

**L'accès à l'éducation et
l'accès à la réussite éducative
dans une perspective
d'éducation pour l'inclusion**

Mémoire présenté par la Conférence
des recteurs et des principaux des
universités du Québec (CREPUQ) au
Conseil supérieur de l'éducation

Janvier 2010

« Ça prend un village pour éduquer un enfant »
(Proverbe sénégalais)

TABLES DES MATIÈRES

PRÉAMBULE	7
INTRODUCTION	9
1. DES UNIVERSITÉS EN PLEINE MUTATION ET DE NOUVEAUX ENJEUX À PRENDRE EN COMPTE .	11
1.1 L'apparition de l'université de masse	11
1.2 L'engagement dans « l'économie du savoir »	12
1.3 Un accent mis sur la formation d'une ressource humaine de qualité.....	12
1.4 Une forte demande pour l'enseignement supérieur	13
1.5 Une nouvelle perception des étudiants envers les études postsecondaires	13
1.6 Le caractère hétérogène de la population étudiante	14
1.7 Nourrir la diversité et assurer l'avenir de l'offre de formation	14
2. DES ENJEUX PROPRES À DE NOUVELLES POPULATIONS ÉTUDIANTES.....	16
2.1 Étudiants étrangers	16
2.1.1 Éléments de vulnérabilité	16
2.2 Étudiants en situation de handicap	18
2.2.1 Rappel historique.....	18
2.2.2 La réalité sur le terrain	19
2.2.3 Éléments de vulnérabilité	20
2.2.4 Éléments de vulnérabilité	22
2.3 Étudiants-parents.....	22
2.3.1 Éléments de vulnérabilité	23
2.4 Étudiants autochtones	24
2.4.1 Éléments de vulnérabilité	24
CONCLUSION	27
ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE.....	29
ANNEXE LISTE DES PERSONNES QUI ONT COLLABORÉ À LA PRÉPARATION DU MÉMOIRE DE LA CREPUQ SUR L'ÉDUCATION POUR L'INCLUSION	33

PRÉAMBULE

La Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) remercie le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) de lui avoir donné la possibilité de participer à la consultation sur « l'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion », que le Conseil a organisée dans le cadre de l'élaboration de son *Rapport 2010 sur l'état et les besoins de l'éducation*.

La consultation du CSE porte sur l'éducation pour l'inclusion envisagée à tous les ordres d'enseignement et pour tous les secteurs d'enseignement, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Plus précisément, le Conseil s'interroge sur les leviers et les obstacles relatifs à l'accès à l'éducation et à l'accès à la réussite éducative, et ce, sous l'angle des principes de l'éducation pour l'inclusion.

Il importe de souligner d'entrée de jeu que la CREPUQ, compte tenu de l'optique retenue par le Conseil, s'est attachée dans le présent mémoire à circonscrire les besoins des clientèles particulières en émergence dans le réseau universitaire québécois comme révélateurs de l'hétérogénéité des populations étudiantes et de l'importance de poursuivre les efforts déjà entrepris pour assurer la réussite du plus grand nombre d'étudiants au Québec.

Les analyses, observations et considérations présentées dans les pages qui suivent ont bénéficié de l'expertise des services aux étudiants des universités québécoises. On trouvera en annexe la liste des personnes qui ont contribué à la préparation du présent mémoire.

INTRODUCTION

L'adoption de la perspective d'une éducation pour l'inclusion témoigne d'un idéal élevé de société dont nous ne pouvons que nous réjouir. Elle peut donner un sens aux progrès importants en matière de démocratisation de l'éducation qui ont été accomplis au Québec depuis le *Rapport Parent*, au début des années soixante, et soutenir les efforts nécessaires pour conjuguer à l'avenir démocratisation quantitative (accès) et démocratisation qualitative (succès), dans la perspective d'une éducation de base pour tous.

Il s'agit d'un enjeu collectif dont la responsabilité est partagée par l'État, par les établissements d'enseignement, par les organisations et par les individus eux-mêmes. En ce sens, un engagement de cette envergure suppose, comme le souligne le *Document de consultation* du CSE (2009), l'existence « d'un processus continu qui vise à adapter ou à ajuster les différentes composantes du système d'éducation, de manière à reconnaître et à prendre en compte la diversité des besoins de tous les élèves et étudiants, et à favoriser le développement du plein potentiel de chaque personne dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie ».

Le présent mémoire situe, en première partie, la perspective d'une éducation pour l'inclusion parmi les nombreuses transformations qu'ont connues jusqu'à ce jour les établissements d'enseignement universitaire et les nouveaux enjeux qui en découlent. À cet égard, on soulignera l'importance croissante de la mobilité sociale et des besoins de formation d'une main-d'œuvre qualifiée pour assurer le développement de la société, notamment le développement économique et la compétitivité du Québec. La capacité d'offrir des services de formation et de perfectionnement en fonction des besoins professionnels ou des soubresauts économiques commande une adaptation du système universitaire à l'avenant de celle qui est nécessaire pour répondre aux besoins des populations de plus en plus hétérogènes qui fréquentent les universités.

La deuxième partie cible quatre populations étudiantes spécifiques : les étudiants étrangers, les étudiants en situation de handicap, les étudiants-parents et les étudiants autochtones. L'étude de ces populations tente de mettre en relief leur importance croissante aux côtés des populations traditionnelles, dont les besoins sont par ailleurs tout aussi présents. De plus, la prestation de services de formation à ces populations particulières permet d'illustrer et de mieux comprendre les changements organisationnels qui s'imposent au sein des universités et du système éducatif dans son ensemble pour faire face à la diversité des besoins qu'elles connaissent. Ainsi, la participation et la coordination d'un nombre croissant d'instances engagées dans l'accessibilité et la réussite de toutes les populations étudiantes restent à déployer.

1. DES UNIVERSITÉS EN PLEINE MUTATION ET DE NOUVEAUX ENJEUX À PRENDRE EN COMPTE

L'évolution des établissements d'enseignement universitaire est marquée par des transformations profondes qui s'inscrivent dans la durée. Cette première partie du mémoire fait état de quelques-unes de ces transformations et des nouveaux enjeux qui en découlent.

Il s'agit d'abord d'esquisser en toile de fond la place des étudiants dans le système universitaire avant d'identifier, dans la deuxième partie, des éléments spécifiques de vulnérabilité pour diverses populations étudiantes identifiées comme emblématiques de l'éducation pour l'inclusion.

1.1 L'APPARITION DE L'UNIVERSITÉ DE MASSE

La conception de l'université comme institution a évolué. Dans les années 1960 et 1970, le rôle de l'université comme instrument déterminant d'une plus grande justice sociale a été mis de l'avant. Dans la foulée des recommandations du *Rapport Parent*, les portes des établissements ont été largement ouvertes dans le but de faciliter l'accès à un éventail plus grand de la population, de diminuer l'impact des conditions associées à l'appartenance sociale d'origine, d'affirmer la volonté que l'enseignement supérieur ne soit plus réservé à une élite. La mobilité sociale est de mise et constitue une des visées qui caractérise le système universitaire québécois.

On peut saluer là un progrès social important. Il reste que selon les données du recensement de 2006, le Québec affiche toujours un taux de scolarisation postsecondaire inférieur à celui de l'Ontario, de même que de l'ensemble du Canada, sauf pour les détenteurs de certificat universitaire. Quelque 16 % de la population de 15 ans et plus au Québec détenait un certificat ou diplôme collégial, contre plus de 18 % et de 17 % en Ontario et au Canada, respectivement; près de 11 % au Québec, mais de 13 % et 12 % en Ontario et au Québec, respectivement, avait obtenu un baccalauréat. Rappelons que le taux de scolarisation désigne le rapport entre la population scolaire d'un groupe d'âge donné et la population en général du même groupe d'âge, sans tenir compte de l'achèvement des études par les personnes concernées.

Par ailleurs, la notion d'accessibilité aux études supérieures a été élargie : l'accessibilité ne désigne plus simplement la fréquentation d'un établissement d'enseignement, mais englobe désormais la diplomation. Dans son plan d'action publié en 1997, le MEQ traduisait cette préoccupation en ces termes : « La société québécoise dans son ensemble, et non seulement le monde scolaire, est dès lors invitée à relever un défi de taille : faire prendre à l'éducation le virage du succès. (...) Le coup de barre à donner consiste à passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre ».

L'utilisation de plus en plus répandue de l'accessibilité comme nouvel indicateur de performance basé sur le succès du plus grand nombre a soulevé d'une façon aiguë les questions de la persévérance et de la réussite aux études et a placé ces thèmes parmi les principaux sujets de l'heure dans les milieux de l'éducation.

Dans cette foulée, les milieux de l'éducation ont reconnu que la persévérance et la réussite aux études ne reposent pas exclusivement sur les caractéristiques des populations étudiantes, mais également sur la qualité et la pertinence de l'expérience et du climat d'apprentissage que les établissements mettent à leur

disposition. Cette évolution illustre la problématique de l'encadrement d'une population étudiante engagée dans des études universitaires en prise sur une « économie du savoir ».

1.2 L'ENGAGEMENT DANS « L'ÉCONOMIE DU SAVOIR »

L'expression « économie du savoir » et d'autres expressions comme « économie postindustrielle » ou « économie de l'immatériel », selon l'Office de la langue française, mettent l'accent sur la dimension économique de la société de la connaissance et marquent une nouvelle phase de l'histoire économique, dans laquelle nous sommes entrés à la fin du siècle dernier. Particulièrement marquée par l'internationalisation des enjeux commerciaux et financiers et par l'interdépendance entre les différentes nations, on la qualifie de nouvelle économie mondiale, et sa plus grande tendance est l'émergence d'une économie de l'information fondée sur le savoir ou la connaissance.

Cela se traduit notamment par cette mouvance spécifique en vertu de laquelle, selon Tremblay et Paquette (2000), « l'université se verra appelée à être un outil de développement économique. Mieux, elle semble devenue un outil économique en soi, car plus que tout, (...) nous nous trouvons dans une société où les savoirs sont appliqués rapidement à l'industrie et au commerce ».

Plus récemment, en écho à cette trame de fond, le ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation (MDEIE) rendait public, en décembre 2006, un document intitulé *Un Québec innovant et prospère : stratégie québécoise de la recherche et de l'innovation*. L'innovation et la valorisation sont au cœur de cette politique. On peut y lire que « l'innovation est la clé du développement économique et social des économies occidentales face aux économies émergentes (...) la locomotive du développement économique et social du Québec ». La valorisation de la recherche vise à « accentuer les retombées sur l'économie et l'emploi ». En somme, cette politique fait sienne l'affirmation selon laquelle « la compétitivité de l'économie passe par la recherche et l'innovation ».

Il importe de souligner que, dans une économie du savoir, les activités de recherche et de formation réalisées par les établissements universitaires doivent allier collaboration entre les établissements et concurrence des établissements entre eux au sein du même système éducatif. De plus, le positionnement des universités québécoises se conçoit de plus en plus dans une perspective internationale où émergent des enjeux de mobilité étudiante et professorale. Pour satisfaire à la demande spécifique qui en découle, il devient nécessaire de favoriser le développement de prestations de qualité et d'assurer l'offre d'une formation inclusive sur des bases différentes, marquées au coin de l'innovation et de l'amélioration continue (Gibbons, 2003).

1.3 UN ACCENT MIS SUR LA FORMATION D'UNE RESSOURCE HUMAINE DE QUALITÉ

Dans un contexte social et politique marqué par des impératifs économiques et des objectifs de productivité, la formation d'une ressource humaine de qualité est une finalité qui occupe de plus en plus l'avant-scène de l'enseignement supérieur et qui constitue une promesse de plus value pour les acteurs socio-économiques.

Dans un document intitulé *Compétences poussées requises dans l'économie du savoir*, en réponse aux documents sur l'innovation déposés par le gouvernement fédéral (Industrie Canada, 2002), l'Association des universités et collèges du Canada

(AUCC), en écho aux propositions du Conference Board of Canada, s'exprimait ainsi : « Les employeurs, les étudiants et les décideurs s'entendent pour dire que l'apport primordial d'une université à l'économie du savoir consiste à fournir un environnement d'enseignement qui prépare la carrière des diplômés en leur faisant acquérir une gamme d'aptitudes allant des compétences techniques et interpersonnelles à la capacité à résoudre des problèmes ». Les universités sont donc appelées à :

- continuer à offrir, dans toutes les disciplines, des programmes de qualité supérieure qui développent chez les diplômés la gamme de compétences recherchées sur le marché du travail ;
- travailler de concert avec des employeurs des secteurs public et privé, par le truchement de comités consultatifs universitaires et, s'il y a lieu, des conseils du secteur industriel, pour saisir les besoins du marché du travail et en informer les services de planification et de développement des programmes universitaires.

Les caractéristiques de souplesse et d'adaptabilité au changement qui sont exigées des diplômés compétents par la société québécoise sont maintenant demandées au système éducatif, qui s'engage à favoriser leur réussite.

1.4 UNE FORTE DEMANDE POUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Au fil de ces différentes mutations, la demande sociale pour l'enseignement supérieur s'est accrue. Au sein d'une société fondée sur l'économie du savoir, les emplois exigeant une formation de haut niveau sont en croissance. À titre indicatif, notons que, « entre 2000 et 2006, les emplois pour diplômés universitaires sont ceux qui ont connu la plus forte croissance sur le marché du travail. À l'échelle nationale, la croissance de l'emploi n'a atteint que 12 pour cent dans l'ensemble, mais a dépassé les 30 pour cent chez les titulaires d'un diplôme universitaire » (AUCC, 2007). Dans ce contexte, l'attrait pour les études supérieures augmente, sous les effets conjugués d'une culture de la formation continue de plus en plus présente parmi les valeurs sociales du Québec, et des soubresauts économiques périodiques, qui entraînent de fortes vagues de retour aux études. Les universités québécoises sont bien placées pour offrir des solutions adaptées à la demande de formations pertinentes et de qualité.

Dans tous les cas, compléter une formation de niveau universitaire devient une filière d'accès à une bonne partie des carrières valorisantes et mieux rémunérées. Au Canada, « entre 2000 et 2006, les effectifs universitaires à temps plein se sont accrus de plus de 190 000 étudiants, soit une augmentation de 31 pour cent » (Ibid., p. 5). L'AUCC précise également que, « en 2006, les universités et collèges universitaires du Canada comptaient 815 000 étudiants inscrits à temps plein, soit environ 700 000 au premier cycle et 115 000 aux cycles supérieurs. À ce nombre s'ajoutent 265 000 étudiants à temps partiel, dont 220 000 au premier cycle et 45 000 aux cycles supérieurs ».

1.5 UNE NOUVELLE PERCEPTION DES ÉTUDIANTS ENVERS LES ÉTUDES POSTSECONDAIRES

Plusieurs étudiants et étudiantes de la génération actuelle reconnaissent, tout comme leurs parents, les exigences de plus en plus grandes qu'impose le marché du travail en matière de diplomation et, comme le disait d'une façon imagée Levine et Cureton (1998), « poursuivre des études postsecondaires est vu par plusieurs comme une police d'assurance », une façon de mettre le plus de chances de leur

côté pour occuper des emplois de qualité et de « bien gagner leur vie ». Les auteurs ajoutent que « ces avantages attribués à la poursuite d'études postsecondaires sont maintenant considérés comme plus importants que ceux associés à l'acquisition d'une bonne éducation générale et l'occasion de clarifier ses valeurs de même que d'apprendre à vivre en société ».

D'aucuns diront qu'il convient d'élargir ce regard jugé utilitaire ou instrumental porté sur l'enseignement supérieur pour se recentrer sur une formation de la personne humaine et pour redéfinir l'expérience universitaire comme un espace de développement de l'identité conçue comme « ce qui nous permet de définir ce qui importe ou non pour nous » (Taylor, 1998 et 1989).

Les universités adhèrent aux exigences de cette nouvelle réalité et souhaitent répondre à une demande qui se diversifie, tant au plan de la formation que de la clientèle et des services. En plus de ce défi, elles sont disposées à développer leur offre en synergie avec leurs partenaires gouvernementaux, scolaires et économiques, entre autres, sous réserve qu'on leur octroie les ressources nécessaires.

1.6 LE CARACTÈRE HÉTÉROGÈNE DE LA POPULATION ÉTUDIANTE

Au cours des dernières années, c'est son hétérogénéité croissante qui a le plus marqué la population étudiante des universités québécoises; cette situation a affecté la participation aux études supérieures ainsi que le parcours des études, agissant à la fois comme condition et frein à la persévérance et à la réussite. L'étudiant d'aujourd'hui se définit donc en fonction d'une panoplie de caractéristiques personnelles, familiales, géographiques, sociales, culturelles, économiques et scolaires, considérées individuellement ou croisées les unes avec les autres. L'effet de certaines de ces caractéristiques sur la réussite et la persévérance fait l'objet de recherches depuis longtemps, tandis que l'on commence à peine à percevoir l'influence des autres sur les études. De nombreux étudiants, même parmi les plus jeunes, interrompent leur cheminement scolaire le temps d'une sabbatique ou pour occuper un emploi pendant un an ou deux avant de reprendre leurs études, pas nécessairement à l'ordre d'enseignement où ils les ont laissées. Ainsi, considérées sur la durée d'une vie active, la persévérance et la réussite prennent une toute autre signification. Un tel enjeu conduira les universités à s'ajuster, comme le feront d'autres acteurs engagés dans l'amélioration des conditions de réussite des étudiants.

1.7 NOURRIR LA DIVERSITÉ ET ASSURER L'AVENIR DE L'OFFRE DE FORMATION

Cette diversité des populations étudiantes a des incidences sur l'adéquation de l'offre et de la demande de formation. Plus précisément, la nature hétérogène de la population étudiante tient surtout à ses traits sociodémographiques. En corollaire, cette diversité détermine des enjeux liés à l'accessibilité.

L'accessibilité géographique crée des pressions financières sur les établissements (transports, infrastructures, etc.). Elle touche également des questions d'équité de l'éducation et rappelle le rôle des universités dans la rétention des populations en vue du développement socio-économique des régions du Québec. À cela s'ajoutent des problèmes d'accessibilité financière qui placent les étudiants, toutes catégories confondues, dans une situation administrative parfois délicate. L'accessibilité à une offre académique de qualité (programmes, enseignement, environnement éducatif)

constitue un domaine d'exploration spécifique en matière d'éducation pour l'inclusion.

La situation générale, après une décennie de travaux sur la réussite des étudiants universitaires, pointe vers des efforts toujours aussi pressants. Dans la mesure où la formation de main-d'œuvre hautement qualifiée constitue un objectif de société, comme facteur de prospérité économique notamment, les universités doivent être adéquatement soutenues pour offrir, conformément à leur mission, des formations de haut niveau au plus grand nombre possible de personnes aptes à y poursuivre des études. La mission de l'université, rappelons-le, se déploie en trois volets : l'enseignement, la recherche et les services à la collectivité. Ainsi, la valorisation de la prestation académique, tout comme la qualité et la pertinence des programmes offerts par les établissements universitaires, restent au cœur des efforts à consentir dans une perspective d'inclusion.

2. DES ENJEUX PROPRES À DE NOUVELLES POPULATIONS ÉTUDIANTES

Adopter une perspective d'éducation pour l'inclusion attire inévitablement l'attention sur des groupes de la population pour qui l'accès à l'éducation ou l'accès à la réussite sont parsemés d'embûches. Ainsi, les universités sont tout particulièrement interpellées par les étudiants étrangers, les étudiants en situation de handicap, les étudiants-parents et les étudiants autochtones. Différentes considérations ont dicté ce choix, y compris :

- l'imminence de l'arrivée à l'université de clientèles habituées à recevoir des services au primaire, au secondaire et au collégial ;
- l'obligation d'accommodement envers ces étudiants ;
- les pratiques déjà en cours dans les établissements.

Nous dresserons dans ce qui suit un état des principaux éléments de vulnérabilité des quatre populations étudiantes que nous avons retenues.

2.1 ÉTUDIANTS ÉTRANGERS

La population des étudiants étrangers est en pleine croissance dans les établissements universitaires québécois. Entre 2008 et 2009, elle a augmenté de 9,9 %¹, passant de 22 680 à 25 000 étudiants. Ces derniers représentent 9,29 % de l'effectif étudiant ; par comparaison, en 1982, ils représentaient 3,5 % de la population étudiante.

Nous présentons ci-après une description des obstacles auxquels les étudiants étrangers sont confrontés et qui peuvent limiter leur accès à l'éducation et à la réussite éducative.

2.1.1 ÉLÉMENTS DE VULNÉRABILITÉ

Une des difficultés que ces étudiants doivent surmonter est le **manque de ressources financières**. En effet, selon le Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI) (2009), 42 % des étudiants étrangers de niveau universitaire éprouvent des problèmes financiers et peinent à subvenir à leurs besoins personnels ; 40 % d'entre eux ont de la difficulté à acquitter les droits de scolarité.

Les problèmes liés à la maîtrise de la langue constituent un deuxième obstacle à la réussite éducative. En effet, certains étudiants étrangers qui souhaitent poursuivre leurs études dans une université québécoise ne possèdent pas une maîtrise suffisante de la langue et se retrouvent dans des programmes de français ou d'anglais langue seconde.

Ceux qui atteignent le niveau requis pour être admis dans le programme universitaire de leur choix peuvent tout de même éprouver des problèmes liés à la maîtrise de la langue, surtout au début de leur séjour. Ils réussissent à s'exprimer de façon assez limitée et éprouvent de la difficulté à communiquer avec leurs professeurs, leurs conseillers et leurs collègues de classe. La rédaction de travaux académiques, de mémoires, de thèses et

¹ Nombre d'étudiants étrangers inscrits au trimestre d'automne 2009 par rapport au trimestre d'automne 2008. CREPUQ, 24 septembre 2009.

même d'examens devient un travail souvent éprouvant — autant pour le rédacteur que pour le correcteur. La participation à des travaux en équipe peut également présenter des difficultés, surtout quand un travail écrit ou une présentation orale sont notés. De plus, il n'est pas toujours facile pour les professeurs ou les employés des établissements de communiquer avec les étudiants étrangers, en raison du fossé culturel qui peut les séparer.

Finalement, de cette difficulté de communication peuvent émerger des obstacles à l'intégration, d'ordre culturel et social notamment, qui préfigurent souvent un échec académique. Que ce soit à cause du choc culturel ou du sentiment d'isolement, « la capacité des étudiants à réussir avec succès leur intégration à leur milieu d'accueil est en lien avec leurs chances de réussite académique » (Pilote, 2004, p. 5). Il est essentiel que les étudiants étrangers soient soutenus dès le début de leur cheminement académique. Comme pour les étudiants autochtones, il est important qu'ils se sentent acceptés et n'aient plus à subir les stéréotypes et les préjugés auxquels ils sont quelquefois confrontés (Ibid., p. 8). Ce sont là des facteurs qui nuisent à la réussite éducative.

L'admission à l'université représente une étape importante pour l'étudiant et pour l'établissement. Dans le cas des étudiants étrangers, le caractère névralgique du **processus d'admission** est accentué par la difficulté à bien évaluer les demandes d'admission afin de s'assurer que le candidat répond non seulement aux exigences de base, d'ordre administratif ou autre, mais que son dossier académique antérieur offre une garantie suffisante de persévérance et de réussite. Les universités sont pleinement conscientes de cette difficulté. Les registraires, à titre de responsables de l'admission et de la sanction des études, font des efforts particuliers pour se doter d'outils et de barèmes propres à établir la valeur du diplôme obtenu à l'étranger² et à s'assurer de la comparabilité entre les résultats obtenus par le candidat dans son pays d'origine et les systèmes de notation utilisés au Québec. Ces efforts doivent être encouragés, de même que l'échange d'information entre les universités et les ministères et organismes qui détiennent une expertise dans le domaine de l'évaluation des dossiers scolaires et des diplômes étrangers.

Le **manque d'espace en résidences** pour les étudiants étrangers est un problème bien connu au Québec; ce déficit est variable d'un établissement à l'autre. Les étudiants étrangers qui ne trouvent pas de place en résidence doivent donc se tourner vers d'autres solutions hors campus, ce qui n'est pas toujours facile. Dans quel quartier s'établir? Quel devrait être le budget alloué au loyer? Comment trouver un colocataire? Non seulement auront-ils à vivre un fossé culturel avec les autres étudiants, mais peut-être aussi avec leur colocataire, sans parler des propriétaires qui ne veulent pas louer aux étudiants, et ce, encore plus s'ils sont étrangers! Ces difficultés ajoutent au stress de l'intégration et à l'inquiétude de réussir ce virage personnel important.

² Par exemple, le **Guide des niveaux de formation pour l'admission générale des candidats non québécois** [<http://www.uquebec.ca/guideadmission/>].

Le processus de renouvellement des documents d'immigration en cours d'études constitue un autre élément de vulnérabilité³. Les étudiants étrangers peuvent avoir à renouveler leur permis d'études parce que la période pour compléter le programme d'études est plus longue que la durée prévue à cause d'un changement de programme ou, d'établissement, pour des raisons de santé ou de force majeure, etc. Non seulement le processus est coûteux, mais la préparation de tous les documents requis pour le renouvellement est perçue comme laborieuse (BCEI, 2009, p. 40).

De plus, l'émission d'un nouveau Permis d'études peut prendre plusieurs semaines. Le processus de renouvellement peut être ardu pour ceux qui ont dépassé la date d'échéance pour le renouvellement des documents.

Dans un autre ordre d'idées, on peut se demander pourquoi le MELS requiert, depuis 2006, que le Permis d'études soit inclus parmi les documents qui font l'objet d'une vérification annuelle alors que, dans le reste du Canada, les universités n'ont pas à contrôler ce document. Or, cette mesure oblige les universités québécoises à « désinscrire » des étudiants qui sont en attente d'un rétablissement de statut, c'est-à-dire une prolongation du Permis d'études.

Par ailleurs, on note un élément de vulnérabilité pour les nouveaux arrivants qui sont déjà **résidents permanents**, recrutés par le MICC comme travailleurs, mais qui misent sur des études universitaires pour s'intégrer à la société. Cette population en croissance sollicite fortement les services aux étudiants et l'aide financière.

2.2 ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP

Les étudiants en situation de handicap forment une population en croissance dans les universités québécoises. Depuis 1981, les universités québécoises ont graduellement adopté un certain nombre de mesures destinées à favoriser l'accueil et l'intégration des étudiants ayant un handicap. Les premières initiatives d'accessibilité visaient essentiellement les handicaps physiques et sensoriels. Désormais, les universités doivent s'adapter aux handicaps dits émergents : troubles d'apprentissage (TA), troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA-H), troubles envahissants du développement (TED) et troubles graves de santé mentale (TGSM). Or, il s'avère qu'elles sont peu préparées à faire face à ces réalités nouvelles.

2.2.1 RAPPEL HISTORIQUE

En 1984, dans son énoncé de politique *À part... égale*, l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) proposait d'établir les perspectives d'action à l'égard des personnes handicapées et de leur famille pour les prochaines années.

L'approche novatrice d'*À part...égale* a permis au Québec d'être reconnu comme précurseur dans ce domaine à l'échelle internationale. *À part... égale*

³ Nous devons cependant signaler que les efforts des autorités d'immigration pour alléger les différentes démarches liées à l'immigration temporaire des étudiants étrangers ont porté fruit. Les forums d'échanges qui ont été mis en place par les deux paliers de gouvernement ont également permis d'améliorer la situation.

avançait un nouveau paradigme, soit le « processus d'apparition du handicap », qui met l'accent sur l'environnement des personnes handicapées pour expliquer leur situation marginale et leur exclusion sociale.

C'est dans le cadre du *Forum pour l'intégration sociale des personnes handicapées* que la CREPUQ a adopté en 1994 une politique-cadre sur l'intégration des personnes handicapées. Quoique limitative, cette politique a néanmoins favorisé la mise en place de mesures propres à faciliter l'accessibilité et l'intégration des étudiants tant aux études universitaires qu'à la vie communautaire.

Par ailleurs, lors d'une vaste consultation menée en 2005-2009 par l'OPHQ dans le cadre de la révision de la politique *À part...égale*, l'on a souligné l'intérêt de promouvoir la recherche sur des questions touchant les personnes handicapées et la nécessité de développer leur employabilité. Avant d'en arriver à l'intégration sur le marché du travail, qu'en est-il de l'accès aux études universitaires et à la réussite éducative? Quel est l'impact de ces responsabilités sur les universités, sur le plan de l'accessibilité et de l'accompagnement des étudiants en situation de handicap?

2.2.2 LA RÉALITÉ SUR LE TERRAIN

Les derniers chiffres du rapport 2008-2009 de l'AQICEBS⁴ « Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap » font état d'une augmentation de l'ordre de 55 %, passant de 1996 en 2004-2005 à 3093 en 2008-2009.

Force est de constater que le combat amorcé par les personnes handicapées dans les années 70 pour la reconnaissance et l'exercice de leurs droits se poursuit maintenant sur le terrain de la déficience dite « invisible ». Cette évolution complexifie la tâche des universités qui tentent de réduire les obstacles découlant des préjugés à l'égard de cette clientèle.

Dans ce contexte et dans une perspective d'éducation pour l'inclusion, nous nous concentrerons ici sur les populations en situation de handicap dites émergentes. Non pas que tout soit réglé pour les étudiants ayant d'autres types de handicap, mais l'arrivée massive des nouvelles populations dites émergentes préoccupe davantage les différents partenaires de nos établissements, de par leur nouveauté et les défis qui s'y rattachent. Les paragraphes qui suivent présentent les principaux éléments de vulnérabilité des étudiants en situation de handicap dits émergents⁵.

⁴ Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants ayant des besoins spéciaux [<http://www.aqicebs.qc.ca>].

⁵ Il est important aussi de mentionner que ce document a été grandement inspiré par le projet interordres présenté par quatre institutions : Cégep du Vieux Montréal, Collège Montmorency, Université du Québec à Montréal et l'Université de Montréal dans le cadre du programme de collaboration universités-collèges concours 2008-2009 du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Ce projet : Intégrer les clientèles dites émergentes aux études supérieures : Mission possible! a obtenu une subvention de 750 000 \$ sur trois ans dans le but de réaliser trois grands objectifs : Faciliter la transition interordres (cégep-université) pour les populations dites émergentes ; identifier, harmoniser et consolider les bonnes pratiques en appui à leurs études et développer le soutien pédagogique à l'intention des enseignants qui les intègrent dans leurs classes.

2.2.3 ÉLÉMENTS DE VULNÉRABILITÉ

S'adapter et s'intégrer à la vie universitaire représentent un défi pour tout étudiant, quel qu'il soit. Pour un étudiant en situation de handicap dit émergent, cette adaptation comporte des défis encore plus importants, au plan de la reconnaissance du handicap, de son diagnostic et de l'aménagement administratif.

Reconnaissance du handicap

D'abord la reconnaissance du handicap et la perception qu'en a l'environnement : certains de ces étudiants, lorsqu'ils arrivent à l'université, voudraient passer inaperçus. Tout au long de leur parcours antérieur, ils ont vécu avec une étiquette et ont dû assumer les regards et les commentaires quant aux supposés privilèges que leur procurerait leur handicap. « Et si, enfin, je pouvais me débrouiller seul... » : cette phrase pourrait refléter leur espoir du moment, mais l'expérience nous démontre que malgré leur bonne volonté, sans accompagnement et mesures d'accommodements, ces étudiants se retrouvent en situation d'échec dès la mi-session en première année de baccalauréat. D'autres ne se reconnaissent pas dans l'appellation des services offerts aux étudiants handicapés. Malgré leur déficit, ils ne se considèrent pas comme handicapés, voire en situation de handicap. Ils sont réticents à utiliser les services offerts et conséquemment, les services ne peuvent pas être proactifs et mettre en place des plans d'intervention adéquats.

Autre facteur : malgré la bonne volonté des intervenants, la diffusion de l'information entre les collèges et les universités est pratiquement inexistante. Il n'y a pas actuellement de mécanismes officiels de diffusion de l'information en ce qui a trait aux diagnostics et surtout aux plans d'intervention des étudiants en situation de handicap. Ainsi, comme l'étudiant du collégial n'est pas incité à divulguer son dossier nominatif, il devient difficile d'implanter des mesures proactives et inclusives. L'établissement doit gérer des crises qui auraient pu être évitées.

Processus de diagnostic

Certains étudiants n'ont jamais été diagnostiqués comme handicapés (trouble d'apprentissage ou TDA/H, par exemple), de sorte que les études universitaires s'avèrent être une confrontation douloureuse à leurs limites. En **l'absence de diagnostic**, ceux-ci avaient réussi, bien souvent sans s'en rendre compte, à développer des mesures compensatoires qui leur ont permis de traverser les étapes scolaires antérieures. Mais ces mesures ne fonctionnent ou ne suffisent plus. L'étudiant se retrouve donc désemparé devant ces situations d'échec, malgré un potentiel de réussite certain.

La **disparité des services** est un autre obstacle important : les mécanismes de reconnaissance du handicap, l'offre de service et les modes de financement qui sont offerts à l'avenant ne sont pas les mêmes d'un ordre d'enseignement à l'autre. En effet, au niveau collégial le déploiement de services se fait à partir du financement de deux établissements désignés, soit le Cégep du Vieux-Montréal pour l'Ouest et le Cégep de Sainte-Foy pour l'Est. En milieu universitaire, l'aide financière est versée directement à l'étudiant par le Programme d'allocations pour besoins particuliers de l'Aide financière

aux études du MELS. Or, comme l'aide financière repose sur un certificat médical, le MELS ne finance pas les étudiants avec handicaps émergents, comme cela est actuellement le cas pour les étudiants avec handicaps dits traditionnels.

Cette différence majeure entre les deux ordres d'enseignement supérieur a des répercussions importantes sur les **types de handicaps** qui seront **reconnus et financés**, mais surtout sur l'offre de service qui sera proposée pour soutenir l'étudiant. Comme les cégeps reçoivent une enveloppe globale de financement, on reconnaît ces étudiants en situation de handicap dits émergents et on propose plusieurs services et mesures d'accommodements adaptés à la situation de handicap.

Aménagements administratifs

Dans les universités, c'est l'étudiant qui reçoit directement une allocation pour besoins particuliers, sous réserve de détenir un certificat médical confirmant un diagnostic de « déficience fonctionnelle majeure, ou autres déficiences »⁶. Il est donc possible qu'en fonction du diagnostic établi et de la reconnaissance ou non-reconnaissance du handicap, l'étudiant vive une **rupture dans la continuité de services**. Nous constatons d'ailleurs qu'actuellement, malgré des services reçus au niveau collégial, un bon nombre d'étudiants issus des populations dites émergentes se retrouvent dans l'impossibilité d'obtenir des services, en raison de la non-admissibilité au programme d'allocation pour besoins particuliers.

Toujours au sujet du programme d'allocations pour besoins particuliers, la reconnaissance de diverses **compétences professionnelles** est un autre facteur qui alourdit le processus de reconnaissance de handicap et surtout qui retarde l'offre de services et d'accommodements. L'étudiant est contraint d'obtenir un certificat médical complété par un médecin qui confirme la déficience fonctionnelle majeure. Il est pourtant reconnu que d'autres professionnels sont formés et habilités pour poser certains diagnostics (particulièrement en ce qui concerne les diagnostics des handicaps dits émergents), tels que les psychologues, les neuropsychologues et les orthophonistes.

Non seulement l'étudiant, au cours du processus de diagnostic, aura rencontré l'un des professionnels cités plus haut pour obtenir un diagnostic, un plan d'intervention ou une liste de recommandations, mais il devra consulter encore un autre professionnel de la santé (médecin) pour s'assurer d'avoir accès au programme d'allocation pour besoins particuliers.

⁶ Les aspects législatifs, politiques et administratifs, L'Aide financière aux études : Loi et règlement sur les principaux aspects concernant les étudiants handicapés. Le Règlement sur l'aide financière aux études (ci-après Règlement) (c. A-13.3, r.2)⁶, associé à la *Loi sur l'aide financière aux études* (L.R.Q., c. A-13.3, a. 57 ; 2003, c. 17, a. 41 et 42)⁶, indique les paramètres de ce qui constitue une « déficience fonctionnelle majeure ». L'article 47 du Règlement définit des critères médicaux précis pour ce qui est de la déficience visuelle grave, la déficience auditive grave, la déficience motrice et la déficience organique. Toute « déficience fonctionnelle majeure » doit être constatée dans un certificat médical (art. 48).

2.2.4 ÉLÉMENTS DE VULNÉRABILITÉ

Le milieu universitaire peut être en soi un élément de vulnérabilité, ne serait-ce que par **les préjugés et discours** que l'on entretient au sujet des populations en situation de handicap. « Sommes-nous en train d'offrir des diplômes au rabais? », « Ces étudiants ne sont pas faits pour étudier à l'université! » ou « Qu'est-ce que ça donne tous ces efforts et ces mesures d'accommodements? Ils ne se trouveront jamais d'emploi... » : ces discours affectent les perceptions et freinent les actions d'inclusion que les établissements souhaitent promouvoir.

Par ailleurs, malgré toute leur bonne volonté, les professeurs font régulièrement état du **manque de soutien** à l'intégration en classe des étudiants en situation de handicap dits émergents. Ils mentionnent que leurs connaissances des troubles qui affectent ces étudiants sont insuffisantes, qu'ils mesurent mal les défis que ces étudiants sont appelés à relever et les impacts sur leurs activités d'apprentissage. Ils soulignent aussi l'importance de l'accès à des outils pédagogiques éprouvés qui leur permettraient de faire face aux situations qu'ils doivent gérer.

L'augmentation des populations en situation de handicap dites émergentes suppose une **offre de services adaptés**, tant du côté des ressources humaines que des mesures de soutien. Actuellement, l'ensemble des intervenants qui travaillent étroitement avec ces étudiants soulignent une pénurie de ressources humaines pour faire face aux demandes des étudiants avec besoins particuliers. Cette situation a un impact direct sur leur capacité d'intégration et sur leurs chances de réussite. De plus, les intervenants s'interrogent sur les mesures de soutien ou d'accommodement proposées : quelles sont les mesures les plus probantes et les bonnes pratiques d'intervention qui maximiseraient le potentiel de réussite des étudiants en situation de handicap?

Enfin, **l'intégration sur le marché du travail** constitue un autre élément de vulnérabilité. Présentement, sauf pour les programmes avec stages, peu de démarches sont engagées avec les milieux pour faciliter la transition études-travail de ces étudiants. Après avoir investi temps, énergie et efforts dans la réussite de son parcours universitaire, l'étudiant en situation de handicap dit émergent se retrouve confronté aux difficultés de la recherche d'emploi et très souvent désillusionné quant aux possibilités qui s'offrent à lui.

2.3 ÉTUDIANTS-PARENTS

Le groupe des étudiants-parents, s'il a toujours existé, commence à émerger comme une clientèle cible plus définie qui connaît des besoins particuliers. Depuis plusieurs années, cette population a été desservie par la formation à distance qui a développé une démarche andragogique adaptée à leurs besoins. En effet, si d'autres groupes d'étudiants, tels les étudiants étrangers ou les étudiants en situation de handicap, par exemple, ont accès à des services spécifiques sur campus, il n'en est pas toujours de même pour les étudiants-parents.

Les universités québécoises comprennent l'importance de l'éducation pour l'inclusion des étudiants-parents, d'autant que stratégiquement, elles y gagneront à long terme, comme le signalent Parkin et Baldwin (2009, p.13) : « The eventual decline in the youth cohort that is the traditional feeder pool for post-secondary institutions

will lead to greater competition for scarcer students, and institutions will need to refine their admission processes and student support offerings in order to continue to improve their persistence and graduation rates. »

Quelques études canadiennes viennent corroborer les situations observées dans nos établissements. Nous nous inspirons particulièrement des travaux de Parkin et Baldwin (2009), de Lero, Smit Quosai et van Rhijn (2007) et de Holmes (2005) pour présenter les caractéristiques des étudiants-parents.

2.3.1 ÉLÉMENTS DE VULNÉRABILITÉ

Si le **sexe, l'âge et la présence de personnes à charge** sont des facteurs déterminants de la persévérance aux études pour l'ensemble des populations étudiantes, ils revêtent une importance particulière pour les étudiants-parents. En effet, les hommes sont plus susceptibles d'interrompre leurs études que les femmes, tout comme les étudiants plus âgés et les étudiants-parents. À l'intérieur de ce groupe, les femmes sont dans une position plus précaire économiquement que les hommes, étant donné qu'elles passent plus de temps avec les enfants qu'au travail. Un peu plus du quart d'entre elles ne sont pas en relation stable et sont donc encore plus vulnérables financièrement. Les femmes sont traditionnellement plus nombreuses à étudier à temps partiel qu'à temps plein et le fait que ce groupe ait une moyenne d'âge de plus de 25 ans suggère que plusieurs étudiantes ont des enfants à charge. Les jeunes parents (22-24 ans) sont également majoritairement des femmes (69 %). On sait que ce sous-groupe est encore plus à risque à cause de sa précarité financière. C'est probablement pourquoi ces jeunes femmes choisissent souvent d'étudier à temps plein afin d'avoir plus facilement accès à des prêts et bourses.

Si les étudiants-parents font face aux mêmes problèmes que les autres étudiants, leur situation se complexifie cependant du fait qu'ils ont des **responsabilités supplémentaires** comme parents, qu'ils ont des charges financières plus lourdes et qu'ils doivent souvent travailler à temps partiel. De plus, il s'agit d'un groupe hétérogène qui inclut les jeunes parents qui essaient de mener de front études et éducation d'enfants d'âge préscolaire, et les parents un peu plus âgés qui tentent un retour aux études. Ils peuvent être dans une relation stable ou élever seuls un enfant. Leur horaire chargé fait qu'il leur est souvent moins facile de tisser des liens avec les autres étudiants et de profiter de ce que la vie universitaire peut leur offrir en dehors des cours. Les travaux d'équipe et le travail en bibliothèque viennent également compliquer **leur gestion du temps**.

Il convient de signaler que si certaines études commencent à éclairer les contours de ce groupe, elles ne fournissent cependant pas de données sur un autre groupe : celui des parents qui souhaiteraient aller à l'université, mais qui voient difficilement comment, vu leur charge familiale et leurs responsabilités, ils pourraient **concilier travail, études et vie familiale**.

En résumé, peu de programmes sont disponibles pour les étudiants-parents et il serait nécessaire d'étudier des modèles de soutien financier mieux adaptés aux besoins de ce groupe. Tout indique que l'accès à des ressources financières augmente la capacité de terminer les études. Ainsi, une combinaison prêt et bourse est plus susceptible d'encourager la persévérance

qu'un prêt seul, puisqu'il permet de réduire la dette de l'étudiant-parent à la fin des études.

2.4 ÉTUDIANTS AUTOCHTONES

Les obstacles auxquels les Autochtones du Québec font face en matière d'éducation sont nombreux et complexes, et ne sont pas toujours facilement surmontables. Il existe de nombreux éléments de vulnérabilité à caractère historique, culturel ou identitaire, dont plusieurs découlent des conditions socio-économiques défavorables des communautés autochtones. Cette section du mémoire porte sur les programmes et les services qui sont essentiels à l'accès à l'éducation et à la réussite éducative des Autochtones.

2.4.1 ÉLÉMENTS DE VULNÉRABILITÉ

Il existe 11 nations autochtones sur le territoire québécois, réparties en 54 communautés (Lepage, 2009). Bien que la grande majorité de ces communautés soit située dans les régions ressources du Québec, plusieurs cégeps et universités desservent ces communautés. Il reste néanmoins que certaines d'entre elles doivent parcourir plusieurs centaines de kilomètres pour avoir accès à des études postsecondaires. Cette **réalité géographique** constitue un obstacle majeur pour l'étudiant potentiel, qui doit quitter sa communauté et son réseau de soutien, sans compter les frais de voyage très souvent exorbitants. En effet, il est plus dispendieux de se rendre à Chisasibi ou à Kawawachikamach que de se rendre en Chine! De plus, quelques-unes de ces communautés sont difficiles d'accès et sont situées à plus d'une journée de voyage. Le déplacement vers un établissement universitaire s'avère donc une entrave importante à l'accès à l'éducation.

Parmi tous les obstacles auxquels les Autochtones font face, le **manque d'aide financière** est le plus important. Les subventions versées aux étudiants autochtones ne sont pas suffisantes pour vivre adéquatement en milieu urbain. Sauf pour les Cris, les Inuits et les Naskapis, ces subventions proviennent du ministère des Affaires indiennes et du Nord du gouvernement du Canada, qui verse aux conseils de bande des sommes destinées à couvrir les frais de scolarité, les manuels scolaires et une allocation mensuelle. Or, ces montants sont non seulement insuffisants pour subvenir aux besoins de la grande majorité des étudiants autochtones, mais ils le sont aussi pour soutenir l'ensemble des étudiants potentiels. Parmi les nombreux facteurs qui empêchent les Autochtones de se prévaloir de l'aide financière nécessaire à des études postsecondaires réussies, Malatest et Stonechild (2008) mentionnent que sans l'aide financière du conseil de bande, beaucoup d'étudiants potentiels choisissent de ne pas poursuivre d'études postsecondaires. Préférant ne pas s'endetter, les étudiants potentiels autochtones ont peu recours au programme de prêts et bourses offert par le gouvernement du Québec et ne bénéficient que très rarement du soutien financier de leurs parents.

En général, les conseils de bande exigent qu'un étudiant poursuive des études à temps plein pour bénéficier d'une aide financière. Très peu de communautés dérogent à ce critère, ce qui crée des difficultés d'accès à l'éducation pour ceux qui préfèrent poursuivre des études à temps partiel. En outre, les étudiants autochtones qui doivent réduire leur charge de cours à cause d'un handicap reconnu par le gouvernement québécois se voient

souvent refuser l'aide financière par leur conseil de bande. De plus, les femmes qui ont des enfants et qui, selon le régime des prêts et bourses du Québec, sont considérées à temps plein avec trois cours par session, se voient refuser le même statut par leur conseil de bande si elles ne s'inscrivent pas à quatre cours ou plus.

Le contexte historique, géographique, culturel et politique des Premiers-Peuples soulève des problématiques bien particulières. Dans certaines communautés, le système éducatif n'assure pas toujours une parfaite adéquation par rapport aux exigences académiques et linguistiques des études postsecondaires.

Les difficultés d'accès à la formation universitaire peuvent par ailleurs être amplifiées par **l'éloignement**. Il n'existe pas de solution véritablement satisfaisante à ce problème majeur et incontournable. Que les services de formation soient transportés et offerts sur place, au sein de la communauté, ou que l'étudiant autochtone se déplace vers le centre de services ou le campus, les avantages et inconvénients sont tels qu'aucune alternative ne l'emporte sur l'autre.

Les responsabilités familiales élargies et les questions d'intégration sociale dans un milieu d'accueil éloigné sont des éléments qui peuvent grandement influencer la réussite d'un étudiant autochtone.

Par ailleurs, plusieurs autochtones évitent le cégep et s'inscrivent à l'université après plusieurs années d'absence du système scolaire. L'âge moyen de l'étudiant autochtone est donc plus élevé que celui de la population étudiante générale.

Enfin, certains des programmes universitaires clés pour les autochtones, tels que le droit, sont contingentés et s'avèrent ainsi difficiles d'accès.

Force est de constater que les universités québécoises tardent à offrir **les programmes et les services** dont les Autochtones ont besoin pour assurer leur réussite. Alors que la plupart des universités canadiennes offrent des services aux étudiants autochtones, au Québec, une poignée d'établissements seulement offrent ce type de soutien. Les services offerts dans ces centres ont une incidence sur la rétention et la réussite puisqu'ils s'adressent aux besoins particuliers des Autochtones. Outre l'accès à des services tels qu'un laboratoire informatique, nous faisons référence ici à des conseillers pédagogiques, à un espace commun où les étudiants autochtones peuvent se rencontrer ou rencontrer un tuteur, un travailleur social, un animateur à la vie étudiante, une association étudiante autochtone, des comités socioculturels autochtones ou un aîné qui puisse comprendre leurs difficultés et les encourager.

Du côté des services sociaux, le manque de places dans les centres de la petite enfance constitue une entrave importante à la délocalisation en milieu urbain. La création d'un système de garderies plus accommodant sur les campus mêmes serait un pas important dans la bonne direction.

CONCLUSION

L'éducation pour l'inclusion s'avère être un enjeu de société majeur dont la responsabilité est à la fois collective et individuelle. L'État, les établissements d'enseignement et les organisations doivent se positionner afin d'identifier des stratégies d'inclusion.

Au niveau universitaire, cet enjeu impose d'abord une réflexion de fond sur l'accessibilité au diplôme et sur l'insertion professionnelle des clientèles visées par l'éducation pour l'inclusion. Cela dit, l'éducation pour l'inclusion soulève également la question de l'équilibre entre les besoins des étudiants et la capacité des universités à y répondre avec les moyens existants ou par l'ajout de nouvelles ressources.

En fonction des contextes et de la clientèle, différentes stratégies peuvent être considérées, de l'*intégration* (à l'image de la stratégie ministérielle en adaptation scolaire au primaire et au secondaire) à la *différenciation* (parcours universitaires différenciés, campus ou programmes dédiés par exemple). Il y a sans doute lieu de penser que l'intégration serait la stratégie à privilégier, auquel cas les éléments de vulnérabilité soulevés dans le mémoire appelleront :

- une vision, des approches et des équipes multidisciplinaires pour accueillir, accompagner et diplômé ces clientèles ;
- un regard nouveau sur la pertinence, la forme et les modalités de prestation de certains des programmes universitaires ;
- une réflexion sur des modes pédagogiques et des stratégies d'apprentissage plus appropriés ;
- un examen des environnements de formation et de recherche pour les rendre plus adaptés ;
- une adaptation des services aux étudiants, incluant les mécanismes d'aide financière, l'hébergement, les services de garde, etc.

Si la responsabilité des universités à l'égard de l'éducation pour l'inclusion demeure à définir, toute action devra nécessairement être accompagnée d'un financement adéquat. Dans un contexte d'enveloppe budgétaire fermée, toute nouvelle mesure déployée pour favoriser l'éducation pour l'inclusion aura des conséquences. Elle impliquera nécessairement soit une diminution des services collectifs (que les universités peinent déjà à offrir) ou une augmentation des frais afférents chargés aux étudiants.

Du reste, les universités ne pourront s'investir seules d'une mission d'éducation pour l'inclusion. Il s'agit clairement d'une question systémique, qui concerne l'ensemble des ordres et des partenaires. Au-delà de la synergie interne nécessaire à la réalisation de la mission d'éducation pour l'inclusion à l'université, il faudra aussi privilégier la synergie entre l'université et ses partenaires sociaux, éducatifs et gouvernementaux.

Enfin, il faut garder à l'esprit que l'étudiant doit demeurer maître de son projet de formation. L'université peut l'accompagner et le soutenir, à condition que lui-même s'y engage pleinement. Dans un tel contexte, le partenariat entre l'étudiant et l'université prend réellement tout son sens.

ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

<http://www.afe.gouv.qc.ca/fr/autresProgrammes/allocationsBesoinsAdultes.asp>

Association des universités et collèges du Canada (2007). *Tendances dans le milieu universitaire. Volume 1 : Effectifs*. Ottawa

Association des universités et collèges du Canada (non daté). *Compétences poussées requises dans l'économie du savoir*.
(http://www.aucc.ca/_pdf/francais/reports/2002/innovation/advskills_f.pdf)

Association québécoise inter-universitaire des conseillers aux étudiants ayant des besoins spéciaux. AQICEBS (2009) : *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises 2008-2009*. (www.aqicebs.qc.ca)

Berger, J., Parkin, A. (2008) *Ten Things You Need to Know... About Financial Support for Post-Secondary Students in Canada*. Millennium Research Note #7. Canada Millennium Scholarship Foundation.

Bourses d'exemption : http://www.meq.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-univ/droits_scolarite-A_pays-organisations.pdf, 15 décembre, 2009.

Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI) (2009). *Le Canada au Premier Rang : L'enquête de 2009 sur les étudiants étrangers*. Ottawa : Prairie Research Associates Inc.

Cadieux, P. (2003). *Évaluation des services aux personnes handicapées à l'ordre d'enseignement collégial et à l'ordre d'enseignement universitaire*. Direction des affaires étudiantes et de la coopération, Direction générale de l'enseignement et de la recherche.

Canada Millennium Scholarship Foundation (2005). *Changing Course : Improving Aboriginal Access to Post-Secondary Education in Canada*. Millennium Research Note #2.

Cégep du Vieux Montréal, Collège Montmorency, Université du Québec à Montréal et Université de Montréal (2008) : *Projet inter ordres : Intégrer les clientèles dites émergentes aux études supérieures : Mission possible!*

Citizenship and Immigration Canada (2009). *Facts & Figures : Immigration Overview Permanent & Temporary Residents*. Web. 10 Dec. 2009. N.p., 1 Dec. 2009
(<http://www.cic.gc.ca/english/pdf/research-stats/facts2008.pdf>).

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) (1996) *Inscriptions préliminaires au trimestre d'automne*. Montréal

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) (2009) *Inscriptions préliminaires au trimestre d'automne*. Montréal.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2009); *L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite dans une perspective d'éducation pour l'inclusion*. Document de consultation dans le cadre de l'élaboration du Rapport 2010 sur l'état et les besoins de l'éducation.

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ), *Bilan de l'activité d'accueil des étudiants étrangers à l'aéroport international de Montréal-Trudeau*, édition 2009, Sommaire exécutif. 11 pages.

Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (2009). *Le prix du savoir, L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada. Quatrième édition*. Préparé par Joseph Berger, Anne Motte et Andrew Parkin. (http://www.millenniumscholarships.ca/images/Publications/PdSVol4_Fr.pdf)

Georgian College Institute of Applied Research and Innovation (2005). *Students with Dependents; Common Practices in Post-Secondary Education Institutions in Canada and the United States*. Montreal : The Canada Millennium Scholarship Foundation. (<http://www.millenniumscholarships.ca/images/Publications/news-may5-2005.pdf>)

Godbout, M, et al. (2004) *Rapport descriptif et méthodologique; Enquête sur les besoins et les préférences des familles en matière de service de garde, Tome 1*. Québec : Institut de la statistique du Québec.

Holmes, D. (2005). *Embracing Differences : Post-Secondary Education among Aboriginal Students, Students with Children and Students with Disabilities*. The Canada Millennium Scholarship Foundation. (http://www.millenniumscholarships.ca/images/Publications/embracing_en.pdf)

Immigration-Québec (2009)
<http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/immigrer-installer/etudiants/obtenir-autorisations/conditions-requises/capacite-financiere.html>. 13 décembre, 2009.

Industrie Canada (2002). *Documents de politiques en sciences et technologie*. (http://strategis.ic.gc.ca/epic/site/rti-rti.nsf/fr/h_te01167f.html)

Lepage, P. (2009). *Mythes et réalités sur les peuples autochtones*. Montréal : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse Québec.

Lero, D., Smit Quosai, T., van Rhijn, T. (2007). *Access to Post-Education for Student Parents : Final Report*. Centre for Families, Work & Well-Being, University of Guelph, November 28, 2007.

Levine A. et Cureton J.S. (1998) *When hope and fear collide : A portrait of today's college student*. Jossey-Bass Inc., Publishers.

Malatest. R. A., Stonechild, B. (2008). *Factors Affecting the Use of Student Financial Assistance by First Nations Youth*. Montréal : Millennium Scholarship Foundation.

Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec : Le ministère de l'Éducation, 55 pages.

Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Politique québécoise à l'égard des universités : Pour mieux assurer notre avenir collectif*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Bulletin statistique de l'éducation, no 13*. Québec : Gouvernement du Québec, Direction des statistiques et des études quantitatives. (<http://www.meq.gouv.qc.ca>)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) : *Aide financière aux études : Programme d'allocation pour des besoins particuliers*. (<http://www.afe.gouv.qc.ca/fr/autresProgrammes/allocationsBesoinsAdultes.asp>)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2005), *Guide des procédures d'immigration*.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2009), *Indicateurs de l'éducation, Édition 2009*, p. 122
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2009), *Indicateurs de l'éducation, Édition 2009*, p. 85
- Ministère de l'Éducation du Québec (1998) *L'université devant l'avenir*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999) *Projet d'énoncé de politique à l'égard des universités*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation. (2005) *L'avantage québécois, une stratégie de développement économique*. Québec. QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation. (2006) *Un Québec innovant et prospère : Stratégie québécoise de la recherche et de l'innovation*. Québec. QC : Gouvernement du Québec.
- Office des personnes handicapées du Québec - OPHQ(1984). *À part...égale. L'intégration sociale des personnes handicapées : un défi pour tous*.
- Parkin, A., Baldwin, N. (2009). *Persistence in Post-Secondary Education in Canada : The Latest Research*. The Canada Millennium Scholarship Foundation. Research Note #8.
- Pilote, A. (2004). Transitions et réussite universitaire chez les étudiants d'origine étrangère : Une brève revue des écrits. Université Laval. N.p.,. Web. 10 Déc. 2009. http://www.heurepedagogique.ulaval.ca/documents/HP_2005-10-28/Annie_Pilote_Revue_des_ecrits.pdf
- Réseau international sur le Processus de production du handicap (RIPPH) www.ripph.qc.ca
- Taylor, C. (1998 et 1989) *Les sources du moi*. Montréal : Boréal.
- Tousignant, J. (1995). La vie étudiante des personnes handicapées dans les établissements d'enseignement universitaire québécois : un bilan des années 1989 à 1995. Ministère de l'Éducation. Direction générale des affaires universitaires et scientifiques. Direction de la recherche institutionnelle.
- Tousignant, J. (1989). Les personnes handicapées inscrites dans les universités québécoises : situation et perspectives : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaire.
- Tremblay A. et Paquette S. (2000) *Changements institutionnels en éducation supérieure : Un nouveau paradigme?* La revue canadienne d'enseignement supérieur, Volume XXX, No 2, pages 1-56.

ANNEXE **Liste des personnes qui ont collaboré à la préparation du mémoire de la CREPUQ sur l'éducation pour l'inclusion**

- Paul-Armand Bernatchez, conseiller pédagogique, CEFES (Centre d'études et de formation en enseignement supérieur), Université de Montréal
- Claire Boudreault, Université Concordia
- Caroline Brassard, professeure, TELUQ et projet Nom@d
- Brenda Brisson, Université Concordia
- Kelly Collins, Université Concordia
- Wilner Elie, Université Concordia
- Anne-Louise Fournier, Université Laval
- Anne-Marie Grandtner, chargée de recherche, secteur des affaires académiques, CREPUQ
- Henri Hamel, directeur, Centre d'aide, Université Laval
- Sylvain Lemay, président, AQICEBS
- Denis Marchand, directeur du bureau de recherche institutionnelle, Université du Québec
- Janet Mark, UQAT
- Elisabeth Morey, Concordia
- Martin Ringuette, directeur du recensement étudiant, Université du Québec
- Vincent Rousson, UQAT
- Brigitte St-Laurent-Taddeo, directrice, Service de soutien et promotion des droits des étudiants, Université Concordia
- Manon Tremblay, Université Concordia
- Hélène Trifiro, directrice, Centre de soutien aux études et de développement de carrière, Université de Montréal
- France Turbide, directrice, Accueil et soutien aux projets étudiants, UQAM
- Bruno Viens, Université de Montréal