

L'ACCÈS AUX RESSOURCES UNIVERSITAIRES DE LA POPULATION ÉTUDIANTE EN SITUATION DE HANDICAP ÉMERGENT À LA MAÎTRISE ET AU DOCTORAT AU QUÉBEC

MARIATA SALL
UNIVERSITÉ LAVAL

FRANCE PICARD
UNIVERSITÉ LAVAL

ANNIE PILOTE
UNIVERSITÉ LAVAL

Résumé

La population étudiante en situation de handicap à l'enseignement supérieur a connu une forte croissance, accentuée par l'arrivée massive des étudiantes et étudiants en situation de handicap émergent (ESHE : troubles d'apprentissage, troubles de santé mentale et troubles du développement). S'inscrivant dans une perspective sociologique, cet article traite notamment de l'accès aux ressources universitaires ainsi que des facteurs qui agissent sur l'accès des ESHE à la maîtrise et au doctorat. Il s'appuie sur une analyse secondaire d'une enquête canadienne. Les ESHE ont moins accès à certaines ressources universitaires, comparativement à leurs pairs présentant un handicap physique (ESHP) ou sans handicap (ESaH). Trois facteurs pouvant potentiellement faciliter (facteurs de conversion positifs) ou entraver (facteurs de conversion négatifs) l'accès aux ressources ont été considérés. Ainsi, le degré de satisfaction quant à la direction de recherche, le degré de satisfaction en ce qui touche les relations avec le personnel enseignant et le degré de satisfaction quant à l'information sur la disponibilité du soutien financier favorisent l'accès aux ressources universitaires, et ce, pour toute la population étudiante.

Mots-clés : handicap émergent, accès aux ressources

Abstract

The population of students with disabilities in higher education has grown significantly, accentuated by the massive influx of students with emerging disabilities (SWED: learning disabilities, mental health disabilities and developmental disabilities). From a sociological perspective, this article focuses on access to university resources and the factors that influence access to master's and doctoral programs for SWEDs. It is based on a secondary analysis of a Canadian survey. SWEDs have less access to certain university resources compared to their peers with physical disabilities (SWPD) or without disabilities (SWoD). Three factors that could potentially facilitate (positive conversion factors) or hinder (negative conversion factors) access to resources were considered. For example, satisfaction with research leadership, satisfaction with faculty relationships, and satisfaction with information about the availability of financial support were found to facilitate access to university resources for the entire student population.

Keywords: emerging disability, access to resources

Introduction

En 2019, au Canada, 24 % de la population étudiante en première année universitaire a déclaré une situation de handicap. Ces handicaps sont le plus souvent liés aux troubles de santé mentale (14 %), aux troubles déficitaires de l'attention (3 %) et aux troubles d'apprentissage (3 %) (Consortium canadien de recherche sur

les étudiants universitaires, 2019). Dans les universités au Québec, en cinq ans, la population étudiante en situation de handicap émergent (ESHE : troubles d'apprentissage, troubles de santé mentale et troubles du développement) inscrite dans les centres d'aide aux étudiants a doublé. Elle est passée de 8 353 en 2015-2016 à 16 175 en 2019-2020, ce qui représente environ 5 % de la population estudiantine globale (Gagné et al.,

2019). Cette forte augmentation repose entre autres sur le dépistage précoce dès le primaire et l'offre de services d'intervention plus raffinés auprès des publics cibles au primaire et au secondaire, afin de favoriser l'intégration scolaire. Cette offre de services est rendue possible grâce au soutien financier des paliers gouvernementaux fédéral et provincial (Dubé et Senécal, 2009). Il s'ensuit que plusieurs de ces élèves obtiennent un diplôme d'études secondaires, ce qui leur permet d'accéder au cégep, où ils sont également soutenus dans leurs études (Ducharme et Montminy, 2012; Robert et al., 2016), puis à l'université.

Pour assurer l'inclusion des étudiantes et étudiants en situation de handicap (ESH), les universités mettent en place des ressources d'aide telles que des dispositifs d'accueil et d'intégration et des mesures d'accommodement (Phillion, Bourassa et al., 2016), regroupées dans un service d'aide aux étudiants pour en faciliter l'accès. Quelques travaux ont d'ailleurs souligné l'importance de ces ressources pour accompagner les ESH dans leur cheminement (Parsons et al., 2021 ; Phillion, Doucet et al., 2016). Selon Phillion, Bourassa et al. (2016), les ESH désignent plusieurs ressources d'aide et mesures d'accommodement (mesures d'accommodement touchant les examens, le tutorat, le soutien à l'orientation de carrière, etc.) comme étant essentielles à leur cheminement. Parsons et ses collaborateurs (2021) ont souligné que les étudiantes et étudiants universitaires au premier cycle qui étaient privés de mesures d'accommodement et de ressources d'aide affichaient des résultats universitaires médiocres. En ce qui concerne plus particulièrement certains ESHE, il a aussi été démontré que leur capacité à trouver des ressources et à demander de l'aide était décisive pour la réussite de leurs études à l'université. Ainsi, les étudiantes et les étudiants aux prises avec des troubles d'apprentissage développent davantage de stratégies favorables à la réussite lorsqu'ils utilisent certaines ressources des dispositifs d'aide (Sauvé et al., 2016).

Cependant, les ESH rencontrent encore certains obstacles susceptibles d'entraver leur cheminement universitaire. Ces obstacles sont liés à l'accès aux ressources d'aide et aux mesures d'accommodement. Les ESH évoquent le difficile accès aux accommodements lors des examens, les ressources financières limitées, les méthodes d'enseignement ou d'évaluation inadéquates et les attitudes négatives de certains membres du corps professoral ou des pairs (Fournier et al., 2020).

Quelques recherches illustrent aussi certaines complications liées aux accommodements offerts aux ESHE. Phillion et ses collaborateurs (2017) ont mené une étude auprès de 159 membres du corps professoral afin de connaître leurs préoccupations à l'égard des accommodements les plus fréquemment offerts aux ESHE. Il en ressort des préoccupations relatives à la tension entre l'offre d'accommodements et le respect des exigences des cours. Jusqu'à près du tiers des membres du corps professoral (soit de 3 % à 30 % selon l'accommodement) refusent d'offrir certains accommodements pour ne pas compromettre les exigences et les objectifs de leurs cours. Or, beaucoup des accommodements refusés (ex. : un local d'examen distinct, l'usage d'un ordinateur, des logiciels adaptés pendant l'examen) semblent répondre aux besoins de plusieurs ESHE (Fournier et al., 2020). La recherche de Phillion et ses collaborateurs (2017) illustre aussi une méconnaissance des besoins des ESHE dans le processus de mise en place des accommodements.

Par ailleurs, certains travaux ont montré que ce qui limite l'accès des ESH aux ressources d'aide et aux mesures d'accommodement demeure la crainte de la stigmatisation, le refus de se prévaloir de certains accommodements et la méconnaissance des ressources disponibles (Fournier et al., 2020; Vaillancourt, 2017).

Cependant, au Québec, il existe peu de données précises sur l'intensité du recours des ESHE, à la maîtrise et au doctorat, à ces ressources d'aide ou aux ressources universitaires, de façon générale. L'objectif de cet article est double. Le premier est d'évaluer l'accès des ESHE à la maîtrise et au doctorat aux ressources universitaires en le comparant à celui de leurs pairs étudiants et étudiantes en situation de handicap physique (ESHP : déficience motrice, auditive ou visuelle) et sans handicap (ESaH). Le deuxième objectif est de dégager les facteurs de conversion, c'est-à-dire les moyens mis en œuvre dans les universités pour favoriser l'accès à ces ressources ou mitiger les contraintes qui en limitent l'accès. Plus spécifiquement, nous voulons répondre aux trois questions suivantes : 1) Dans quelle proportion les ESHE inscrits à la maîtrise et au doctorat dans les universités du Québec accèdent-ils aux ressources universitaires (ressources financières, services d'accueil et de soutien aux étudiants, services d'orientation et de counseling, séminaires et colloques, ateliers de soutien à la recherche et ressources pour la formation)? 2) Existe-t-il des inégalités entre les ESHE, les ESHP et les ESaH en ce qui touche l'accès aux ressources universitaires?

3) Quels facteurs de conversion favorisent ou freinent l'accès aux ressources universitaires?

La présente étude sociologique s'appuie sur une analyse secondaire des données de l'Enquête canadienne auprès des étudiantes et des étudiants à la maîtrise et au doctorat (ECEMD) réalisée en 2016 et en 2019.

Cadre conceptuel : l'approche par les capacités

Le cadre conceptuel de l'approche par les capacités développée par l'économiste Amartya Sen permet d'étudier les inégalités entre diverses populations étudiantes à la maîtrise et au doctorat (ESHE, ESHP et ESaH) et d'objectiver l'accès aux ressources universitaires et l'utilisation ou non de celles-ci comme soutien ou obstacle à leur cheminement universitaire. Dans l'approche par les capacités, la conversion des ressources en liberté réelle de faire ou de devenir ce à quoi une personne aspire constitue une proposition théorique centrale. Cette approche appuie notre démarche comparative entre trois populations universitaires qui n'ont probablement pas les mêmes possibilités d'accéder aux ressources et de les transformer en capacités, afin de réaliser le cours de vie qu'elles valorisent.

Sen (2012) appréhende la justice comme l'égalité des libertés. Il critique l'approche de justice ressourciste qui ne tient pas compte de la situation concrète des personnes (Nay, 2001). Sen pense qu'on ne peut pas concevoir une idée de justice qui s'appuie exclusivement sur la répartition équitable des ressources, compte tenu de l'inégalité des contextes de vie des individus. Il propose de considérer certaines caractéristiques attachées à chaque individu (l'âge, le sexe, le niveau d'éducation, le handicap, etc.), mais aussi, de s'assurer de l'utilisation réelle des ressources pour statuer sur les libertés de choix et les réalisations personnelles. L'idée de justice de Sen va au-delà d'une répartition équitable des ressources. Elle prend aussi en considération la possibilité de les convertir en libertés réelles (capacités), en s'appuyant sur les facteurs de conversion positifs (Monnet, 2007). Dans ce contexte, la justice est la liberté qu'ont les individus de « devenir » ou de « faire » ce qu'ils valorisent (Picard et al., 2015). Trois concepts clés permettent de comprendre l'idée de justice de Sen :

Les ressources et droits formels

Ils renvoient à tous les biens et les services à la disposition des personnes, qu'ils soient offerts sur le marché, dans le secteur associatif ou par les institutions publiques (Bonvin et Farvaque, 2007). Bonvin et Farvaque (2007) proposent de considérer aussi les droits formels accordés aux individus (les droits inscrits dans les documents constitutionnels ou législatifs) comme des ressources. Ce sont donc les biens, les services et les droits dont dispose un individu pour accéder à la justice.

Les capacités

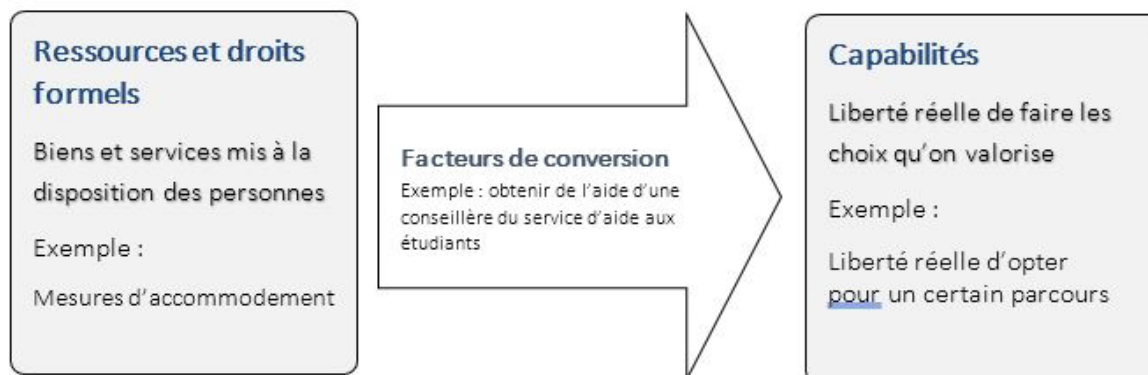
Ce concept renvoie à la marge de liberté réelle d'une personne pour accomplir quelque chose qu'elle valorise. Il traduit les aptitudes qu'ont les personnes pour transformer les ressources mises à leur disposition en accomplissements et choix personnels (Sen, 2012). En d'autres termes, le concept de capacités désigne l'état d'émancipation auquel peut accéder une personne grâce aux ressources. C'est la liberté qu'a une personne de faire des choix. Par exemple, les choix personnels de parcours universitaires sont des capacités. Pour transformer les ressources en capacités, il faut la présence de facteurs de conversion.

Les facteurs de conversion

Ils se rapportent aux mécanismes qui influencent l'utilisation réelle des ressources et à la capacité de les convertir en liberté de choisir (Picard et al., 2015). Les facteurs de conversion peuvent être positifs ou négatifs. Les facteurs de conversion positifs sont ceux qui permettent une utilisation optimale des ressources afin de faire des choix valorisés (ex. : connaître les démarches pour accéder au financement disponible pour les ESHE). En revanche, lorsque les facteurs de conversion entravent l'utilisation des ressources, ils sont considérés comme négatifs (ex. : stigmatisation des ESHE par le personnel universitaire). Les facteurs de conversion peuvent être personnels, socioculturels ou environnementaux. Dans la théorie de Sen, les ressources ne peuvent se traduire en liberté réelle (capacités) que si l'on assure la présence des facteurs de conversion personnels, sociaux et environnementaux positifs qui permettent une utilisation tangible des ressources pour égaliser les chances (voir figure 1).

Figure 1

Illustration de l'approche par les capacités



Méthodologie

Cet article s'appuie sur une analyse secondaire des données de l'ECMD collectées en 2016 et en 2019. Les sujets de l'ECMD sont issus de 50 universités canadiennes. Toutefois, notre analyse porte uniquement sur les données des sujets inscrits dans les universités québécoises. Nous nous centrons sur le cas du Québec, car à notre connaissance, il n'y a pas d'étude ou de données qui ont permis de quantifier l'accès aux ressources universitaires pour les ESHE.

Depuis 2010, l'ECMD est réalisée tous les trois ans dans les universités canadiennes. Elle vise à évaluer et tracer le portrait de la population étudiante, améliorer les programmes d'études aux cycles supérieurs ainsi que les environnements d'études et de formation à la recherche, et produire des indicateurs aux fins de la gestion des programmes d'études. On y récolte des données sur la situation récente qui concernent un grand nombre de sujets et qui ont été peu exploitées dans le contexte d'une recherche scientifique jusqu'à maintenant. L'ECMD comporte également beaucoup de données concernant les ESHE et les ressources universitaires. Cela donne l'avantage de travailler avec de grands échantillons et la possibilité de faire des analyses longitudinales de tendance (Blais et Durand, 2016). Une analyse longitudinale de tendance est intéressante dans la mesure où elle permet de suivre l'évolution de l'accès aux ressources des trois sous-groupes étudiés, mais aussi des relations entre les différentes variables testées.

Toutefois, l'usage de l'analyse secondaire des

données comporte certaines limites. Dionne et Fleuret (2016) évoquent la qualité et la pertinence des données. Le défi pour le chercheur est donc de déterminer préalablement dans quelle mesure les données existantes sont de bonne qualité et suffisantes pour bien répondre à ses questions de recherche. Un autre défi relatif à l'analyse secondaire des données est de pouvoir étayer leur validité. Il faut donc s'assurer des compétences méthodologiques des personnes qui ont collecté les données et de la manière dont ces données ont été recueillies afin de déterminer les difficultés éventuelles liées à leur utilisation (Kluwin et Morris, 2006). L'ECMD a été menée sous la supervision des bureaux de recherche institutionnelle des universités participantes et accompagnée par des chercheurs scientifiques, ce qui assure la rigueur du processus de collecte de données.

Nous nous sommes confrontés à ce que Pienta et ses collaborateurs (2011) appellent les contraintes analytiques. Les données de l'ECMD ne permettent pas de brosser le portrait de l'accès aux ressources d'aide (tels les dispositifs d'accueil et d'intégration et les accommodements) offertes uniquement aux ESHE et ESHP. L'analyse porte ainsi sur l'accès aux ressources offertes à tous les étudiants et étudiantes.

Échantillon

L'échantillon retenu se subdivise en trois groupes (ESHE, ESHP et ESaH). La cohorte de 2016 compte 11 733 sujets, dont 58 % de femmes et 42 % d'hommes. Près de 63 % sont à la maîtrise et 37 % au doctorat. Cette

cohorte compte 140 ESHE, 75 ESHP et 11 518 ESaH. Le groupe des ESHE est réparti comme suit : 59 % ont des troubles d'apprentissage et de déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH), 37 % ont des troubles de santé mentale, et 4 % présentent un trouble du spectre de l'autisme. Fait à noter, les ESHE comptent 68 % de femmes. Près de 47 % des membres de ce groupe font une maîtrise de type recherche, 30 % une maîtrise professionnelle et 23 % un doctorat. Leur âge moyen est de 33 ans. Ils sont très présents en sciences humaines et sociales (près de 42 %) et très peu (3 %) en sciences pures (sciences physiques, mathématiques et informatique).

La cohorte de 2019 est composée de 12 926 sujets, dont près de 61 % de femmes. Près de 64 % sont à la maîtrise et 36 % au doctorat. Le groupe comprend 339 ESHE, 105 ESHP et 12 482 ESaH. Plus de la moitié des ESHE ont des troubles d'apprentissage ou un TDAH (58 %), 38 % ont des troubles mentaux et environ 4 % présentent un trouble du spectre de l'autisme. Il y a plus de femmes (68 %) que d'hommes (28 %) et d'autres identités de genre (4 %). Environ 32 % des ESHE suivent une maîtrise de type recherche, 40 % une maîtrise professionnelle et 28 % un doctorat. Leur âge moyen est de 29 ans. Les ESHE sont plus représentés en sciences humaines et sociales (52 %) qu'en sciences pures (5 %).

Outil de collecte des données et variables

Les données sont collectées par un questionnaire en ligne bilingue (anglais et français), commun à l'ensemble des universités participantes, et administré aux trimestres d'hiver 2016 et 2019. Ce questionnaire aborde : 1) la satisfaction des étudiants et étudiantes par rapport aux programmes d'études et la qualité de leurs interactions avec le personnel enseignant, 2) les connaissances acquises, les expériences en recherche et les opportunités de publications et de communications, 3) les relations avec les directions de recherche, 4) les soutiens financiers obtenus et le degré de satisfaction par rapport à l'ensemble des ressources universitaires, 5) la participation à la vie sociale universitaire ainsi que les renseignements personnels (âge, sexe, situation de handicap, etc.).

Cinq catégories de ressources ont été retenues. Ce sont : 1) les ressources financières (les bourses, les subventions et les emplois à l'université), 2) les services universitaires (services d'accueil, de soutien, d'orienta-

tion et de placement), 3) la participation aux colloques et séminaires, 4) les outils de soutien à la recherche (formation à la méthodologie de recherche, collaboration à des projets de recherche avec le personnel enseignant et collaboration pour la rédaction de demandes de subvention), et 5) les outils de soutien à la formation et à l'insertion professionnelle (ateliers et outils de formation, possibilités de stages pratiques ou de rencontres avec des praticiens) (voir l'annexe 1).

Enfin, trois facteurs ont été considérés comme pouvant faciliter (facteur de conversion positif) ou entraver (facteur de conversion négatif) l'accès aux ressources, à savoir : 1) le degré de satisfaction quant à la direction de recherche, 2) le degré de satisfaction en ce qui touche les relations avec le personnel, 3) le degré de satisfaction quant à l'information sur la disponibilité du soutien financier. Un degré élevé de satisfaction est considéré comme un facteur de conversion positif et un faible degré de satisfaction, comme un facteur de conversion négatif.

Plan d'analyse

Deux types d'analyses statistiques ont été effectués. D'abord, pour répondre au premier objectif (voir p. 24), à partir du calcul des moyennes aux scores pour chacune des catégories de ressources précitées, une analyse de la variance (ANOVA), suivie de comparaisons multiples avec la correction de Tukey, a permis de mesurer les différences statistiquement significatives dans l'accès aux ressources universitaires pour les trois sous-groupes étudiants. Les moyennes aux scores pour les ressources sont calculées comme suit :

- Les scores pour les ressources financières et la participation aux colloques scientifiques et séminaires de recherche sont créés avec des sommes. Ils représentent le nombre de sources de financement et le nombre de participations à des colloques et séminaires de recherche pour chaque groupe.
- Les autres scores (services universitaires, outils de soutien à la recherche et soutien à la formation et à l'insertion professionnelle) ont été créés en prenant la moyenne des items dont les valeurs s'échelonnent de 1 à 5 (1 = médiocre, 5 = excellent) sur une échelle de satisfaction de type Likert.

Ensuite, pour nuancer les résultats, en lien avec le se-

cond objectif, une analyse de covariance (ANCOVA) a servi à vérifier si certains facteurs de conversion modulaient l'accès aux ressources universitaires pour les trois sous-groupes à l'étude. Pour toutes ces analyses, le seuil de signification est établi à $p \leq 0,05$.

Présentation et analyse des résultats

Les inégalités d'accès aux ressources universitaires

En 2016, les ESHE ont eu un accès moindre à toutes les catégories de ressources universitaires que leurs homologues ESHP et ESaH, à l'exception des ressources financières (voir tableau 1). Cette exception illustre le fait que des ressources financières sont disponibles dans les universités québécoises à titre de mesures com-

pensatoires pour la population étudiante en situation de handicap. Les ESaH n'ont pas accès à ces programmes de subvention. Les différences d'accès aux outils de soutien à la recherche observées entre les ESHE et leurs pairs des deux autres sous-groupes sont statistiquement significatives (voir tableau 2).

En 2019, la tendance diffère quelque peu. Les ESHE ont significativement accès à un plus grand nombre de bourses, subventions ou emplois universitaires (ressources financières) que leurs pairs ESHP et ESaH (voir tableaux 1 et 2). Comparativement à leurs homologues des deux autres sous-groupes, ils enregistrent un plus faible score à toutes les autres catégories de ressources (les services universitaires, la participation aux colloques et séminaires, les outils de soutien à la recherche et les outils de soutien à la formation et à l'insertion professionnelle) (voir tableau 1). À l'exception de la participation aux colloques et séminaires, ces différences d'accès sont statistiquement significatives (voir tableau 2).

Tableau 1

Comparaison des moyennes aux scores des ressources entre les trois sous-groupes, 2016 et 2019

Types de ressources	Groupes	2016		2019	
		M	ET	M	ET
Ressources financières	ESaH	1,54	1,48	1,50	1,49
	EHSE	1,91	1,33	1,79	1,46
	ESHP	2,18	1,84	1,67	1,56
Services universitaires	ESaH	3,30	0,97	3,35	0,97
	EHSE	3,18	1,03	3,16	0,98
	ESHP	4,77	1,00	3,20	0,97
Participation aux colloques et séminaires	ESaH	5,46	4,71	8,11	5,89
	EHSE	5,23	3,77	7,41	5,73
	ESHP	5,75	4,57	8,38	5,43
Outils de soutien à la recherche	ESaH	3,34	1,04	3,38	1,05
	EHSE	3,08	1,09	3,11	1,13
	ESHP	3,28	1,10	3,30	1,15
Outils de soutien à la formation et à l'insertion professionnelle	ESaH	2,94	0,95	3,01	0,94
	EHSE	2,69	1,03	2,64	0,94
	ESHP	2,88	1,02	2,70	0,93

Tableau 2

Analyse de la variance de l'accès aux ressources des trois sous- groupes, 2016 et 2019

2016	Variables et sources	SS	ddl	MM	F	p
	Ressources financières					
	Intergruppes	49,435	2	24,718	11,249	0,000
	Intragruppes	25774,153	11730	2,197		
	Services universitaires					
	Intergruppes	1,340	2	0,670	0,709	0,492
	Intragruppes	4586,484	4855	0,945		
	Participation aux colloques et séminaires de recherche					
	Intergruppes	8,577	2	4,289	0,194	0,824
	Intragruppes	161803,471	7301	22,162		
	Outils de soutien à la recherche					
	Intergruppes	7,699	2	3,849	3,546	0,029
	Intragruppes	10090,569	9295	1,086		
	Outils de soutien à la formation et à l'insertion professionnelle					
	Intergruppes	4,382	2	2,191	2,418	0,089
	Intragruppes	5054,311	5578	0,906		
2019	Variables et sources	SS	ddl	MM	F	p
	Ressources financières					
	Intergruppes	30,661	2	15,330	6,896	0,001
	Intragruppes	28730,908	12923	2,223		
	Services universitaires					
	Intergruppes	9,974	2	4,987	5,276	0,005
	Intragruppes	5668,913	5997	0,945		
	Participation aux colloques et séminaires de recherche					
	Intergruppes	82,712	2	41,356	1,192	0,304
	Intragruppes	221534,761	6385	34,696		
	Outils de soutien à la recherche					
	Intergruppes	20,696	2	10,348	9,240	0,000
	Intragruppes	11345,371	10131	1,120		

Outils de soutien à la formation et à l'insertion professionnelle

Intergroupes	26,723	2	13,362	14,900	0,000
Intragroupes	5635,193	6284	0,897		

L'effet de modération des facteurs de conversion dans l'accès aux ressources universitaires

Les analyses de covariance effectuées montrent qu'il y a au moins un ou plusieurs facteurs de conversion (co-variables) qui agissent sur chacune des cinq catégories de ressources. En voici les résultats par catégorie de ressources.

Les ressources financières

En 2019, pour les trois sous-groupes, le niveau de satisfaction quant à la disponibilité de l'information sur les ressources financières agit positivement sur l'accès aux ressources financières ($F [2, 12\ 782] = 3,83; p = 0,005$). Cette tendance n'est pas observée en 2016.

Les services universitaires

Les trois facteurs de conversion testés agissent positivement sur les services universitaires. En 2016, pour les trois sous-groupes, plus la satisfaction quant à la direction de recherche est grande, plus l'utilisation des services d'accueil, d'orientation, de santé et de placement (les services universitaires) est élevée ($F [2, 3\ 400] = 18,52; p = 0,000$). La tendance se maintient en 2019 ($F [2, 3\ 938] = 21,77; p = 0,000$). Il en va de même de la relation avec le personnel enseignant en 2016. En effet, plus le niveau de satisfaction quant à la relation est grand, plus le score d'accès aux services universitaires augmente ($F [2, 4\ 837] = 69,06; p = 0,000$). La tendance se maintient également en 2019 ($F [2, 5\ 968] = 120,19; p = 0,000$). En outre, la disponibilité de l'information sur les ressources financières est aussi un facteur de conversion positif. En 2016, plus la satisfaction quant à la disponibilité de l'information sur les ressources est grande, plus le score d'accès aux services universitaires est élevé ($F [2, 4\ 831] = 85,66; p = 0,000$). En 2019, la tendance reste la même ($F [2, 5\ 968] = 105,78; p = 0,000$).

La participation aux colloques et séminaires de recherche

Fait à noter, en 2019, la satisfaction quant à la disponibilité de l'information sur les ressources financières agit comme facteur de conversion positif uniquement pour le sous-groupe ESHE (effet de modération). Comme l'illustre la figure 2, plus la satisfaction quant à la disponibilité de l'information sur les ressources financières est grande, plus le nombre de participations des ESHE aux colloques et séminaires augmente ($F [2, 6\ 345] = 5,64; p = 0,004$).

Les outils de soutien à la recherche

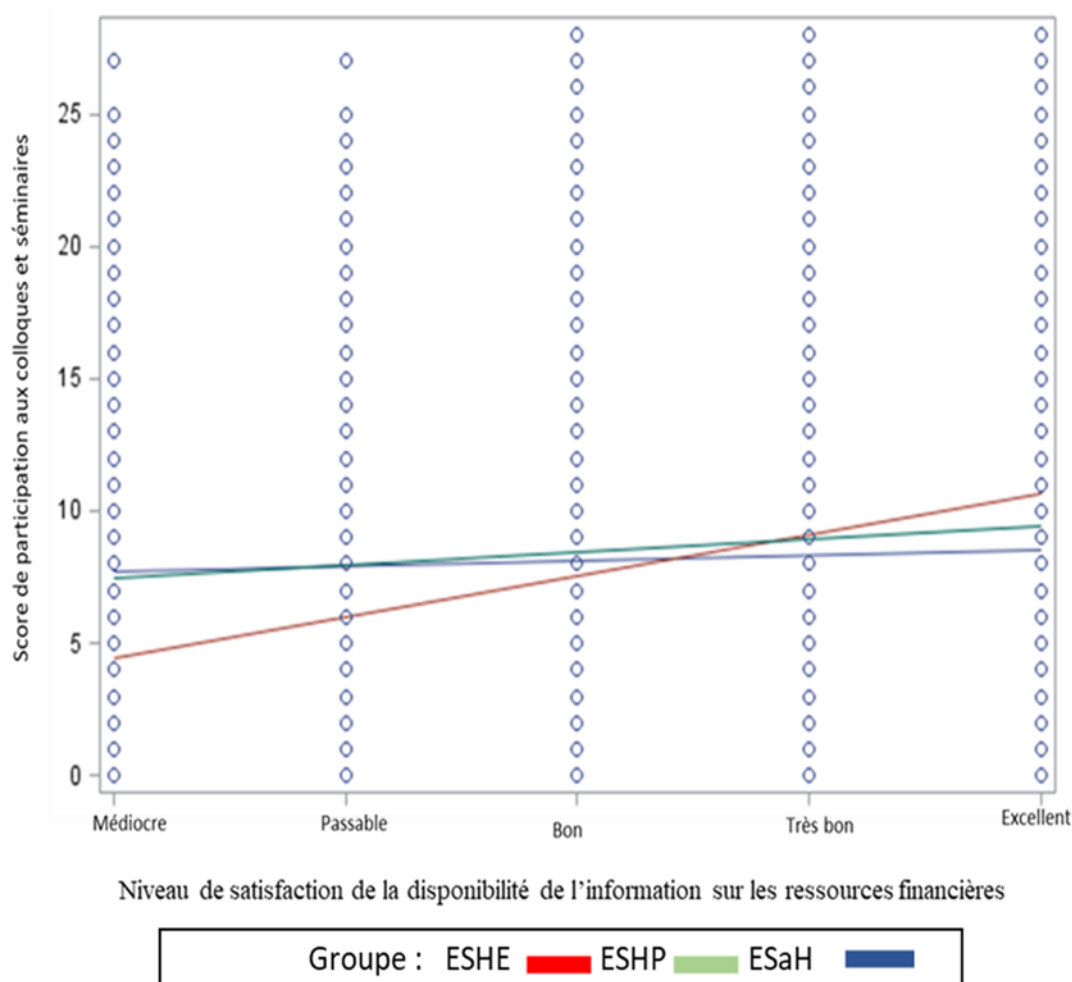
Les trois facteurs de conversion testés agissent positivement sur l'accès aux outils de soutien à la recherche. Peu importe le sous-groupe, en 2016, plus les étudiantes et étudiants sont satisfaits de leur direction de recherche, plus leurs scores d'accès aux outils de soutien à la recherche sont élevés ($F [2, 6\ 897] = 203,94; p = 0,000$). La même tendance est observée en 2019 ($F [2, 7\ 164] = 252,78; p = 0,000$). Il en va de même du niveau de satisfaction quant à la relation avec le personnel enseignant. Une relation satisfaisante agit positivement sur l'accès aux outils de soutien à la recherche ($F [2, 9\ 267] = 142,07; p = 0,000$). La tendance se maintient en 2019 ($F [2, 10\ 083] = 156,18; p = 0,000$). Enfin, plus la satisfaction quant à la disponibilité de l'information sur les ressources financières est grande, plus les scores d'accès aux outils de soutien à la recherche sont grands ($F [2, 9\ 212] = 74,86; p = 0,000$). On note également la même tendance en 2019 ($F [2, 10\ 060] = 121,23; p = 0,000$).

Les outils de soutien à la formation et à l'insertion professionnelle

Les trois facteurs de conversion testés agissent positivement sur les outils de soutien à la formation et à l'insertion professionnelle. Peu importe le sous-groupe, en 2016, plus les étudiantes et étudiants sont satisfaits de leur direction de recherche, plus leurs scores d'accès aux outils de soutien à la formation et à l'insertion professionnelle sont élevés ($F [2, 5\ 184] = 74,97; p = 0,000$).

Figure 2

Analyse de covariance de l'accès à la ressource Participation aux colloques et séminaires à partir de la covariable satisfaction de la disponibilité de l'information sur les ressources financières, en fonction du sous-groupe



La même tendance est observée en 2019 ($F [2, 5\ 986] = 95,58; p = 0,000$). Il en va de même du niveau de satisfaction quant à la relation avec le personnel enseignant. Une relation satisfaisante agit positivement sur l'accès aux outils de soutien à la formation et à l'insertion professionnelle ($F [2, 5\ 560] = 96,02; p = 0,000$). La tendance se maintient en 2019 ($F [2, 6\ 258] = 145,55; p = 0,000$). Aussi, plus la satisfaction quant à la disponibilité de l'information sur les ressources financières est grande, plus les scores d'accès aux outils de soutien à la formation et à l'insertion professionnelle sont élevés ($F [2, 5\ 545] = 109,71; p = 0,000$). On note également la même tendance en 2019 ($F [2, 6\ 249] = 166,34; p = 0,000$).

Discussion

Les résultats de nos analyses révèlent que les ESHE à la maîtrise et au doctorat composent le groupe qui a le moins accès à certaines ressources universitaires, dont les services (services d'accueil, services de santé et de soutien psychologique, services d'orientation, services de placement), les outils de soutien à la recherche et les outils de soutien à la formation et à l'insertion professionnelle (voir tableaux 1 et 2). Ce résultat peut appuyer le constat selon lequel malgré l'existence de ressources et une meilleure sensibilisation qui a permis à un plus grand nombre d'ESHE de chercher des ressources, il existe en-

core des obstacles (Fournier et al., 2020; Parsons et al., 2021; Vaillancourt, 2017). Il serait important de mener d'autres études qualitatives qui permettront d'expliquer les écarts dans l'accès aux ressources universitaires.

Par ailleurs, il faut noter que les ESHE et ESHP ont eu un plus grand nombre de ressources financières que leurs pairs ESaH. Cela peut s'expliquer par l'existence de bourses et d'allocations destinées spécifiquement à ces deux populations étudiantes dans le but de soutenir leur réussite.

Les analyses de covariance effectuées montrent qu'au moins un ou plusieurs des facteurs de conversion testés (le degré de satisfaction quant à la direction de recherche, le degré de satisfaction en ce qui touche les relations avec le personnel enseignant et le degré de satisfaction quant à la disponibilité de l'information sur les ressources financières) agissent positivement sur chacune des cinq catégories de ressources. Plus particulièrement, pour les deux années étudiées, les trois facteurs de conversion testés ont tous eu un effet bénéfique sur l'accès aux services universitaires, aux outils de soutien à la recherche et aux outils de soutien à la formation et à l'insertion professionnelle. Une intégration réussie des ESHE nécessite une bonne implication de tous les acteurs gravitant auprès de ces derniers et surtout du corps professoral. D'ailleurs, quelques recherches ont établi que la collaboration entre le personnel enseignant et celui des services d'aide était essentielle à une intégration réussie des ESH (Vaillancourt, 2017). Ainsi, si les ESHE sont bien orientés par leur direction de recherche ainsi que par le personnel enseignant, ils ont plus de chances d'accéder aux ressources universitaires.

Ces résultats permettent de soutenir les propositions théoriques de l'approche de Sen. Ils mettent en exergue les inégalités d'accès et de possibilités d'utiliser les ressources. Ces inégalités observées témoignent du fait que la présence de ressources dans l'environnement universitaire ne suffit pas pour garantir une égalité des chances. Il est donc important de s'appuyer sur des facteurs de conversion positifs pour assurer un accès plus égalitaire aux ressources, mais aussi pour les transformer en capacités. On peut également agir sur des facteurs de conversion négatifs pour éliminer des obstacles. Par exemple, la sensibilisation du personnel enseignant et des directions de recherche aux besoins des ESHE pourrait contribuer à transformer et à faciliter l'accès aux ressources.

Ces résultats permettent de prendre conscience des inégalités d'accès aux ressources qui existent dans les universités au Québec. Ce constat invite à une amélioration de la prise en charge des ESHE à plusieurs niveaux. Les universités peuvent corriger les inégalités en mettant en place diverses pratiques, dont une plus grande diffusion des ressources universitaires, un allègement des procédures pour accéder aux ressources ou un plus grand soutien du corps professoral et de l'autre personnel enseignant.

Enfin, ces résultats permettront éventuellement aux universités de repenser leur politique d'équité, de diversité et d'inclusion en misant davantage sur des mesures visant à rendre les ressources plus accessibles pour tous.

Conclusion

L'objectif de cet article était d'évaluer l'accès des ESHE aux ressources universitaires en les comparant avec leurs pairs ESHP et ESaH et de dégager les facteurs de conversion qui favorisent ou limitent l'accès à ces ressources. Pour cela, nous avons réalisé une analyse secondaire de l'Enquête canadienne auprès des étudiants à la maîtrise et au doctorat de 2016 et 2019 en conservant uniquement les données du Québec. Les analyses révèlent des inégalités d'accès à plusieurs catégories de ressources en défaveur des ESHE. Plusieurs raisons peuvent expliquer ces inégalités. D'abord, on peut faire l'hypothèse que les ESHE subissent des discriminations systémiques. En effet, des recherches ont montré qu'il y a des préjugés tenaces. Ces préjugés peuvent parfois rendre les ESHE réticents à l'idée de recourir aux ressources (Fournier et al., 2020; Vaillancourt, 2017). On peut aussi faire l'hypothèse que leur handicap ne serait pas considéré au même titre que ceux des ESHP et que les soutiens accordés peuvent être perçus comme non nécessaires lorsque le handicap n'est pas visible. Cela pourrait amener inconsciemment les acteurs universitaires à soutenir moins cette population étudiante.

Les résultats montrent aussi qu'il y a, dans l'environnement universitaire, des facteurs de conversion sur lesquels il est possible de s'appuyer pour donner plus de chances aux trois groupes d'accéder aux ressources. Toutefois, les analyses n'ont pas permis de dégager des facteurs de conversion qui pourraient aider plus particulièrement les ESHE à recourir aux ressources universi-

taires (à l'exception de la covariable « satisfaction quant à la disponibilité de l'information sur les ressources financières », qui a un impact positif sur le score de participation des ESHE aux congrès). Des entretiens en profondeur auprès des ESHE permettraient de trouver d'autres facteurs de conversion et de les inclure dans les enquêtes futures.

Références

- Blais, A. et Durand, C. (2016). Le sondage. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 445–487). Presses de l'Université du Québec.
- Bonvin, J. M. et Farvaque, N. (2007). L'accès à l'emploi au prisme des capacités, enjeux théoriques et méthodologiques. *Formation emploi*, 98(2), 9–22. <https://www.cairn-int.info/revue-formation-emploi-2007-2-page-9.htm>
- Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires. (2019). *Survey of first year students*. https://cusc-ccreu.ca/?page_id=32&lang=en
- Dionne, E. et Fleuret, C. (2016). L'analyse de données secondaires dans le cadre d'évaluation de programme : regard théorique et expérientiel. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 32(2), 253–261. <https://doi.org/10.3138/cjpe.142.000>
- Dubé, F. et Sénécal, M. (2009). Les troubles d'apprentissage au postsecondaire : de la reconnaissance des besoins à l'organisation des services. *Revue CAPRES*, 23(1), 17–32.
- Ducharme, D. et Montminy, K. (2012). L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial. Avis de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. *Pédagogie collégiale*, 25(4).
- Ebersold, S. et Cabral, L. (2016). Enseignement supérieur, orchestration de l'accessibilité et stratégies d'accompagnement. *Éducation et francophonie*, 44(1), 134–153. <https://id.erudit.org/iderudit/1036176ar>
- Fournier, A., Hubert, B. et Careau, L. (2020). Obstacles et facilitateurs perçus par les étudiants en situation de handicap à l'université et l'appréciation des services. *Revue canadienne de l'éducation*, 43(2). <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4131/2877>
- Gagné, Y., Tremblay, D. et Bussièrès, M. (2019). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises*. Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap.
- Leblanc, P. (2013). *Réussir avec un trouble d'apprentissage*. Chroniques du Nota Bene. <https://www.usherbrooke.ca/etudiants/vie-etudiante>
- Monnet, É. (2007). La théorie des capacités d'Amartya Sen face au problème du relativisme. *Revue de Sciences humaines*. <http://journals.openedition.org/traces/211>
- Nay, O. (2001). Amartya Sen. Repenser l'inégalité. *Revue française de science politique*, 1(2), 311–315.
- Parsons, J., McColl, M., Martin, A. et Rynard, D. (2021). Accommodations and academic performance: First-Year university students with disabilities. *Canadian Journal of Higher Education*, 51(1). <https://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/188985>
- Philion, R., Bourassa, M., Lanaris, C. et Pautel, C. (2016). *Guide de référence sur les mesures d'accompagnement pouvant être offertes aux étudiants en situation de handicap en contexte universitaire*. Université du Québec en Outaouais. http://ptc.uqeu-bec.ca/portailsae/system/files/documents/edition/guide_accommodements-philion.pdf
- Philion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau, N. et Laplante, L. (2016). Rôle des conseillers aux étudiants en situation de handicap à l'université : perspective multidisciplinaire. *Éducation et francophonie*, 44(1), 96–116. <https://doi.org/10.7202/1036174ar>
- Philion, R., Lanaris, C. et Bourassa, M. (2017). Les accommodements pour les étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur : ce que les professeurs en pensent. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1(1), 83–97. <https://doi.org/10.3917/nras.077.0083>
- Philion, R., Lebel, C. et Bélair, L. M. (2012). Le modèle

Universal Instructional Design au service de l'égalité des chances dans les universités canadiennes : apports, enjeux et défis. *Éducation et socialisation*. <https://doi.org/10.4000/edso.780>

Information de contact

Mariata Sall
mariata.sall.1@ulaval.ca

Picard, F., Pilote, A., Turcotte, M., Goastellec, G. et Olympio, N. (2015). Opérationnaliser la théorie de la justice sociale d'Amartya Sen au champ de l'orientation scolaire : les apports d'une étude multicas qualitative et comparative. *Mesure et évaluation en éducation*, 37(3), 5–37. <https://doi.org/10.7202/1036326ar>

Pienta, A. M., O'Rourke, J. M. et Franks, M. M. (2011). Getting started: Working with secondary data. Dans K. H. Trzesniewski, M. B. Donnellan et R. E. Lucas (dir.), *Secondary data analysis: An introduction for psychologists*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12350-001>

Robert, J., Debeurme, G. et Joly, J. (2016). Le développement d'habiletés d'autodétermination : une piste prometteuse pour un meilleur soutien des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité au postsecondaire? *Éducation et francophonie*, 44(1), 24–45.

Sauvé, L., Racette, N., Bégin, S. et Mendoza, G. A. A. (2016). Quelles sont les stratégies d'apprentissage que les étudiants universitaires ayant un ou des troubles d'apprentissage ou un déficit d'attention doivent apprendre à utiliser? *Éducation et francophonie*, 44(1), 73–95. <https://doi.org/10.7202/1036173ar>

Sen, A. (2012). *L'idée de justice d'Amartya Sen*. Flammarion.

Trépanier, N. S. (2011). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Presses de l'Université du Québec.

Vaillancourt, M. (2017). L'accueil des étudiants en situation de handicap invisible à l'Université du Québec à Montréal : enjeux et défis. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77(1), 37–54. <https://doi.org/10.3917/nras.077.0037>

Annexe 1 : Les ressources universitaires

Ressources financières Section 8 (Q14)	Services universitaires Section 9 (Q15)	Participation au monde de la recherche Section 6 (Q12)	Soutien à la recherche Section 5 (Q10 et Q11)	Soutien à la formation et à l'insertion professionnelle Section 4 (Q6, 7, 8 et 9)
1. Bourse d'un organisme subventionnaire fédéral	1. Accueil et soutien aux étudiants en situation de handicap	1. Des séminaires ou colloques où des étudiants présentent leurs travaux de recherche	1. Formation en méthodologie de la recherche avant d'entreprendre un projet de recherche	1. Cours, ateliers, outils ou conseils pour enseigner
2. Bourse d'un organisme subventionnaire provincial	2. Services de santé (incluant soins dentaires, santé mentale et soutien psychologique)	2. Des subventions du département pour des congrès ou des rencontres savantes/scientifiques	2. Conseils de professeurs pour formuler un sujet de recherche	2. Conseils, ateliers, outils en préparation des examens de synthèse
3. Bourse de l'université fondée sur le besoin financier	3. Services d'orientation et de counseling (incluant les services d'aide pédagogique)	3. D'autres subventions institutionnelles pour des congrès ou des rencontres savantes/scientifiques	3. Collaborer à un projet de recherche avec un ou plusieurs professeurs	3. Rétroaction sur votre projet de recherche
4. Bourse de l'université fondée sur le mérite scolaire	4. Espaces de bureau pour les étudiants aux cycles supérieurs	4. Des congrès ou rencontres savantes/scientifiques	4. Collaborer à la rédaction d'une demande de subvention avec un professeur	4. Conseils, ateliers, outils sur les normes de publication dans votre domaine
5. Exonération complète des droits de scolarité	5. Laboratoires de recherche	5. Avoir fait un exposé ou présenté une affiche à l'occasion de congrès ou de rencontres savantes/scientifiques		5. Conseils, ateliers, outils sur la rédaction de demandes de subvention
6. Exonération partielle des droits de scolarité	6. Service de placement	6. Avoir cosigné un article avec un professeur dans une revue avec comité de lecture		6. Conseils, ateliers, outils sur la publication de résultats
7. Poste d'assistant de recherche		7. Être l'auteur principal d'un article publié dans une revue avec comité de lecture		7. Conseils, ateliers, outils pour la recherche d'emploi (rédaction de CV, comportement en entrevue, etc.)
8. Poste d'auxiliaire d'enseignement				8. Conseils, ateliers, outils sur les possibilités de carrière dans le milieu académique
9. Autre emploi à temps partiel en recherche				9. Conseils, ateliers, outils sur les possibilités de carrière hors du milieu académique
10. Autre emploi à temps partiel en enseignement				10. Conseils, ateliers, outils sur les postes en recherche
11. Autre emploi sur le campus				

Ressources financières Section 8 (Q14)	Services universitaires Section 9 (Q15)	Participation au monde de la recherche Section 6 (Q12)	Soutien à la recherche Section 5 (Q10 et Q11)	Soutien à la formation et à l'insertion professionnelle Section 4 (Q6, 7, 8 et 9)
				11. Conseils, ateliers, outils sur les normes de publication dans votre profession
				12. Conseils, ateliers, outils sur la préparation pour l'emploi et pour la pratique professionnelle
				13. Possibilités de rencontrer des praticiens (conférences, séminaires, rencontres)
