209-231. <https://doi.org/10.1080/08974454.2013.802270>.

Sellmaier, C. & Kim, J. (2021). Expériences d'adaptation des étudiants en travail social aux États-Unis. *Formation en travail social*, 40 (7), 872-887. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1738375>.

Shanouda, F. (2019). La politique du passage : les expériences de divulgation des étudiants handicapés et fous dans l'enseignement supérieur. *École de santé publique Dalla Lana Université de Toronto*.

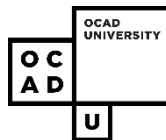
Son, E., Cho, H., Yun, S. H., Choi, Y. J., An, S. & Hong, S. (2020). La victimisation par violence entre partenaires intimes chez les étudiants handicapés du collégial : prévalence, recherche d'aide et relation entre les expériences négatives de l'enfance et la victimisation par violence entre partenaires intimes. *Examen des services à l'enfance et à la jeunesse*, 110. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104741>.

Statistique Canada. (2021). Résultats de l'Enquête canadienne sur l'incapacité, 2017. *Gouvernement du Canada*. Ottawa, Canada.

Stout, A., et Schwartz, A. (2014). « Il va croître organiquement et naturellement » : La relation réciproque entre les groupes d'étudiants et les études sur le handicap sur les campus universitaires. *Disability Studies Quarterly*. 34(2).



Nos partenaires pour ce projet comprennent :



Manitoba Head Office:
330 St. Mary Avenue, Suite 300
Winnipeg, Manitoba, Canada R3C 3Z5

Bureau principal au Manitoba:
330 avenue St. Mary, bureau 300
Winnipeg, Manitoba, Canada R3C 3Z5

Ottawa Office:
343 Preston Street, 11th Floor
Ottawa, Ontario, Canada K1S 1N4

Bureau d'Ottawa:
343 rue Preston, 11^e étage
Ottawa, Ontario, Canada K1S 1N4

Tel/Tél: (204) 809-5954
info@eviance.ca

eviance.ca

