Parcours des ESH du secondaire au collégial

Catherine Beaulieu, Ph.D., cégep de Saint-Laurent
Simon Larose, Ph.D., Université Laval
Julien Bureau, Ph.D., Université Laval
Michel Janosz, Ph.D., Université de Montréal
Caroline Cellard, Ph.D., Université Laval

Ce projet est financé par le Fonds de recherche du Québec - Société et Culture: Actions Concertées: Programme de recherche sur la Persévérance et la réussite scolaire et le MEES

1

CCSI Centres collégiaux de soutien à l'intégration
Cégep de Saint-Laurent · Collège de Bois-de-Boulogne · Collège de Maisonneuve
Cégep de Saint-Hyacinthe · Cégep de Sainte-Foy · Cégep Limoilou · Cégep Marie-Victorin
Mérici collégial privé · Cégep Garneau · Cégep de Sherbrooke

ESH Transition

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur Québec · Fonds de recherche Société et culture Québec

1

Obligations légales

- **Loi sur l'instruction publique.** (Chap I-13.3, R.8 et Chap. I-13.3, A. 447)
  - **Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire**.
    - Services complémentaires (favoriser la progression de l'élève)
    - Politique de l'adaptation scolaire (1999) (axé sur la réussite scolaire et la socialisation)
- **Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale.** Loi votée en 2004 (RLRQ, c. E-20.1, article 1. g) (favoriser l'intégration à la société)
- **Charte Québécoise des droits et libertés** (Art.10 et Art. 12)
- **Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel**.
  - Annexe budgétaire S-024 (précise les modalités de financement des services aux ESH)

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur Québec · Fonds de recherche Société et culture Québec

2

Une personne en situation de handicap

- **une personne handicapée est(1) :**
  - « Toute personne ayant une déficience entraînant une incapacité significative et persistante et qui est sujette à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement d'activités courantes. »
  - En ce qui a trait à l'incapacité, elle peut être motrice, intellectuelle, de la parole ou du langage, visuelle, auditive ou associée à d'autres sens. Elle peut être reliée à des fonctions organiques, ou encore, liée à un trouble du spectre de l'autisme ou à un trouble grave de santé mentale. Notons que cette définition permet l'inclusion des personnes ayant des incapacités significatives épisodiques ou cycliques.

(1) Selon la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur Québec

Fonds de recherche Société et culture Québec

3

Combien d'étudiants sont en situation de handicap au Québec?

Au secondaire: EHDAA

- EHDAA (20% de la population étudiante (environ 79 000))*
  - EH: élèves handicapés (environ 5%)
    - 38.4% des EH sont en classes ordinaires.
  - EDAA: élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. (environ 15%)
    - EHDAA: 2x + de G que de F
    - 66.5% des EDAA sont en classes ordinaires.

Au collégial: EESH

- public (Fédé) : 33 244 ESH /156 174 effectifs étudiants (21,3%)
- privé (Fédé) : 2 767 ESH / 16 600 effectifs étudiants (16,7%)
- Selon le MEES: 9,1%

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur Québec

Fonds de recherche Société et culture Québec

Réf.: Kalubi (2015), Tremblay (2017), Fédération des cégeps, 2018

*Tous les étudiants: franco, anglo, public, privé, écoles spécialisées, classes régulières ou classes spéciales (cheminement particulier).

4

Qui sont ces EDAA (au primaire et au secondaire) ?

- Élèves à risque (pas de code associé):
  - présentent des difficultés pouvant mener à un échec
  - retard d'apprentissage, retard scolaire
  - troubles émotifs
  - troubles du comportement (code 14 si graves)
  - retard de développement ou déficience intellectuelle légère (code 98)
- L'évaluation des besoins et des capacités est nécessaire pour fixer des objectifs de réussite, mais le diagnostic n'est pas nécessaire. Mène à l'élaboration d'un plan d'intervention avec l'équipe école et les parents.
- Les étudiants présentant des troubles d'apprentissage (dyslexie, dysorthographie, dys…) et les TDA/H entrent dans cette catégorie.

Réf.: MEES – statistique de l'éducation (2016), Tremblay (2017),

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur Québec

Fonds de recherche Société et culture Québec

5

Les codes au secondaire

Les codes sont associés à des difficultés spécifiques. L'attribution d'un code permet l'octroi de ressources additionnelles à l'école préscolaire, primaire et secondaire.

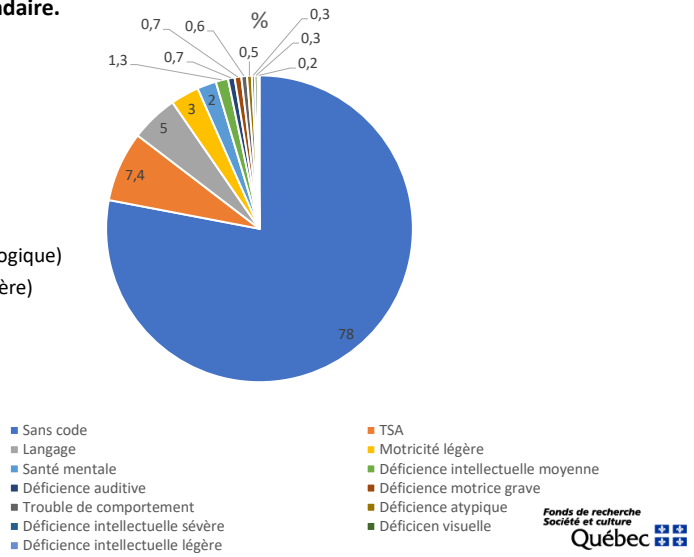
Année de référence 2015 - 2016

EDAA

- Code 00 : 78.0% (EDAA – sans code mais avec soutien)
- Code 14 : 0.6% (Trouble grave de comportement)
- Code 98 : 0.2% (Déficience intellectuelle légère)

EH

- Code 50 : 7.4% (TSA)
- Code 34 : 5.0% (Trouble du langage)
- Code 33 : 3.0% (déficience motrice légère ou organique)
- Code 53 : 2.0% (Trouble de santé mentale – psychopathologique)
- Code 24 : 1.3% (Déficience intellectuelle – moyenne à sévère)
- Code 44 : 0.7% (Déficience auditive)
- Code 36 : 0.7% (Déficience motrice grave)
- Code 99 : 0.5% (Déficience atypique)
- Code 23 : 0.3% (Déficience intellectuelle profonde)
- Code 42 : 0.3% (Déficience visuelle)



Fonds de recherche Société et culture Québec

6

Diplomation au secondaire

En 2005

- EHDAA (6ans) : 21,8% (en 7 ans): 25,2%
  - **EDAA (6 ans): 22,0%**
  - EH (6 ans): 19,8%

En 2012

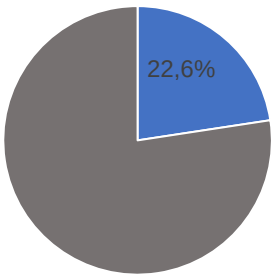
- **EDAA (5 ans): 31,2% (dont 19% un DES)**
- Moyenne québécoise (5 ans): 65,9%

Les élèves inscrits en classe ordinaire dès le début du secondaire persévère et diplôment davantage que ceux en classes spéciales ou en cheminement particulier. (Tremblay, 2017)
D'autres études aux USA montrent que les étudiants ont préféré le cheminement particulier au régulier. (Gray, 2012)

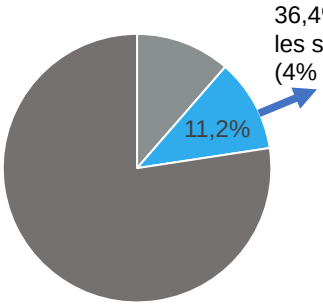
7

La population des ESH au collégial

Étudiants nouvellement arrivés* au collégial se considérant en situation de handicap



De ce nombre, la moitié a un diagnostic établi par un professionnel de la santé



Réf.: Gaudreault et al, 2018 (SPEC)

- *Admis ou inscrits – dépend du moment où le questionnaire a été administré.
- ** en 1re session, peuvent se déclarer plus tard.

8

Raisons pour lesquelles ils ne se déclarent pas au centre de services adaptés

- Manque de temps (64%(1) - 70%(2))
- Manque de connaissance
  - Du processus (27% - 57%)
  - Des services offerts (27% - 52%)
  - De leur propre problème (18% - 61%)
- Identité / éviter la stigmatisation (36% - 39%)

Difficulté pour l'étudiant de comprendre si son problème est dû à un trouble d'apprentissage ou qu'il vient du fait qu'il n'étudie pas suffisamment. Il pense qu'en travaillant plus, il va réussir mieux.

(1) 1re session
(2) Après 1 an

Réf.: Lightner et al. (2012), Wizikowski (2013)

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur Québec

Fonds de recherche Société et culture Québec

9

Comment se fait le repérage au secondaire?

- Les enseignants ont la responsabilité de dépister les élèves à risque, de rassembler les professionnels pour obtenir leur expertise et de réaliser un plan d'intervention adapté à chacun des élèves présentant des difficultés.
- Le plan d'intervention est discuté et entériné par l'équipe école qui comporte les membres suivants:
  - L'élève en question
  - Le ou les enseignants de cet élève
  - Les professionnels impliqués dans le dossier (psychologue, TS, orthopédagogue, etc.) (avec ou sans diagnostic)
  - Les parents
  - Un membre de la direction de l'école.
- Le plan d'intervention est révisé 1 à 2 x en cours d'année pour ajuster les objectifs.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur Québec

Fonds de recherche Société et culture Québec

10

Comment se fait le repérage au collégial?

- Les étudiants doivent aller eux-mêmes se déclarer au Centre de services adaptés (SAIDE).
  - Ils doivent s'assurer d'avoir un diagnostic.
  - Ils doivent avoir en main leur dossier du secondaire avec leur plan d'intervention.
  - Ils doivent être capables d'expliquer leurs limitations et d'identifier des mesures d'aide qui leur permettent de pallier à ce handicap.

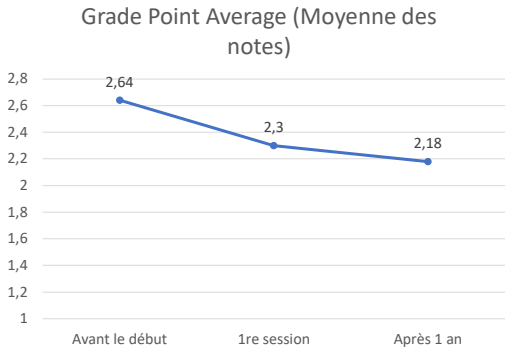
11

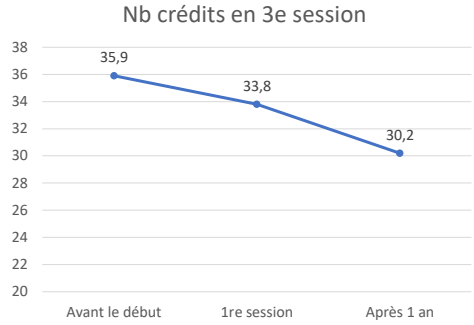
Différence entre le secondaire et le collégial

AU SECONDAIRE	AU COLLÉGIAL
Rôle passif (responsabilité du professeur)	Rôle actif (responsabilité de l'élève)
Pas nécessaire d'avoir un diagnostic pour soutien	Essentiel d'avoir un diagnostic pour soutien
Encadrement	Autonomie
Méconnaissance de leur diagnostic - n'ont jamais vu leur dossier (évaluation) - ne comprennent pas le lien entre le diagnostic et leurs difficultés scolaires - N'ont pas réfléchi aux mesures les mieux adaptées à leur situation.	Doivent être en mesure d'expliquer leur diagnostic et les limitations associées. Doivent être en mesure d'identifier les accommodements dont ils ont besoin.
Possibilité de classes spéciales	Intégration complète
Présence obligatoire des parents	Retrait des parents (rôle secondaire)
Niveau de difficulté des cours: faible - moyenne	Niveau de difficulté des cours: moyen -élevé
Peu de lecture	Beaucoup de lecture

12

Réussite au collégial selon le moment de la déclaration de sa situation au centre de services adaptés





Réf.: Lightner et al. (2012)

13

Portrait des ESH (SPEC) / prévision de grands besoins scolaires

Domaines pour lesquels les ESH pensent avoir besoin d'aide au collégial	ESH	ESH sans diag.	Non-ESH
Préparation aux examens	29,6%	30,1%	18,5%
Résolution de problèmes mathématiques	20,5%	25,1%	16,8%
Être attentif et me concentrer en classe	34,3%	33,0%	12,8%
Faire les travaux de session	23,7%	24,6%	14,0%

14

TA (trouble d'apprentissage): portrait scolaire

Caractéristiques à l'entrée au « collège »	
Auto-évaluation de sa performance scolaire	TDAH > TA (H > F)
Nb d'heures hebdomadaires consacrées au travail scolaire.	TA > contrôle > TDAH (F > H)
Désengagement scolaire	TDAH > TA et contrôle (H > F)
Aller voir les professeurs à l'extérieur de la classe	TA > TDAH et contrôle (F > H)
Nb de cours de mise à niveau (surtout en maths)	TA > contrôle
Performance au collège	*** Les contrôles sont appariés aux TA sur la « MGS »**
GPA	TA > Contrôle
Nb d'échecs	Contrôle (51%) > TA (18%)
Taux de diplomation	TA (33%) > Contrôle (25,5%) (à moyenne égale)

Réf.: DuPaul et al., (2017), Vogel (1992)

15

TA (trouble d'apprentissage): portrait social

Nb d'heures par semaine consacrées à :	
Socialiser avec les amis	TDAH > TA et Contrôle
Faire la fête	TDAH > TA et Contrôle (H > F)
Jouer à des jeux vidéos	TDAH > TA et Contrôle (H > F)
Utiliser les réseaux sociaux	TDAH > TA et Contrôle (F > H)
Une étude qualitative montre que les étudiants TA ont plus de difficulté à s'intégrer au plan social. Ils ressentent souvent **du rejet ou de la stigmatisation**. Ils auront tendance à développer **des liens avec les professeurs** pour compenser leurs difficultés relationnelles.	

Réf.: Connors (2012), DuPaul et al. (2017)

16

Portrait des ESH (SPEC) / Aide au collégial
prévisions de grands besoins de services

Domaines pour lesquels les ESH pensent avoir besoin d'aide au collégial	ESH	ESH sans diag.	Non-ESH
Gestion de stress	44,4%	43,7%	25,0%
Gestion de temps	24,1%	23,8%	14,7%
Utilisation du service psychologique	21,9%	20,2%	6,2%
Motivation	23,5%	29,4%	16,5%
Aide à la réussite	**52,7%**	**43,5%**	**36,0%**

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur Québec

Fonds de recherche Société et culture Québec

17

TA (trouble d'apprentissage): portrait psychologique

Caractéristiques	
Auto-évaluation de la santé mentale	Contrôle > TDAH et TA (H > F)
Abus de substances	TDAH > TA > Contrôle (H > F)
Difficultés émotionnelles	TDAH > TA > Contrôle (F > H)

Réf.: DuPaul et al. (2017)

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur Québec

Fonds de recherche Société et culture Québec

18

Préparation au collège (tous les étudiants)

	Perceptions des Membres du personnel (professeurs au secondaire, membres de la Direction)	Perceptions des Étudiants
Scolaire	- développer des habiletés en lecture et en mathématique - comprendre les critères de correction - comprendre l'importance des cours suivis 4e et 5e sec - Capacité de faire les cours de 1er niveau (101) sans problème - prendre se courriels - respecter les échéances - Planifier son cheminement scolaire	- Faire de son mieux - Être prêt à travailler fort - Faire les devoirs et travaux qui sont exigés. - S'assurer de respecter les échéances. – réaliser toutes les étapes d'un travail.

Réf.: Gray-Nicolas (2017)

19

Préparation au collège (suite)

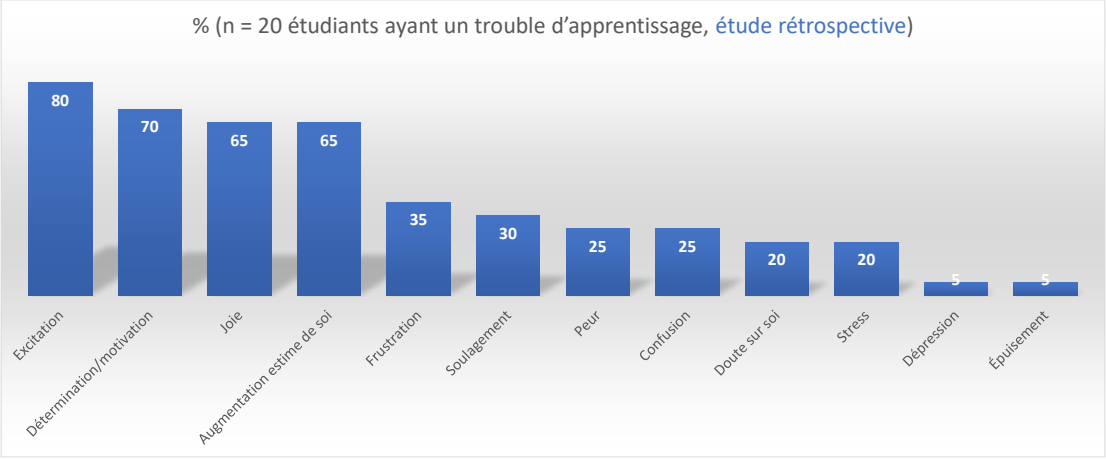
	Perceptions des Membres du personnel (professeurs au secondaire, membres de la Direction)	Perceptions des Étudiants
Caractéristi-ques de l'étudiant	- dév. des habiletés de résolution de problèmes - initiative d'aller rencontrer un professeur - initiative d'aller chercher de l'aide - être autonome - Gestion de stress - Gestion de temps	- Être motivé, - Être mentalement et émotionnellement prêt à vivre une période de transition - Avoir une force mentale - Être autonome - Gestion de temps
Social	avoir un réseau de soutien	

Avec le recul, les étudiants pensent être prêts, mais manquent de maturité pour bien comprendre ce qui est important et nécessaire, c'est avec l'expérience qu'ils comprennent vraiment ce qu'être prêt signifie.

Réf.: Gray-Nicolas (2017)

20

État affectif lors de la transition/ ESH (TA)



Réf.: Gray (2012)

21

Transition réussie ESH

- **Le développement d'habiletés d'auto-représentation**
  - Participent activement à l'élaboration du plan d'intervention
  - Connaissent leurs forces et leurs limitations
  - Comprennent leur diagnostic
  - Comprennent l'utilité des mesures d'accommodement selon leurs besoins
  - Sont capables d'exprimer clairement leurs besoins
  - Connaissent leurs droits et responsabilités
- **Le soutien et l'implication des parents**
  - Valorisent de l'éducation
  - Ont des attentes élevées pour leur enfant
  - Se documentent sur les limitations et ses effets
  - Font les suivis nécessaires (médical, psychologique, plan d'intervention)
- **Soutien des professeurs** (relations avec l'étudiant, pratiques inclusives)

Réf.: Gray (2012), McCall (2015)

22

Stratégies utiles à la transition/ perception des TA

Gestion de temps	Demander l'aide de l'enseignant	Mettre en pratique les stratégies apprises au secondaire

Réf.: Peters (2011)

23

Défis avec les professeurs

- En général, les professeurs ont une attitude positive à l'égard des ESH.
  - Refus d'accommoder (entre 5% et 15% maximum)
  - Certains font comprendre qu'ils ne sont pas à leur place au collégial / doute de leur capacité à réussir.
  - Moins bonne compréhension lors d'un problème de santé mentale (transitoire, imprévisible)
  - 25% des étudiants sont hésitants ou effrayés de parler de leur situation à leurs professeurs.
- Les profs mieux informés offrent des accommodements mieux adaptés
- La connaissance du processus d'accommodement de la part des profs et leur attitude à l'égard des étudiants ayant un handicap est favorable au succès scolaire.
-
- En général, les profs sont ouverts à certains types d'accommodement
  - Toutefois, ils sont en désaccord avec les formes alternatives d'évaluation ou le fait de faire des travaux supplémentaires.
- Femmes + accommodantes que les hommes.
- Les jeunes professeurs + accommodants que les plus expérimentés.
- Certains départements + ouverts aux accommodements que d'autres. (+ ouverts en techniques, art et éducation, moins ouverts en sciences sociales, science nature, commerce) [USA]

Réf.: Bruder et Mogro-Wilson (2010), Evans (2017), Condra et al (2015), McCall (2017), Wizikowski (2013)

24

Développement identitaire des ESH

- Expérience négative au secondaire (stigmatisation) / Collégial permet de passer incognito
- Pour plusieurs, on les a découragés de faire des études collégiales (mine la confiance en soi).
- Ne veulent pas être reconnus comme une personne ayant un handicap, mais fiers d'être ce qu'ils sont et plusieurs ne voudraient pas changer leur situation.
- Le fait de réussir le collégial procure une grande fierté et contribue fortement à la transformation de l'identité négative à positive.
- Problème avec le mot « handicap ». Connotation négative. Handicap visible vs non-visible. Ceux ayant un handicap non-visible n'ont pas une identité ESH. / ne se sentent pas liés à cette communauté.

Réf.: Connor (2012), Cunnah (2015), Gray (2012), Morina (2017)

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur Québec

Fonds de recherche Société et culture Québec

25

Enjeux de la transition

- Déclaration - vont-ils se déclarer? Quand?
  - plans d'intervention, mais pas de diagnostic – (moins de services, plus compliqué)
  - un diagnostic, sans plan d'intervention – (détresse, confrontés à l'échec pour la 1re fois)
  - un diagnostic et un plan d'intervention, mais qui ne désirent pas aller chercher des services au SAIDE. (pb 1re session)
- Quelle est l'efficacité des mesures d'accommodement?
- Équité – sont-ils traités équitablement ? Ont-ils les mêmes chances de démontrer leur plein potentiel que les autres étudiants?
- Que faire des troubles transitoires, épisodiques (troubles de santé mentale, TCC) que l'étudiant ne peut prévoir? Accommodements a posteriori?
- Comment les amener à utiliser l'aide disponible?

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur Québec

Fonds de recherche Société et culture Québec

26

Les facilitateurs de la transition / conditions gagnantes

- Connaissance de ses limitations
- Connaissance des services
- Capacité d'aller se représenter
- Qualité de l'accueil (SAIDE et Professeur)
- Participation active de l'étudiant à l'élaboration de son plan d'intervention
- Accommodements spécifiques aux cours et au contexte de classe (pédagogie inclusive)
- L'interaction avec le CSA

- Rencontrer les professeurs (discuter de sa situation et des moyens avec les enseignants) / créer un lien
- Importance de la formation des enseignants sur les diagnostics et limitations associées (un même diagnostic peut être associé à des limitations différentes), sur les types d'accommodement possibles et offerts au collège, sur ce qu'est un accommodement et l'utilité de l'accommodement et comment appliquer cet accommodement dans le contexte de classe.

Réf.: Cawthon et Cole (2010)

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur Québec

Fonds de recherche Société et culture Québec

27

Conseils pratiques

- Prendre le temps de rencontrer les étudiants en difficulté
  - Avaient-ils un plan d'intervention au secondaire, quelles mesures avaient été mises en place?
  - Quelles sont leurs limitations et leurs besoins?
  - S'ils ne fréquentent pas le SAIDE, pourquoi?
  - Vérifier si l'étudiant a rencontré son enseignant?
- Plusieurs étudiants ont honte de leur situation et ne veulent pas parler de leurs accommodements en classe.
- On estime que seulement 10% des ESH utilisent le temps supplémentaire lors des examens, mais cette mesure réduit l'anxiété (filet de sécurité).

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur Québec

Fonds de recherche Société et culture Québec

28

Références

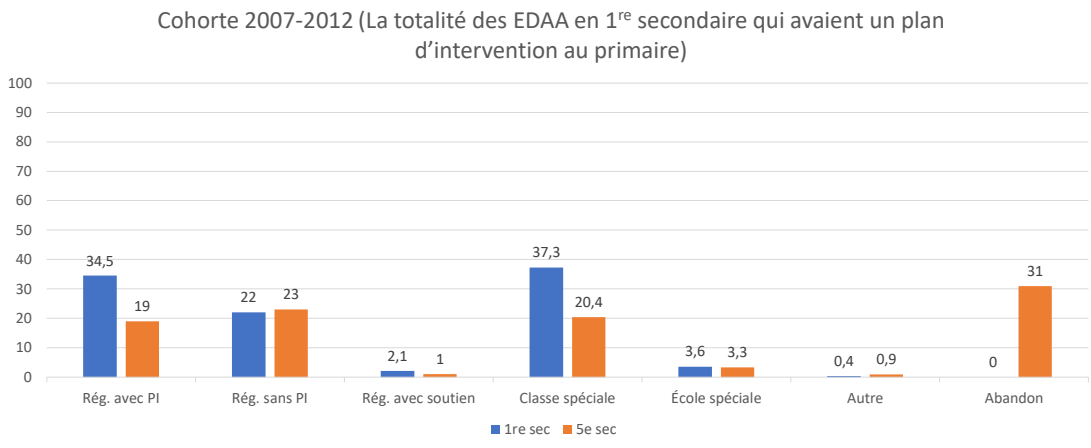
- Bruder, M.B. et Mogro-Wilson, C. (2010). Student and faculty awareness and attitudes about students with disabilities. Review of Disability Studies, (2), 3-13.
- Cawthon, S.W. et Cole, E.V. (2010). Postsecondary students who have a learning disability: student perspectives on accommodations access and obstacles. Journal of Postsecondary Education and Disability, 23(2), 112-128.
- Condra, M., Dineen, M., Gauthier, S., Gills, H., Jack-Davies, A., Condra, E. (2015). Academic accommodations for postsecondary students with mental health disabilities in Ontario Canada: a review of the literature and reflections on emerging issues. Journal of Postsecondary Education and Disability, 28(3), 277-297.
- Connor, D.J. (2012). Actively navigating the transition into college: narratives of students with learning disabilities. International Journal of Qualitative Studies in Education, 25(8), 1005-1036.
- Cunnah, W. (2015). Disabled students: identity, inclusion and work-based placements. Disability & Society, 30(2), 213-226.
- DuPaul, G.J., Pinho, T.D., Pollack, B.L., Gormley, M.J., Laracy, S.D. (2017). First-year students with ADHD and/or LD: differences in engagement, positive core self-evaluation, school preparation, and college expectations. Journal of Learning Disabilities, 50(3), 238-251.
- Evans, N.J., Broido, E.M., Brown, K.R., Wilke, A.K. (2017). Disability in higher Education. (chap 9. The campus climate, pp.253-273). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gaudreault, M.M., Normandeau, S.K., Jean-Venturoli, H., St-Amour, J. (2018). Caractéristiques de la population étudiante collégiale : valeurs, besoins, intérêts, occupations, aspirations, choix de carrière. DOnnées provenant du Sondage provincial sur les étudiants des cégeps (SPEC) administré aux étudiants nouvellement admis aux études collégiales à l'automne 2016. Jonquière, ECOBES - Recherche et transfert, Cégep de Jonquière. 133p.
- Gray, P. (2012). Supporting the transition of learning disabled students to the postsecondary environment. Thèse de doctorat. Walden University, Minneapolis, MN, USA.
- Gray-Nicolas, N.M. (2017). Whose College readiness is it anyway? College readiness, cultural, economic and social capital,and access to pre-college transition programs.Thèse de doctorat, New York University, New York, NY, USA.
- Janiga, S.j. et Costenbader, V. (2002). The transition from high school to postsecondary education for students with learning disabilities: A survey of college service coordinators. Journal of Learning Disabilities, 35(5), 463-470.
- Kalubi, J.C. (2015). Portrait de la situation des EHDAA au Québec (2000-2013) : analyse multidimensionnelle des caractéristiques, besoins, réseaux de soutien et pistes d'innovation. Rapport de recherche du Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale. Sherbrooke: Université de Sherbrooke et Fondation Lucie et André Chagnon. 78p.
- Lightner, K.L., Kipps-Vaughan, D., Schulte, T., Trice, A.D. (2012). Reasons University students with a learning disability wait to seek disability services. Journal of Postsecondary Education and Disability, 25(2), 145-159.
- McCall, Z.A. (2015). The transition experiences, activities, and supports of four college students with disabilities. Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 38(3), 162-172.
- MEES (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur). (2016). Statistiques de l'Éducation: Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire - Édition 2015. Rapport de la Direction des Indicateurs et des Statistiques. Gouvernement du Québec. 125p.
- Morina, A. (2017). "We aren't heroes, we're survivors": higher education as an opportunity for students with disabilities to reinvent an identity. Journal of Further and Higher Education, 41(2), 215-226.
- Peters, J. (2011). Transition Skills of First-Year College Student with Learning Disabilities. Thèse de doctorat. Walden University, Minneapolis, MN, USA.
- Tremblay, P. (2017). Cheminement scolaire d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en enseignement secondaire. Revue Canadienne de l'Éducation, 40(2), 1-30.
- Vogel, S.A., Adelman, P.B. (1992). The success of college students with learning disabilities: factors related to educational Attainment. Journal of learning Disabilities, 25(7), 430-441.
- Wizikowski, H.T. (2013). Academic Support Experiences and Perceptions of Postsecondary Students with Disabilities: a Public and Private University Comparison. Thèse de doctorat. Claremont Graduate University, Claremont, CA, USA.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur Québec

Fonds de recherche Société et culture Québec

29

Suivi d'une cohorte EDAA de 1re à 5e secondaire.



Réf.: Tremblay (2017)

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur Québec

Fonds de recherche Société et culture Québec

30

Perception d'équité

	ESH	Non-ESH
Sentiment d'être traité équitablement sur le campus	75%	85%
Sentiment d'être traité équitablement en classe	67%	72%
Être victime d'exclusion ou d'intimidation	20%	13%

Réf.: Evans (2017)

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur Québec

Fonds de recherche Société et culture Québec

31