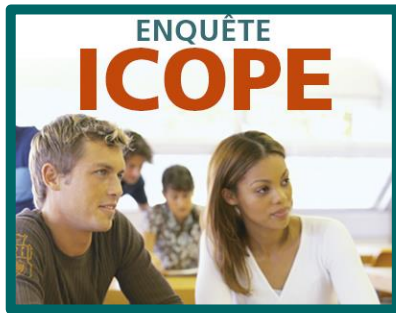


## Comment se définit le projet d'études en présence d'une limitation fonctionnelle ?

### Mise en contexte

Cette note technique actualise, à l'aide des données de l'enquête ICOPE 2016, les principaux indicateurs du rapport intitulé « Perception des étudiants de l'Université du Québec (UQ) à l'égard des problèmes de santé limitant leurs apprentissages »<sup>1</sup>, publié en 2012. Ce rapport peut être consulté pour obtenir des données antérieures, de même que des précisions sur le projet ICOPE, à la base de cette analyse sur les étudiantes et étudiants en situation de handicap (ÉÉSH).



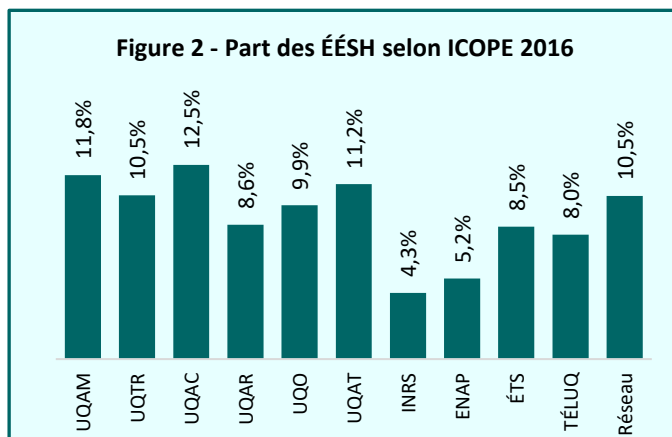
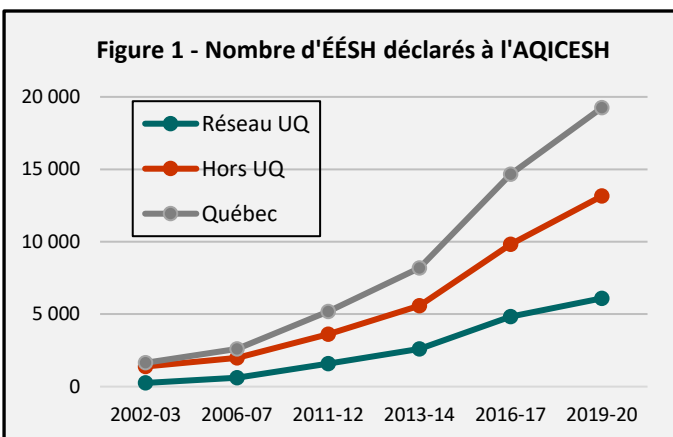
### Une personne sur vingt se déclare en situation de handicap

L'Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH) recueille chaque année le nombre de personnes ayant fait appel aux services destinés aux ÉÉSH de leur établissement (autodéclaration). Ces données, bien qu'intéressantes, sous-estiment assurément la présence de personnes avec des limitations. Selon les rapports de l'AQICESH (<https://www.aqicesh.ca/>), au cours de la dernière décennie, le nombre d'ÉÉSH à l'université a, en moyenne, aug-

menté de 20 % par année au Québec, pour s'établir à près de 19 250 en 2019-2020 (figure 1). Il s'élève à 6 095 à l'UQ, soit 5 % de sa population étudiante pour cette même année<sup>2</sup>. Notons que, conformément à sa représentation dans l'effectif universitaire québécois, un peu moins du tiers des ÉÉSH comptabilisés par l'AQICESH proviennent ainsi de l'UQ.

### Une personne sur dix est plutôt aux prises avec des limitations

L'enquête ICOPE, qui s'intéresse aux limitations perçues plutôt qu'aux diagnostics obtenus, recense toutefois une plus grande présence des ÉÉSH à l'UQ que ce que laisse entrevoir les données de l'AQICESH. Trois éléments tendent à expliquer cet écart. D'abord, bien que la perception joue dans les deux sens et que certaines personnes ne se considèrent pas limitées dans leurs apprentissages malgré leur problématique de santé, d'autres sans diagnostic médical répondent par l'affirmative à la question sur les limitations<sup>3</sup>. Ce dernier cas de figure, davantage observé dans les données, contribue au volume accru estimé par ICOPE. Ensuite, il semble plus facile de se confier par le biais d'une enquête confidentielle que de se rapporter officiellement à son établissement. Certains ÉÉSH vont en effet préférer faire profil bas, alors que d'autres ne ressentent simplement pas le besoin d'utiliser des services adaptés. Finalement, les nouvelles générations seraient plus à l'aise de parler, sans tabou, de leurs conditions de santé. Comparativement à l'AQICESH



- [http://www.uquebec.ca/dri/publications/rapports\\_de\\_recherche/perception\\_des\\_limitations.pdf](http://www.uquebec.ca/dri/publications/rapports_de_recherche/perception_des_limitations.pdf). Dans la présente note technique, les résultats tirés d'ICOPE se rapportent tous à la situation à l'entrée, soit celle des nouvelles personnes inscrites, même lorsque non spécifié dans le texte.
- Les ÉÉSH de l'INRS sont exclus des dénombrements de l'AQICESH. La part de 5 % pour l'UQ est obtenue en divisant le nombre d'ÉÉSH par le nombre annuel de matricules uniques, tel que fourni par le Système GDEU du Ministère de l'Enseignement supérieur.
- Question ICOPE : « Considérez-vous être limité dans vos apprentissages en raison d'un problème de santé ou d'une déficience fonctionnelle ? ».

Par Sylvie Bonin, Février 2022

Sources : Enquêtes ICOPE (Indicateurs de Conditions de Poursuite des Études) 2011 et 2016; Système des cohortes étudiantes, Université du Québec.

qui couvre l'ensemble des personnes inscrites, ICOPE cible l'entrée dans le programme, où celles-ci sont en moyenne plus jeunes.

Selon ICOPE, la part des ÉÉSH parmi ceux et celles qui entreprennent un programme à l'UQ a connu une forte augmentation, passant du simple au double entre 2011 (5 %) et 2016 (10,5 %) (figure 2). De plus, comme l'attestent les plus récentes données de l'AQICESH, cette proportion est appelée encore à croître. La prochaine collecte ICOPE, prévue à l'automne 2022, permettra de dresser un nouvel état de la situation.

## Près de neuf limitations sur dix sont de nature neurologique ou psychologique

En 2016, parmi les personnes qui indiquent se sentir limitées dans leurs apprentissages en raison d'un problème de santé ou d'une déficience fonctionnelle, 87 % mentionnent un trouble de type neurologique ou psychologique. Les troubles déficitaires de l'attention (TDAH) (43 %), de santé mentale (24 %) et d'apprentissage (13 %) sont les trois principales limitations indiquées et représentent à elles seules 80 % des réponses recueillies. Ceci constitue une hausse par rapport à 2011, où la part de ces trois limitations s'établissait à 69 %. Cette hausse est principalement attribuable aux TDAH, dont la proportion a progressé de 13 points de pourcentage.

## Ce que nous disent les étudiantes et étudiants avec des limitations

Certains commentaires recueillis lors de l'enquête ICOPE 2016 témoignent de la réalité des ÉÉSH<sup>4</sup>. Comme le questionnaire demande de documenter une seule limitation (la principale), la zone de commentaires a permis aux répondantes et répondants qui le désiraient de fournir plus de détails sur leur état de santé, notamment en présence de plusieurs limitations<sup>5</sup>. Ces précisions mettent en lumière des cas de personnes résilientes et déterminées qui accèdent aux études universitaires malgré des problèmes de santé multiples. Une fois l'entrée effectuée, certains ÉÉSH semblent bien naviguer dans le milieu universitaire, alors que d'autres considèrent leurs études comme un défi quotidien. Une part d'inquiétude et d'insécurité habite souvent ceux et celles qui reviennent aux

« Étudier en ayant un TDAH est un défi à chaque jour. » (étudiante de l'UQO)

« En plus d'un trouble d'apprentissage, j'ai un trouble déficitaire de l'attention et des problèmes de mémoire à court terme. » (étudiante de l'UQAM)

« La compréhension des professeurs et les services du Soutien à l'apprentissage étudiant me permettent de réussir et bien cheminer vers l'obtention de ma maîtrise. » (étudiant de l'ENAP)

études après une pause forcée (ex. : à la suite d'un « burn out » ou d'un autre problème de santé). Plusieurs commentaires font également le lien entre la santé mentale et le stress financier, ce dernier constituant un sérieux facteur anxiogène. Malgré tous les outils et accommodements disponibles, sans contredit fort appréciés, des irritants demeurent. Obtenir un soutien financier adéquat est loin d'être facile. L'admissibilité aux prêts et bourses est parfois compromise lorsque la condition de santé contraint le nombre de cours pouvant être suivis. Tout dépendant de la limitation, un plus grand investissement en temps pourrait également être requis pour réussir ses cours, restreignant ainsi la capacité d'occuper un emploi rémunéré en parallèle. Les procédures administratives ajoutent elles aussi un niveau de difficulté : formulaires à remplir pour accéder aux services ou au financement, rendez-vous avec un médecin de famille pour obtenir un diagnostic ou une note médicale, etc. De plus, humiliation et discrimination font encore malheureusement partie du décor. L'expérience de certains ÉÉSH suggère que le personnel universitaire pourrait bénéficier d'une formation complémentaire pour mieux les comprendre et les accompagner. Des mesures de soutien additionnelles (ex. : ateliers de lecture et d'écriture pour les difficultés d'apprentissage), l'accès à un plus grand nombre de salles d'études ou d'examen, et davantage de ressources pouvant établir un bilan de santé sur le campus sont également demandés.

## Près d'une personne sur deux est inscrite au baccalauréat à temps complet

Malgré un attrait apparemment similaire pour les cycles supérieurs<sup>6</sup>, une plus grande part d'ÉÉSH que de non-

<sup>4</sup> Voir l'extrait des [commentaires étudiants](#).

<sup>5</sup> Selon le [rapport 2019-2020](#) de l'AQICESH, 16 % des ÉÉSH dans les universités québécoises francophones ont plus d'une déficience.

<sup>6</sup> En situation de handicap ou non, 35 % des personnes au premier cycle pensent obtenir ensuite un diplôme de cycles supérieurs.

ÉÉSH<sup>7</sup> se trouvent au premier cycle (82 % contre 72 %). Près de 67 % des ÉÉSH à ce niveau d'études s'inscrivent à un programme de baccalauréat, où la plupart y cheminent à temps complet. À l'UQ, tous cycles confondus, on compte ainsi près d'un ÉÉSH sur deux à plein temps au baccalauréat (47 %).

De plus, peu importe le cycle d'études, les ÉÉSH optent dans une forte proportion pour un régime d'études à temps complet, cette proportion excédant même celle des non-ÉÉSH (tableau 1).

**Tableau 1 – Proportion à temps complet selon ICOPE 2016**

Cycle d'études	ÉÉSH	Non-ÉÉSH
Premier cycle	75 %	71 %
Deuxième cycle	60 %	55 %
Troisième cycle	96 %	89 %
TOTAL	74 %	67 %

Les ÉÉSH étant sous-représentés aux cycles supérieurs, **les statistiques qui suivront cibleront le premier cycle**, même lorsque non spécifié dans le texte, pour obtenir des comparaisons plus justes avec les non-ÉÉSH.

### Une entrée plus tardive à l'université

Les personnes qui débute un programme à l'UQ à l'automne 2016, qu'elles soient en situation de handicap ou non, sont en moyenne âgées de 26 ans. Des différences sont toutefois notées au niveau de la répartition par tranche d'âge. Comparativement aux non-ÉÉSH, les ÉÉSH sont proportionnellement moins nombreux à entrer au premier cycle avant l'âge de 21 ans et, en contrepartie, plus nombreux à y accéder entre 21 et 29 ans<sup>8</sup>.

### Des parcours d'études atypiques malgré des caractéristiques assez traditionnelles

Au-delà de l'âge à l'entrée qui témoigne de parcours atypiques, plusieurs ÉÉSH indiquent avoir interrompu des études antérieures<sup>9</sup>. C'est le cas d'au moins un ÉÉSH sur

deux (54 %) au premier cycle, la majorité de ces interruptions ayant eu lieu à l'université<sup>10</sup>. Sans surprise, les problèmes de santé constituent le principal motif ayant mené à l'interruption d'études universitaires (29 %)<sup>11</sup>.

Malgré des parcours d'études diversifiés, certaines caractéristiques des ÉÉSH réfèrent à une réalité dite plus « traditionnelle ». D'abord, ils ont davantage accès à un modèle d'études au sein de leur famille, étant ainsi moins de « Première Génération Universitaire » (PGU : 47 % contre 52 %). Aussi, principalement aux études aux cours de l'année précédente (72 %), un plus faible pourcentage d'ÉÉSH a fait une pause d'études prolongée avant de s'inscrire<sup>12</sup>. Finalement, cheminant généralement à plein temps, ils valorisent fortement les études<sup>13</sup>.

### Un choix de programme teinté d'incertitude malgré un grand intérêt

Les ÉÉSH portent un grand intérêt à leur programme d'études<sup>14</sup>, intérêt qui a souvent (56 %) pris naissance dans le milieu éducatif (primaire, secondaire, collégial ou universitaire) et qui existe depuis plusieurs années. En effet, plus d'un ÉÉSH sur deux (53 %) s'intéresse à son programme depuis au moins trois ans et le quart (26 %), depuis au moins 6 ans.

Malgré cela, ils s'engagent dans leur programme avec plus d'incertitude que les autres : 26 % des ÉÉSH au premier cycle disent que leur choix de programme est temporaire ou incertain<sup>15</sup>, comparativement à 21 % des non-ÉÉSH. Soulignons qu'une plus grande proportion n'a pu être admise dans son premier choix de programme (18 % contre 13 %), ce qui explique possiblement en partie cette incertitude. Des cotes de rendement au collégial (cotes R) en moyenne plus faibles, comme le montre le tableau 2, restreignent possiblement leur accès aux programmes contingentés.

L'incertitude observée semble également liée au sentiment d'être moins bien préparé-e pour entreprendre des

<sup>7</sup> L'appellation « non-ÉÉSH » réfère dans ce texte aux étudiantes et étudiants sans limitations.

<sup>8</sup> À l'entrée au premier cycle, 57 % des ÉÉSH ont entre 21 et 29 ans, alors que ce n'est le cas de 44 % des non-ÉÉSH.

<sup>9</sup> Il peut s'agir d'études de niveau secondaire, collégial ou universitaire ou même, à des niveaux multiples.

<sup>10</sup> Au total, le tiers des ÉÉSH au premier cycle a déjà interrompu dans le passé un programme d'études universitaires.

<sup>11</sup> En comparaison, seulement 5 % des non-ÉÉSH dans la même situation ont mentionné ce motif.

<sup>12</sup> Avant de s'inscrire au premier cycle, 16 % des ÉÉSH ont fait une pause de 3 ans ou plus, alors que c'est le cas de 22 % des non-ÉÉSH.

<sup>13</sup> Au premier cycle 86 % des ÉÉSH indiquent valoriser les études plus que toute autre activité, relativement à 77 % des non-ÉÉSH.

<sup>14</sup> L'intérêt pour le programme est jugé « grand » ou « très grand » dans 91 % des cas.

<sup>15</sup> « Incertain » signifie qu'au moment de remplir le questionnaire, la personne ne savait pas encore si son choix de programme était définitif ou temporaire.

études universitaires. En effet, 47 % des ÉÉSH, comparativement à 56 % des non-ÉÉSH, évaluent leur préparation « très bonne » ou « excellente » à leur entrée dans le programme.

**Tableau 2 – Cote R moyenne des personnes admises sur la base d'un DEC selon ICOPE 2016**

Domaine d'études	ÉÉSH	Non-ÉÉSH
Administration	25,1	25,9
Sciences humaines	25,7	27,1
Éducation	25,3	26,5
Sciences de la santé	24,6	26,5
Sciences pures	25,7 *	27,8
Sciences appliquées	25,4	26,0
Arts	25,0	26,3
Lettres	25,7 *	28,1

\* Résultats basés sur une vingtaine de réponses seulement.

## L'attrait de la relation d'aide

Au premier cycle, deux domaines de formation distinguent essentiellement les ÉÉSH des autres étudiant-es. Proportionnellement moins présent-es en administration que les non-ÉÉSH, on les retrouve, en contrepartie, davantage en sciences sociales et humaines, et particulièrement dans les disciplines d'études associées à la relation d'aide, telles que la psychoéducation, la psychologie et le travail social.

## Moins d'enfants, mais une charge souvent plus lourde pour les parents

Bien que plusieurs soient plus âgé-es à leur arrivée au premier cycle, une plus faible part d'ÉÉSH (16 %) que de non-ÉÉSH (21 %) ont des enfants sous leur responsabilité. De plus, être en soutien à d'autres personnes, comme un parent âgé ou un membre de sa fratrie, est également moins fréquent chez les ÉÉSH<sup>16</sup>. Parmi les ÉÉSH parents, plus de 40% ont un seul enfant<sup>17</sup>, 35 % en ont deux, le dernier quart prenant soin de trois enfants ou plus. Si le nombre d'ÉÉSH avec des responsabilités familiales est moindre, ceux et celles qui sont parents se trouvent toutefois plus souvent seuls pour s'occuper des enfants, tant en termes de temps que financier. C'est le cas d'environ 30 % des ÉÉSH parents comparativement à 20 % des non-ÉÉSH avec enfants.

<sup>16</sup> Au premier cycle, 18 % des ÉÉSH assument la responsabilité d'autres personnes que leurs enfants, par rapport à 22 % des non-ÉÉSH.

<sup>17</sup> C'est le cas de 34 % des non-ÉÉSH parents.

## Une présence limitée sur le marché de travail

Comme mentionné dans les commentaires, afin d'accorder le temps nécessaire à leurs études, plusieurs ÉÉSH limitent leur participation au marché de l'emploi. Durant leurs études de premier cycle, 63 % des ÉÉSH occupent un emploi, par opposition à 72 % des non-ÉÉSH. De plus, les ÉÉSH en emploi allouent moins de temps par semaine au travail rémunéré que les autres. Plus précisément, la majorité des ÉÉSH en emploi travaillent moins de 21 heures par semaine (63 %), 17 % seulement travaillant à plein temps<sup>18</sup>. Ces proportions s'établissent respectivement à 54 % et 31 % chez les non-ÉÉSH en emploi.

## Une situation financière plus précaire

La difficulté à concilier études et travail affecte, bien entendu, les revenus disponibles. Au premier cycle, un ÉÉSH sur deux (50 %) se considère en situation financière précaire. Dans le reste de la population étudiante, bien qu'élevée, cette proportion n'est, en comparaison, que de 35 %. Notons que, pour financer leurs études, les ÉÉSH s'appuient principalement sur les prêts et bourses du gouvernement (45 %), le soutien de leur famille (33 %) et sur les revenus d'emplois à temps partiel (41 %) ou d'été (30 %)<sup>19</sup>.

## Se prouver qu'on peut y arriver

De manière générale, en situation de handicap ou non, les trois principales motivations pour s'inscrire à un programme de premier cycle demeurent l'acquisition de connaissances, l'obtention d'un diplôme et l'accès à une profession. Mises à part ces trois motivations, deux autres, celles présentant les écarts les plus grands au tableau 3, distinguent particulièrement les ÉÉSH des non-ÉÉSH. La première met en lumière le besoin plus fréquent, des personnes en situation de handicap, de se prouver qu'elles sont capables de faire des études de niveau universitaire. Considérant la précarité financière de plusieurs ÉÉSH, la seconde motivation souligne l'importance des prêts et bourses gouvernementaux pour la poursuite de leurs études.

<sup>18</sup> « Plein temps » réfère à plus de 30 heures par semaine.

<sup>19</sup> La somme des pourcentages excède 100 %, car les répondantes et répondants listaient toutes les sources de revenu pertinentes.



**Tableau 3 – Motivations à s’inscrire sous forme d’indice<sup>20</sup>**

Motivation à s’inscrire au 1 <sup>er</sup> cycle	ÉESH	Non-ÉESH	Écart
Acquérir des connaissances	0,92	0,92	0,01
Accéder à une profession	0,86	0,85	0,00
Obtenir un diplôme	0,85	0,86	0,00
Enrichir sa culture personnelle	0,82	0,78	0,03
Améliorer conditions vie ou travail	0,77	0,74	0,03
Aimer l’activité intellectuelle	0,76	0,74	0,02
Se perfectionner dans son domaine	0,63	0,65	-0,02
Aimer le milieu de vie étudiant	0,58	0,58	0,00
Entreprendre une nouvelle carrière	0,58	0,56	0,02
<b>Se prouver qu’on est capable</b>	<b>0,57</b>	<b>0,47</b>	<b>0,11</b>
Poursuivre à un niveau supérieur	0,54	0,50	0,03
Répondre aux exigences de l’entourage	0,35	0,35	0,00
<b>Avoir accès aux prêts et bourses</b>	<b>0,26</b>	<b>0,15</b>	<b>0,10</b>
En attendant de faire autre chose	0,14	0,11	0,02

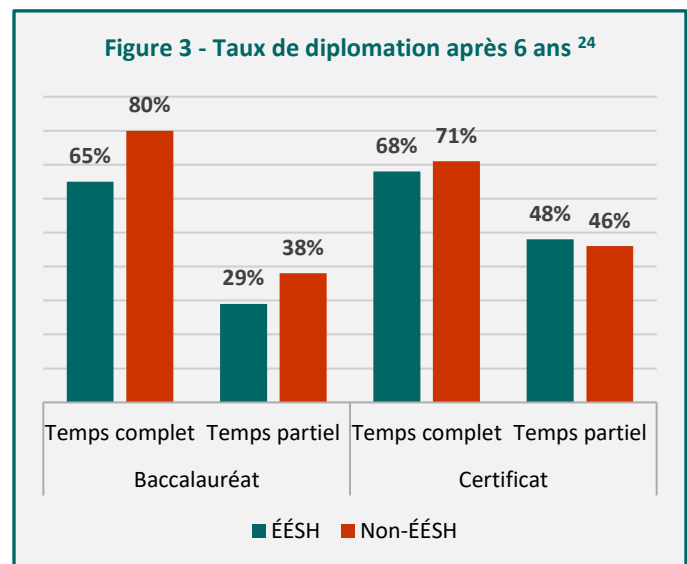
### Plus de difficultés avec la langue française

Dans le cadre d’ICOPE, les personnes sont appelées à évaluer leurs compétences langagières suivant quatre volets : lecture, écriture, parole et compréhension. Bien que majoritairement de langue maternelle française<sup>21</sup>, les ÉESH sont proportionnellement moins nombreux que les autres à considérer leur connaissance du français comme étant « excellente », particulièrement en ce qui a trait à la lecture (82 % contre 89 %) et à l’écriture (55 % contre 66 %). Des problématiques de santé comme les troubles d’apprentissage<sup>22</sup> ne sont assurément pas étrangères aux évaluations globalement plus faibles des ÉESH. Notons qu’une plus grande difficulté à manier la langue française pourrait influencer négativement les résultats de certains cours.

### Les programmes plus courts, un atout pour la réussite des études

Bon nombre de limitations auront des répercussions sur les parcours scolaires et la réussite étudiante. Leur impact (voir sections précédentes) se fait entre autres sentir au niveau de l’énergie requise pour suivre ses cours et de la capacité à financer ses études; certaines problématiques de santé peuvent même affecter directement l’apprentissage de matières scolaires de base, telles que le français ou les mathématiques. Des interruptions d’études plus fréquentes et des notes plus faibles (ex. : cotes R) sont en conséquence observées. À plus long terme,

notamment dans les programmes de grade, la persévérance aux études pourrait également en souffrir. En effet, selon le *Référentiel de données sur la réussite des études*<sup>23</sup>, « Au baccalauréat, les ÉESH, comparativement aux autres étudiant-es, rencontrent de plus grands défis académiques, défis se traduisant par des taux de diplomation plus faibles. Un programme de durée plus courte, comme le certificat, semble toutefois favoriser la réussite des ÉESH [figure 3]<sup>24</sup>. »



<sup>20</sup> La construction d’un indice d’importance, où les réponses varient entre 0 (pas du tout) et 1 (tout à fait), permet de situer plus facilement les motivations les unes par rapport aux autres.

<sup>21</sup> Au premier cycle, le français est la langue maternelle de 93 % des ÉESH et de 87 % des non-ÉESH.

<sup>22</sup> Parmi les personnes aux prises avec un trouble d’apprentissage, seulement 64 % se jugent excellentes pour lire le français et 27 %, pour l’écrire.

<sup>23</sup> [Référentiel de données sur la réussite des études : Premier, deuxième et troisième cycles universitaires](#), Direction de la recherche institutionnelle, Université du Québec, décembre 2020.

<sup>24</sup> La figure 3 reflète la situation de la cohorte de l’automne 2011 suivie pendant 6 ans, soit jusqu’à l’automne 2017.