

Chapitre 11

Réussir tout en ayant un trouble neurocognitif⁵¹

Odette Raymond, conseillère pédagogique, Centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap du Cégep du Vieux Montréal et du Collège Dawson.

● AMORCE RÉFLEXIVE

- 1) Qu'est-ce qu'une situation de handicap ?
- 2) D'après vous, quels troubles neurocognitifs rencontre-t-on le plus souvent chez les étudiants qui fréquentent le cégep et l'université ?
- 3) Avez-vous déjà décelé des étudiants qui avaient des troubles neurocognitifs dans votre classe ? Comment ces troubles se sont-ils manifestés ? Quelles ont été vos réactions ?
- 4) À votre avis, quel est le rôle de l'enseignant au postsecondaire par rapport aux étudiants qui ont ces différents troubles neurocognitifs ?

51. Le dynamisme du champ dont il est question dans ce chapitre se reflète dans la terminologie. Actuellement, le terme « neurocognitif » est celui qui correspond le mieux à la diversité de situations auxquelles il renvoie. Il faut le lire comme un terme descriptif mais transitoire, qui sera vraisemblablement remplacé par un ou par d'autres termes, au fil des développements de ce domaine.

INTRODUCTION

Depuis plusieurs années, les établissements d'enseignement supérieur accueillent de plus en plus de personnes qui peuvent se retrouver en situation de handicap⁵² si rien n'est fait pour leur venir en aide (en raison par exemple, de surdité, de paraplégie, de troubles d'apprentissage, de troubles anxieux). Parmi ces personnes, certaines ont un trouble neurocognitif, souvent invisible, qui perturbe l'apprentissage de façon importante. Notons que la progression du nombre de ces personnes et de la complexité de leur trouble constitue un enjeu majeur et pose de nombreux défis aux milieux collégial et universitaire. Bien que l'étudiant lui-même ait une grande part de responsabilité dans son cheminement, l'accueil et l'inclusion de celui-ci requièrent la collaboration de divers acteurs : les enseignants, les pairs, les professionnels, les administrateurs, de même que, dans bien des cas, les parents de l'étudiant.

Les enseignants trouveront quelques pistes dans les pages qui suivent. Elles concernent les étudiants qui, malgré un trouble neurocognitif qui est significatif et persistant, peuvent réussir leurs études supérieures. Plus spécifiquement, elles traitent de certains troubles neurocognitifs : du trouble du déficit de l'attention, des troubles d'apprentissage (dyslexie, dysorthographe, dyscalculie), d'un trouble du langage (dysphasie), de troubles du développement (syndrome d'Asperger, autisme) et elles les illustrent à l'aide d'exemples concrets.

En effet, la lecture de ce chapitre devrait permettre aux enseignants de mieux comprendre l'évolution de l'inclusion des personnes ayant des besoins particuliers en éducation, de distinguer les principales caractéristiques de différents troubles ainsi que leurs manifestations et de situer leur pratique en référence aux courants actuels. En outre, certaines des stratégies d'enseignement présentées ici leur serviront assurément de base pour accompagner l'étudiant ayant une difficulté psychologique intériorisée dont il sera question au chapitre suivant.

52. Situation de handicap : cette notion est liée aux perturbations dans les activités quotidiennes et dans les rôles sociaux occasionnées par les caractéristiques de la personne et par les obstacles qu'elle rencontre. La personne se retrouve en position de pleine participation sociale si des facilitateurs peuvent suppléer à sa situation de handicap. Ce concept exclut l'appellation de « personne handicapée » pour préférer « personne en situation de handicap » qui conjugue ses caractéristiques et les exigences qu'elle a à remplir (Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, Côté et St-Michel, 1998).

1. QUEL EST LE CONTEXTE DE L'INCLUSION SCOLAIRE AU QUÉBEC ?

Dès 1982, le réseau des universités et des collèges québécois se dote de services particuliers pour l'étudiant présentant un dysfonctionnement sensoriel ou moteur (par exemple surdité, dystrophie musculaire). Des accommodements, aménagements, aides technologiques et humaines sont dès lors financés par le ministère de l'Éducation. Depuis 15 ans, des compensations spécifiques à d'autres problématiques viennent graduellement s'ajouter aux mesures existantes pour les incapacités sensorielles et motrices desservies auparavant. Les services adaptés, bien établis dans les collèges et dans les universités, s'enrichissent par conséquent de nouvelles mesures en vue de répondre aux besoins de l'étudiant ayant un trouble neurocognitif.

Depuis toutes ces années, les données statistiques sur le nombre d'individus bénéficiant des différents services proviennent des bureaux d'aide ou de soutien et des services adaptés en tenant compte de ceux qui y sont inscrits. Elles ne concernent donc pas les personnes qui ne se sont pas présentées à ces bureaux, mais qui fréquentent néanmoins l'établissement. Comme il n'y a pas, et qu'il n'y a jamais eu, d'obligation de divulguer son état lors du processus d'admission dans un établissement, ni au cours de sa scolarité, il est difficile de connaître le nombre exact d'individus concernés. De plus, les différentes situations de handicap, les besoins, les aides et les aménagements ne sont pas répertoriés de la même façon dans tous les établissements. Par conséquent, les informations statistiques disponibles sont partielles. Dans les universités québécoises par exemple, les étudiants inscrits aux bureaux de soutien, toutes problématiques confondues, étaient de 1 645 en 2002-2003, de 3 093 en 2008-2009 et de 6 905 en 2012-2013 (AQICESH, 2013).

Ces chiffres permettent de réaliser qu'un bon nombre de personnes, bon an mal an, bénéficient de services particuliers. Ainsi, quand elles se présentent aux bureaux d'aide dans les établissements d'enseignement supérieur, elles rencontrent un conseiller qui vérifie leur admissibilité aux services et analyse les soutiens qui peuvent être proposés selon la nature de leurs besoins. Pour remplir les conditions d'admissibilité, plusieurs arrivent avec un rapport diagnostique; lorsque ce n'est pas le cas, elles sont orientées vers un professionnel, le plus souvent à l'externe, qui fera une évaluation de leurs incapacités. Ce processus d'évaluation peut parfois s'étendre sur plusieurs mois. Ainsi, pendant cette période d'attente, les étudiants peuvent recevoir quelques conseils et se prévaloir d'autres services de l'établissement, ceux-ci offerts à toutes les personnes inscrites à un programme, comme le service de psychologie ou celui de soutien aux études (tutorat, atelier de méthodologie ou de gestion du stress, etc.).

Dans ce processus d'accueil, l'étape qui est de loin la plus importante est l'analyse des besoins. Chaque personne est unique et, pour un même diagnostic, les besoins peuvent différer. L'approche non catégorielle, c'est-à-dire axée sur les besoins et non sur le diagnostic, n'est en

vigueur actuellement qu'au primaire et au secondaire. Elle est en effet dictée par la Loi sur l'instruction publique. Toutefois, en ce qui concerne le postsecondaire, il est de plus en plus fréquent que les professionnels qui reçoivent l'étudiant en entrevue initiale se servent du diagnostic pour l'admissibilité aux services et le mettent ensuite de côté pour se concentrer sur les besoins de l'étudiant. Toute cette démarche est soumise aux dispositions contenues dans la Charte des droits et libertés. Celle-ci enjoint l'intervenant à se rappeler qu'il n'y a pas de recette ni de panacée valables pour toutes les personnes ayant un même diagnostic.

Malgré cette différence importante entre les ordres pré et postsecondaires, le nombre d'étudiants est en croissance à tous ces niveaux. L'augmentation du nombre d'individus ayant un trouble neurocognitif est imputable à un ensemble de facteurs: des diagnostics plus précis, plus différenciés et posés plus tôt dans la vie des personnes; des interventions précoces et continues plus importantes. En outre, un plus grand nombre d'individus se présentent comme ayant un trouble de cette nature en raison notamment des obligations légales (Charte des droits de la personne et adoption de lois assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale) d'offrir des accommodements. Quelle qu'en soit la cause, cette augmentation remet en question de façon importante certaines conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. La situation actuelle, que d'aucuns pourraient voir comme étant problématique, peut cependant être vécue comme un révélateur. Elle a pour effet de modifier des pratiques pédagogiques qui pourraient très bien aider un étudiant qui n'a pas de trouble neurocognitif.

2. QUELS SONT CES TROUBLES NEUROCOGNITIFS ?

Les troubles neurocognitif dont il est question ici (trouble du déficit de l'attention, dysphasie, troubles d'apprentissage et du spectre autistique) sont tous permanents. Ils ne sont ni la cause ni les conséquences de la paresse, d'un quotient intellectuel faible ou d'un manque de motivation. En fait, de nombreuses mesures et stratégies peuvent être mises en place pour faciliter l'apprentissage et rendre possible la réalisation d'aspirations professionnelles les plus diverses. On y réfléchit évidemment lorsqu'on sait qu'Albert Einstein, Alexander Graham Bell et Leonardo da Vinci avaient, semble-t-il, l'un ou l'autre de ces troubles. Malgré ces exemples édifiants, fréquenter un établissement d'enseignement supérieur, suivre un programme de formation, devenir plus autonome représentent beaucoup de travail pour ceux qui désirent, comme tous les individus, se réaliser, se qualifier, et mener une vie riche et satisfaisante. Il leur faut tout à la fois apprendre à se connaître, à s'accepter, à conjurer les préjugés, à lutter contre la stigmatisation et l'autostigmatisation. Tout cela demande une maturité exemplaire pour les étudiants. Ils doivent en outre développer des aptitudes cognitives, fournir plus d'efforts, de temps, de travail que les autres souvent sans arriver pour autant à d'aussi bons résultats.

Qui plus est, il arrive qu'un étudiant soit aux prises avec plus d'un trouble; il est fréquent de rencontrer, par exemple, un étudiant qui vit avec une combinaison de troubles, tels le déficit de l'attention et la dyslexie ou encore la dysphasie et un trouble anxieux.

Finalement, il faut mentionner que l'étudiant évolue dans un système d'éducation où l'on s'attend à un certain rendement, à la bonne place et au bon moment. C'est d'ailleurs dans ce contexte qu'il faut comprendre la notion de « situation de handicap ». Une personne vivant une situation de handicap ne peut, à cause d'un des troubles nommés précédemment, effectuer ce qu'on attend d'elle dans un temps donné et dans un contexte spécifique. Cela implique que, dès que la personne a les moyens de compenser sa problématique par une aide, un service, une relation ou des aménagements, elle n'est plus en situation de handicap.

Pour un enseignant, en plus de connaissances théoriques sur ces troubles, l'observation et l'écoute constituent une excellente source d'informations qui lui serviront à comprendre et par conséquent à mieux soutenir chaque individu.

2.1 Trouble du déficit de l'attention

Il existe trois sous-groupes de Trouble du déficit de l'attention (TDAH). Le premier est le trouble prédominant d'inattention. Dans ce cas, l'étudiant est facilement distrait par ses propres idées (par exemple les vacances passées, un examen qui s'en vient) et par les bruits de l'environnement (par exemple une sirène d'ambulance, un livre qui tombe par terre). De plus, il est incapable de maintenir son attention lors de tâches simultanées (par exemple écouter et prendre des notes) ainsi que de maintenir un effort constant (par exemple lors des devoirs). Le deuxième est le trouble prédominant d'hyperactivité et d'impulsivité. Ici, l'hyperactivité implique une difficulté à rester en place et à arrêter de parler. L'impulsivité se distingue par le manque de planification des tâches et de respect des consignes, de la difficulté à attendre son tour et l'expression de paroles irréfléchies. Le troisième trouble est une combinaison des deux premiers, c'est-à-dire qu'il implique des manifestations des deux précédents sous-groupes.

Bien que les manifestations visibles du TDAH, telles l'hyperactivité et l'impulsivité, puissent s'atténuer avec l'âge, elles demeurent présentes et occasionnent des situations de handicap même chez l'adulte. Selon Vincent (2010), 5 % des enfants sont touchés par un trouble de l'attention, et plus de la moitié d'entre eux auront des symptômes à l'âge adulte. De ce fait, ils sont sujets à un moins bon rendement scolaire en écriture, en lecture et en mathématiques. Notons que les personnes ayant un TDAH peuvent se concentrer pendant des heures sur une activité ou une tâche scolaire qui les passionne, mais perdre l'attention lors d'une tâche qui les rebute.

Le TDAH affecte l'attention, les gestes et les comportements, mais ses manifestations les plus importantes sont en lien avec les fonctions exécutives : l'organisation du temps (la planification), la capacité d'inhibition de certains comportements, la mémoire de travail, l'anticipation des événements, la métacognition, la capacité de passer d'une activité à l'autre et la capacité à se distancier de ses émotions. Il va sans dire que tout cela entraîne une baisse de l'estime de soi et beaucoup d'anxiété chez la plupart des personnes. Sans compter que plusieurs d'entre elles ont aussi un trouble d'apprentissage comme la dyslexie (Vincent, 2010). La situation de Marcel en est une bonne illustration. Il a eu pendant toute l'école primaire de la difficulté à rester en place, il levait sa main avant que l'enseignant ait fini de poser la question et il complétait les phrases de ses camarades. Avec les années, les symptômes du TDAH avaient disparu. Par contre, à l'arrivée au collège, la quantité de lectures à faire et leur complexité ont mis au jour une dyslexie.

Aux études supérieures, l'enseignant peut très bien attirer, capter et conserver l'attention de l'étudiant par un simple regard ou en l'interpellant. Il peut aussi suggérer des ateliers de gestion du stress, de gestion du travail scolaire ou de développement de stratégies d'apprentissage ainsi que du tutorat par les pairs.

2.2 Trouble du langage: la dysphasie

La dysphasie est un trouble spécifique du langage expressif ou expressif-réceptif qui perturbe le traitement de l'information linguistique. Les spécificités de la dysphasie sont des incapacités à percevoir, à ordonner les sons et à les produire avec justesse (phonologie); à organiser les mots en phrase (syntaxe); à organiser le discours, soit à cause de l'accès mnésique au vocabulaire, soit à cause de sa compréhension (lexique). De plus, des difficultés concomitantes sont presque toujours observées: difficulté quant à l'abstraction, à la généralisation, à la perception du temps (Lussier et Flessas, 2009). Un apprentissage peut ainsi ne pas être accessible dans un autre contexte que celui dans lequel il a été réalisé initialement.

Il est récent que l'étudiant dysphasique poursuive des études supérieures et, avec des stratégies efficaces, les réussisse. Si cet étudiant se présente au bureau d'aide avec une évaluation diagnostique, on pourra lui offrir des aménagements semblables à ceux offerts pour la dyslexie (prolongation du temps pour faire examens et travaux, logiciel d'aide à la rédaction et à la correction, prise de notes effectuée par un pair). Toutefois, comme on observe des déficits sur les plans phonologique et non phonologique chez les dysphasiques (Wolforth et Roberts, 2009), il y a lieu d'explorer d'autres voies, telles que l'aide à la structuration de texte et à la constitution de réseaux de concepts. Lucille,

par exemple, est arrivée au cégep après l'école secondaire où elle a été vue en orthophonie une fois par semaine. Ce type de ressource est très peu présent aux études supérieures, mais Lucille a eu la chance d'avoir des parents capables de payer des services privés. L'orthophoniste a collaboré avec le personnel du service d'aide afin de lui apporter le soutien requis: des outils comme un logiciel d'organisation du texte et un prédicteur de mots, ou une méthode de construction d'un lexique, et des services comme le tutorat par les pairs.

2.3 Troubles d'apprentissage

La dyslexie (trouble de la lecture) et la dysorthographe (trouble de l'orthographe) figurent parmi les plus fréquents troubles d'apprentissage spécifiques du français écrit. Elles ne touchent que l'identification des mots écrits, en aucun cas la langue orale. Elles se caractérisent par une difficulté marquée à identifier les mots (lecture) et à les produire (écriture). Dans une perspective cognitive, on considère que, du fait de cette difficulté qui requiert la mobilisation d'une grande part des ressources cognitives disponibles, il en reste peu pour que l'étudiant comprenne le sens global du texte (Mazeau, 2005). En ce qui concerne la dysorthographe, trouble spécifique de l'orthographe, la pratique de même que les recherches révèlent qu'elle tend très souvent à être accompagnée systématiquement de dyslexie. (Expertise collective de l'INSERM, 2007; Bruck, 1993; Snowling, 2000).

Bien qu'il soit présent dès la naissance, le trouble spécifique de la langue écrite persiste quand le jeune devient adulte. Il se caractérise principalement par une lecture (ou une écriture) qui n'est pas fluide; soit parce qu'elle comporte des imprécisions (omission de sons dans les mots, inversion des syllabes, coupures de mots inadéquates) ou parce qu'elle est très lente. L'étudiant du postsecondaire qui présente un tel trouble a développé des stratégies compensatoires (par exemple, de nature sémantique en lecture: se fier sur le sens des mots aisément lus pour « deviner » le mot posant problème), qui lui permettent de surmonter les obstacles. Qui plus est, le manque de précision peut être partiellement compensé par un entraînement et donc, ne plus être apparent chez l'adulte, mais la lenteur, elle, demeure. Cette combinaison d'imprécision et de lenteur empêche souvent l'automatisation des tâches liées au français écrit.

Prenons, par exemple, Patrice qui comprend en général bien ce qu'il lit grâce à plusieurs années de suivi en orthopédagogie et à un travail assidu de sa part. La lecture d'un texte lui demande malgré tout de deux à trois fois plus de temps qu'à ses pairs. Il utilise des « livres parlés » comme le font les personnes qui ont un trouble visuel et l'enseignant réduit la quantité de lecture qu'il doit faire en ciblant ce qui est dorénavant

obligatoire pour lui. Le français écrit restant problématique, il peut utiliser, entre autres, un logiciel d'aide à la rédaction. Pour compenser la faiblesse de l'automatisation, toutes ces mesures sont nécessaires et efficaces.

Notons qu'en plus de nombreuses formes de soutien, les services orthopédagogiques sont de plus en plus offerts dans les établissements. Aussi, les services orthophoniques commencent à faire leur apparition, et le tutorat par les pairs vient compléter l'offre visant ce groupe de personnes ayant un trouble significatif et persistant.

Quant à la dyscalculie, elle concerne les habiletés de base en dénombrement, en manipulation du langage mathématique et de ses opérations. Si on s'y intéresse, c'est qu'elle touche toutes les matières où les habiletés mathématiques sont primordiales et qu'elle inquiète les enseignants en soins infirmiers, en architecture, en génie. Une personne dyscalculique saura-t-elle bien calculer la posologie d'un médicament? Un ingénieur dyscalculique pourra-t-il mesurer précisément les structures d'un pont? Les réponses à ces questions sont étroitement liées aux caractéristiques propres de chaque individu et il faut se garder de généraliser. La dyscalculie reste peu documentée, parce que ses manifestations passent souvent inaperçues et qu'elle est beaucoup moins médiatisée que la dyslexie. Pourtant, il semble qu'elle soit aussi fréquente que la dyslexie (Gross-Tsur, Manor et Shaley, 1996, dans Mazeau, 2005). Bien que le développement des habiletés numériques nécessite la coopération de nombreuses compétences intellectuelles, l'étudiant des études supérieures qui présente ce trouble arrive, dans bien des cas, à suppléer à ces difficultés par des stratégies développées au primaire et au secondaire.

2.4 Troubles du spectre autistique (syndrome d'Asperger, trouble envahissant du développement non spécifié et autisme)

Constituant des cas isolés à la fin des années 1990, le nombre de personnes présentant un Trouble du spectre autistique (TSA) ainsi que la nature de leurs difficultés posent aujourd'hui un réel défi à tous les acteurs de l'enseignement supérieur.

Au Québec, le premier étudiant ayant un Trouble du spectre autistique qui se présente aux services adaptés commence ses études collégiales au Cégep de Sainte-Foy en septembre 1999. Cependant, il abandonne son projet d'études quelques semaines plus tard, faute de soutien suffisant (Juhel, 2005, dans Guimond et Forget, 2010, p. 81). Depuis, les demandes d'inscription d'étudiants ayant un TSA n'ont cessé de croître. La majorité des personnes qui ont l'un ou l'autre de ces troubles présentent des forces incontestables :

- grandes capacités intellectuelles et scolaires;
- perception visuelle ou auditive exceptionnelle;

- immense capacité à apprendre par cœur et à retenir;
- capacité de travail, assiduité et application dans les tâches;
- respect fidèle des consignes clairement énoncées;
- approfondissement d'un sujet spécifique ou d'un thème qui mobilise leur intérêt.

En outre, il n'est pas rare de voir une personne autiste donner des précisions sur un sujet, démontrer ses connaissances dans un champ spécifique et livrer une information qu'elle a mémorisée depuis longtemps.

En contrepartie, les personnes qui ont un de ces troubles peuvent présenter des différences avec ce qu'il est convenu de nommer les personnes neurotypiques sur les plans :

- des relations sociales et de la communication (particulièrement non verbale);
- du langage pragmatique, ce qui entraîne des difficultés avec les abstractions et les allusions, les sous-entendus, les blagues et a donc pour effet d'exclure l'étudiant;
- de la connaissance des codes sociaux non écrits;
- de la capacité de discriminer et d'établir un ordre de priorité.

De ces différences résulte une façon particulière de voir le monde, d'appréhender la vie et d'interagir avec l'entourage. Mentionnons également que l'étudiant peut être touché par une hyper ou une hypo sensibilité, c'est-à-dire qu'il réagit soit très peu, soit très fortement aux stimuli sensoriels. En conséquence, on le voit rarement manger dans une cafétéria bondée; il peut porter des verres fumés même à l'intérieur et, à la fin d'un cours, il attend que ses camarades de classe sortent avant de faire de même, ne supportant pas de se trouver physiquement coincé parmi les autres.

Ajoutons que les autistes ne développent pas spontanément ce que Garcia-Winner et Crooke (2011) appellent la « pensée sociale », c'est-à-dire la capacité d'être conscient de son entourage et de l'image que l'on projette. Cette pensée sociale évolue généralement avec l'âge. Elle gagne en raffinement et en subtilité, mais ce n'est pas le cas pour la majorité des autistes. Dès lors, les comportements sociaux et les habiletés interpersonnelles en souffrent visiblement. Arthur, par exemple, veut bien se faire des amis et lors des pauses, il se rend dans le local attribué aux personnes de son groupe d'études. Il s'y installe seul à une table et se plonge dans la lecture d'un livre. Après 10 semaines de cours, il n'a toujours pas d'amis. Or il aimerait bien pouvoir être à l'aise lors des travaux d'équipe, avoir le soutien des autres qui pourraient l'aider à mieux comprendre les exigences de l'enseignant.

Bien qu'il y ait de grandes différences entre les autistes, l'anxiété nuit sans aucun doute à bon nombre d'entre eux. Pouvant être générée par quelque chose d'aussi simple que

l'oubli de son lunch du midi, elle atteint des seuils incontrôlables. À titre d'exemple, Suzie avait emprunté un document de quelques pages à la bibliothèque. Lors de la remise du texte, les pages se sont coincées dans la chute de retour et il a fallu quelque temps pour qu'un employé de la bibliothèque le retrouve. L'étudiante est devenue extrêmement anxieuse lorsqu'elle a reçu l'avis que son emprunt était en retard puis présumément perdu. Elle en a été quitte pour quelques nuits d'insomnie.

Considérant son anxiété et ses difficultés à s'adapter, les enseignants ont avantage à fournir à l'étudiant autiste une structure solide, à être extrêmement clairs dans leurs consignes ainsi qu'à les donner à la fois par écrit et verbalement. Une attitude préventive permet en particulier d'éviter frustration et stress indu pour l'étudiant. L'enseignant peut aussi l'aider en l'amenant à préciser ses forces, ses différences, ses besoins et ses projets. Le soutien à un étudiant autiste demande du temps et de l'énergie à l'enseignant, mais les efforts sont bien souvent récompensés au-delà des attentes.

3. QUEL EST LE PARCOURS SCOLAIRE DE CELUI QUI A UN TROUBLE NEUROCOGNITIF?

Comme on l'a mentionné précédemment, les établissements scolaires accueillent un nombre grandissant de jeunes vivant avec un trouble neurocognitif perturbant l'apprentissage. Ils sont dans l'obligation de tenir compte de leurs besoins spécifiques. Des organismes comme l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA), le Regroupement des Associations PANDA du Québec, l'Association québécoise de la dysphasie (AQEA), l'Association autisme et troubles envahissant du développement de Montréal (ATEDM) et la Fédération québécoise de l'autisme (FQA) travaillent en amont pour que les acteurs des différents milieux soient de plus en plus sensibilisés, informés, voire formés. Malgré cela, avant le début des études collégiales ou universitaires, l'étudiant et ses parents se posent de nombreuses questions auxquelles ils ne savent pas toujours où trouver des réponses : quels genres d'aide, d'aménagements et de services sont offerts au collège ou à l'université? Le personnel des services de soutien est-il formé pour accueillir et conseiller un étudiant qui a un trouble? Plusieurs ne savent pas que la législation oblige les établissements à offrir de l'aide, des aménagements, voire des accommodements, pour l'étudiant qui se présente avec un diagnostic de trouble.

D'entrée de jeu, le processus d'admission au collège ou à l'université est le même pour tous, et ce, sans discrimination. Ainsi les services et les aménagements sont offerts de manière à amener l'étudiant ayant un trouble significatif et persistant à partir sur le même pied que ses collègues. En effet, en offrant à cet étudiant une aide technologique, une aide humaine ou un

an
et

La
tic
trè
au
à l
sec
ell
le
sou
po

Da
dét
bie
qu:
au
me
et l
mil
qu'

Bie
qui
qui
tra
cor
Arr
bor

4. CO
À C

Bie
un
les :

aménagement ciblés sur ce qui lui pose problème il est possible d'aplanir cette problématique et de rendre l'étudiant concerné semblable aux autres individus du même groupe.

La première session est cruciale, souvent difficile pour toutes les personnes. Elle l'est particulièrement pour l'étudiant qui est en situation de handicap à cause de son trouble. Parfois, très bien encadré à l'école secondaire, il se sent délaissé en arrivant au collégial, tandis qu'un autre étudiant peut être bien heureux d'avoir une occasion de passer de la stigmatisation à l'anonymat. En effet, il importe de préciser que le dossier de l'étudiant ne le suit pas du secondaire au collégial et que la personne n'a aucune obligation de dévoiler son trouble; elle peut croire, souvent à tort par contre, qu'elle arrivera seule à réussir. C'est pour cela que le personnel des bureaux d'aide souhaite intervenir le plus rapidement possible pour la soutenir, mais il faut dans certains cas attendre quelques sessions difficiles, voire des échecs, pour que la personne accepte de demander de l'aide.

Dans leur cursus, plusieurs programmes incluent des stages et cela aussi peut représenter des défis pour tous. Les aménagements en stage sont parfois nécessaires et sont possibles dans bien des cas. La situation de Manuel illustre bien ces possibilités. Il a soulevé de grands débats quand il a souhaité que, dans le centre jeunesse où il allait faire son stage, personne ne soit au courant de son trouble. Cela a donné lieu à un exercice de résolution de problème délicat mettant de l'avant la détermination de l'étudiant, la force du partenariat avec le milieu de stage et le travail multidisciplinaire. Après quelques rencontres, Manuel a accepté d'informer le milieu de stage de son trouble. Le faisant lui-même, il a pu contrôler la quantité d'information qu'il souhaitait divulguer.

Bien qu'il doive se prendre en charge, l'étudiant peut avoir besoin d'aide pour faire des choix qui correspondent à la fois à ses champs d'intérêt et à ses forces. Trouver le programme qui convient, accomplir ses études avec succès, élaborer un plan de carrière, préparer sa transition vers l'université ou vers le marché du travail; tout cela nécessite l'aide d'un conseiller en orientation. Ce dernier est donc un intervenant clé pour la réussite de sa vie. Arrimer ses capacités réelles à ses rêves est un processus, un cheminement qui nécessite un bon accompagnement.

4. COMMENT RECONNAITRE L'ÉTUDIANT QUI A UN TROUBLE NEUROCOGNITIF ? À QUI LE RECOMMANDER ?

Bien que quelques indices permettent de cerner le profil de l'étudiant qui pourrait avoir un trouble, il est prudent de s'abstenir de poser un diagnostic et de généraliser. Inférer que les indices observés donnent automatiquement lieu à tel ou tel trouble amène, d'une part, à

appliquer des mesures d'aide inappropriées et, d'autre part, à ne pas offrir des aménagements qui pourraient vraiment être adéquats. Cela nuit donc à l'étudiant de deux façons. En cas de doute, l'enseignant est certes bien placé pour recommander l'étudiant au personnel du service d'aide spécialisé de l'établissement. Il arrive évidemment que l'étudiant vienne de lui-même au bureau de soutien ou qu'il y soit dirigé par un aide pédagogique individuel, un conseiller en orientation, un professionnel du niveau scolaire précédent ou encore par ses parents. Toutefois, ce sont souvent les enseignants qui recommandent à l'étudiant de s'y présenter. Ils sont en première ligne et ils sont à même d'observer les comportements, les attitudes et les différences susceptibles de révéler un trouble. De nombreux enseignants sous-estiment la force du lien qu'ils ont avec chaque étudiant ainsi que la finesse de leur perception de ses difficultés. Ils en sont plus proches que quiconque dans l'établissement et ils ont la capacité de le conseiller sur la nécessité d'aller consulter un autre professionnel.

5. QUELLES SONT LES RÉPONSES ACTUELLES AUX BESOINS DE L'ÉTUDIANT ?

Les enseignants, les professionnels des services d'aide et les directions cherchent résolument des façons de soutenir la réussite de chacun des étudiants. En plus de nombreux aménagements, des aides humaines et technologiques offerts à la grandeur du réseau, quelques collèges et universités québécois ont mis en place des suivis individualisés tels que le tutorat adapté et l'accompagnement en classe ou hors classe pour les aider à s'intégrer là où ils n'y arrivent pas seuls, lors de travaux d'équipe, par exemple. Le recours aux forces vives que sont les pairs aidants a des retombées multiples : soutenir les étudiants dans leurs apprentissages, libérer les enseignants d'une partie des tâches récurrentes telles les nombreuses rencontres en marge des cours, les corrections assistées, les explications complémentaires après les cours. Ces activités donnent l'occasion d'impliquer socialement les pairs aidants qui sont souvent ciblés par les enseignants. Elles leur permettent en outre de développer leur contribution citoyenne.

En ce qui concerne l'utilisation de logiciels d'aide à la rédaction et à la correction, de même que la correction assistée ou le soutien à la correction – qui fait intervenir un tuteur pour le repérage des erreurs restantes après l'utilisation de logiciels, certains enseignants la remettent en question. Ils croient que cela confère un avantage quant à la réussite d'un examen voire d'un cours. Or, ces deux mesures permettent à l'étudiant d'être au même point de départ que ses pairs. En signalant de possibles erreurs, ces aides lui donnent l'occasion de rétroagir sur le texte qu'il a produit. Ils lui permettent aussi d'avoir un contrôle de plus en plus important sur la tâche et de développer des habiletés d'autocorrection et d'autorégulation essentielles à son autonomie. En réponse aux détracteurs de l'utilisation de ces aménagements, une expérimentation de plusieurs années qui s'avère prometteuse dans certains établissements

c
F
s
l:
a
P
A
u
q
de
Pe
nc
sc
fic
pe
ses
rer
sou
qu
plu
Mé
les

du Québec soulève un grand intérêt chez les acteurs du postsecondaire (Tremblay, 2010). De plus, il faut réaliser que pour la personne qui aura à vivre en utilisant ces logiciels tout au long de son parcours scolaire et professionnel, il s'agit d'un apprentissage qui lui servira la vie entière pour rédiger un rapport, une soumission, un document administratif.

Les stratégies à développer, l'octroi des aides technologiques ainsi que les « accommodements raisonnables » reposent sur l'obligation qu'ont les établissements de traiter les étudiants avec équité. Toutefois, il faut nuancer les choses: « Rappelons d'emblée qu'être juste avec tous ne signifie pas faire la même chose pour tous » (Raymond, 2012). Les étudiants différents doivent être traités en fonction de ces différences. En ce sens, tous les acteurs ont une part de responsabilité.

6. QUELLES SONT LES RESPONSABILITÉS DE CHACUN ?

Aborder la responsabilisation de l'étudiant dans son apprentissage est essentiel. Plus il avance dans sa scolarité, plus cet enjeu est important, et plus il repose sur lui au lieu d'être porté par les parents, les professionnels et les enseignants. La connaissance de soi et l'aptitude à se prendre en charge se développent au cours des études et jettent les bases du parcours de la personne jusqu'au marché du travail. La première étape, le choix de révéler son trouble aux enseignants, est très personnelle, mais l'étudiant doit savoir que le fait de ne pas le faire peut changer les modalités et même la décision d'octroyer des aides ou des aménagements. Antonin est un bon exemple en ce sens: il avait besoin de faire un examen ou un travail dans un local isolé, mais il n'a pas accepté cet aménagement par peur que les autres posent des questions sur son absence de la classe lors de cette période. Il a choisi l'anonymat au regard des pairs au détriment d'une aide qui aurait très bien pu changer les choses pour lui.

Pour Antonin comme pour bien d'autres, en plus de l'acceptation, les défis à relever sont nombreux. La gestion des processus mentaux, les activités de planification, d'écriture, de schématisation, de même que l'action de résumer ou de faire des listes, etc. sont souvent difficiles pour l'étudiant qui a un trouble significatif et persistant. Conséquemment la motivation peut être compromise, car l'apprentissage est ardu et l'étudiant a besoin de plus de temps que ses pairs pour réaliser une même tâche. Cela laisse peu de place pour les loisirs, le travail rémunéré, la vie personnelle et familiale. Dans ce contexte, les études sont rarement une source de plaisir. Les enseignants, les professionnels et les administrateurs gagnent donc à se questionner sur le sujet, car malgré un quotient intellectuel qui leur permettrait de réussir, plusieurs étudiants abandonnent, découragés par l'ampleur de l'entreprise.

Même aux études supérieures, et surtout avec l'étudiant ayant un trouble neurocognitif, les enseignants ont avantage à être attentifs à l'effet négatif qu'a la croyance à l'échec ou à

l'impossibilité de réussite. Les professeurs qui connaissent peu ou ne savent pas intervenir avec des étudiants présentant un trouble; ceux qui remettent en question la légitimité de leur présence aux études supérieures détiennent une influence sur l'estime de soi de l'étudiant et sur sa capacité à réussir. Ils pourraient aussi jouer un rôle dans la reconnaissance de la singularité de chacun ainsi que dans la possibilité de l'étudiant à devenir plus autonome, socialement inclus et plus résilient. La bonne relation entre l'enseignant et l'étudiant est dès lors non seulement nécessaire, mais déterminante pour le succès de l'inclusion.

Pour un accueil et une inclusion réussis, les établissements doivent répondre à la fois aux besoins de l'étudiant en lien avec sa situation de handicap et aux besoins des enseignants concernant le surplus de tâches que cela leur demande tout en rejoignant les exigences de l'enseignement supérieur.

7. QUELS SONT LES NOUVEAUX COURANTS ET LES NOUVELLES APPLICATIONS ?

Y a-t-il une pédagogie particulière pour l'étudiant ayant un trouble? Faut-il changer les façons d'enseigner?

Malgré certaines résistances tenaces, il faut noter que la majorité des enseignants ont adapté leurs pratiques pédagogiques et souhaitent mieux connaître les problématiques liées aux situations de handicap. Ainsi, un langage plus inclusif est utilisé et entendu quotidiennement, comme l'indiquent les extraits de conversations suivants :

Grâce à la proximité que j'ai eue avec cette étudiante, j'ai pu l'aider à cheminer vers un plan de carrière. Elle s'est sentie valorisée par la reconnaissance que je lui ai démontrée. [...] Ce contact personnalisé m'a donné une énergie renouvelée comme enseignante. (enseignante en psychologie du Collège Ahuntsic, mars 2012).

Malgré l'énergie que cela me demande, ça me donne un allant que je peux réinvestir pour les autres. [...] C'est vrai que c'est exigeant, mais c'est aussi gratifiant. [...] Le lien avec cet étudiant m'a remis en contact avec le côté humain de l'enseignement. (enseignante en français et littérature du Cégep du Vieux Montréal, mars 2012).

De surcroît, il ne faut pas passer sous silence la dissémination d'une approche novatrice bien implantée aux États-Unis, l'*Universal design for Learning* appelée ici *conception universelle de l'apprentissage*, qui commence à intéresser les acteurs de l'enseignement supérieur du Québec. Cette dernière répond à la fois aux besoins spécifiques de l'étudiant en situation de handicap et aux besoins hétérogènes des pairs de l'ensemble de la classe. Voici quelques principes en lien avec l'accessibilité institutionnelle et les stratégies pédagogiques et d'apprentissage (Barile, Fichten et Havel, 2010; Barile, Nguyen, Havel et Fichten, 2012):

Accessibilité environnementale :

- diminution des obstacles physiques, entre autres par l'emploi de l'ordinateur pour ceux qui ont des troubles de motricité fine;
- aménagement de l'espace de la salle de cours pour permettre l'utilisation d'ordinateurs et d'outils adaptés.

Stratégies pédagogiques :

- communication entre les intervenants de même que les professeurs au sujet des besoins spécifiques d'apprentissage;
- renseignements préalables concernant le cours à venir et le matériel de cours selon plusieurs formats;
- utilisation de stratégies d'enseignement diversifiées pour répondre aux différents styles d'apprentissage; matériel varié (audiovisuel, PowerPoint, MP3, etc.);
- établissement d'un climat d'apprentissage respectueux du rythme de chacun;
- consignes claires et simples présentées de manière écrite et orale;
- situations d'évaluation qui tiennent compte des différents styles d'apprentissage;
- développement des communautés d'apprenants favorisant les interactions entre tous.

Stratégies d'apprentissage pour l'étudiant :

- apprentissage des différentes stratégies existantes;
- flexibilité des stratégies d'étude et d'apprentissage (lecture auditive et visuelle des notes, travail en groupe, forums de discussion en ligne, etc.).

Les stratégies suivantes, déjà utilisées par nombre d'enseignants, sont conformes à cette pédagogie universelle : accessibilité des notes de cours via le Web, possibilité de remettre ses travaux par l'entremise de différents médias; consignes transmises par écrit et oralement; possibilité d'utilisation d'un traitement de texte par l'étudiant; prolongation de temps pour faire les travaux et répondre aux examens; remise de sa copie à l'étudiant pour une dernière correction de sa part avant de noter un travail; diminution du nombre de mots demandés pour une production; modalité d'évaluation autre que la présentation orale devant la classe; encouragement à avoir recours à un tuteur autant pour les contenus que pour l'organisation du travail.

Après avoir proposé à l'étudiant différentes stratégies d'apprentissage et lui avoir donné le plus d'information possible concernant l'examen à venir, des modalités d'évaluation des

apprentissages sont suggérées par ce courant de *pédagogie universelle*. Il est important de diversifier les façons d'évaluer pour convenir au style d'apprentissage de chacun. Pour un étudiant, par exemple, le processus de métabolisation des connaissances est plus long ; il faut donc lui octroyer plus de temps. Selon l'un des principes de la *pédagogie universelle*, il est préférable d'accorder à tout le groupe un temps prolongé. Cette possibilité permet en outre d'éviter des aménagements perçus comme étant des privilèges.

Notons d'ailleurs que si l'enseignant est appelé à réfléchir à ses pratiques pédagogiques en tenant compte des caractéristiques de chaque étudiant, les administrateurs ont aussi un rôle à jouer dans l'établissement de structures d'accueil, et dans le choix d'aides et d'aménagements appropriés. La collaboration, la concertation et la cohésion sont des atouts indéniables pour la réussite de l'inclusion scolaire.

CONCLUSION

Alors que les établissements d'enseignement supérieur accueillent de plus en plus de personnes vivant avec un trouble, les acteurs peuvent à juste titre remettre en question leurs pratiques. Faut-il les modifier, les ajuster, les maintenir ?

La recherche, pierre d'assise d'approches validées empiriquement, est nécessaire à une meilleure compréhension des enjeux ; la réflexion doit se poursuivre. En attendant, voici quelques rappels concernant les caractéristiques ainsi que le cheminement scolaire de l'étudiant dont le trouble perturbe l'apprentissage :

- Le trouble du déficit de l'attention, la dysphasie, les troubles d'apprentissage (dyslexie, dysorthographe, dyscalculie), les troubles du spectre autistique (syndrome d'Asperger, trouble envahissant du développement non spécifié, autisme) sont tous significatifs et persistants.
- Ils ne sont pas dépendants de la volonté de la personne, ni associés à une déficience intellectuelle, ni même à un quotient intellectuel faible.
- Ils ne sont pas non plus une maladie, il n'existe pas de remède pour les guérir. La personne atteinte aura donc à développer des stratégies compensatoires qui lui permettront d'utiliser d'autres voies tout au long de sa vie.
- La législation oblige les établissements à offrir des aménagements de même que de l'aide technologique et humaine.

- Les personnes sont admises dans les établissements sans discrimination ni privilège. L'éducation est un droit pour toutes celles qui en démontrent l'intérêt, la motivation et ont le niveau demandé à l'entrée.
- Les personnes en situation de handicap ont droit à des aménagements et à de l'aide technologique et humaine qui peuvent leur permettre d'évoluer vers une réussite éducative, une réussite de vie et accéder ainsi à une pleine participation sociale.
- L'étudiant n'est obligé de révéler ni sa problématique ni le fait qu'il en ait une. Il doit toutefois savoir que la non-divulgaration influence la nature et l'organisation des aménagements et de l'aide dont il pourrait bénéficier. Il peut, par ailleurs, être encouragé à divulguer lui-même les détails de son diagnostic et ainsi contrôler ce qu'il veut transmettre.
- Parmi les pratiques éducatives actuelles, peu sont spécifiques aux personnes ayant un trouble neurocognitif. Cette situation est renforcée par la propagation récente au Québec d'un courant de pratique qui provient des États-Unis et qui se nomme la *conception universelle de l'apprentissage*.

La société québécoise, forte de ses valeurs humanistes et de son passé d'acceptation de la différence, s'est dotée de politiques et de mécanismes qui vont tout à fait dans le sens de l'inclusion. D'aucuns estiment les coûts de l'inclusion trop élevés et il est vrai qu'ils sont importants, mais, à long terme, le maintien de l'individu dans la dépendance de l'assistance financière et matérielle de l'État le sera encore beaucoup plus. Ce dernier est un citoyen à part entière qui peut être contributif à la société.

● INTÉGRATION DE NOUVELLES CONNAISSANCES

- 1) Votre définition des troubles d'apprentissage et des autres troubles neurocognitifs a-t-elle changé? Si oui, comment voyez-vous maintenant les étudiants qui ont un de ces troubles?
- 2) À la lumière de ce que vous avez lu, quels moyens pourriez-vous mettre en place pour répondre aux besoins des étudiants qui ont des troubles neurocognitifs, que ce soit:
 - a) pour soutenir leurs apprentissages en classe?
 - b) pour soutenir leurs apprentissages en dehors de la classe?
 - c) pendant l'évaluation des apprentissages?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH) (2012). Récupéré de <http://www.aqicesh.ca/association-aqicesh/presentation-101>
- Barile, M. M. S. W., Fichten, C. S. et Havel, A. (2010). *Universal Design of Instruction (UDI): Creating the Accessible Classroom*. Communication présentée au Pedagogical Day, Dawson College, Montréal.
- Barile, M. M. S. W., Nguyen, M. N., Havel, A. et Fichten, C. S. (2012). L'accessibilité universelle en pédagogie: des avantages pour toutes et pour tous!. *Pédagogie collégiale. Dossier thématique: Situation de handicap et enseignement supérieur*, 25(4), 2-3.
- Bruck, M. (1993). Word recognition and component phonological processing skills of adults with childhood diagnosis of dyslexia. *Developmental Review*, 13(3), 258-268.
- Expertise collective de l'INSERM (2007). *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie: Bilan des données scientifiques*. Paris: Éditions INSERM. Récupéré de <http://ist.inserm.fr/basisrapports/dyslexie.html>
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Coté, J. et St-Michel, G. (1998). *Classification québécoise. Processus de production du handicap*. Québec: Réseau international sur le processus de production du handicap (RIPPH)/SCCIDIH.
- Garcia-Wnner, M. G. et Crooke, P. (2011). *Social Thinking at Work*. San Jose, CA.: Think Social Inc. and North River Press.
- Guimond, F. A. et Forget, J. (2010). Évaluation des connaissances et des besoins de formation d'enseignants au collégial sur les troubles envahissants du développement. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 21, 79-89.
- Lussier, F. et Flessas, J. (2009). *Neuropsychologie de l'enfant*. Paris: Dunod.
- Mazeau, M. (2005). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages*. Paris: Masson.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia* (2^e éd.). Oxford: Blackwell.
- Raymond, O. (2012). L'inclusion d'hier à demain. *Pédagogie collégiale. Dossier thématique: Situation de handicap et enseignement supérieur*, 25 (4), 4-8.
- Tremblay, M. (2010). *Programme de tutorat adapté. Rendez-vous de la réussite, présentation dans le cadre du congrès de l'AQPC*, Sherbrooke.
- Vincent, A. (2010). *Mon cerveau a encore besoin de lunettes: le TDAH chez l'adulte*. Montréal: Québecor.
- Wolforth, J. et Roberts, E. (2009). *La situation des étudiantes et étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention et fréquentant un cégep au Québec: ce groupe a-t-il un besoin légitime de financement et de services?* Recherche commanditée par la Direction des affaires étudiantes universitaires et collégiales du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.