

**Le Conference  
Board du Canada**

En partenariat avec le



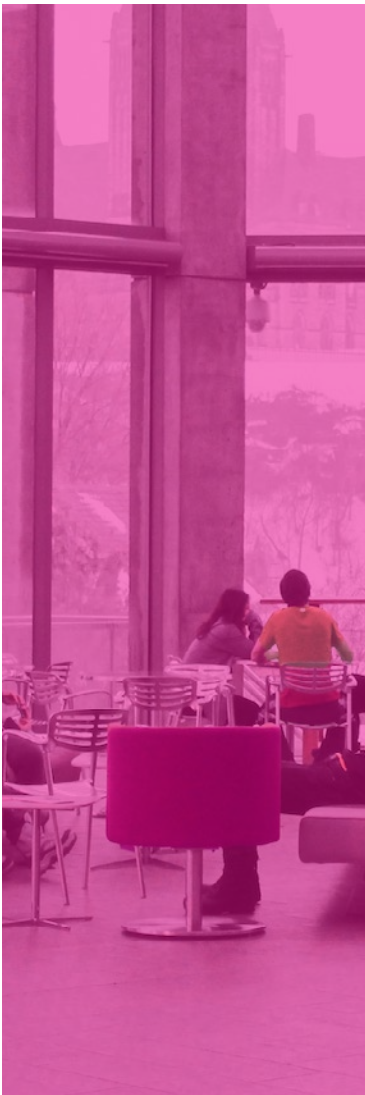
**Future  
Skills  
Centre**

**Centre des  
Compétences  
futures**

# Pour des campus plus inclusifs

Politiques et pratiques neuroinclusives au postsecondaire





**Future Skills Centre** Centre des **Compétences futures**

Le Centre des Compétences futures (FSC-CCF) est un centre de recherche et de collaboration d'avant-garde qui se consacre à préparer les Canadiens à réussir sur le marché du travail. Nous pensons que les Canadiens devraient avoir confiance dans leurs compétences pour réussir sur un marché en constante évolution. La communauté pancanadienne que nous formons collabore afin de repérer, d'éprouver et de mesurer rigoureusement des approches novatrices en matière d'évaluation et d'acquisition des compétences dont les Canadiens ont besoin pour réussir dans les jours et les années à venir, pour ensuite partager ces approches.

Le Centre des Compétences futures a été fondé par un consortium dont les membres sont l'Université Métropolitaine de Toronto, Blueprint ADE et le Conference Board du Canada.

Si vous souhaitez en savoir plus sur ce rapport et sur d'autres études sur les compétences réalisées par le FSC-CCF, allez à [fsc-ccf.ca](http://fsc-ccf.ca) ou contactez-nous à [info@fsc-ccf.ca](mailto:info@fsc-ccf.ca).

[fsc-ccf.ca](http://fsc-ccf.ca)

En partenariat avec le :



Le Conference Board du Canada

**Blueprint**

Financé par le programme des Compétences futures du gouvernement du Canada.



# Table des matières

4

Principales conclusions

5

Recommandations

6

Pour une éducation postsecondaire plus neuroinclusive

7

Réexaminer les politiques des établissements

8

Qui a sa place en EPS? Un nouveau regard

11

Lutter contre la stigmatisation et mesurer les résultats

13

Obstacles permanents à la participation des étudiants neuroatypiques

15

Améliorer les connaissances et les pratiques au sein des établissements

17

Des soutiens efficaces pour les étudiants neuroatypiques

20

Annexe A  
Méthodologie

24

Appendix B  
Bibliographie



# Principales conclusions

- Les étudiants neuroatypiques passent pratiquement inaperçus dans le monde de l'éducation postsecondaire (EPS), car moins de la moitié d'entre eux divulguent leur identité ou leur diagnostic auprès des responsables de leur établissement.
- Les étudiants neuroatypiques disent vivre de la stigmatisation et de la discrimination. Il leur est ainsi plus difficile de participer pleinement aux activités pédagogiques, de terminer leurs cours et leurs examens et d'obtenir leur diplôme.
- Le personnel enseignant et administratif neuroatypique n'est pas suffisamment mis à profit dans l'élaboration de politiques neuroinclusives. Leurs expériences vécues, conjuguées à leur connaissance de l'établissement, offrent une fenêtre unique sur les principaux obstacles auxquels sont confrontés les étudiants neuroatypiques.
- L'intégration et la centralisation des services de soutien aux étudiants, comme les services en matière d'accessibilité, de santé et de mieux-être, entre autres services, aident les étudiants neuroatypiques à cheminer tout au long de leurs études postsecondaires.
- L'accès à des services d'accessibilité et à des informations précises axées sur leur profil d'apprentissage est très utile aux étudiants neuroatypiques. Ces ressources les aident à perfectionner les compétences nécessaires pour faire valoir leurs droits et cheminer efficacement dans le monde de l'EPS.
- Offrir une formation en matière de sensibilisation à la neurodiversité et du perfectionnement professionnel continu permet de réduire la stigmatisation et d'aider tous les employés du campus (p. ex., le personnel enseignant, administratif et des services) à mieux comprendre leur rôle dans le cadre des efforts pour rendre leur établissement postsecondaire plus inclusif.



# Recommandations

Voici quelques recommandations à l'intention des responsables du milieu postsecondaire désireux de rendre leur établissement plus neuroinclusif :

- Mettre en place une formation obligatoire sur la neurodiversité pour tous les employés du campus (p. ex., les enseignants, le personnel administratif, le personnel de service) afin de lever les obstacles auxquels sont confrontés les étudiants neuroatypiques et de réduire la stigmatisation.
- Intégrer les considérations d'accessibilité dans la planification stratégique et l'élaboration des politiques de l'établissement en matière d'équité, de diversité et d'inclusion (EDI). Établir des cibles mesurables qui permettent de suivre les progrès et de garantir la responsabilisation.
- Créer des avenues de participation qui permettent aux étudiants, au personnel et aux enseignants neuroatypiques de contribuer à l'EDI et aux politiques en matière d'accessibilité.
- Fournir aux étudiants neuroatypiques des informations sur leur profil cognitif et leur parcours d'apprentissage et sur les mesures de soutien et services susceptibles de répondre à leurs besoins fonctionnels et de leur permettre de perfectionner leurs compétences pour défendre leurs droits.
- Adopter un modèle de service global neuroinclusif qui appuie la neurodiversité pour veiller à ce que les étudiants neuroatypiques reçoivent des mesures d'aide qui font l'objet d'une coordination entre les services aux étudiants et en matière d'accessibilité et de santé mentale.







# Pour une éducation postsecondaire plus neuroinclusive

## Quelles politiques et pratiques sont les plus efficaces?

Bien que les étudiants neuroatypiques aient plus facilement accès aux programmes d'études secondaires et s'y inscrivent, ils demeurent moins susceptibles d'obtenir un diplôme que leurs pairs neurotypiques et sont sous-représentés au sein de la population active au Canada<sup>1</sup>.

Cette étude s'appuie sur l'ensemble national de données le plus complet en matière de neuroinclusivité dans le domaine de l'EPS au Canada. Nous présentons les résultats de la première enquête nationale sur la neurodiversité dans le monde de l'éducation postsecondaire, qui comprend un sondage mené auprès de 400 étudiants et diplômés récents neuroatypiques<sup>2</sup> et 78 entretiens approfondis avec des étudiants et diplômés récents neuroatypiques (n=45) et des membres du personnel et des cadres œuvrant dans les services d'accessibilité (n=33). Voir l'annexe A pour consulter la méthodologie détaillée.

Dans ce rapport, nous nous penchons sur la perception de ces étudiants, du personnel et des cadres afin de déterminer quelles politiques et pratiques entravent ou favorisent la neuroinclusivité dans le monde de l'EPS.

Nous formulons ensuite des recommandations concrètes destinées aux établissements d'enseignement postsecondaire qui s'efforcent de créer des milieux plus inclusifs pour les étudiants neuroatypiques.



<sup>1</sup> Newman et coll., *The Post-High School Outcomes of Youth With Disabilities up to 4 Years After High School*; Hutchison, *Faire tomber les barrières*.

<sup>2</sup> Fane, *Lever le voile sur l'invisible*.

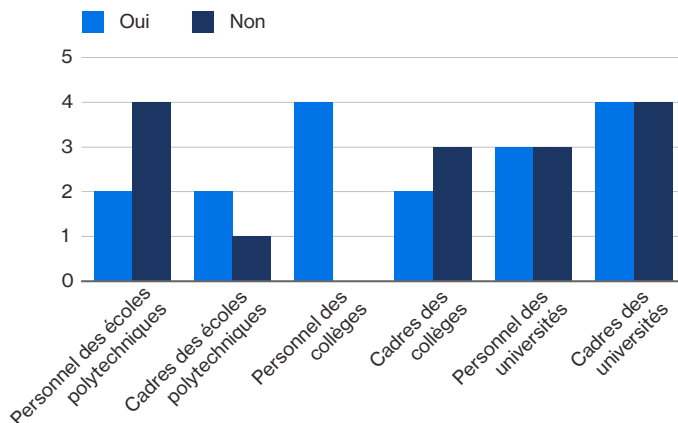
# Réexaminer les politiques des établissements

## « A » : La lettre manquante dans les politiques EDI

L'équité, la diversité et l'inclusion (EDI) sont des considérations importantes pour les établissements d'enseignement postsecondaire (EEP)<sup>3</sup>. Dans le domaine de l'EDI, le fait d'accorder une attention particulière à la notion d'accessibilité constitue une étape importante pour rendre les politiques plus neuroinclusives pour tous les étudiants et le personnel du campus<sup>4</sup>. La plupart des membres du personnel et des cadres ont indiqué que leur établissement s'apprêtait à élaborer des politiques d'EDI ou était en train de le faire. Bien souvent cependant, la neurodiversité n'entre pas en ligne de compte<sup>5</sup>.

### Graphique 1

Le personnel et les cadres participants indiquent que la neurodiversité n'est pas suffisamment prise en compte dans la politique d'EDI de leur établissement. (nombre de participants, n = 32)



Source: The Conference Board of Canada.

3 Tamtik et Balasubramaniam, « Equity, diversity, and inclusion in Canadian colleges ».

4 Dwyer et coll., « Building neurodiversity-inclusive postsecondary campuses ».

5 Dwyer et coll.

6 Dwyer et coll.

Près de la moitié (47 %) des employés et des cadres interrogés ont déclaré que les stratégies d'EDI de leur établissement faisaient fi de la neurodiversité ou ne l'abordaient pas de manière adéquate. Les conseillers en accessibilité nous ont confié qu'ils doivent souvent revendiquer une participation aux décisions. Par ailleurs, ils estiment que la haute direction n'accorde pas la même importance à l'accessibilité qu'aux autres domaines de l'EDI. Le personnel des écoles polytechniques et les cadres au sein des universités sont les plus susceptibles d'affirmer qu'il faut intégrer la neurodiversité dans les stratégies d'EDI de leur établissement, alors que les employés des collèges sont les plus susceptibles d'affirmer que la neurodiversité est prise en compte de manière adéquate (voir le graphique 1).

Les membres du personnel et les cadres qui ont déclaré que leur établissement prenait en compte de manière adéquate la neurodiversité jugent que ces progrès sont dus à l'attention accordée à la question de l'accessibilité dans les politiques. Ces participants aux entretiens rapportent que leur établissement a étendu le cadre traditionnel de l'EDI à l'EDI-A (équité, diversité, inclusion et accessibilité) ou encore IDEA (inclusion, diversité, équité et accessibilité). Le fait d'intégrer l'accessibilité aux cadres en matière d'EDI mène à des politiques qui améliorent notre compréhension de la neurodiversité et vont au-delà des déficits et des mesures d'adaptation pour s'attaquer aux barrières structurelles et systémiques et à la stigmatisation<sup>6</sup>.

« Nous faisons pression pour que l'EDI devienne l'EDI-A. L'ajout du « A » permet de réellement prendre en compte la neurodiversité dans le cadre des approches d'EDI. D'un point de vue de politique publique, la neurodiversité est parfois considérée comme une simple caractéristique identitaire parmi d'autres. C'est là que nous ratons la cible. »

#### Conseiller en accessibilité d'une université

« J'ai l'impression que nous devons constamment insister pour prendre part aux décisions. Notre politique en matière d'EDI fait fi de l'accessibilité. Nous devons continuellement nous battre pour qu'elle soit prise en compte. »

#### Conseiller en accessibilité d'une école polytechnique

## Points de vue neuroatypiques : Saisir les perspectives politiques manquantes

Les étudiants neuroatypiques se disent frustrés parce qu'ils estiment avoir peu d'influence sur les politiques et les pratiques de leur établissement. Pour y remédier, ils proposent que des mécanismes soient mis en place, notamment :

- des sondages sur l'expérience des étudiants en matière d'accessibilité
- une représentation des étudiants neuroatypiques au sein des conseils d'établissement et des comités de politiques
- l'établissement de rôles dédiés à la sensibilisation aux réalités des étudiants neuroatypiques
- une plus grande transparence quant à la manière dont les préoccupations des étudiants sont prises en compte ou traitées par les départements, les facultés et les conseils universitaires

Le personnel, les cadres et les étudiants neuroatypiques ont tous souligné l'importance d'intégrer le point de vue des personnes neuroatypiques dans l'élaboration des politiques afin d'améliorer la neuroinclusivité au sein des établissements. Les membres du personnel, en particulier, font remarquer que les employés neuroatypiques au sein des EEP devraient être davantage sollicités dans l'élaboration de politiques neuroinclusives. Grâce à leurs expériences vécues et à leurs connaissances des établissements, ces employés ont une fenêtre unique sur les principaux obstacles auxquels sont confrontés les étudiants neuroatypiques.

Les étudiants neuroatypiques ont l'impression que les responsables de leur établissement ne comprennent pas bien leur réalité et les difficultés auxquelles ils sont confrontés dans leur cheminement au sein de l'établissement. Les répondants qui militent en faveur des personnes neuroatypiques soulignent qu'il est difficile d'avoir l'oreille des responsables de département et des cadres au sein de l'établissement. Pour favoriser la neurodiversité dans les établissements, ces participants proposent d'accroître la transparence, la communication et la reddition de compte concernant la façon dont les points de vue et préoccupations des étudiants sont pris en compte au sein des établissements.

« Mon établissement dispose des mécanismes qui permettraient aux étudiants de se faire entendre par le conseil universitaire et d'être pris en compte dans les politiques, mais rien de tout cela ne se produit. Notre groupe de défense des personnes handicapées au sein de l'établissement dispose d'un siège au conseil des étudiants et au conseil université. Au fil des ans, ce groupe a émis de nombreuses suggestions et la question revient sans cesse sur le tapis... On ne nous écoute pas. »

### Étudiant neuroatypique au premier cycle

Les établissements ont tout intérêt à créer des mécanismes efficaces pour recueillir l'expérience vécue par les groupes en quête d'équité afin de lever les obstacles à leur participation. Cependant, les EEP doivent impérativement créer des forums qui sont des espaces sécuritaires au sein desquels le corps professoral, le personnel, les cadres et les étudiants neuroatypiques se sentent à l'aise de faire part de leurs idées et de leurs expériences et sont écoutés<sup>7</sup>.

## Qui a sa place en EPS? Un nouveau regard

### Les préjugés négatifs à l'égard des étudiants neuroatypiques sont un obstacle à leur réussite

Les étudiants neuroatypiques demeurent sous-représentés au postsecondaire, en partie parce que certains enseignants persistent à croire que l'enseignement en salle de cours ne peut répondre pleinement à leurs besoins d'apprentissage. Si le personnel et les cadres constatent le recul de la stigmatisation de la neurodiversité, ils notent néanmoins que certains préjugés néfastes sont tenaces. Tous les participants à l'entretien – étudiants, personnel et cadres – ont fait part d'un exemple récent de ce qui constitue à leurs yeux une forme de stigmatisation ou de pratique discriminatoire.

<sup>7</sup> Mellifont, « Ableist ivory towers ».



Les étudiants, le personnel et les cadres interrogés ont mis en lumière la confusion entourant des mesures d'adaptation, notamment lorsqu'il s'agit de déterminer qui est responsable d'offrir ces mesures et de déterminer quels étudiants y ont droit. Des membres du personnel et des cadres font remarquer que certains enseignants rechignent encore à mettre en œuvre les mesures d'adaptation requises, sous prétexte qu'elles deviendront caduques une fois que les étudiants neuroatypiques auront obtenu leur diplôme.

« Je bénéficiais d'une mesure qui me permettait de travailler seul, mais parfois les professeurs n'en tiennent pas compte et se justifient en disant : 'Mon cours est conçu de cette façon' ou 'Je ne peux pas mettre de mesure d'adaptation en place parce que ça pénaliserait tout le groupe'. Parfois je me dis que les cours ne sont pas conçus pour des personnes comme moi... Il y a beaucoup de préjugés. »

**Étudiant neuroatypique inscrit à un programme professionnel**

« Il y a un manque de connaissances sur l'effet réel des mesures d'adaptation – la perception erronée qu'ils offrent un avantage injuste. En réalité, un étudiant sans difficulté particulière qui bénéficierait d'une mesure d'adaptation ne verrait probablement pas une grande différence. »

**Conseiller en matière de handicap au collégial**

## La stigmatisation a une incidence sur la divulgation et l'inscription auprès des services d'accessibilité

Moins de la moitié des étudiants neuroatypiques divulguent leur identité ou leur diagnostic à leur établissement et s'inscrivent auprès des services d'accessibilité, 73 % des étudiants qui n'ont pas divulgué leur neurodivergence rapportant au moins un obstacle à la divulgation<sup>8</sup>. Certains étudiants neuroatypiques ont dit craindre que la divulgation de leur identité ait un impact négatif sur la façon dont ils sont traités et que cela limite leurs possibilités à l'avenir; ils ont donc choisi de ne pas révéler leur identité d'étudiant neuroatypique.

Certains étudiants qui choisissent de ne pas divulguer leur identité neuroatypique ou de la masquer disent être confrontés à des barrières qui nuisent à leur participation, notamment :

- devoir reprendre des cours avec un autre professeur, après avoir fait l'expérience de pratiques d'enseignement ou de modalités d'évaluation inadaptées;
- obtenir de mauvaises notes et s'y résigner du fait que son travail ne peut être terminé ou remis dans les délais impartis;
- devoir changer de programme ou de champ d'études principal en raison du nombre insuffisant de cours offerts en mode hybride ou en ligne;
- être mal compris et étiqueté à tort comme « incapable », « conflictuel » ou « paresseux » par le corps enseignant et par d'autres membres du personnel de l'établissement.

« Si je ne dis pas aux gens que je suis autiste, ils ne peuvent le deviner. D'un côté, je me dis que c'est plus facile pour les personnes dont l'autisme est plus apparent, parce que les gens adaptent alors leurs attentes. C'est une situation inconfortable : les gens ne me voient pas comme une personne autiste, mais ils ne me considèrent pas non plus comme une personne non autiste. En conséquence, tenter de s'adapter soi-même plutôt que de divulguer son statut comporte des avantages, mais selon la faculté au sein de laquelle vous évoluez, cela peut vous priver de certaines possibilités. »

**Étudiant neuroatypique au premier cycle**

« Nous observons que les étudiants neuroatypiques ont tendance à suranalyser, à se justifier et s'excuser à outrance lorsqu'ils demandent des mesures d'adaptation. Ils s'excusent à l'excès et veulent que leurs instructeurs sachent que ce n'est pas qui ils sont, qu'ils ne sont pas toujours comme ça. »

**Directeur adjoint, Services d'accessibilité d'une université**

<sup>8</sup> Fane, *Lever le voile sur l'invisible*.

## Le corps professoral, gardien de l'inclusion au postsecondaire

La plupart des conseillers pédagogiques estiment que, bien souvent, les enseignants ne comprennent pas la finalité des mesures d'adaptation ni le rôle qu'ils ont à jouer dans leur mise en œuvre en salle de cours et dans le curriculum.

Dans les trois groupes de personnes interrogées (étudiants, employés et cadres) des répondants ont fait état de problèmes liés aux idées fausses des enseignants au sujet des mesures d'adaptation. Certains croient que ces mesures ne sont pas nécessaires si l'étudiant peut obtenir de bons résultats, ou qu'elles sont facultatives, à la discrétion de l'enseignant. Plusieurs conseillers pédagogiques ont cité des exemples d'enseignants qui estimaient pouvoir choisir de mettre en œuvre ou non les mesures d'adaptation demandées par un étudiant, ou qui ne comprenaient pas le but de ces mesures ou encore ce qu'on attendait d'eux dans la mise en place de milieux d'apprentissage adaptés.

« On observe une dynamique dans laquelle les enseignants jouent un rôle de gardiens. Ils disent : 'Je connais mon domaine professionnel. Je sais ce qui fait un bon travailleur dans ce domaine'. Ils considèrent que ces mesures vont à l'encontre de la profession, de ce qui est attendu. L'équipe des services d'accessibilité se demande alors pourquoi les enseignants sont réfractaires. C'est simple : parce qu'il faut prendre le temps de bien leur expliquer. Nous sensibilisons les enseignants aux mythes entourant l'accessibilité. Nous les aidons à comprendre que leur rôle, comme enseignants, n'est pas d'être les gardiens de leur profession. »

### Directeur des services d'accessibilité au collégial

Les mesures d'adaptation les plus difficiles à mettre en œuvre sont celles qui suscitent des inquiétudes chez les enseignants quant à leurs droits de propriété intellectuelle et de respect de la vie privée en ce qui concerne le contenu des cours et le matériel pédagogique. Les étudiants et le personnel font remarquer que les enseignants sont particulièrement hésitants à l'égard des demandes des étudiants qui ont besoin d'aide pour la prise de notes et qui souhaitent enregistrer le cours ou obtenir une copie des présentations à l'avance.

« Nous avons tenté diverses approches liées à la prise de notes. Bien souvent, la solution consiste à faire appel à la classe et à demander si quelqu'un accepterait de partager ses notes. Nous avons mis à l'essai des logiciels d'enregistrement, mais nous nous heurtons à la question de savoir si les mesures d'adaptation destinées aux étudiants l'emportent sur les droits à la vie privée et à la propriété intellectuelle des enseignants. En fin de compte, ces inquiétudes ne sont généralement pas fondées. Cependant, parvenir à une solution prend tellement de temps que les étudiants finissent par abandonner le cours et passer à autre chose. »

### Conseiller pédagogique d'une université

En outre, bien souvent, les enseignants ignorent les lois régissant l'accessibilité et leur obligation de fournir des mesures d'adaptation raisonnables aux étudiants<sup>9</sup>. Le personnel et les cadres ont souligné le besoin de directives claires destinées aux enseignants sur la mise en œuvre de mesures d'adaptation raisonnables et d'un mécanisme officiel au sein des établissements pour traiter les cas où le droit d'un étudiant à des mesures d'adaptation n'est pas respecté dans le cadre de certains cours et programmes individuels.

Pour remédier au manque de connaissances du corps enseignant, les conseillers pédagogiques ont proposé de nouer des liens avec les professeurs et de préparer des libellés que les professeurs pourront utiliser lorsqu'ils répondront aux étudiants au sujet de leurs besoins d'apprentissage et de leurs demandes de mesures d'adaptation. Les enseignants qui ont profité de messages et modèles structurés ont répondu plus favorablement aux demandes des étudiants et ont davantage fait appel à l'aide de l'équipe des services d'accessibilité quant à la mise en place de mesures d'adaptation, plutôt que de passer outre les besoins d'apprentissage d'un étudiant.

9 Rao, « Faculty attitudes and students with disabilities in higher education. »

# Lutter contre la stigmatisation et mesurer les résultats

## Formation en matière de sensibilisation à la neurodiversité

Le fait d'offrir aux employés, aux cadres et aux étudiants des EEP une formation en personne et en ligne sur la neurodiversité favorise une meilleure acceptation de cette réalité<sup>10</sup>. Dans l'optique d'une formation et d'un éventuel perfectionnement professionnel personnalisé, les participants aux entretiens proposent de mettre l'accent sur les domaines suivants :

### Domaines prioritaires pour la formation des enseignants :

- pratiques d'enseignement favorables à la neurodiversité
- adoption de la conception universelle pour l'apprentissage (CUA)
- mesures d'adaptation raisonnables et obligation de mettre en œuvre des mesures d'adaptation
- approches favorisant la collaboration avec l'équipe des services d'accessibilité
- échanges empathiques avec les étudiants neuroatypiques
- mesures de soutien et services aux étudiants neuroatypiques

### Domaines prioritaires pour la formation du personnel et des travailleurs des services aux étudiants :

- sensibilisation à la neurodiversité
- mesures de soutien et services aux étudiants neuroatypiques
- échanges empathiques avec les étudiants neuroatypiques
- interventions et plans d'action adaptés aux étudiants neuroatypiques en situation de crise

### Domaines prioritaires pour les étudiants et la formation des étudiants-employés :

- sensibilisation à la neurodiversité
- mesures de soutien et services aux étudiants neuroatypiques
- échanges empathiques avec les étudiants neuroatypiques
- mécanismes permettant de devenir un allié

Le matériel de formation et de perfectionnement professionnel doit comprendre des contributions de personnes neuroatypiques et d'experts en matière de neurodiversité et de pratiques neuroinclusives<sup>11</sup>.

« J'aimerais que les enseignants en sachent davantage sur la neurodiversité et le handicap, et que les rôles et responsabilités des étudiants, des conseillers et du corps professoral soient clairement définis afin d'éviter les malentendus. »

### Étudiant diplômé d'une université

<sup>10</sup> Dwyer et coll., « Building neurodiversity-inclusive postsecondary campuses ».

<sup>11</sup> Quigley et coll., « Neurodiversity and third-level education ».



## Évaluer les progrès

Au chapitre des changements de politique et de pratique qu'ils considèrent comme essentiels pour accroître la neuroinclusivité, certains cadres soulignent la nécessité de suivre, de mesurer et d'évaluer les progrès des initiatives en faveur de la neurodiversité ainsi que des services d'accessibilité. Ces participants estiment qu'il est important d'élaborer des processus pour évaluer les initiatives axées sur l'accessibilité et les résultats des services d'accessibilité pour les étudiants qui s'en sont prévalus. L'analyse comparative, la mesure et le suivi des progrès et des résultats des étudiants neuroatypiques permettent de cerner les domaines où il convient d'adopter des mesures supplémentaires ou des approches différentes afin d'améliorer les taux de diplomation des étudiants en quête d'équité<sup>12</sup>.

« Notre équipe des services d'accessibilité fait un excellent travail, mais nous ne le mesurons pas, nous n'avons jamais eu à le faire. Nous faisons notre possible, mais à moins de mesurer nos résultats, nous sommes dans le brouillard. Nous posons des gestes qui nous semblent appropriés sans avoir la preuve qu'ils donnent de bons résultats. Nous devons mesurer la moyenne pondérée cumulative, le taux de rétention, les taux de diplomation, les abandons et le taux d'échec en fonction des mesures d'adaptation que nous proposons aux étudiants. Nous ne le faisons pas. Je crois que personne ne le fait. »

**Gestionnaire en matière d'EDI au collégial**

12 Salmi et D'Addio, « Policies for achieving inclusion in higher education ».



# Obstacles permanents à la participation des étudiants neuroatypiques

## S'inscrire auprès des services d'accessibilité

Les trois quarts des étudiants neuroatypiques interrogés et qui n'ont pas révélé leur identité neuroatypique ou leur diagnostic auprès de leur EEP ont rapporté au moins un obstacle lié au processus de divulgation<sup>13</sup>. En matière de divulgation et d'inscription auprès des services d'accessibilité, les répondants et les participants aux entretiens font ressortir les obstacles suivants :

- une méconnaissance des processus en matière de divulgation et d'inscription aux services d'accessibilité
- un manque de connaissance des critères d'admissibilité pour s'inscrire auprès de l'équipe des services d'accessibilité
- la difficulté d'obtenir un diagnostic clinique ou des documents justificatifs suffisants
- la peur ou l'anxiété liées au processus de divulgation ou d'inscription
- la stigmatisation ou la honte intériorisée liées au fait de demander des mesures d'adaptation
- de longs délais pour accéder aux évaluations et aux mesures d'adaptation

« Après avoir amorcé le processus de demande de mesures d'adaptation, je me suis rendu compte que ce que je vivais était bien plus difficile que ce que vivent les étudiants neuroatypiques, et que ce n'était pas normal que ce soit aussi éprouvant. Je me suis senti très honteux d'accéder à ces services. Je me disais : 'Je n'en ai pas vraiment besoin. Ça va aller'. Mais une fois les mesures en place, je me suis dit 'Oh... D'accord. J'en avais réellement besoin!' Ça m'a beaucoup aidé. »

**Candidat neuroatypique au doctorat**

« Ce que j'ai trouvé le plus frustrant, c'est d'avoir à franchir toutes les étapes d'un processus qui n'est d'ailleurs pas inclusif du tout. S'inscrire auprès des Services d'accessibilité prend beaucoup de temps. Il m'a fallu cinq ou six mois pour obtenir l'évaluation psychiatrique nécessaire. J'ai dû retourner chez le médecin deux ou trois fois, pour finalement pouvoir m'inscrire. Ensuite, j'ai dû attendre quatre, cinq ou six semaines avant d'obtenir un rendez-vous. »

**Titulaire d'un diplôme universitaire**

La majorité du personnel et des cadres des EEP rapportent des difficultés similaires touchant le processus d'inscription. Le personnel et les cadres font remarquer qu'il est particulièrement éprouvant de franchir les étapes de processus d'inscription complexes pour les étudiants neuroatypiques, qui ont plus de difficulté à communiquer et à exercer leurs fonctions exécutives que leurs pairs neurotypiques. Pour réduire les obstacles liés aux processus de divulgation et d'inscription, les membres du personnel et les cadres suggèrent diverses pistes de solution, notamment :

- simplifier le processus d'inscription des étudiants, afin de réduire les formalités administratives et d'éliminer les obstacles à l'inscription;
- proposer des évaluations sur le campus ou un service de référence directe vers des cliniciens, afin qu'un plus grand nombre d'étudiants aient accès à des évaluations officielles et aux documents justificatifs;
- regrouper les services d'accessibilité et les services de mieux-être des étudiants et/ou les services aux étudiants, afin de réduire la stigmatisation à l'égard des étudiants qui souhaitent se prévaloir des services d'accessibilité.

<sup>13</sup> Fane, *Lever le voile sur l'invisible*.

« Le processus d'inscription exige de fournir des documents justificatifs, de remplir certains formulaires et de le faire dans les délais impartis... Ce processus sollicite fortement les fonctions exécutives, ce qui, pour un étudiant souffrant de TDAH [trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité], constitue un défi... Nous cherchons des moyens de lever ces obstacles pour que les étudiants puissent accomplir les étapes nécessaires de la manière qui leur convient le mieux. »

**Gestionnaire, Services d'accessibilité d'une université**

## Des processus et des calendriers rigides au sein des établissements

Les étudiants, le personnel et les cadres ont souligné que le manque de flexibilité concernant le processus et les échéanciers constituait un obstacle important à la neuroinclusivité. En mettant de l'avant des systèmes et des processus flexibles, les EEP sont en mesure d'offrir une éducation plus accessible et plus inclusive, ce qui deviendra de plus en plus important à mesure qu'augmentera le nombre d'inscriptions d'étudiants appartenant à des groupes sous-représentés<sup>14</sup>.

Voici quelques exemples de processus et d'échéanciers rigides :

- le manque d'informations avant le début des cours ou des programmes (comme des plans de cours mis à jour et les manuels de l'étudiant) susceptibles d'aider les étudiants à déterminer si un programme ou un cours convient à leurs besoins en matière d'apprentissage et d'adaptation;
- la date limite rapprochée pour se désinscrire d'un cours ou l'abonner, souvent dans les semaines suivant le début de la session, qui empêche les étudiants d'évaluer correctement si le rythme du cours et la structure d'évaluation correspondent à leurs besoins d'apprentissage;
- les dates butoirs pour demander d'autres modalités d'évaluation trop à l'avance (une semaine ou plus avant l'examen);
- les obstacles et la stigmatisation liés à la réduction de la charge de cours, en particulier dans les programmes professionnels, où les disponibilités sont parfois limitées;
- l'offre parfois limitée, au sein des programmes, de cours en ligne et hybrides qui seraient utiles aux étudiants ayant des besoins ponctuels ou changeants en matière d'accessibilité.

« Imaginez que vous êtes un étudiant souffrant de TDAH et que vous avez du mal à persévérer ou à gérer votre temps. Dans l'état actuel des choses, vous devez signaler vos besoins particuliers sept jours avant tout examen, sans quoi vous ne pourrez passer l'examen selon des modalités qui répondent à vos besoins – voilà un obstacle bien réel. Je comprends pourquoi les Services d'accessibilités ont adopté ces mesures, mais cela reste un obstacle pour beaucoup de nos étudiants. »

**Conseiller en accessibilité et stratège en apprentissage d'une université**

## Obstacles dans l'environnement bâti : Prendre en compte les besoins sensoriels

De nombreuses personnes neuroatypiques présentent des sensibilités sensorielles et leurs besoins sont souvent négligés dans le monde de l'EPS. Plusieurs membres du personnel et conseillers en accessibilité ont fait état d'initiatives qui ont donné de bons résultats dans leur établissement, notamment l'aménagement d'espaces calmes, de salles offrant des options sensorielles tantôt apaisantes, tantôt stimulantes, et de stations de régulation sensorielle partout sur le campus.

Soutenir les étudiants neuroatypiques exige davantage que de simples mesures d'adaptation aux études, il faut aussi répondre aux besoins sensoriels de ces étudiants afin de s'assurer que leur vécu sur le campus ne soit pas compromis par une surcharge sensorielle.

« J'ai l'impression qu'on accorde beaucoup d'attention au handicap physique, et c'est important. Mais je crois qu'on n'accorde que trop peu d'attention aux personnes neuroatypiques ainsi qu'à ce à quoi pourrait ressembler un espace sécuritaire pour une personne comme moi, par exemple. Si je suis submergé par le bruit, je dois rentrer chez moi – il m'est arrivé de ne pas pouvoir suivre un cours parce que les lumières étaient trop vives ou que les haut-parleurs jouaient au niveau 500. Dans de telles situations, je me sens dépassé. C'est pourquoi la mise en place d'espaces calmes est l'une des mesures plus inclusives que peut adopter mon établissement. »

**Étudiant neuroatypique**

<sup>14</sup> eCampusOntario, *Améliorer la flexibilité en enseignement postsecondaire*.



# Améliorer les connaissances et les pratiques au sein des établissements

## Des services et des mesures de soutien intégrés en appui à la neuroinclusivité

Habituellement, les équipes des Services d'accessibilité des EEP sont chargées d'aider les étudiants handicapés et de répondre à leurs besoins en matière d'accessibilité<sup>15</sup>. Dans ce modèle, les conseillers travaillent généralement avec des étudiants qui ont divulgué leur handicap et ont fourni les documents nécessaires dans le cadre d'une demande officielle de mesures d'adaptation<sup>16</sup>. Cependant, la plupart des membres du personnel et des cadres estiment que cette approche complique les efforts visant à soutenir les étudiants qui n'ont pas accès aux évaluations cliniques.

« Les mesures d'aide doivent être concertées et intégrées. Cette question ne concerne pas seulement les Services d'accessibilité, mais aussi le Service du mieux-être des étudiants, les Services des droits et responsabilités des étudiants et les Services d'EDI. Ces équipes doivent coordonner leurs efforts. Nous devons travailler tous ensemble pour créer des mesures de soutien et des programmes pour les étudiants, en réfléchissant à l'expérience qu'ils vivront. En effet, on a parfois l'impression que ce sont les Services d'accessibilité qui sont responsables de l'expérience des étudiants. Mais en matière d'accessibilité, nous avons tous une part de responsabilité. »

**Conseiller principal au sein d'une école polytechnique**

### L'initiative de l'Université de Calgary en faveur de la neuroinclusivité

Le Bureau de soutien à la neurodiversité (Neurodiversity Support Office) de l'Université de Calgary sert de modèle quant à la façon de centraliser les services destinés aux étudiants neuroatypiques. Il s'agit d'un centre de soutien intégré pour les étudiants identifiés comme neuroatypiques qui n'exige pas de preuve d'un diagnostic et ne requiert pas que les étudiants s'inscrivent auprès des Services d'accessibilité pour accéder à ses services. Voici un aperçu des principales caractéristiques et mesures d'aide du centre :

- rendez-vous pour des conseils et du soutien en matière de neurodiversité
- consultations sans rendez-vous en matière de neurodiversité
- ateliers neuroinclusifs et formation axée sur les études
- programmes de soutien par les pairs et de promotion de la neurodiversité
- salon étudiant adapté aux besoins sensoriels



<sup>15</sup> Mendoza-González et coll., « Guidelines to establish an office of student accessibility services in higher education institutions ».

<sup>16</sup> Lester et coll., « Policing neurodiversity in higher education ».

## Créer des passerelles de transmission des connaissances au sein des établissements

Au-delà des services d'accessibilité proprement dits, les EEP possèdent une grande expertise en matière de neurodiversité et de neuroinclusion. Parmi les domaines clés figurent les services de consultation et de mieux-être, les centres d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que des départements comme les Études critiques sur le handicap et la Psychologie. Afin de partager efficacement l'expertise des établissements, les EEP peuvent encourager le partage des connaissances et le renforcement des capacités entre les communautés universitaires au Canada. Voici quelques stratégies efficaces mises de l'avant par le personnel et les cadres au sein de leur établissement :

### Affectations entre établissements

- proposer au personnel enseignant des possibilités d'affectation au sein de Services d'accessibilité et des équipes responsables d'initiatives d'inclusion afin d'intégrer leurs points de vue et de concevoir des solutions propres au personnel enseignant pour répondre aux défis auxquels les étudiants neuroatypiques sont confrontés dans leurs interactions avec le corps professoral.
- intégrer des conseillers en accessibilité au sein des facultés afin de renforcer les relations avec les professeurs et les chefs de département, tout en développant une connaissance plus poussée des besoins en matière d'accessibilité dans chaque département.



### Soutien par les pairs pour les enseignants

- créer des possibilités pour les enseignants de partager avec leurs collègues leurs approches novatrices en matière d'accessibilité, de soutien aux étudiants ou d'adoption d'une approche de CUA dans leur discipline.
- lancer une initiative permettant aux enseignants de demander du mentorat et un détachement des tâches d'enseignement pour remanier un cours selon les principes de CUA, après quoi les enseignants participants pourront partager avec leurs collègues le matériel, les stratégies et les enseignements les plus importants.

### L'initiative de l'Université polytechnique de Kwantlen en matière de neuroinclusivité

L'Université polytechnique de Kwantlen a élaboré un parcours d'études entièrement inclusif destiné aux étudiants handicapés, y compris ceux qui s'identifient comme neuroatypiques, afin qu'ils puissent apprendre aux côtés de leurs camarades neurotypiques et/ou non handicapés. Au lieu d'adapter les cours existants aux étudiants ayant des besoins en matière d'accessibilité, le parcours « Pour une inclusion de tous les citoyens » utilise une approche de CUA pour repenser les méthodes d'enseignement et d'apprentissage ainsi que les stratégies d'évaluation afin de les rendre accessibles à tous les étudiants. Les enseignants participants bénéficient d'un détachement de leurs tâches d'enseignement et d'un mentorat pour remanier leur cours selon les principes de la CUA avant et pendant le semestre. Ce processus permet de créer des cours inclusifs et accessibles sans nécessiter d'aménagements individuels pour les étudiants, ce qui favorise l'inclusion de tous les étudiants.

# Des soutiens efficaces pour les étudiants neuroatypiques

## Améliorer l'accès à des services complets en santé mentale

Il est très important d'offrir aux étudiants neuroatypiques qui passent du secondaire au postsecondaire des services de santé mentale tout au long de cette transition<sup>17</sup>. De nombreux étudiants neuroatypiques sont de jeunes adultes qui tentent de se familiariser avec le monde postsecondaire et leurs études de façon beaucoup plus indépendante qu'au primaire et au secondaire<sup>18</sup>. Les étudiants neuroatypiques qui passent de l'école secondaire aux études postsecondaires vivent parfois un changement abrupt de prestataires de soins de santé ou une interruption des services, car ils ne bénéficient plus de soins pédiatriques et doivent assumer de nouvelles responsabilités décisionnelles concernant leurs besoins en matière de soins de santé<sup>19</sup>.

Les étudiants neuroatypiques que nous avons interrogés souhaitent en priorité des services de consultation<sup>20</sup>. Lors des entretiens, les étudiants ont fait part de leurs difficultés à accéder à des services de santé mentale sur le campus. Ils ont également cerné les services et les offres qu'ils ont trouvés utiles, et les choses qui manquaient. Les étudiants, le personnel et les cadres ont formulé les recommandations suivantes pour améliorer les services de santé mentale :

- former le personnel aux approches d'aide en santé mentale qui sont favorables à la neurodiversité;
- offrir, sur le campus, un accès à des cliniciens favorables à la neurodiversité qui offrent une suite complète de mesures de soutien (y compris des avis cliniques, des évaluations et des documents attestant des limitations fonctionnelles de l'étudiant) et qui sont habilités à communiquer directement avec les Services d'accessibilité, si l'étudiant le souhaite;
- offrir aux étudiants des services individuels et des options de thérapie de groupe;

- offrir des services de santé mentale en personne et à distance;
- regrouper les services aux étudiants et les services en matière de santé mentale et d'accessibilité afin d'améliorer la collaboration et de simplifier l'accès aux services pour les étudiants;
- élaborer, à l'échelle de l'établissement, une stratégie en matière de santé mentale qui mette l'accent sur l'accessibilité et la neurodiversité, assortie d'objectifs mesurables pour évaluer l'impact et l'efficacité des services.

« À mon avis, les Services d'orientation de carrières devraient être en mesure de guider les étudiants qui pensent être neuroatypiques et de les mettre en relation avec les équipes des services diagnostics pour qu'ils obtiennent les documents justificatifs nécessaires pour accéder aux services, à défaut de quoi ce Service d'accessibilité est en fait inaccessible. »

### Étudiant neuroatypique

« Au sein de mon établissement, c'était très difficile d'avoir accès à des services de santé mentale. Je me suis joint à un groupe de thérapie hebdomadaire, et ça m'a aidé d'une certaine façon. J'ai aimé que ce soit périodique, chaque semaine. Je revoyais les mêmes personnes. C'est en fait la seule forme d'appartenance à une communauté que j'ai ressentie à l'université. »

### Étudiant neuroatypique à l'université

17 Malik-Soni et coll., « Tackling healthcare access barriers for individuals with autism from diagnosis to adulthood. »

18 Hadley, « College students with disabilities. »

19 Ames et coll. « Opportunities for inclusion and engagement in the transition of autistic youth from pediatric to adult healthcare ». »

20 Fane, *Lever le voile sur l'invisible*.



## Bâtir une communauté

De nombreux étudiants neuroatypiques rapportent des difficultés sur le plan des interactions sociales au sein de leur EEP, notamment lorsque vient le temps de travailler en équipe, de résoudre des différends, de se faire des amis et de bâtir une collectivité. Les étudiants, le personnel et les cadres ont fait état d'une série de services et de possibilités offerts dans leur établissement et qu'ils considèrent comme des soutiens sociaux et émotionnels précieux, notamment :

- le coaching par les pairs
- des représentants des étudiants auprès du département ou du programme
- des étudiants ambassadeurs du mieux-être
- les programmes de mentorat par les pairs
- la transition vers des mesures de soutien et des programmes au postsecondaire
- les associations et activités sociales étudiantes (en personne et en ligne)
- les groupes de soutien aux étudiants (en personne et en ligne)
- les groupes de soutien et les forums sur la neurodiversité accessibles à tous les membres du campus

« Il faudrait des groupes sociaux où l'on peut parler de ses difficultés, échanger avec des pairs sur les approches qui fonctionnent. Je pense que ce serait une excellente ressource. Cela pourrait améliorer le sentiment d'appartenance à l'établissement, car les gens se sentent parfois très seuls. »

### Étudiant universitaire de premier cycle

L'accès à des programmes de soutien par les pairs est une stratégie qui a fait ses preuves pour soutenir les étudiants neuroatypiques<sup>21</sup>. En outre, les étudiants neuroatypiques estiment que la possibilité d'établir des liens sociaux plus larges à l'aide de groupes de soutien ou de groupes sociaux a rendu leur expérience postsecondaire plus inclusive.



Cependant, quelques membres du personnel et cadres ont souligné qu'ils rencontraient des difficultés administratives importantes lorsqu'il est question des groupes de soutien et des groupes sociaux, notamment :

- une formation inadéquate des pairs mentors et un manque de clarté, pour les pairs mentors, les mentorés et les administrateurs qui supervisent le programme quant à la portée du programme de mentorat par les pairs;
- un manque de connaissance de la neurodiversité et des besoins des étudiants neuroatypiques de la part de leurs pairs neurotypiques;
- les défis liés à l'emploi du temps et aux horaires très variés des étudiants.

Le personnel et les cadres qui participent au lancement ou à la gestion de programmes sociaux et de groupes de pairs destinés aux étudiants neuroatypiques ont insisté sur la nécessité d'une formation à la neurodiversité pour les pairs mentors. Ils ont constaté que les étudiants neuroatypiques étaient beaucoup plus nombreux à se prévaloir des services de soutien lorsqu'on leur proposait de participer à des associations et à des groupes sociaux à différents moments, à la fois en personne et en ligne.

21 Fotheringham et coll., « Co-designing a neurodivergent student-led peer support programme for neurodivergent young people in mainstream high schools ».

## L'initiative du Collège Algonquin en matière de neuroinclusivité

Le Transition Support Centre (TSC) du Collège Algonquin offre aux étudiants autistes un soutien aux études, sur le plan social et en matière d'autonomie. Le TSC reconnaît que les étudiants neuroatypiques peuvent avoir besoin, pour exceller, d'un soutien personnalisé pendant leur transition vers le postsecondaire. En tant que « guichet unique », le TSC offre des conseils en appui à la neurodiversité dans un cadre accueillant et respectueux des besoins sensoriels, des conseils dispensés par un personnel et des conseillers qui jouissent d'une vaste expérience auprès des étudiants autistes.

## Offrir du perfectionnement des compétences liées aux études et aux fonctions exécutives

Les étudiants neuroatypiques rapportent des difficultés liées aux fonctions exécutives bien plus fréquemment que tout autre obstacle. Et ces étudiants bénéficient de services particuliers<sup>22</sup>. Plusieurs étudiants estiment que le coaching lié au TDAH ou aux fonctions exécutives et les ateliers sur les techniques d'étude sont les mesures de soutien qui leur ont été les plus utiles dans leur parcours postsecondaire ou celles dont ils auraient aimé le plus profiter. Les étudiants neuroatypiques ayant pris part au perfectionnement des compétences liées aux études et aux fonctions exécutives apprennent à mieux connaître leur propre profil d'apprentissage, ce qui leur permet de relever les défis et de tirer parti de leurs points forts.

« Dans le monde postsecondaire, le TDAH est souvent perçu à tort comme un problème de concentration, alors qu'il s'agit en fait d'un problème de motivation et d'obstacles à l'accomplissement des tâches. J'ai réduit ma charge de cours pour suivre le cours sur les techniques d'étude. Je crois que ça m'a vraiment aidé à trouver des façons de contourner ce problème et d'améliorer ma gestion du temps, ce qui est loin d'être facile pour une personne atteinte de TDAH. »

**Étudiant universitaire au premier cycle**

« Obtenir du soutien n'a pas été facile. Ce serait super d'avoir accès à du coaching pour le TDAH. J'essaie de trouver ces ressources ainsi que des moyens de les payer, car le coaching n'est pas couvert par notre Régime d'assurance-maladie complémentaire. »

**Étudiant adulte au postsecondaire**

La plupart des membres du personnel et des cadres qui ont participé aux entretiens ont indiqué que leur établissement disposait de programmes et de documents d'aide au perfectionnement des techniques d'étude et de renforcement des fonctions exécutives. Ces répondants ont fait valoir qu'à leur avis les activités et services suivants ont permis aux étudiants de pallier leurs lacunes en matière de fonctions exécutives :

- ateliers sur les techniques d'étude et sur le maintien de la concentration et de l'attention;
- accès à des stratégies en matière d'apprentissage;
- accès à du coaching sur les fonctions exécutives et le TDAH;
- cours et groupes sur les techniques d'étude;
- modèles de gestion des tâches et stratégies de prévention de la procrastination;
- information et accès aux technologies d'assistance qui répondent aux défis/lacunes des étudiants en matière de fonctions exécutives;
- ressources éducatives sur le TDAH et les défis communs rencontrés par les étudiants neuroatypiques.

En ce qui concerne le soutien aux étudiants qui vivent des difficultés liées au processus d'inscription, plusieurs membres du personnel jugent important d'offrir des ressources et des mesures de soutien axées sur les fonctions exécutives qui ne requièrent pas d'inscription préalable.

<sup>22</sup> Fane, *Lever le voile sur l'invisible*; Hartung et coll., « A new organizational and study skills intervention for college students with ADHD ».

## Annexe A

# Méthodologie

## Termes globaux utilisés dans le présent rapport

**Tableau 1**

Termes globaux utilisés dans le présent rapport

Termes globaux	Pourcentage
Peu/quelques-uns/plusieurs	< 30
Nombreux	30 à 40 ans
Près de la moitié	41 à 49 ans
La moitié	50
La plupart/la majorité/plus de la moitié	plus de 50

Source : Le Conference Board du Canada.

## Mieux comprendre la neurodiversité au postsecondaire

Ce projet vise à mieux comprendre les obstacles et les facteurs facilitants en ce qui concerne la participation et l'inclusion des étudiants neuroatypiques dans le monde de l'éducation postsecondaire. L'étude s'appuie sur un modèle de recherche mixte et a été réalisée en deux étapes.

Un sondage a été mené à l'échelle nationale auprès de 400 étudiants neuroatypiques de niveau postsecondaire et d'étudiants récemment diplômés d'établissements canadiens. Ce sondage comprenait des questions à choix multiples, des questions à échelle de Likert et des questions ouvertes.

Des entretiens semi-structurés ont été menés auprès de 45 étudiants et jeunes diplômés neuroatypiques, ainsi qu'auprès de 33 membres du personnel et cadres œuvrant dans le domaine des Services d'accessibilité et de l'EDI au sein d'établissements d'enseignement postsecondaire au Canada.

Les résultats du sondage mené à l'échelle nationale ont été publiés dans le rapport *Lever le voile sur l'invisible : L'expérience des étudiants neuroatypiques dans l'enseignement supérieur au Canada*<sup>1</sup>. Le présent rapport se penche principalement sur les données tirées des entretiens qualitatifs.

## Éthique

La conception et les protocoles de cette recherche ont été examinés et approuvés par Veritas, une organisation tierce d'évaluation en matière d'éthique. Les réponses à l'entretien et au sondage ont été recueillies de manière anonyme et en toute confidentialité.

## Identifier les experts

Afin de mieux comprendre le contexte de la neuroinclusion dans le monde de l'éducation postsecondaire au Canada, nous avons cherché à réaliser 75 entretiens individuels auprès de personnes ayant vécu une expérience d'étudiant neuroatypique (étudiants actuels et diplômés récents) et auprès de membres du personnel et de cadres des services d'accessibilité au postsecondaire. Ces personnes fréquentent une université, un collège ou une école polytechnique au Canada, en sont diplômées ou y travaillent.

## Recrutement pour les entretiens

L'équipe de recherche a fait parvenir une invitation par courriel aux répondants éventuels pendant une période de trois mois (avril à juillet 2024). Au total, 252 personnes ont été contactées par courriel dans le but de solliciter leur participation à l'étude. Parmi ces personnes, 78 ont participé à l'étude. Le taux de réponse était de 31 %.

Pour constituer la liste de recrutement, nous avons dressé une liste de répondants éventuels :

- en invitant à un entretien qualitatif les étudiants et les récents diplômés neuroatypiques qui ont répondu au sondage en ligne et qui ont accepté d'être contactés par courriel à cette fin (127 contacts générés, dont 26 ont participé);
- en publiant des informations sur le recrutement des étudiants participants sur les médias sociaux (LinkedIn, Facebook) et en demandant aux réseaux de les repartager (32 contacts ont été générés, dont 19 ont participé);
- en cherchant sur Internet les courriels disponibles publiquement de membres du personnel et de responsables œuvrant au sein des Services d'accessibilité des EEP publics au Canada (plus de 1 000 contacts générés, dont 81 ont reçu par courriel des documents de recrutement pour l'étude, et 24 ont participé);
- en transmettant au personnel et aux responsables des services d'accessibilité du matériel de recrutement par l'entremise de LinkedIn et des réseaux professionnels de l'équipe de recherche et du comité consultatif de recherche (voir la section « Remerciements ») (12 contacts générés, 8 ont participé).

## Entretiens ciblés selon les sous-populations

Nous avons cherché des répondants éventuels (étudiants neuroatypiques/diplômés récents et personnel et cadres au sein d'équipes des services d'accessibilité) auprès d'universités, de collèges et d'écoles polytechniques de tout le Canada.

<sup>1</sup> Fane, *Lever le voile sur l'invisible*.



### Étudiants et récents diplômés

Les étudiants actuels et les diplômés récents (<2 ans après l'obtention de leur diplôme) d'établissements d'enseignement postsecondaire au Canada qui s'identifient comme neuroatypiques (en raison d'un diagnostic officiel ou d'une auto-identification) ont été invités à participer.

### Le personnel et les cadres au sein des EEP

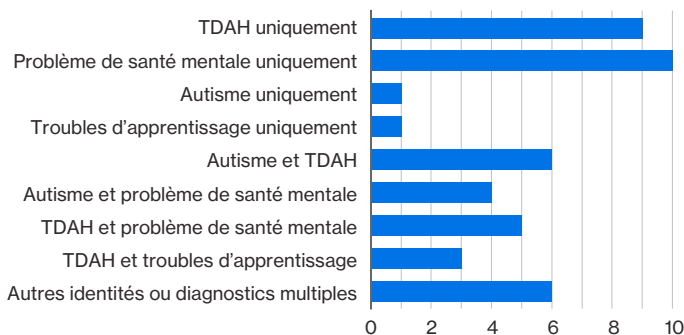
Les personnes occupant un poste à titre de membre du personnel ou de cadre des Services d'accessibilité au sein des EEP ont été invitées à participer. Les membres du personnel des EEP recrutés dans le cadre de cette étude occupaient notamment des postes de conseiller en accessibilité, de stratèges d'apprentissage, de conseiller en matière de handicap et de coordinateur des services d'accessibilité. Les cadres au sein des EEP recrutés pour cette étude comprenaient des personnes occupant des postes de gestionnaire, de directeur adjoint ou de directeur au sein des unités ou des portefeuilles comme les services d'accessibilité, le mieux-être des étudiants, l'orientation et la carrière, et l'EDI.

Le nombre cible de participants de chaque province était proportionnel à la part de la population de chaque province dans l'ensemble de la population canadienne. Les entretiens ont été menés en anglais ou en français, au choix des participants. Voir les graphiques 2 à 8 et les tableaux 2 et 3 ci-dessous pour la répartition finale des participants par province, type d'établissement, type de rôle (membres du personnel et membres de la direction), diagnostic/identité et identité de genre.

## Données démographiques liées aux entretiens – étudiants neuroatypiques et nouveaux diplômés

### Graphique 2

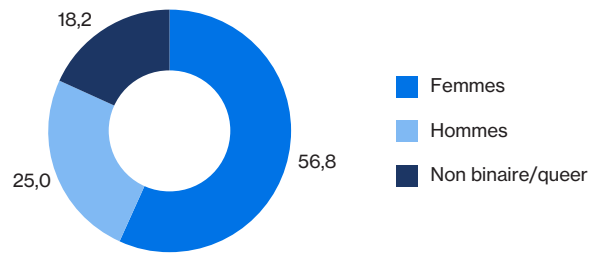
Étudiants et nouveaux diplômés participants – identité neuroatypique/diagnostic  
(nombre de participants, n = 45)



Source : Le Conference Board du Canada.

### Graphique 3

Étudiants participants et nouveaux diplômés – identité de genre  
(pourcentage de participants, n = 45)



Source : Le Conference Board du Canada.

### Tableau 2

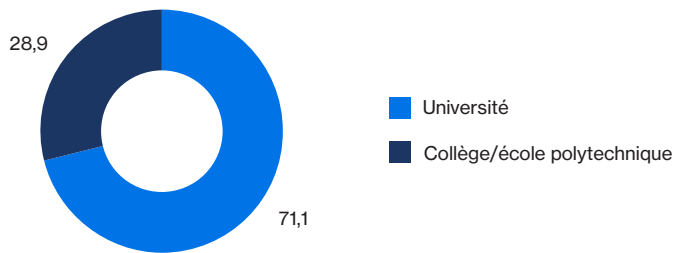
Étudiants et nouveaux diplômés participants – province de résidence  
(nombre de participants, n = 45)

Province	Nombre de participants
Alberta	10
Colombie-Britannique	8
Terre-Neuve-et-Labrador	1
Ontario	19
Québec	6
Saskatchewan	1

Source : Le Conference Board du Canada.

#### Graphique 4

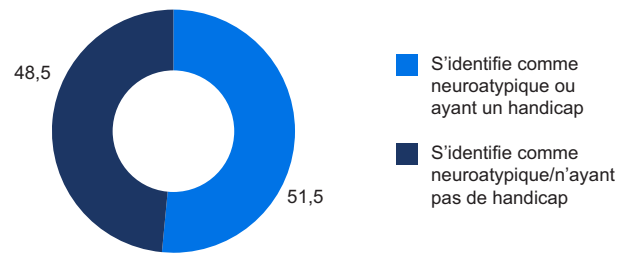
Étudiants et nouveaux diplômés participants – type d'établissement  
(pourcentage de participants, n = 45)



Source : Le Conference Board du Canada.

#### Graphique 6

Membres du personnel et cadres participants s'identifiant comme neuroatypiques ou ayant un handicap  
(pourcentage de participants, n = 33)

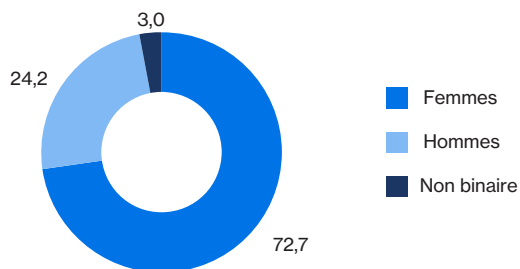


Source : Le Conference Board du Canada.

### Données démographiques liées aux entretiens – personnel des services d'accessibilité et cadres

#### Graphique 5

Membres du personnel et cadres participants – identité de genre  
(pourcentage de participants, n = 33)



Source : Le Conference Board du Canada.

#### Tableau 3

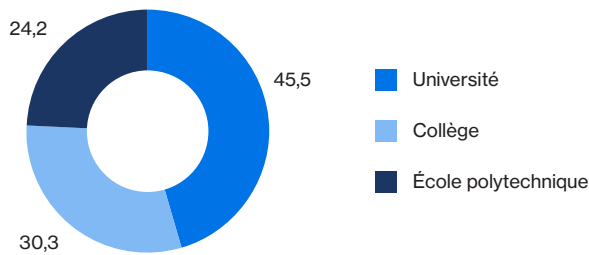
Personnel et cadres participants – établissements par province  
(nombre de participants, n = 33)

Province	Nombre
Alberta	6
Colombie-Britannique	5
Manitoba	2
Nouveau-Brunswick	1
Terre-Neuve-et-Labrador	1
Nouvelle-Écosse	2
Ontario	11
Île-du-Prince-Édouard	3
Québec	2

Source : Le Conference Board du Canada.

### Graphique 7

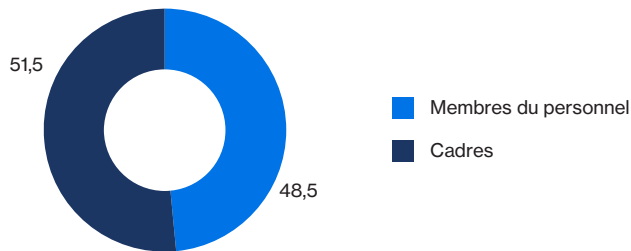
Membres du personnel et cadres participants – type d'établissement  
(pourcentage de participants, n = 33)



Source : Le Conference Board du Canada.

### Graphique 8

Membres du personnel et cadres – type de rôle  
(pourcentage de participants, n = 33)



Source : Le Conference Board du Canada.

## Analyse qualitative

L'équipe de recherche a mené des entretiens en ligne entre mai et juillet 2024. Les entretiens ont duré de 30 à 60 minutes environ. Ils ont été enregistrés et transcrits, produisant un total de 781 pages de texte (482 288 mots).

Les entretiens ont été codés et analysés à l'aide du logiciel d'analyse des données qualitatives NVivo. Nous avons défini des catégories de codage à partir des questions de recherche et de l'analyse documentaire, ainsi qu'à partir d'un examen préliminaire des transcriptions des entretiens. La fiabilité interévaluateurs a été mesurée à l'aide de la statistique Kappa. Le coefficient de Kappa était de 0,82. Les thèmes ont été retenus pour analyse en fonction de leur fréquence et de l'intensité de l'observation.

## Questions d'entretien semi-structurées

Les guides d'entretien ont été élaborés selon la littérature existante et en collaboration avec notre comité consultatif de recherche (voir la section « Remerciements »).

Voici des exemples de questions d'entretien adressées aux étudiants neuroatypiques et aux jeunes diplômés :

1. Parlez-moi brièvement de votre expérience au postsecondaire?
2. Avez-vous été confronté à des difficultés liées au fait d'être un étudiant neuroatypique?
3. Vous est-il arrivé de devoir vous conformer à un processus ou à une exigence de votre établissement qui vous a semblé injuste ou excessivement difficile en tant qu'étudiant neuroatypique?
4. Qui ou qu'est-ce qui vous a été d'un grand soutien au sein de votre établissement d'enseignement postsecondaire?
5. Parlez-moi de votre expérience lorsque vous avez communiqué vos mesures d'adaptation à au corps professoral?

Voici quelques exemples de questions adressées aux membres du personnel et aux membres de la direction des EEP :

1. Depuis que vous travaillez au sein des Services d'accessibilité/en matière de handicap, votre compréhension de la neurodiversité a-t-elle évolué?
2. Avez-vous remarqué des obstacles auxquels les étudiants neuroatypiques sont confrontés dans votre établissement?
3. Existe-t-il des mesures d'aide, des ressources ou des programmes dédiés aux étudiants neuroatypiques au sein de votre établissement? Si oui, quels sont-ils?
4. Avez-vous constaté des lacunes dans les connaissances ou les pratiques de votre établissement en matière de neurodiversité qui compliquent votre travail?
5. Pensez-vous que la neurodiversité est suffisamment prise en compte et représentée dans la planification stratégique et les politiques d'équité, de diversité et d'inclusion de votre établissement?



## Appendix B

# Bibliographie

- Ames, Jennifer L., Arjun Mahajan, Meghan N. Davignon, Maria L. Massolo et Lisa A. Croen. « Opportunities for inclusion and engagement in the transition of autistic youth from pediatric to adult healthcare: a qualitative study », *European Journal of Autism and Developmental Disorders* 53, n° 5 (2023) : 1850–61.
- Clouder, Lynn, Mehmet Karakus, Alessia Cinotti, María Virginia Ferreyra, Genoveva Amador Fierros et Patricia Rojo. « Neurodiversity in higher education: a narrative synthesis », *Higher Education* 80, n° 4 (2020) : 757–78.
- Fane, Jennifer. *Lever le voile sur l'invisible : L'expérience des étudiants neuroatypiques dans l'enseignement supérieur au Canada*. Ottawa : Le Conference Board du Canada, 2024.
- Dwyer, Patrick, Erica Mineo, Kristin Mifsud, Chris Lindholm, Ava Gurba et T. C. Waisman. « Building neurodiversity-inclusive postsecondary campuses: Recommendations for leaders in higher education », *Autism in Adulthood* 5, n° 1 (2023) : 1–14.
- eCampusOntario. *Améliorer la flexibilité en enseignement postsecondaire – Perspectives intégrées*, <https://www.ecampusontario.ca/wp-content/uploads/2024/03/Flexibility-Briefs-5-FR.pdf>.
- Fotheringham, Francesca, Katie Cebula, Sue Fletcher-Watson, Sarah Foley et Catherine J. Crompton. « Co-designing a neurodivergent student-led peer support programme for neurodivergent young people in mainstream high schools », *Neurodiversity* 1 (2023), <https://doi.org/10.1177/27546330231205770>.
- Hadley, Wanda M. « College students with disabilities: A student development perspective », *Nouvelles orientations pour l'enseignement supérieur 2011*, n° 154 (2011) : 77–81.
- Hamilton, L. G., et S. Petty. « Compassionate pedagogy for neurodiversity in higher education: A conceptual analysis », *Frontiers in Psychology* 14 (2023), <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1093290>.
- Hartung, Cynthia M., Will H. Canu, Judah W. Serrano, John M. Vasko, Anne E. Stevens, Tamara M. Abu-Ramadan, Elizabeth A. Bodalski et coll. « A new organizational and study skills intervention for college students with ADHD », *Cognitive and Behavioral Practice* 29, n° 2 (2022) : 411–24.
- Hutchison, Jane. *Faire tomber les barrières : Améliorer l'expérience au travail des personnes neuroatypiques au Canada*, Ottawa : Le Conference Board du Canada, 2023.
- Lester, Jessica Nina, Hannah Dostal et Rachael Gabriel. « Policing neurodiversity in higher education: A discourse analysis of the talk surrounding accommodations for university students », *Ethics and Neurodiversity* (2013): 52–66.
- Malik-Soni, Natasha, Andrew Shaker, Helen Luck, Anne E. Mullin, Ryan E. Wiley, M. E. Lewis, Joaquin Fuentes et Thomas W. Frazier. « Tackling healthcare access barriers for individuals with autism from diagnosis to adulthood », *Pediatric Research* 91, n° 5 (2022) : 1028–35.
- Mellifont, D. « Ableist ivory towers: A narrative review informing about the lived experiences of neurodivergent staff in contemporary higher education », *Disability & Society* 38, n° 5 (2023) : 865–86.
- Mendoza-González, Ricardo, Sergio Luján-Mora, Salvador Otón-Tortosa, Mary SánchezGordón, Mario Alberto Rodríguez-Díaz et Ricardo Emmanuel Reyes-Acosta. « Guidelines to establish an office of student accessibility services in higher education institutions », *Sustainability* 14, n° 5 (2022) : 2635.
- Newman, L., M. Wagner, R. Cameto et A.-M. Knokey. *The Post-High School Outcomes of Youth With Disabilities up to 4 Years After High School. A Report of Findings From the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)* (NCSE 2009-3017), Menlo Park, CA : SRI International, 2009, [www.nlts2.org/reports/2009\\_04/nlts2\\_report\\_2009\\_04\\_complete.pdf](http://www.nlts2.org/reports/2009_04/nlts2_report_2009_04_complete.pdf).
- Quigley, Etain, Molly O'Hanlon, Martha Brandes, Rowan Kennedy et Blánaid Gavin. « Neurodiversity and third-level education: A lacuna between the strength-based paradigm shift and the lived experience », *Neurodiversity* 2 (2024), <https://doi.org/10.1177/27546330241277427>.
- Rao, S. « Faculty attitudes and students with disabilities in higher education: A literature review », *College Student Journal* 38, n° 4 (2004) : 19198.
- Singer, Judy, « Why Can't You Be Normal for Once in Your Life? From a 'Problem With No Name' to the Emergence of a New Category of Difference, », in *Disability Discourse*, publié par M. Corker et S. French, 59-67. Buckingham : Open University Press, 1999.
- Salmi, Jamil et Anna D'Addio. « Policies for achieving inclusion in higher education », *Policy Reviews in Higher Education* 5, n° 1 (2021) : 47–72.
- Tamtik, Merli et Puvu Balasubramaniam. « Equity, diversity, and inclusion in Canadian colleges: examining definitions and unveiling perceptions », *Journal of Further and Higher Education* 48, n° 7 (2024) : 714–26.

## Remerciements

Ce rapport a été préparé grâce au soutien financier du Centre des Compétences futures. Le Conference Board du Canada est fier d'être un partenaire de recherche au sein du consortium du Centre des Compétences futures. Pour de plus amples renseignements sur le Centre, veuillez consulter son site Web à [fsc-ccf.ca](http://fsc-ccf.ca).

De nombreux collègues du Conference Board du Canada ont contribué à mener à bien cette recherche.

Jennifer Fane, associée de recherche principale, Ph. D., a conçu ce projet de recherche et rédigé ce rapport. Le soutien à la recherche a été assuré par Adam Vanzella Yang, chercheur associé principal, Ph. D., Liana Giacoboni, analyste de recherche, M.Ed., Tanzeela Faisal, chercheuse associée, M.Ed. et Jeremy Strachan, gestionnaire principal par intérim, Centre des Compétences futures, Ph. D.

Heather McIntosh, directrice de l'équipe Éducation et compétences, Ph. D., Jennifer Espey, directrice de la recherche, Ph. D. et Michael Burt, vice-président, MBA, ont fourni des suggestions et commentaires sur les versions préliminaires de ce rapport. Le design de ce document d'analyse a été réalisé par Natasha Delrosario, designer graphique.

Nous remercions les 45 étudiants et diplômés et les 33 membres du personnel et membres de la direction des EEP qui ont participé aux entretiens, ainsi que les 400 étudiants et diplômés qui ont répondu au sondage.

Nous remercions les membres du conseil consultatif de recherche qui ont appuyé cette recherche :

- **Radha MacCulloch**, chef de la direction, Specialisterne Canada
- **Wanda Deschamps**, fondatrice et directrice de Liberty Co
- **Megan Ames**, Ph. D., professeure adjointe, Psychologie, Université de Victoria
- **Carly McMorris**, Ph. D., professeure agrégée, Université de Calgary
- **Andrea Hoff**, candidate au doctorat, Université de la Colombie-Britannique
- **Ameera Azam**, coordinatrice de la recherche et de la mobilisation, Stratégie pour l'emploi des jeunes handicapés, CanAssist

Nous remercions également les membres suivants de notre conseil consultatif de recherche qui ont révisé une version préliminaire de ce rapport :

- **Radha MacCulloch**, chef de la direction, Specialisterne Canada
- **Wanda Deschamps**, fondatrice et directrice de Liberty Co
- **Megan Ames**, Ph. D., professeure adjointe, Psychologie, Université de Victoria
- **Ameera Azam**, coordinatrice de la recherche et de la mobilisation, Stratégie pour l'emploi des jeunes handicapés, CanAssist

## Pour des campus plus inclusifs : Politiques et pratiques neuroinclusives au postsecondaire

Le Conference Board du Canada

Pour citer ce rapport : Conference Board du Canada, Le. *Pour des campus plus inclusifs : Politiques et pratiques neuroinclusives au postsecondaire*, Ottawa, Le Conference Board du Canada, 2025.

Nos prévisions et travaux de recherche reposent souvent sur de nombreuses hypothèses et sources de données et présentent ainsi des risques et incertitudes. Ces renseignements ne doivent donc pas être perçus comme une source de conseils spécifiques en matière de placement, de comptabilité, de droit ou de fiscalité. Le Conference Board du Canada assume l'entière responsabilité des résultats et conclusions de cette recherche.

Ce document est disponible sur demande dans un format accessible aux personnes ayant une déficience visuelle.

Agent d'accessibilité, Le Conference Board du Canada  
Tél. : 613-526-3280 ou 1-866-711-2262  
Courriel : [accessibility@conferenceboard.ca](mailto:accessibility@conferenceboard.ca)

Publié au Canada | Tous droits réservés | Entente n° 40063028



**Le Conference Board du Canada**



AERIC Inc. est un organisme de bienfaisance indépendant enregistré au Canada qui exerce ses activités sous le nom de Le Conference Board du Canada, une marque déposée de The Conference Board, Inc.



Des idées qui résonnent ...