



Comité Consultatif
Personnes handicapées

AVIS

**LA TRANSITION DE L'ÉCOLE AU TRAVAIL
DES JEUNES PERSONNES HANDICAPÉES
DE NIVEAU POSTSECONDAIRE**

Mai 2021

TABLE DES MATIÈRES

CONTRIBUTION.....	6
PRINCIPAUX ACRONYMES	7
INTRODUCTION	9
1 DÉFINITIONS DES TERMES EMPLOYÉS.....	11
1.1 Transition.....	11
1.2 Travail	14
1.3 Jeunes	15
1.4 Personnes handicapées	16
1.5 En résumé	19
2 DONNÉES STATISTIQUES	21
2.1 La scolarisation de la population québécoise de 15 à 64 ans avec incapacité.....	22
2.2 Les étudiants en situation de handicap (ESH) de niveau postsecondaire.....	23
2.2.1 Les étudiants en situation de handicap au collégial.....	23
2.2.2 Les étudiants en situation de handicap à l'université	28
2.3 La transition école au travail de ces étudiants	29
2.3.1 La transition des études postsecondaires vers le marché de l'emploi des jeunes personnes handicapées.....	29
2.3.2 Les jeunes personnes handicapées NEEF de niveau postsecondaire.....	31
2.3.3 Les jeunes personnes handicapées de niveau postsecondaire sur les programmes d'assistance sociale	33
2.4 L'emploi des jeunes personnes handicapées de niveau postsecondaire.....	36
2.4.1 Âge des personnes handicapées et emploi	37
2.4.2 Scolarité des personnes handicapées et emploi	38
2.5 En résumé.....	41
3 OBSTACLES ET FACILITATEURS À(DE) LA TRANSITION ÉCOLE AU TRAVAIL DES JEUNES PERSONNES HANDICAPÉES DE NIVEAU POSTSECONDAIRE. BESOINS EN DÉCOULANT.....	43
3.1 « Caractéristiques personnelles » des ESH.....	44
3.2 Auto-dévoilement du handicap.....	45
3.3 Autodétermination.....	48
3.4 Diagnostic et évaluation	50
3.5 Offre de services.....	52

3.6	Obstacles financiers.....	57
3.7	Orientation scolaire et professionnelle	58
3.8	Stage(s) obligatoire(s) et/ou facultatif(s)	61
3.9	Expérience(s) de travail	63
3.10	Rapport à la vie professionnelle	66
3.11	Préparation au marché de l'emploi et recherche d'emploi	67
3.12	Persévérance	69
3.13	Marché du travail	70
3.14	En résumé.....	72
4	OFFRE DE SERVICES EN MATIÈRE DE TRANSITION ÉCOLE AU TRAVAIL	74
4.1	DEMANDER LE SERVICE, Y ACCÉDER, FAIRE ÉVALUER SES BESOINS ET EN BÉNÉFICIER. L'offre de services aux ESH dans les établissements postsecondaires. Description 101, utilisation et évaluation.....	74
4.2	IDENTIFIER ET DÉVELOPPER UN PROJET PROFESSIONNEL L'offre de services aux ESH en orientation scolaire et professionnelle dans le milieu de l'éducation et le milieu de l'emploi. Description, utilisation et évaluation.	85
4.3	SE DOTER D'UNE (OU D') EXPÉRIENCE(S) PROFESSIONNELLE(S) PENDANT SES ÉTUDES OU JUSTE APRÈS. L'offre de services aux ESH en expérience professionnelle dans le milieu de l'éducation et le milieu de l'emploi. Description, utilisation et évaluation.	90
4.4	SE PRÉPARER AU MARCHÉ DU TRAVAIL ET FAIRE UNE RECHERCHE D'EMPLOI (DÉVELOPPER SON EMPLOYABILITÉ). L'offre de services aux ESH en préparation au marché du travail et en recherche d'emploi dans le milieu de l'éducation et le milieu de l'emploi. Description, utilisation et évaluation.	103
4.5	S'INTÉGRER ET SE MAINTENIR EN EMPLOI. L'offre de services aux ESH en matière d'intégration et de maintien en emploi dans le milieu de l'emploi. Description, utilisation et évaluation.....	108
4.6	En résumé.....	110
5	RECOMMANDATIONS.....	113
5.1	EN MATIÈRE DE STATISTIQUES.....	114
5.1.1	Pourquoi?	114
5.1.2	Quoi?	115
5.1.3	Qui?	115
5.1.4	Comment? Quand?.....	115

5.2	EN MATIÈRE DE DEMANDE ET D'ACCÈS AUX SERVICES, D'ÉVALUATION ET DE RÉPONSE DES/AUX BESOINS	117
5.2.1	Pourquoi?	117
5.2.2	Quoi?	118
5.2.3	Qui?	118
5.2.4	Comment? Quand?.....	118
5.3	EN MATIÈRE D'IDENTIFICATION ET DE DÉVELOPPEMENT D'UN PROJET PROFESSIONNEL	121
5.3.1	Pourquoi?	121
5.3.2	Quoi?	121
5.3.3	Qui?	121
5.3.4	Comment? Quand?.....	122
5.4	EN MATIÈRE D'ACQUISITION D'EXPÉRIENCE(S) PROFESSIONNELLE(S) PENDANT LES ÉTUDES OU JUSTE APRÈS	123
5.4.1	Pourquoi?	123
5.4.2	Quoi?	124
5.4.3	Qui?	125
5.4.4	Comment? Quand?.....	125
5.5	EN MATIÈRE DE PRÉPARATION AU MARCHÉ DU TRAVAIL ET DE RECHERCHE D'EMPLOI 128	
5.5.1	Pourquoi?	128
5.5.2	Quoi?	128
5.5.3	Qui?	128
5.5.4	Comment? Quand?.....	129
5.6	EN MATIÈRE D'INTÉGRATION ET DE MAINTIEN EN EMPLOI	131
5.6.1	Pourquoi?	131
5.6.2	Quoi?	131
5.6.3	Qui?	131
5.6.4	Comment? Quand?.....	131
5.7	EN MATIÈRE DE COLLABORATION	133
5.7.1	Pourquoi?	133
5.7.2	Quoi?	134
5.7.3	Qui?	134

5.7.4	Comment? Quand?.....	136
5.8	En résumé.....	138
CONCLUSION		139
BIBLIOGRAPHIE.....		141

CONTRIBUTION

■ Recherche, analyse et rédaction : Pascale Chanoux, coordonnatrice du CCPH.

■ Orientations et suivi tout au long de la production de l'Avis :

Les membres du Comité Avis :

- Catherine Bourgault (OPHQ);
- Roch Ducharme (CRISPESH);
- Raymond Gouin (CQEA);
- Laurence Marin (ROSEPH) (À compter de novembre 2019);
- Nancy Moreau (Sphère).

■ Discussion et adoption des recommandations : l'ensemble des membres du CCPH.

■ Nous tenons également à remercier sincèrement :

- les étudiantes et étudiants en situation de handicap (ESH) « rencontré(e)s » individuellement;
- les personnes-ressources « rencontrées » individuellement ou à deux « représentant » des acteurs concernés par la transition dans le milieu de l'éducation et de l'emploi;
- et tous les autres individus, qui de près ou de loin, ont alimenté, par leurs données ou leurs points de vue, cet Avis.

■ Enfin, le CCPH remercie la CPMT pour le soutien financier à son fonctionnement, SPHÈRE pour le financement complémentaire accordé (allocations d'entrevue destinées aux ESH) et MÉMO-QC pour la révision linguistique du document.

PRINCIPAUX ACRONYMES

- **AQICESH** Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap
- **CAPRES** Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur
- **CCJ** Comité consultatif Jeunes
- **CCPH** Comité consultatif Personnes handicapées
- **CCSI** Centre collégial de soutien à l'intégration
- **CDPDJ** Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse
- **CSE** Conseil supérieur de l'éducation
- **CIT** Contrat d'intégration au travail
- **CRISPESH** Centre de recherche pour l'inclusion des personnes en situation de handicap
- **CJE** Carrefour Jeunesse Emploi
- **CPMT** Commission des partenaires du marché du travail
- **ECI** Enquête canadienne sur l'incapacité
- **EQ** Emploi-Québec
- **EH** Étudiant handicapé
- **EHDA** Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
- **ESH** Étudiant en situation de handicap
- **IA** Incapacité auditive
- **IM** Incapacité motrice
- **MEQ** Ministère de l'Éducation
- **MELS** Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports (*N'est plus en usage*)
- **MES** Ministère de l'Enseignement supérieur
- **MFOR** Mesure de formation de la main d'œuvre Volet Individus
- **MS** Milieu de stage
- **MSSS** Ministère de la Santé et des Services sociaux
- **MTESS** Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale
- **NEADS** National Educational Association of Disabled Students ou Association nationale des étudiant(e)s handicapé(e)s au niveau postsecondaire
- **NEEF** Ni en emploi, ni aux études, ni en formation ou **NEET** Not in Education, Employment, or Training
- **OPHQ** Office des Personnes handicapées du Québec
- **PH** Personnes handicapées
- **PSEA** Programme de subventions aux entreprises adaptées
- **RE** Recherche d'emploi
- **ROSEPH** Regroupement des organismes spécialisés pour l'emploi des personnes handicapées
- **SA** Services adaptés (*Fait référence au SAIDE - Service d'aide à l'intégration des étudiantes et étudiants - au collégial et au SASESH - Service d'accueil et de soutien aux étudiants en situation de handicap - à l'université*)
- **SAE** Services d'aide à l'emploi

- **SNIMEPH** Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées
- **S/P/M** Services/Programmes/Mesures
- **SSAL** Subvention salariale
- **SSMO-PH** Service spécialisé de main-d'œuvre - Personnes handicapées
- **TA** Trouble d'apprentissage
- **TAH** Trouble déficitaire de l'attention, avec ou sans hyperactivité
- **TEVA** Transition de l'école vers la vie active
- **TSA** Trouble du spectre de l'autisme (Ou TED Trouble envahissant du développement)
- **TSM** Trouble de santé mentale
- **VGQ** Vérificateur général du Québec

INTRODUCTION

Dès sa création en 2017, le Comité consultatif Personnes handicapées a fait des « Interventions auprès des jeunes personnes handicapées » un de ces principaux enjeux, en le centrant sur la question de la transition de l'école au travail.

Depuis longtemps, et notamment dans la Stratégie nationale sur la main d'œuvre 2018-2023, les jeunes sont considérés comme le premier bassin de main d'œuvre disponible pour combler les besoins du marché du travail dans un contexte de rareté de main d'œuvre. Dans cette continuité, les jeunes personnes handicapées (PH) ont par la suite fait l'objet d'une attention particulière dans le cadre de la Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées 2019-2024, puisqu'un axe et de nombreuses mesures y sont consacrés.

Par ailleurs, on observe au Québec (mais pas uniquement), depuis près de 20 ans, une part croissante sur l'emploi total de l'emploi dit « qualifié ». Or, dans les établissements postsecondaires, on assiste à une hausse constante et fulgurante, depuis plus de dix ans et aux deux ordres d'enseignement, des effectifs d'étudiants en situation de handicap (ESH) appartenant à la population dite « émergente » (principalement des étudiants avec un trouble d'apprentissage (TA), un trouble déficitaire de l'attention, avec ou sans hyperactivité (TDAH) et/ou un trouble de santé mentale (TSM)). Dès aujourd'hui et dans le futur, la relève étudiante prend/prendra donc le visage de ces étudiants.

Tous ces éléments ont poussé le CCPh à entamer, à l'automne 2019, des travaux sur *La transition de l'école au travail des jeunes personnes handicapées de niveau postsecondaire*. Puis la Covid-19 est arrivée au printemps 2020 et a particulièrement impacté l'emploi des jeunes en général, ce qui présentait une raison supplémentaire pour poursuivre ces travaux. Jusqu'à présent, il faut noter que nous ne disposons d'aucune donnée statistique concernant l'impact de la Covid-19 sur les jeunes PH. Près d'un an plus tard et en dépit de la situation économique, on observe toujours un phénomène de rareté de main d'œuvre dans certains secteurs.

Cet avis comprend donc deux grandes parties, une partie « État de situation et diagnostic » et une partie « Recommandations » qui en découle.

Pour l'État de situation-diagnostic, nous avons choisi de compléter la recension des écrits par des données collectées sur le terrain, tant auprès d'ESH de niveau postsecondaire (dix-neuf entrevues individuelles ont été conduites), qu'auprès d'acteurs(trices) des milieux de l'éducation et de l'emploi concernés par la transition : huit types d'acteurs de différents niveaux ont été rencontrés en entrevue individuelle ou à deux (total de quatorze personnes). Dans ce second groupe et en dépit de plusieurs tentatives, seuls des acteurs « représentant » les organismes d'employabilité Jeunes ont pu être rencontrés.

La première grande partie est sous-divisée en quatre sous-parties :

1. Une première partie introduit le plan terminologique
2. Une deuxième partie présente des données statistiques (compilation faite avant février 2020)
3. Une troisième partie aborde les obstacles, les facilitateurs et les besoins des jeunes ESH en matière de transition
4. Une quatrième partie présente et analyse l'offre de services dans ce domaine, tant dans le milieu de l'éducation que de l'emploi (il s'agit de l'offre de services régulière et non celle qui a été mise en place de façon conjoncturelle du fait de la pandémie).

La seconde grande partie qui constitue le « cœur » de l'avis (Partie 5) est surtout basée sur les constats qui ressortent de cet état de situation et diagnostic.

Il faut finalement noter que l'arrivée de la Covid-19 au printemps 2020 a retardé et ralenti la collecte de données qui devait être faite sur le terrain et a ainsi compliqué la rédaction de l'avis.

1 DÉFINITIONS DES TERMES EMPLOYÉS

Avant de rentrer dans la problématique à la source de l'avis, il nous semblait important de consacrer un chapitre entier à une meilleure définition et à un examen des principaux termes constituant le titre de l'avis. Cela permettra d'une part, d'en mieux cerner l'objet en opérant certains choix et d'autre part, de se poser certaines questions et de faire quelques premiers constats qui seront autant d'angles de réflexion et d'attaque pour les chapitres suivants.

1.1 Transition

Cet avis va s'intéresser plus particulièrement à la première *transition de l'école au travail/au marché du travail*, le terme « transition école-travail » incluant autant les passages des études au travail que du travail aux études. En effet, dans l'« Enquête auprès des jeunes en transition (EJET)-Aperçu du projet », Statistique Canada (2000) note que : « Les mouvements entre l'école et le travail sont également en voie de mutation puisqu'on accorde de plus en plus d'importance à l'apprentissage continu. De plus en plus de gens passent des études au travail et vice et versa, ou combinent les deux en vue d'atteindre leurs buts dans la vie (Krahn, 1996). On utilise l'expression « *transitions école-travail* » pour décrire ce processus plutôt que l'expression habituelle « *transition de l'école au travail*. »¹.

→ Une forme de transition parmi d'autres

Dans « Construire son projet personnel et professionnel avec le dispositif des unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS). Une exigence paradoxale », Julia Midelet (2015) indique : « Les processus de transition concernent plusieurs domaines et, dans le cadre de nos travaux, nous nous intéresserons spécifiquement au domaine scolaire et professionnel parce qu'il nous semble que l'entrée sur le marché de l'emploi est déterminante quant à la construction de l'autonomie et de l'indépendance des acteurs. »².

Pour certains, cette transition se distingue des *transitions scolaires*. Par exemple, dans son document sur « La transition des études postsecondaires vers le marché de l'emploi », l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) (2011)³ parle de la « transition du secondaire vers le collégial » et « du collégial vers l'université ».

Pour d'autres, elle est englobée dans ces dernières. Ainsi, le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) définit en 2018⁴, dans « Projet Savoir Quatrième dossier Les transitions scolaires de la petite enfance à l'âge adulte », la transition scolaire comme une « période de temps pendant laquelle l'enfant s'ajuste graduellement à son nouvel environnement social, physique et humain » (Legendre 2005) ». Il indique : « Le système éducatif québécois prévoit plusieurs transitions scolaires formelles de l'enfance à l'âge adulte. Les voici en quatre étapes : 1. Vers le préscolaire 2. Vers le primaire 3. Vers le secondaire 4. Vers le professionnel, le postsecondaire, l'éducation des adultes et le marché du travail. ». Le CTREQ spécifie également ce qu'est une transition de qualité et comment la favoriser.

¹ Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada. (2000). Enquête auprès des jeunes en transition (EJET)-Aperçu du projet. p. 8.

² Midelet, J. (2015). Construire son projet personnel et professionnel avec le dispositif des unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS). Une exigence paradoxale. Presses de Sciences Po | « Agora débats/jeunesses ». 2015/3 N 71 | p. 83.

³ OPHQ. (2011). La transition des études postsecondaires vers le marché de l'emploi. 70 p.

⁴ CTREQ. (2018). Projet Savoir Quatrième dossier. Les transitions scolaires de la petite enfance à l'âge adulte. 54 p. p. 6.

→ Une *transition majeure* lors du passage des jeunes à la vie active - vers l'âge/la vie adulte

Pour Statistique Canada (2000), « Les *transitions majeures* définissent un nouveau rôle ou compréhension de soi et visent quatre types de changements : un nouvel ensemble de responsabilités, la modification des relations avec les autres, un changement de la routine quotidienne, l'évolution de l'idée qu'on se fait de soi ou des autres (Schlossberg, 1989). Une *transition mineure* peut comprendre un ou deux de ces changements »⁵.

Pour plusieurs auteurs, l'« entrée sur le marché du travail » constitue un moment marqueur⁶ du passage à l'âge adulte dont la valeur symbolique est unanimement reconnue (au même titre que la première décohabitation, la fin des études, la mise en couple et la maternité) ou une des trois « étapes majeures du passage à l'âge adulte »⁷ ou un des « deux événements-clés de la transition vers l'âge adulte ».

Se situant dans le vaste contexte du passage vers la vie active et même si elle est orientée vers la vie socio-professionnelle, il apparaît nécessaire d'en considérer d'autres aspects (maintien et transformation du réseau social, préparation à l'autonomie résidentielle et utilisation du transport en commun, selon l'OPHQ⁸; situation sociale et familiale, mobilité géographique, rapport aux études et au travail et santé, selon Le Roux et Marcellini⁹), en adoptant une approche multidimensionnelle et donc multisectorielle de l'insertion professionnelle¹⁰. Le caractère multidimensionnel faisant que le processus de transition ne se limite pas à un événement unique survenant à un moment donné, il peut arriver que le jeune ait d'autres priorités que le passage à un emploi stable (par exemple, constituer son identité en tant que personne adulte ou entretenir des relations personnelles).

→ La transition peut être analysée comme un processus psychosocial/une démarche qui comporte à la fois un aspect diachronique et synchronique¹¹

Cette notion est souvent associée à celles de *trajectoires* ou de *parcours de vie*. En effet, pour Cordazzo (2014), « (...) les transitions sont aussi abordées à travers l'étude des *trajectoires de vie* et plus particulièrement dans les travaux traitant du passage à l'âge adulte (Billari F, 2001; Sébille P., 2012). La transition est liée à l'idée selon laquelle l'histoire de vie se construit suite au franchissement d'étapes successives. Ainsi, les notions de transition et de trajectoire sont souvent associées dans l'étude des *parcours de vie* »¹².

Diachronicité

. C'est un processus qui comporte une dimension temporelle. Pour Ruel (2012)¹³ notamment, les transitions s'inscrivent ainsi dans une perspective temporelle. Elles sont différentes selon l'époque vécue, se déroulent sur une période variable de temps et ont un impact dans le temps

⁵ Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada. (2000). *op. cit.* p. 27.

⁶ Cordazzo, P. et S. Ebersold. (2015). Introduction dans « Handicap, passage à l'âge adulte et vulnérabilités », *Agora Débats/Jeunesses*, n°71, 2015 p. 49-54.

⁷ Dejoux, V. (2015). Les difficultés d'accès à l'environnement. Un frein lors de la transition vers l'âge adulte des jeunes reconnus « handicapés » dans « Handicap, passage à l'âge adulte et vulnérabilités », *Agora Débats/Jeunesses*, n°71, 2015 p. 69-82.

⁸ OPHQ. (2003). La transition de l'école à la vie active. Rapport du comité de travail sur l'implantation d'une pratique de la planification de la transition au Québec. 43 p.

⁹ Le Roux, N et A. Marcellini. (2012). L'insertion professionnelle des étudiants handicapés en France. Revue de questions et axes de recherche. ALTER. *European Journal of Disability Research* 5 (2011). p. 281-296.

¹⁰ Cordazzo, P. (2014). Parcours étudiants : de la formation à l'insertion professionnelle. 199 p.

¹¹ Masdonati, J. et K. Massoudi. (2012). L'accompagnement de la transition école-travail. Dans « Les transitions à l'école ». p. 149-177.

¹² Cordazzo. (2014). *op. cit.* p. 16.

¹³ Ruel, J. (2012). Trois expériences québécoises de recherche-action pour soutenir des transitions scolaires de qualité : coconstruction, développement d'outils et retombées. Présentation dans le cadre du 2^{ème} colloque international « De l'intégration à l'inclusion scolaire ». 64 p.

(en particulier pour la transition école au travail). Si elle est problématique, elle aura, pour la personne, des conséquences négatives et durables¹⁴.

Ce sont des phases à court terme qui s'inscrivent dans des trajectoires à long terme. En d'autres termes, elle commence bien avant le passage lui-même et se termine bien après. Ainsi, Serge Ebersold indique en 2012 dans « Politiques d'éducation et de formation. Les transitions vers l'enseignement tertiaire et l'emploi pour les jeunes handicapés »¹⁵ que : « L'accès à l'enseignement tertiaire et à l'emploi ne peut se résumer ni à la prolongation des études ni à l'entrée dans le marché du travail. Il s'apparente à un processus qui commence bien souvent avant la fin de la scolarité et qui se prolonge par-delà l'accès à l'enseignement tertiaire ou l'entrée sur le marché de l'emploi et à travers lequel se forment les identités personnelles et sociales et se bâtissent les schèmes d'appartenance (Renault, 2004 ; Honneth, 2000 ; Ricoeur, 1990) ».

C'est un processus qui va donc nécessiter une *planification*. L'OPHQ utilise le terme de « *planification de la transition de l'école à la vie active* » et le définit comme un : « Ensemble coordonné et planifié d'activités axées sur l'accompagnement de l'élève dans la réalisation de ses projets lorsqu'il aura quitté l'école, principalement en regard de son intégration socioprofessionnelle, de la transformation de son réseau social, de ses loisirs, de sa participation à la communauté et, dans certains cas, de la poursuite de ses activités éducatives. Cette planification s'inscrit dans le plan d'intervention et le plan de services de l'élève en plus de nécessiter la mobilisation de plusieurs partenaires »¹⁶. En effet, des *plans d'intervention* (dans les établissements d'enseignement. Exemple au niveau secondaire : <https://www.ophq.gouv.qc.ca/evenements/la-reussite-educative-des-eleves-handicapes/documentation-utile.html>) et/ou des *plans de services* (par l'OPHQ : <https://www.ophq.gouv.qc.ca/services-directs/plan-de-services.html#c28101>) peuvent être élaborés pour soutenir le cheminement du jeune handicapé. Mais tous n'incluent pas un passage vers le marché du travail. On parle aussi plus rarement de *plan de services individualisé et intersectoriel (ou PSII. Relevant du MSSS et du MEQ, celui-ci est utilisé dans des situations plus complexes)*. Ce besoin de planification montre aussi à quel point la transition va être fondée sur la continuité et la cohérence des cheminements¹⁷.

. C'est un processus qui comporte une dimension biographique. Ainsi, les caractéristiques :

- dites individuelles (dont le handicap¹⁸),
- sociodémographiques (ex. environnement socio-familial¹⁹),
- scolaires (ex. fin des études, niveau atteint²⁰),
- et psychosociales (Masdonati et Massoudi (2012) notent six variables d'ordre psychosocial : « l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, la perception du soutien social, le projet professionnel et le processus de prise de décision, les représentations des jeunes (du monde du travail) et leurs stratégies d'ajustement »²¹. Sur le même sujet, Statistique Canada (2000)²² estime : « La gestion des transitions par l'individu varie en fonction de divers facteurs, notamment l'estime de soi, l'attitude, les perspectives d'avenir, la débrouillardise et la préparation », vont influencer et affecter le processus de transition et ses résultats.

¹⁴ Masdonati et Massoudi. (2012). *op. cit.*

¹⁵ OCDE. (2012). Politiques d'éducation et de formation. Les transitions vers l'enseignement tertiaire et l'emploi pour les jeunes handicapés. Édité par Serge Ebersold. 183 p. p. 20.

¹⁶ OPHQ. (2003). *op. cit.* p. 45.

¹⁷ OCDE. (2012). *op. cit.*

¹⁸ Cordazzo. (2014). *op. cit.*

¹⁹ Dejoux, V. (2015). *op. cit.*

²⁰ OPHQ. (2003). *op. cit.*

²¹ Masdonati et Massoudi. (2012). *op. cit.*

²² Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada. (2000). *op. cit.* p. 27.

Synchronicité

. C'est un processus pour qui l'environnement social est important. Ainsi, plus spécifiquement, le processus de transition des jeunes de la formation initiale à la vie active s'inscrit dans un contexte éducatif, économique et social²³. Les caractéristiques de ce contexte sont notamment : le mode d'organisation des marchés du travail, la nature et la structure du système de formation, les relations institutionnelles entre les principaux acteurs (employeurs, établissements de formation et pouvoirs publics), le système de valeurs et les traditions nationales.

Notamment et de façon très pertinente pour notre propos, Serge Ebersold (2012)²⁴ propose un cadre conceptuel d'analyse de la transition dans lequel cette dernière apparaît comme un processus soumis à l'effet capacitant de l'environnement éducatif dans lequel est immergé le jeune et conditionné par l'aptitude de cet environnement à protéger les possibilités de cheminement. Cette perspective souligne déjà l'importance du milieu de l'éducation et les responsabilités de ses acteurs dans la transition du jeune vers le marché du travail.

Nous développerons dans la partie suivante les facteurs qui influencent les transitions et qui relèvent du contexte économique.

→ Un moment de vulnérabilité, accentué par la situation de handicap

Certains auteurs considèrent la transition comme une « période d'adaptation interne aux événements extérieurs », un « moment sensible au développement psychologique » et l'associent à la « notion de danger et d'opportunité »²⁵. D'autres estiment que « c'est un processus de précarisation qui est à l'œuvre lorsque l'on parle de la transition entre l'école et l'emploi »²⁶ qui est source de stress²⁷.

Pour Cordazzo (2014)²⁸, il apparaît important de prendre en compte différentes formes de vulnérabilité notamment liées aux caractéristiques dites individuelles tel le handicap.

Ainsi, l'exercice ou pas d'une activité à l'issue du cursus sera pour le jeune une source d'affiliation et de reconnaissance sociale ou le contraire. Dans son cadre conceptuel, Ebersold conçoit en effet la transition comme un processus à la fois ancré dans l'exercice d'une activité et dans son effet d'affiliation²⁹.

Enfin, cette littérature proposant des définitions de la transition présente aussi des éléments détaillés sur les facteurs qui influencent une transition, sur ce qui permet une transition de qualité, sur certains descripteurs et indicateurs de la transition et aussi sur ses impacts et résultats pour la personne. Nous reviendrons sur certains de ces éléments plus tard dans l'avis.

1.2 Travail

De quel travail s'agit-il pour le jeune? N'est-il question que d'un emploi en adéquation avec sa formation, à temps plein et tant que salarié? Nous verrons dans cette partie que la réalité est plus complexe.

Après avoir indiqué que « la transition école/travail reste un objet flou qui semble échapper à la théorie au regard de la définition du concept ou de son opérationnalisation dans des recherches empiriques », Mircea Vultur

²³ OCDE. (2000). De la formation initiale à la vie active. Faciliter les transitions. Enseignement et compétences. 208 p.

²⁴ OCDE. (2012). *op. cit.*

²⁵ Ruel. (2012). *op. cit.*

²⁶ Midelet. (2015). *op. cit.* p. 89.

²⁷ Masdonati et Massoudi. (2012). *op. cit.*

²⁸ Cordazzo. (2014). *op. cit.*

²⁹ OCDE. (2012). *op. cit.*

(2019)³⁰ en propose cependant la définition suivante : « Un processus dynamique qui caractérise le passage des jeunes du système éducatif à une position relativement stabilisée sur le marché du travail. L'expression de « position stabilisée » de cette définition met en relief le fait qu'un jeune peut très bien occuper durablement des positions instables surtout si le fonctionnement du marché du travail lui impose d'occuper, dans la durée, des emplois précaires. ».

Dans son avis portant sur « Les transitions entre l'école et le marché du travail », le Comité consultatif Jeunes (CCJ) (2014)³¹ développe ces questions du sous-emploi et du travail atypique des jeunes en général qui se posent aussi pour les jeunes personnes handicapées.

Pour Vultur (voir ci-dessus), « la notion de transition est un excellent prisme pour analyser : • la transformation en cours des rapports de travail et d'emploi, • le rôle croissant des entreprises dans la formation continue, • la flexibilité croissante des statuts et des contrats de travail, • le rôle de la régulation étatique ou des intermédiaires du marché du travail, • l'interpénétration des activités de travail et de hors-travail, etc. dans un contexte où les caractéristiques sociodémographiques de la jeunesse changent et les structures de l'économie sont en profonde métamorphose ».

Par ailleurs, plusieurs auteurs relèvent que pour de nombreux jeunes, la transition de l'école au travail n'est plus un simple processus linéaire. En effet, pour Statistique Canada (2000), « il arrive souvent que les jeunes poursuivent leurs études en même temps qu'ils travaillent, qu'ils retournent aux études après avoir été sur le marché du travail ou encore qu'ils aient occupé un certain nombre d'emplois à temps partiel ou temporaires avant d'occuper un emploi plus stable »³².

On doit au contraire la situer dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. L'OCDE (2000) note ainsi que : « L'expression « transition de la formation initiale à la vie active » peut impliquer que les jeunes ont achevé leur préparation à la vie active. Cette interprétation tend à perpétuer un modèle de formation unique et définitif. La transition de la formation initiale à la vie active, quel que soit l'itinéraire parcouru n'est pas le seul mode de transition suivi aujourd'hui par les jeunes de la formation à l'emploi ou de l'emploi à la formation. De plus en plus, il est normal pour les jeunes d'intercaler des périodes de travail et de formation et la vie professionnelle elle-même tend à être davantage une source d'apprentissage. Dans un contexte d'apprentissage à vie, la première transition de la formation à la vie active... est considérée... comme l'une des premières étapes d'une alternance et d'une combinaison entre périodes de formation et d'emploi que connaîtront les jeunes tout au long de leur vie »³³.

Nous nous intéresserons donc aux premières expériences de travail que le jeune peut faire pendant ses études (qu'elles soient liées au parcours académique (ex. stage) ou pas et qu'elles soient rémunérées ou pas) ainsi qu'à la combinaison/conciliation études-travail.

1.3 Jeunes

Pour le Comité consultatif Jeunes (CCJ), comme pour le Réseau des partenaires du marché du travail dont il fait partie, le (la) jeune est une personne entre 18 et 35 ans.

Mais comme l'avis porte sur les jeunes personnes handicapées de niveau postsecondaire dont des collégiens, si nécessaire, nous nous intéresserons à la situation des jeunes de 17 ans (âge moyen d'entrée au cégep), et même de 16 ans (pour les plus précoces), qui peuvent notamment, dès leur première année de cégep, avoir un stage à effectuer en milieu de travail dans le cadre de leur cursus scolaire.

³⁰ Vultur, M. (2019). La transition de l'école vers le marché du travail dans un contexte postfordiste : perspectives théoriques. Présentation dans le cadre du Colloque OFE-OJS de l'ACFAS, « Transition des jeunes de l'école vers le marché du travail » - 30 mai 2019. 41 p. p. 5.

³¹ CCJ. (2014). Les transitions entre l'école et le marché du travail. Avis. 33 p.

³² Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada. (2000). *op. cit.* p. 11.

³³ OCDE. (2000). *op. cit.* p. 29.

Par ailleurs, il faut noter dès maintenant que les données statistiques disponibles sur les jeunes ont des tranches d'âge qui varient d'une source à l'autre³⁴. Dans la partie statistique qui suit, nous ne pourrions que composer avec cette réalité.

1.4 Personnes handicapées

Plusieurs termes sont utilisés pour parler des jeunes personnes handicapées de niveau post secondaire. Nous allons les examiner et les commenter dans cette partie. Par ailleurs, comme nous nous intéressons à la transition, on peut se demander si le (ou les) terme(s) utilisé(s) dans le milieu de l'éducation est/sont le(s) même(s) que celui/ceux utilisé(s) dans le milieu de travail.

→ Étudiant handicapé (EH)

Dans son document portant sur « La transition des études postsecondaires vers le marché de l'emploi », l'OPHQ³⁵ indique retenir le terme d'« *étudiant handicapé* », même s'il note l'usage du terme « *étudiant en situation de handicap* » au niveau postsecondaire.

Il précise ainsi que « la population retenue dans le cadre de cette démarche a porté sur l'ensemble des étudiants handicapés en concordance avec la définition d'une personne handicapée donnée à l'article 1g) de la Loi³⁶, soit « 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 ». Notons que cette définition peut référer également aux « étudiants en situation de handicap », terme de plus en plus utilisé dans le secteur de l'enseignement postsecondaire pour désigner les étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers et nécessitant alors certains services et mesures de soutien pour y répondre » (...) « Dans la mesure où ces étudiants ont une déficience entraînant une incapacité qui doit être significative et persistante ». Par ailleurs, « Dans cette perspective, en plus des étudiants handicapés dont la présence dans les réseaux collégial et universitaire est observée depuis plusieurs années (ex : étudiants ayant une incapacité motrice, visuelle ou auditive), une attention particulière a été portée à l'égard des populations dites émergentes à l'enseignement postsecondaire, soit les personnes ayant un trouble grave de santé mentale, un trouble envahissant du développement (TED), un trouble d'apprentissage ou bien un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) ».

→ Étudiant en situation de handicap (ESH)

. Dans le même document, il reconnaît cependant que le terme d'« *étudiant en situation de handicap* » est de plus en plus utilisé dans le secteur de l'enseignement postsecondaire. Il désigne des étudiants qui ont des *besoins éducatifs particuliers* et qui nécessitent certains services et mesures de soutien pour y répondre. Pour l'OPHQ, ce terme réfère à des situations plus larges ; ainsi le terme d'ESH englobe celui d'étudiant handicapé mais ne se confond pas avec lui. Ainsi, tout étudiant handicapé est en situation de handicap, mais tout ESH n'est pas un étudiant handicapé en vertu de la définition légale.

³⁴ Ainsi par exemple, Statistique Canada peut proposer des données sous quatre tranches d'âge (15-19 ans, 20-24 ans, 25-29 ans et 30-34 ans) ou deux (15-24 ans et 25-34 ans).

³⁵ OPHQ. (2011). *op cit.* p 2-3.

³⁶ La Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale définit la personne handicapée comme une « personne ayant une déficience entraînant une incapacité significative et persistante et qui est sujette à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement d'activités courantes ». <https://www.ophq.gouv.qc.ca/loi-et-politiques/loi-assurant-l'exercice-des-droits-des-personnes-handicapees.html>

. Effectivement, même s'il se base sur la même Loi, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) utilise le terme d'ESH sur son site internet³⁷. Cependant, on peut relever dès maintenant que l'application de ses programmes repose sur la notion de personne handicapée, telle que définit dans la Loi. Dans un document plus ancien³⁸, le même ministère indique privilégier ce terme car il se situe davantage « dans une perspective de besoins » et tient compte également du modèle québécois *Processus de production du handicap* (PPH). Ce modèle « (...) ne s'attarde pas tant aux déficiences ou aux incapacités qu'aux différents obstacles ou facilitateurs dans le contexte de vie qui, en interaction avec celles-ci, pourront perturber les habitudes de vie, compromettre l'accomplissement des activités quotidiennes et des rôles sociaux. Ainsi, la personne se retrouve en position soit de pleine participation sociale, soit de handicap. Ce modèle tient compte de l'interaction entre les facteurs de risque (causes), les facteurs personnels (systèmes organiques et aptitudes), les facteurs environnementaux et les habitudes de vie. »³⁹.

Tant au niveau collégial⁴⁰ qu'universitaire⁴¹, on retrouve, en effet, plusieurs acteurs qui utilisent le terme d'ESH. C'est donc ce terme que nous utiliserons dans cet avis.

L'article de Tremblay et Loiselle (2016)⁴² explique en détail et de façon très pertinente pour notre propos, l'évolution terminologique qu'a vécu le milieu de l'éducation entre « *handicap* » et « *situation de handicap* » et le passage des termes « *intégration* » à « *inclusion* » qui leur sont respectivement accolés. Elles associent l'*intégration* à un modèle médical inscrit dans une logique fonctionnaliste du handicap et l'*inclusion* à un modèle plus interactionniste. Il est intéressant de noter qu'en conclusion et de manière générale, ces deux auteures constatent « toujours une tension entre la représentation du handicap comme construit social et la prise en compte réelle des ESH, encore largement tributaire de la présentation d'une preuve diagnostique ». Elles relèvent également une différence entre le milieu collégial et universitaire. Dans un de ses documents, « Comme l'observe le Comité interordres (2013) sur les nouvelles populations en situation de handicap aux études supérieures, alors que la philosophie d'intégration des ESH est largement acceptée dans les milieux collégiaux, des doutes planent encore au niveau universitaire, peut-être en raison d'un manque d'information ou de soutien des professeurs »⁴³.

Mais le milieu collégial n'est pas pour autant exempt de critiques (Voir celles de la CDPDJ dans son avis de 2012 sur l'accommodement des ESH en milieu collégial⁴⁴). Pourtant, les besoins sont patents : « C'est l'étudiant [en situation de handicap] qui doit porter le poids de son intégration, qui doit

³⁷ <http://www.education.gouv.qc.ca/colleges/etudiants-au-collegial/soutien-des-etudiants/etudiants-en-situation-de-handicap/>

³⁸ MELs. (2010). Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire. 41 p. p. 7.

³⁹ Raymond, O. (2012). Inclusion d'hier à aujourd'hui. Magazine électronique du CAPRES. 8 p. p.1.

⁴⁰ Raymond, O. (2012). Quelques termes et expressions utiles pour la lecture du dossier thématique du numéro d'été 2012 de *Pédagogie collégiale*. 2 p.

⁴¹ Université Laval. Bureau de soutien à l'enseignement (?). Populations en situation de handicap. Types de déficiences. 3 p.

⁴² Tremblay, S. et C. Loiselle. (2016). Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique. Dans L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux. ACELF. Éducation et francophonie. Volume XLIV : 1 - PRINTEMPS 2016. P. 9-23.

⁴³ Comité interordres sur les nouvelles populations en situation de handicap. (2013). Intégrer les nouvelles populations étudiantes en situation de handicap aux études supérieures : Mission possible! Rapport final du projet Interordres. p.45.

⁴⁴ CDPDJ. (2012). L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial. p. 188.

constamment demander de l'aide ou des mesures adaptées à ses professeurs ou à d'autres professionnels de l'université et prouver la validité de son handicap », (Phillion, Lebel et Bélair, 2012, p. 25) »⁴⁵.

Dans la continuité de cette réflexion sur le passage (tout au moins théorique) de l'intégration à l'inclusion du Milieu de l'éducation et dans un avis sur la transition, il est aussi important de s'interroger sur les termes utilisés dans le Milieu de l'emploi et s'ils relèvent d'une vision comparable ou différente du handicap que celle du milieu éducatif. Actuellement et s'appuyant sur la Loi, le Ministère du travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MTESS) utilise les termes de « personnes handicapées » et d'« intégration ». Le milieu de l'emploi vit-il une tension au même titre que celui de l'éducation ou observe-t-on une rupture plus nette entre les visions de ces deux milieux, celle-ci étant susceptible de desservir l'étudiant en situation de handicap qui veut accéder au marché du travail?

→ Population/clientèles « dite(s) » traditionnelle(s) vs population/clientèles « dite(s) » émergente(s)

Pour compléter les deux termes précédemment évoqués, il est important de s'arrêter sur ces deux notions qui sont aussi utilisées par les mêmes acteurs⁴⁶ cités ci-dessus.

Comme l'expliquent également Tremblay et Loiselle, on assiste au courant des années 1980 à un élargissement de la vision du handicap et du type d'incapacité et de déficiences auxquelles elle fait référence. Basée au départ sur une vision du handicap qui renvoie à une « (...) une perte, une malformation ou une anomalie d'un organe, d'une structure ou d'une fonction mentale, psychologique ou anatomique (...) » (OPHQ, 1984, p. 29). (...) quelques années plus tard, en réaction aux besoins croissants des étudiants, les établissements d'enseignement supérieur joignent aux adaptations déjà offertes des accommodements possibles pour les troubles d'apprentissage (TA), les troubles du déficit de l'attention (avec ou sans hyperactivité) (TDA/H), les troubles de santé mentale (TSM) et les troubles du spectre de l'autisme (TSA)⁴⁷. Ceux-ci cristallisent donc une conception plus flexible du handicap, qui s'étend non seulement aux *troubles « visibles »*, mais aussi aux *troubles « invisibles »*, et qui s'accompagne de modifications de plus en plus communes à la planification pédagogique (Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011) ».

Cette visibilité ou invisibilité du handicap ainsi que l'auto-déclaration de son handicap par l'étudiant (dans les deux cas) vont être des questions importantes à examiner tant en milieu scolaire qu'au moment de sa transition vers le marché du travail. Les besoins de ces deux types de population seront-ils semblables ou différents en matière de transition?

Par ailleurs, pour le MELS et au niveau collégial, « des catégories de déficiences sont reconnues aux fins de financement ou de services, et d'autres non. Ces catégories peuvent différer selon les programmes »⁴⁸. Mais il faut noter une tendance à l'uniformisation.

⁴⁵ Tremblay et Loiselle. (2016). *op. cit.* p. 14.

⁴⁶ Voir Raymond, O. (2012). Quelques termes...*op. cit./Ibid/A* laquelle il faut ajouter AQICESH (2018). 2017-2018 Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises. 23 p. Tous ces acteurs offrent des définitions détaillées des différentes catégories de déficiences.

⁴⁷ Pour parler du Trouble du spectre de l'autisme (TSA), plusieurs acteurs utilisent également le terme de trouble envahissant du développement (ou TED).

⁴⁸ MELS. (2010). *Portrait...op cit.* p. 8.

1.5 En résumé

Cet avis va donc s'intéresser particulièrement à :

- la première transition de l'école,
- au travail (tant typique qu'atypique) à la fin des études,
- des étudiants en situation de handicap (ESH),
- de 16 à 35 ans,
- de niveau postsecondaire.

Plusieurs éléments abordés à l'occasion de ces définitions mériteront d'être creusés davantage dans les chapitres suivants et examinés, dans certains cas, sous l'angle plus spécifique des personnes handicapées.

Par exemple, on peut garder en tête pour la suite de l'avis certaines caractéristiques importantes de la transition comme :

- sa multidimensionnalité.
Quel rapport au travail et quelles représentations du monde du travail l'ESH va-t-il développer au cours de ses études? Quelle importance va-t-il accorder à la sphère professionnelle (comparativement à ses autres sphères de vie) à l'issue de ses études? Comment ces sphères vont-elles s'inter-influencer entre elles?
- sa temporalité et son intersectorialité.
Comment assurer la continuité et la cohérence du parcours de l'ESH vers l'emploi? Quelle planification sera nécessaire? Quels sont les acteurs qui doivent y contribuer? Le milieu de l'éducation va-t-il être obligé de jouer un rôle en employabilité qui ne lui est pas forcément familier et/ou créer des partenariats qui ne lui sont pas nécessairement naturels?
- son assujettissement aux contextes tant éducatif qu'économique.
De quels soutiens l'ESH va-t-il avoir besoin tout au long de son parcours vers l'emploi? Quelles vont-être les stratégies développées par les différents acteurs en la matière? En quoi l'effet capacitant ou incapacitant de l'environnement éducatif va-t-il être déterminant pour la transition? Pour traiter cette dernière question, il faut noter qu'Ebersold (2012)⁴⁹ propose un cadre conceptuel que nous utiliserons en partie dans notre avis et qui permet de relier la qualité du processus de transition à l'aptitude de l'enseignement (tertiaire est équivalent au postsecondaire au Québec) à être équitable en termes d'accès, de traitement, de réussite, de devenir et d'autonomie. *Voir tableau page suivante.*

De ce premier chapitre ressortent aussi les questions suivantes qu'il serait intéressant de traiter par la suite:

- Y-a-t-il des ruptures particulières qui vont s'opérer pour les ESH lors de leur passage du milieu de l'éducation à celui du travail? Quelles en sont les origines?
- La transition vulnérabilise-t-elle davantage l'ESH que l'étudiant sans incapacité? Y-a-t-il un impact différentiel pour le premier d'un passage par les dispositifs d'aide sociale?
- En quoi la visibilité ou l'invisibilité du handicap et son auto-déclaration ou pas par l'ESH (dans ce dernier cas) vont-elles influencer la transition?

Tableau : Cadre conceptuel pour l'analyse de la transition
Source : OCDE (2012)

Niveau d'équité	Équité en termes d'accès	Équité en termes de traitement	Équité en termes de réussite	Équité en termes de devenir	Équité en termes d'autonomie
Descripteurs	Participation	Accessibilité	Performance	Transition	Affiliation
Principaux indicateurs	Participation à l'emploi ou à l'éducation Formes de participation Conditions de participation Adéquation de l'activité	Niveau d'accessibilité physique Niveau d'accessibilité pédagogique Niveau d'accessibilité sociale Niveau d'accessibilité psychologique	Réussite scolaire ou universitaire Préparation à la vie professionnelle Préparation à la poursuite de la scolarisation	Facilité de transition Modèles de transition Continuité des parcours Qualité des soutiens liés à la réussite des cheminements Synchronisation des activités sociales	Indépendance économique et sociale Capacité de projection dans le futur Niveau d' <i>empowerment</i> Niveau d'inclusion

⁴⁹ OCDE. (2012). *op cit.*

2 DONNÉES STATISTIQUES

Les données statistiques présentées dans ce chapitre sont rassemblées selon les trois grands moments de la transition :

- avant la transition, quand les personnes handicapées (PH) sont encore aux études, avec quelques chiffres sur leur scolarisation mais portant surtout sur les étudiants en situation de handicap (ESH) au collégial et à l'université (effectif et caractéristiques);
- pendant la transition, avec des données issues d'enquêtes de type Relance mais également des chiffres sur les jeunes PH NEEF (ni en emploi, ni aux études, ni en formation) de niveau postsecondaire et plus particulièrement sur ceux sur les programmes d'assistance sociale;
- après la transition, sur la situation d'emploi de ces jeunes et ce, à travers différents indicateurs.

Dès l'abord, il est important de relever que :

- selon l'ECI 2017⁵⁰, au niveau canadien,
 - . la prévalence de l'incapacité est de 13,1% chez les 15 à 24 ans et de 15,3 % chez les 25 à 44 ans. Pas de chiffre disponible pour les 25 à 34 ans.
 - . les jeunes (15 à 24 ans) avec incapacité avaient un profil plutôt différent de celui des adultes en âge de travailler et des personnes âgées.
 - les types d'incapacité les plus fréquents chez ces jeunes étaient ceux liés à la santé mentale et à l'apprentissage. Un quart de ces jeunes avaient les deux et plus de trois quarts avaient l'une ou l'autre (répercussions possibles sur les types de défis auxquels ils sont confrontés ainsi que les types de mesures d'adaptation dont ils ont besoin pour étudier dans un établissement postsecondaire ou trouver un emploi).
 - trois jeunes sur cinq avec incapacité avaient une incapacité liée à la santé mentale, la prévalence de cette incapacité étant deux fois supérieure chez les jeunes femmes. Parmi ces jeunes, 40,5 % déclaraient au moins un type d'incapacité, autant deux ou trois incapacités et 19 % quatre types d'incapacité ou plus.
- selon l'ECI 2017, au niveau du Québec⁵¹
 - . il y a 1 053 350 personnes avec incapacité ce qui représente une prévalence de 16,1 % (vs 22,3 % au Canada);
 - . le taux de prévalence est de 10,4 % chez les 15 à 24 ans et de 11,9 % chez les 25 à 44 ans. Taux supérieur pour les femmes à celui des hommes pour les deux groupes d'âge et pas de chiffre disponible pour les 25 à 34 ans.

⁵⁰ Statistique Canada. Par Stuart Morris, Gail Fawcett, Laurent Brisebois et Jeffrey Hughes. (2018). Enquête canadienne sur l'incapacité. Un profil de la démographie, de l'emploi et du revenu des Canadiens ayant une incapacité, âgés de 15 ans et plus, 2017. 27 p.

⁵¹ OPHQ. (2019). Passerelle. L'enquête canadienne sur l'incapacité de 2017. Volume 11. Numéro 1. Janvier 2019. 4 p.

- à peu près un jeune Québécois de 15 à 24 ans sur dix est handicapé et que ce groupe d'âge constitue près de 9 % de la population handicapée⁵². Pas de chiffres comparables de disponibles pour les 25 à 35 ans.

2.1 La scolarisation de la population québécoise de 15 à 64 ans avec incapacité

Avant de traiter directement des étudiants en situation de handicap de niveau postsecondaire, il est intéressant de retenir quelques éléments relatifs à la scolarisation de la population handicapée en général selon l'ECI 2012⁵³.

→ la fréquentation scolaire des 15 à 24 ans parmi les personnes avec incapacité est de l'ordre de 71 % et elle descend à près de 26 % pour les 25 à 34 ans.

Pour les 15 à 64 ans, cette fréquentation varie avec la gravité et le type de l'incapacité.

→ type d'école fréquentée : environ 38 % des 15 à 64 ans fréquentent une « école de métiers, collège, cégep ou autre établissement non universitaire » et près de 32 % l'université.

→ besoins d'adaptations, de services ou d'appareils spécialisés : parmi les personnes de 15 à 64 ans avec incapacité fréquentant un établissement d'enseignement, 8 % avaient besoin d'installations adaptées ou modifiées pour fréquenter l'école et afin de suivre leurs cours, 37 % d'appareils, de services de soutien, d'un programme d'études adapté ou modifié ou de temps supplémentaire pour passer leurs examens.

→ l'incapacité a des conséquences sur leur parcours scolaire. Ainsi le choix de cours ou de carrière de 51 % des personnes de 15 à 64 ans avec incapacité a été influencé en raison de leur état ou de leur problème de santé.

→ niveau de scolarité : comparativement aux personnes sans incapacité, les personnes avec incapacité de 15 ans et plus sont moins nombreuses à détenir un diplôme d'études collégiales (11% vs 17 %) ou un diplôme universitaire (14 % vs 24 %) ⁵⁴.

La différence entre les femmes et les hommes avec incapacité est minime quant aux diplômes d'études postsecondaires. En effet, 10 % des femmes possèdent un certificat ou diplôme d'études collégiales contre 11 % des hommes. Au niveau universitaire, autant de femmes que d'hommes possèdent un certificat ou un diplôme, soit respectivement 14 %⁵⁵.

Type d'incapacité et niveau de scolarité : il faut enfin noter que les douleurs chroniques sont l'affliction la plus couramment déclarée par les personnes qui avaient un niveau de scolarité élevée tandis que la condition la plus courante parmi les jeunes adultes moins scolarisés était de nature mentale ou psychologique⁵⁶.

⁵² *Ibid.*

⁵³ OPHQ (2017). Les personnes avec incapacité au Québec. Scolarisation. Volume 7. 24 p.

⁵⁴ OPHQ. (2017). Les personnes avec incapacité au Québec. Caractéristiques sociodémographiques et économiques. Volume 2. 28 p.

⁵⁵ Brossard, L. (2020). Pour une formation des adultes accessible aux personnes en situation de handicap. Apprendre + Agir. La publication en ligne de l'ICEA. 18 p. <https://icea-apprendreagir.ca/pour-une-formation-des-adultes-accessible-aux-personnes-en-situation-de-handicap/>

⁵⁶ Statistique Canada. (2017). Les jeunes hommes et les jeunes femmes sans diplôme d'études secondaires. 22 p.

Dans un document produit en 2017, l'*International Labour Organization* (ILO ou OIT en français)⁵⁷ propose un modèle présentant les différentes étapes d'une transition de l'école au travail. Selon cette organisation, celle-ci comprend trois grandes étapes :

- « *transition not yet started (a young person who is currently a) still in school and inactive b) inactive and not in education or training with no intention of looking for work* » ,
- « *in transition (a young person who is currently either a) an active student b) unemployed c) employed in a temporary and non-satisfactory job d) in non-satisfactory self-employment e) inactive and not in education or training, with the aim of looking for work later* »
- et « *transited (a young person who is currently employed in either a) a stable job b) a satisfactory temporary job c) satisfactory self-employment* ».

Les trois parties statistiques suivantes rendent compte d'une certaine manière de plusieurs éléments relatifs à ces étapes.

2.2 Les étudiants en situation de handicap (ESH) de niveau postsecondaire

Le Québec a choisi comme société d'investir dans l'accompagnement des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) au primaire et au secondaire (selon Le Devoir (2018), « A la fin du secondaire, près d'un élève sur quatre (23,3 %) a un trouble d'apprentissage, selon le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur »)⁵⁸, et d'ouvrir la porte aux études supérieures à des élèves qui auraient autrefois été susceptibles d'abandonner en cours de route, faute de soutien. Pour une définition des EHDA, voir en page 25 :

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_comp/19-7065.pdf

C'est ainsi qu'on les retrouve désormais sur les bancs des cégeps et des universités. Même si les personnes handicapées sont en légèrement plus grand nombre à accéder au collège à l'âge de 21 ans que les personnes sans handicap et qu'elles sont beaucoup moins à accéder à l'université à 21 ans que celles sans handicap⁵⁹.

2.2.1 Les étudiants en situation de handicap au collégial

Dès les années 80, le réseau collégial public mène des réflexions sur l'accueil et l'intégration des ESH. En 1992 est publié le document *Accueil et intégration des personnes handicapées* et en 1997, le *Guide pour compléter le plan individuel d'intervention*.

Comme le précise un portrait publié par le MELS en 2010⁶⁰, les chiffres disponibles au collégial public correspondent aux élèves présentement reconnus comme ayant un handicap et, de ce fait, admissibles au programme « Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial ». Par

⁵⁷ I.L.O. (2017). Global employment trends for youth 2017. Paths to a better working future. p. 31.

⁵⁸ Le Devoir (7 mars 2018). Le nombre d'étudiants souffrant de déficiences bondit dans les établissements postsecondaires. 4 p.

⁵⁹ ÉCOBES. VISAJ. (2018). Les étudiants d'aujourd'hui, une nouvelle espèce? 31 p.

⁶⁰ MELS. (2010). Portrait...*op cit*.

exemple, le site du Centre collégial de soutien à l'Intégration de l'Ouest indique quels sont ces critères d'admissibilité.

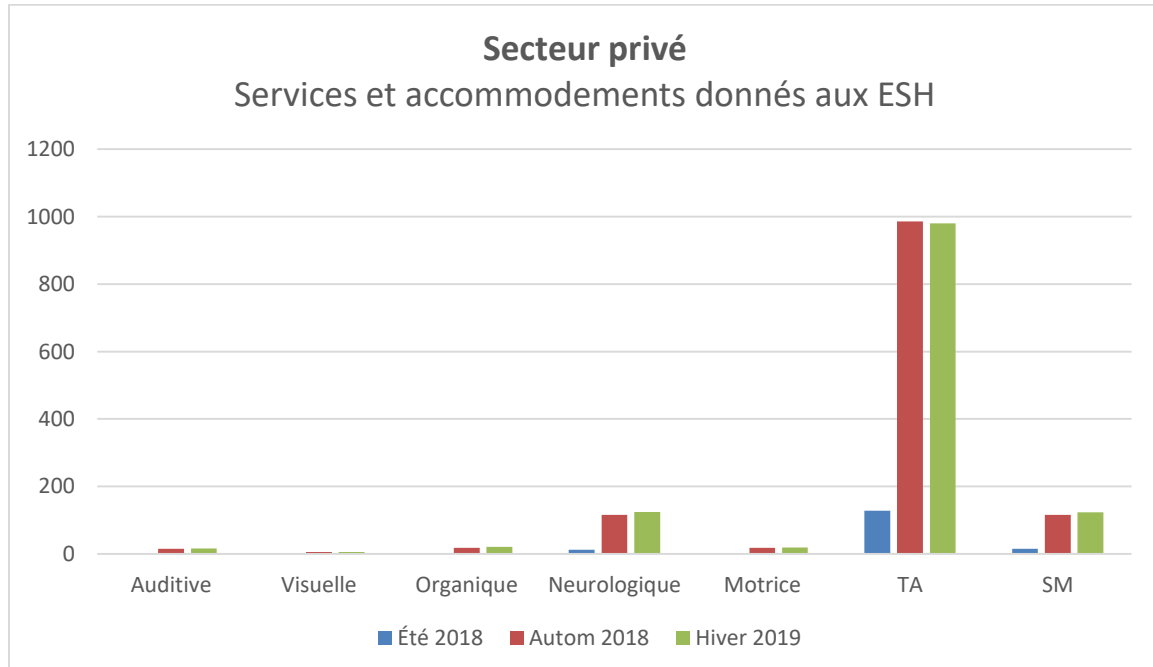
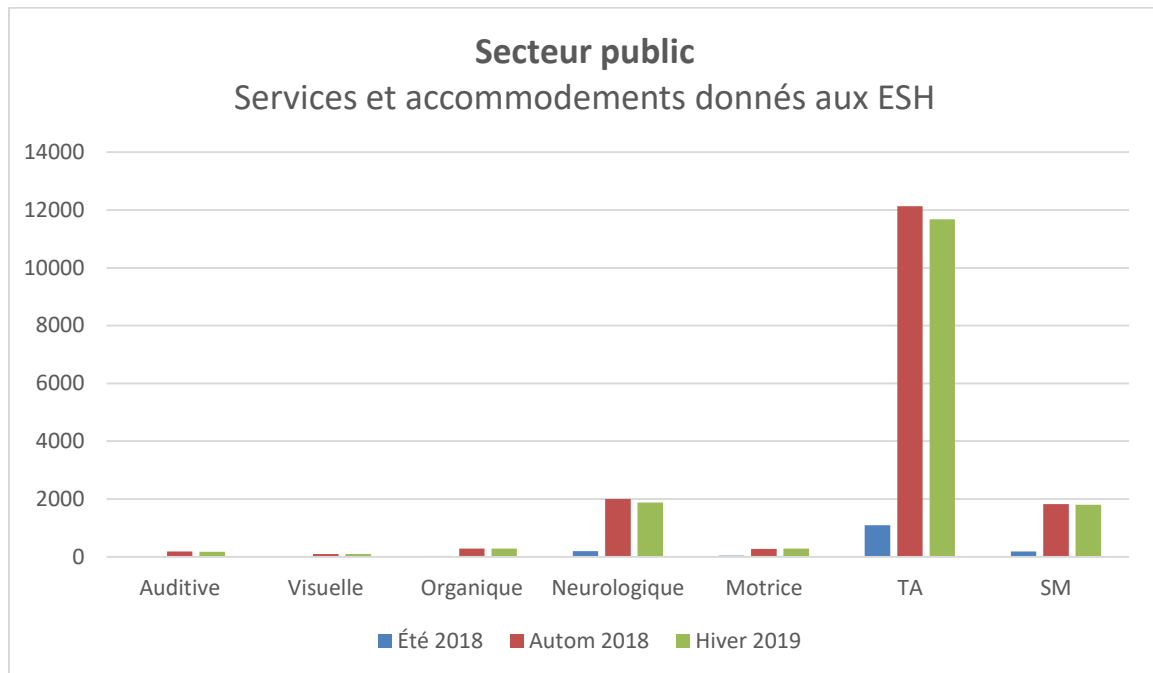
Pour être admissibles aux services du SAIDE (Services adaptés), les étudiants doivent répondre aux critères suivants :

- 1) Ils sont inscrits au cégep du Vieux Montréal dans une formation pour laquelle des crédits sont attribués, que ce soit à la formation générale, la formation continue ou la formation aux entreprises ;
- 2) Ils sont reconnus comme « personnes handicapées » ;
- 3) Leur situation de handicap est confirmée par un diagnostic ou une évaluation diagnostique effectuée par un professionnel habilité en vertu du *Code des professions ou d'une loi professionnelle particulière*. Les rapports d'évaluation en orthopédagogie ne sont pas acceptés ;
- 4) Leur situation de handicap entraîne des limitations significatives et persistantes dans le cadre d'activités d'apprentissage auxquelles sont attribuées des unités ;

Ils peuvent présenter, notamment, l'une ou l'autre des conditions suivantes : déficience motrice; déficience visuelle; déficience auditive; trouble de santé mentale; trouble neurologique; trouble d'apprentissage; trouble du spectre de l'autisme; trouble organique.

À la vue de ces derniers, on comprend que les ESH dont la condition n'a pas été confirmée par un diagnostic ne sont pas admissibles. Il faut noter que les critères d'admissibilité peuvent ainsi désavantager certains étudiants qui ont des troubles de santé mentale et qui ont du mal à avoir un diagnostic signé par un professionnel de la santé, ce dernier hésitant à poser un diagnostic formel risquant de stigmatiser le jeune. Donc, ces chiffres ne comptabilisent, parmi les ESH, que les étudiants handicapés.

Données sur la clientèle collégiale des Services adaptés de l'Est et de l'Ouest, tant pour le secteur public que privé, pour les trois sessions de 2018-2019. *Compilation effectuée par les CCSI de l'Est et de l'Ouest sur les services et accommodements donnés aux ESH.*



Il ressort de ces données que :

. en 2018-2019, 34 566 services et accommodements ont été donnés aux ESH collégiaux dans le secteur public et 2723 dans le secteur privé.

- . pour les deux secteurs et ce, quelle que soit la session, les services et accommodements sont donnés dans 69 à 80 % des cas à des ESH qui ont un trouble d'apprentissage (TA).
- . quelle que soit la session, les services et accommodements sont donnés dans un pourcentage relativement comparable (oscillant entre 11 et 13 % des cas pour le secteur public et entre 8 et 10 % des cas pour le secteur privé) à des ESH ayant un trouble neurologique (ex. TDAH) ou de santé mentale (TSM).

Autres données

→ effectifs :

- . en 2016, on compte 17 255 étudiants ayant des besoins particuliers au cégep⁶¹.
- . dans un mémoire datant de 2015⁶², la Fédération des cégeps note une hausse fulgurante (de 770 %) d'ESH aux études collégiales entre 2007 et 2014 (pour arriver à 11 337 ESH cette année-là).
- . la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) indique en 2012⁶³ que cette croissance très importante de la clientèle étudiante en situation de handicap, tant dans le réseau collégial public que privé (pour les collèges privés subventionnés, le MELS dans son Portrait note que « (...) les données demeurent parcellaires puisque la majorité des collèges visités ne tenaient pas de statistiques sur les élèves en situation de handicap ou sur les clientèles émergentes. ».⁶⁴), a démarré dès la fin des années 1990.

→ caractéristiques :

- . dans le même document cité précédemment, la Commission précise qu'« une part importante de cette hausse est attribuable à la fréquentation de plus en plus importante d'étudiants présentant des troubles d'apprentissage (TA), des troubles de santé mentale ou des troubles du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) (...) »⁶⁵ et ce, tant au public qu'au privé. À l'époque, ces dernières clientèles ont été qualifiées d'« émergentes ».
- . en 2010, le portrait dressé par le MELS⁶⁶ relève que l'absence d'études, de banques de données et de suivi de cohortes pour ces élèves par rapport à la persévérance et à la réussite scolaires limitait la description de leurs caractéristiques. Toutefois, quelques indications émanant des travaux de Catherine Fitchen et de son équipe sont fournies :
 - les femmes sont plus souvent touchées que les hommes.
 - tel qu'indiqué dans le paragraphe précédent, les ESH peuvent avoir un ou plusieurs diagnostics mais les plus rapportés sont les TA et les TDAH⁶⁷. Ensuite, viennent par ordre décroissant les déficiences motrices, auditives, les problèmes médicaux et les troubles psychologiques.

⁶¹ Le Devoir. (2018). *op. cit.*

⁶² Fédération des cégeps. (2015). Extrait. Mémoire de la Fédération des cégeps déposé dans le cadre de la consultation sur le renouvellement de la politique québécoise de la jeunesse. Étudiants en situation de handicaps (ESH). 1 p

⁶³ CDPDJ. (2012). *op. cit.*

⁶⁴ MELS. (2010). Portrait...*op. cit.* p. 19.

⁶⁵ CDPDJ. (2012). *op. cit.* p. 8.

⁶⁶ MELS. (2010). Portrait...*op. cit.*

⁶⁷ Fichten, C., Jorgensen, S., Havel, A. et M. Barile. (2006). Étudiants ayant des incapacités au cégep : Réussite et avenir. Rapport final présenté à FQRSC. Printemps 2006. 161 p.

- la majorité de ces élèves s'inscrivent dans des programmes à portée générale visant l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC) et se retrouvent autant dans la *filière* préuniversitaire que technique⁶⁸.
- ces mêmes auteurs⁶⁹ notent que les ESH qui obtiennent des mesures de soutien ont des *taux de diplomation* identiques à leurs pairs sans handicap, bien qu'ils prennent en moyenne une session de plus pour terminer leurs études. Il faut noter que nous n'aborderons pas dans cet avis de façon importante les questions de persévérance, de réussite scolaire et de diplomation des ESH, ces dernières pouvant faire l'objet d'un autre avis à part entière portant par exemple sur l'accès à la formation initiale.

. un sondage provincial récent conduit par ÉCOBES, la Fédération étudiante collégiale du Québec et la Fédération des cégeps⁷⁰ permet de faire de nombreux constats sur les ESH en comparaison avec des étudiants qui ne le sont pas et au sein des ESH, entre ceux avec un diagnostic et ceux sans diagnostic. Il en ressort que :

- les ESH avec un diagnostic ont souvent des caractéristiques semblables à ceux qui se disent en situation de handicap, mais qui n'ont pas de diagnostic et, par conséquent, qui n'ont pas accès à certaines mesures de soutien. La réussite au collégial s'avère plus difficile pour ces derniers.
- en termes d'orientation et de choix de programmes, les ESH choisissent plus souvent que les étudiants réguliers leur programme parce qu'il correspond à la carrière choisie (c'est davantage le cas des ESH avec diagnostic (ou étudiant handicapé) que sans diagnostic) ou parce que leur dossier scolaire ne leur permettait pas (dans les mêmes proportions avec ou sans diagnostic). Les ESH sont plus nombreux à savoir exactement ce qu'ils veulent faire que les E non SH (là encore, proportion supérieure pour les ESH avec diagnostic que sans diagnostic).
- en termes d'emploi rémunéré et de financement des études, les deux populations d'ESH (avec et sans diagnostic) sont plus nombreuses que les E non SH à avoir un emploi rémunéré durant l'année scolaire (contrairement à la situation qui prévalait lors de l'année précédant leur entrée au cégep). Et elles énoncent plus souvent des inquiétudes financières. La question de l'acquisition d'une « expérience de travail » pendant les études (qu'elle soit liée ou pas au programme suivi) sera abordée en profondeur dans le chapitre consacré aux obstacles et facilitateurs. Les données statistiques y afférentes seront alors présentées à ce moment-là.

. dans son « Diagnostic sur la formation des personnes handicapées » publié en 2014, le Comité d'adaptation de la main d'œuvre- Personnes handicapées (CAMO-PH)⁷¹, organisme qui a fermé ses portes en 2016, présente de nombreux chiffres notamment relatifs aux étudiants

⁶⁸ M. N NGUYEN et C. FICHTEN, « Les étudiants handicapés, leurs expériences dans les collèges et universités canadiens et le rôle des technologies informatiques dans leur réussite académique », tiré de Accessibilité, technologies et éducation des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation : une responsabilité collective, symposium Colloque 2007 : Apprendre et former entre l'individuel et le collectif, organisé par le Réseau international de recherche en éducation et en formation (REF), Sherbrooke, 2007.

⁶⁹ *Ibid.*

⁷⁰ ÉCOBES, FEC et Fédération des cégeps. (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. 117 p.

⁷¹ CAMO-PH. (2014). Diagnostic sur la formation des personnes handicapées. Version complète. 85 p.

handicapés dans les cégeps (surtout) publics (effectifs et leurs évolutions, sexe et type de déficience, parcours de formation, bénéficiaires de l'aide financière, etc.) collectés auprès des deux Centres collégiaux de soutien à l'intégration (CCSI⁷²) et/ou du Collège Dawson. Mais les chiffres les plus récents datent de 2012 et les données présentées restent partielles.

→ besoins d'adaptations, d'accommodements :

. du sondage précédemment évoqué (dans la note 73), on peut aussi retenir qu'en termes de soutien à la réussite et de services aux étudiants :

- les ESH indiquent éprouver davantage que les E non SH de difficultés à contrôler leur stress, à se motiver face aux études et à gérer leur emploi du temps. Ils prévoient, par ailleurs, avoir un grand besoin d'aide en langue d'enseignement pour effectuer différentes tâches ainsi que pour être attentifs en classe, pour préparer les examens et faire les travaux de session.
- les ESH sont généralement plus nombreux que les E non SH à envisager d'utiliser les services d'aide ou de soutien psychologique mais seulement le tiers d'entre eux prévoit de faire appel aux services d'aide aux ESH (dans ce dernier cas et au sein des ESH, la proportion est très significativement inférieure pour les ESH sans diagnostic).

. l'article du Devoir précédemment cité⁷³ relève qu'un étudiant sur dix, au niveau collégial, a besoin de services spéciaux et d'accommodements pour l'aider à réussir ses études. C'est dix fois plus qu'il y a une décennie.

. le Portrait du MELS⁷⁴ soulignait aussi selon les ESH, le caractère essentiel pour la réussite scolaire des services et aménagements leur étant destinés.

2.2.2 Les étudiants en situation de handicap à l'université

Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la science a mis en place un programme *Soutien à l'intégration des personnes handicapées* dès 1989. Et à la même époque, les structures d'accueil ont commencé à s'organiser dans les universités. En 1997, a été formée l'Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants ayant des besoins spéciaux (AQICEBS) qui est devenue en 2011 l'Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH). Cette association a pour mission le partage et le développement d'expertises professionnelles pour les ESH et sort notamment un rapport annuel de statistiques portant sur les ESH à l'université. Ce document est très complet et nous n'allons en extraire que quelques données⁷⁵.

⁷² Les cégeps de Sainte-Foy et du Vieux-Montréal ont le mandat de gérer les Centres collégiaux de soutien à l'intégration (CCSI), dont le rôle est de soutenir le développement de l'autonomie et l'harmonisation des pratiques des établissements du réseau collégial public dans l'accueil, l'organisation et la prestation des services aux étudiants en situation de handicap, dans le cadre d'un protocole d'entente. Les CCSI assument, entre autres, les rôles suivants auprès des collèges de leur région : offrir un service-conseil aux établissements; collaborer à l'organisation d'activités de transfert, d'échanges, de concertation et de formations; rendre disponibles des outils qui peuvent soutenir l'intégration scolaire.

⁷³ Le Devoir. (2018). Portrait...*op. cit.*

⁷⁴ MELS. (2010). *op. cit.*

⁷⁵ AQICESH. (2018). *op. cit.*

→ effectifs :

. En 2017-2018, il y a 16 304 ESH⁷⁶ dans les 17 universités québécoises. Le rapport indique que : « Les données représentent les étudiantes et les étudiants en situation de handicap qui ont contacté le service responsable de ces dossiers dans leur institution universitaire. Donc, en général, ceux et celles qui ne s'y sont pas présentés, pour quelque raison que ce soit, ne sont pas recensés. Par ailleurs, ceux et celles qui n'ont pas droit à l'aide financière directe du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, mais qui ont demandé des accommodations ou nécessité une intervention sont comptés. ». Le lien suivant <http://www.aqicesh.ca/etudiants/reconnaissance-d-une-deficience-142> précise des éléments relatifs à la reconnaissance d'une déficience à l'université.

Ce nombre a quasiment doublé entre 2013-2014 et 2017-2018.

D'une université à l'autre, ce nombre varie de 0,1 % de l'effectif total d'étudiants à 14 %.

→ caractéristiques : sur l'ensemble des universités,

. il y a un pourcentage plus élevé de femmes ayant des incapacités, parmi les ESH.

. 38 % de ces ESH ont un trouble déficitaire de l'attention, 17 % un trouble de santé mentale, 16 % une déficience multiple⁷⁷ et 12 % des troubles d'apprentissage.

On peut également noter, qu'entre 2013-2014 et 2017-2018 :

. le nombre d'ESH ayant une déficience multiple a été multiplié par plus de 3, celui ayant un TDAH par plus de 2,5 et enfin celui ayant un TSM par un peu plus de 2.

. d'une manière plus globale, le nombre d'ESH ayant des troubles a plus que doublé tandis que celui des ESH ayant des déficiences n'a que légèrement augmenté.

. on les retrouve prioritairement dans les *domaines d'études* suivants : 31 % en Sciences humaines, 18 % en Sciences de l'administration et 13 % en Sciences appliquées.

. près de 87 % sont au 1^{er} cycle d'enseignement. Un tableau croise les cycles et les déficiences et on retrouve pratiquement des étudiants aux trois cycles d'enseignement, pour tous les types de handicap.

→ besoins d'adaptations, d'accommodements :

. l'article du Devoir précédemment cité⁷⁸ relève que 6,3 % des étudiants, à l'université, a besoin de services spéciaux et d'accommodements pour l'aider à réussir ses études. C'est dix fois plus qu'il y a une décennie.

2.3 La transition école au travail de ces étudiants

2.3.1 La transition des études postsecondaires vers le marché de l'emploi des jeunes personnes handicapées

. Le MEES réalise tous les deux ans des enquêtes Relance (pour en savoir plus sur ces enquêtes, consulter : <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/enseignement-superieur/enquetes-relance/>) pour examiner la situation d'emploi de

⁷⁶ AQICESH. (2018). *Ibid.* p.4.

⁷⁷ Au niveau des déficiences multiples, les pairages où les ESH sont les plus nombreux sont : Trouble déficitaire de l'attention (TDA) + Troubles d'apprentissage (TA); TDA + Trouble de santé mentale (TSM) puis dans une moindre mesure, Déficience organique (DO) + TSM.

⁷⁸ Le Devoir. (2018). *op. cit.*

personnes diplômées de la formation technique et universitaire (pour les personnes titulaires d'un doctorat, cette enquête se tient tous les quatre ans approximativement). Ces enquêtes comportent aussi des sondages auprès des employeurs qui ont engagé récemment des personnes diplômées avec lesquelles le Ministère a communiqué au cours de ces enquêtes.

Fort intéressantes pour notre propos, ces enquêtes ne comportent malheureusement pas de donnée spécifique sur les ESH et donc sur le passage de ces étudiants vers le marché du travail.

. Sur ce sujet et même si elle date, il faut cependant noter l'Enquête Relance réalisée conjointement, semble-t-il en 2006, par l'AQICEBS (actuellement AQISESH) et le CAMO-PH⁷⁹ au niveau universitaire⁸⁰.

En dépit des limites qu'elle comporte (faible taux de réponse), nous retiendrons de cette enquête quelques éléments :

- *Temps de transition.* Près de 61 % des répondants en emploi ont été en recherche active d'emploi entre 0 à 10 semaines et environ 18 % entre 11 et 20 semaines. Pour ce qui est des répondants sans emploi en recherche active d'emploi, un peu plus du quart le sont depuis moins de 10 semaines et près de 15 % entre 11 et 20 semaines.

Il serait intéressant de comparer le *temps de transition* des jeunes PH de niveau postsecondaire avec celui des autres jeunes du même niveau.

- Ce sont les personnes ayant une déficience motrice ou des déficiences multiples ainsi que, dans une moindre mesure, les personnes ayant une déficience visuelle qui ont le moins de succès dans leur intégration au marché du travail. Cependant, les auteurs de l'enquête précisent : « Tous les constats et conclusions pouvant se dégager de l'enquête doivent être considérés avec précaution étant donné le nombre modeste de répondants » et se demandent si certaines déficiences ne sont pas surreprésentées⁸¹.
 - « Une grande majorité de répondants occupent un emploi lié, en tout ou en bonne partie, à la formation reçue (...) À la lumière de cette donnée, il semble donc que le choix des études s'est avéré judicieux en regard des possibilités d'emploi, mais également en termes de capacité à occuper un emploi malgré la présence de limitations fonctionnelles ».
 - « (...) la faible utilisation des services d'aide à la recherche d'emploi par les finissants (même ceux spécialisés offerts par les SSMO) ainsi que le recours quasi nul à des programmes de soutien financier pour l'emploi, sans que cela ne nuise de façon significative à l'accès en emploi. Cette faible utilisation des services et programmes est sûrement en bonne partie corollaire au peu de connaissance quant à leur existence. En effet, (...) les répondants ont indiqué qu'ils auraient trouvé utile de connaître l'existence de ces services et programmes. Ce souhait d'être davantage informé est peut-être un indice quant à des besoins de soutien non comblés. ».
- Nous reviendrons notamment sur ce point dans le chapitre consacré à l'Offre de services en matière de transition de l'école au travail.

⁷⁹ AQICEBS et CAMO-PH. (2006?). Enquête Relance AQICEBS 2005. Relance des étudiantes et des étudiants diplômés universitaires ayant des besoins spéciaux. Cohorte 2002-2003. 44 p.

⁸⁰ L'enquête, à laquelle toutes les universités québécoises ont participé, s'est déroulée en octobre et novembre 2005. Les services d'aide aux étudiants ayant des besoins spéciaux de ces universités ont dénombré parmi leur clientèle 249 étudiants diplômés en 2002-2003. De ces 249 finissants, 78 ont pu être joints (majoritairement par voie téléphonique) et ont accepté de participer à l'enquête. Toutefois, à la suite de l'analyse des questionnaires, quatre de ces derniers ont dû être rejetés en raison de données erronées. Le taux de réponse final à l'enquête est donc de 29,7 % (74 / 249).

⁸¹ AQICEBS et CAMO-PH. (2006?). *op. cit.* p. 13.

- . Dans un document produit en 2017, l'Organisation internationale du Travail (OIT)⁸² relève que :
 - . Les transitions vers un emploi décent s'améliorent avec des niveaux d'éducation supérieurs.
 - . Plus un jeune étudie longtemps, plus la transition vers un emploi est rapide.
 - . Une combinaison études-travail raccourcit considérablement la période de transition de l'école au travail.
- . Pour information, il est intéressant enfin d'examiner quelques résultats d'une enquête nationale réalisée en France par Segon, Giacometti et Le Roux (2014)⁸³ sur les parcours d'anciens étudiants handicapés (de niveau universitaire) :
 - pendant l'enseignement supérieur, une influence du handicap sur les parcours de formation (notamment orientations et choix de stage) est perçue comme notable.
 - après l'enseignement supérieur,
 - des modalités de recherche d'emploi diverses, traversées par la visibilité versus invisibilité du handicap (le sentiment de visibilité du handicap varie selon les types de limitations) et par le fait que recourir ou pas aux aides et à des dispositifs est aussi une affaire d'identité : c'est le rapport que les individus entretiennent avec la catégorie des « personnes/étudiants/travailleurs handicapés » établie par l'action publique. Le moment d'apparition du trouble peut ainsi potentiellement avoir un impact sur les formes de recours.
 - des stratégies de dévoilement (des reconnaissances administratives - propre à la France) du handicap variées selon les étapes de la recherche d'emploi.
 - une (légère) majorité des répondants en emploi malgré une « forte » envie et un besoin important de trouver un emploi.
 - des emplois relativement en phase avec le niveau de diplômes.
 - la quasi-totalité des enquêtés avaient obtenu des aménagements pendant leurs études mais seulement un peu plus du quart bénéficiait d'aménagements dans le cadre de leur travail.

2.3.2 Les jeunes personnes handicapées NEEF de niveau postsecondaire

L'indicateur NEEF (ni en emploi, ni aux études, ni en formation) est aussi intéressant à utiliser pour parler de la transition des jeunes de l'école au travail. D'autant plus que les jeunes NEEF sont à risque de se retrouver en situation de faible revenu ou d'exclusion sociale. Qu'en est-il de cet indicateur pour les jeunes PH de niveau postsecondaire?

Comme nous le verrons ci-dessous, nous n'avons pas trouvé de données sur la présence des jeunes PH de niveau postsecondaire dans la population NEEF et ne savons donc pas comment l'articulation incapacité additionnée à la gravité et la scolarité postsecondaire impacte l'indicateur et s'il y a des différences sur ce point avec les jeunes sans incapacité de niveau postsecondaire.

⁸² O.I.T. (2017). Résumé analytique. Tendances mondiales de l'emploi des jeunes 2017. Les voies possibles vers un meilleur avenir du travail. 4 p.

⁸³ Segon, M., Giacometti, N. et N. Le Roux. (Novembre 2014). Enquête nationale sur les parcours des anciens étudiants handicapés. Présentation de l'enquête et premières tendances. 14 p.

. Statistique Canada a publié récemment trois feuillets d'information sur cet indicateur : pour les 15-19 ans⁸⁴, pour les 20-24 ans⁸⁵ et les 25-29 ans⁸⁶ ainsi qu'une quatrième publication sur ce sujet⁸⁷. Voici quelques éléments extraits de ces différents documents:

- Il faut tout d'abord noter qu'il est important d'étudier les jeunes NEEF par groupes d'âge et types de NEEF.
- Au niveau canadien, un peu plus d'un jeune (âgé de 15 à 29 ans) NEEF sur 10 a déclaré qu'un problème de santé physique ou mentale ou une incapacité l'avait empêché de faire autre chose comme activité principale au cours des 12 mois précédents. Il faut donc prendre cette catégorie en considération dans le contexte de la population NEEF car ces jeunes pourraient être exposés à un risque accru d'exclusion sociale et de dépression⁸⁸. Les personnes qui étaient NEEF et inactives déclaraient proportionnellement davantage souffrir d'une maladie ou d'une incapacité (15,4 %) que les personnes au chômage (4,0 %).
- 6 % des jeunes de 15 à 19 ans sont en situation NEEF et 12 % des jeunes de 20 à 24 ans.
- « Une récente étude (Morris et al., 2018) a démontré que les incapacités ont une incidence sur la fréquentation scolaire et sur l'emploi, et que le risque d'être NEET augmente avec la sévérité de l'incapacité. Cet article mentionne également que parmi les jeunes (de 15 à 24 ans) avec incapacité NEET, 84 % avaient une incapacité liée à la santé mentale, une incapacité liée à l'apprentissage ou les deux, et que les jeunes avec ce type d'incapacité « sont touchés de façon disproportionnée pour ce qui est d'être ni aux études ni en emploi ». L'article mentionne qu'il est donc important de comprendre ces incapacités pour aider les jeunes notamment à entrer sur le marché du travail. Des mesures d'adaptation et du soutien adaptés aux diverses difficultés rencontrées pourraient aider ces jeunes qui sont plus à risque de faire partie de la population NEET »⁸⁹.
- pour les 25-29 ans, environ 15 % sont en situation NEEF et de façon générale, plus élevée est la scolarité, plus bas est le taux NEEF (peu de différences aux niveaux postsecondaires)⁹⁰.

Dans un document produit sur les jeunes NEEF européens, on retrouve certains chiffres similaires et plusieurs des constats faits au Canada⁹¹.

À l'examen de ces chiffres, on comprend que le taux NEEF augmente avec la présence d'une incapacité et varie en fonction de sa gravité. A contrario, ce taux diminue d'une façon très nette pour tous les jeunes de niveau postsecondaire (vs ceux qui n'ont pas de DES ou ont juste le DES).

⁸⁴ Statistique Canada. (2018). La transition de l'école au travail : indicateur NEET (ni en emploi, ni aux études, ni en formation) pour les jeunes de 15 à 19 ans au Canada. 13 p.

⁸⁵ Statistique Canada. Par Sylvie Brunet. (2019). La transition de l'école au travail : indicateur NEET (ni en emploi, ni aux études, ni en formation) pour les jeunes âgés de 20 à 24 ans au Canada. 26 p.

⁸⁶ Statistique Canada. Par Sylvie Brunet. (2018). La transition de l'école au travail : indicateur NEET (ni en emploi, ni aux études, ni en formation) pour les jeunes femmes et les jeunes hommes de 25 à 29 ans au Canada. 21 p.

⁸⁷ Statistique Canada. Par Emmanuelle Bourbeau et Rachelle Pelletier. (2019). Les jeunes ni en emploi, ni aux études, ni en formation : qu'ont-ils faits au cours des 12 derniers mois? 10 p.

⁸⁸ *Ibid.*

⁸⁹ Statistique Canada. Par Sylvie Brunet. (2019). Op. cit. p. 15.

⁹⁰ Brunet, S. (2019). La transition des études au travail : indicateur NEET (ni en emploi, ni aux études, ni en formation) à Statistique Canada. 87^{ème} congrès de l'ACFAS, 30 mai 2019. Colloque 448 : Transitions des jeunes de l'école vers le marché du travail. 22 p.

⁹¹ EPRS. Service de recherche du Parlement européen. Marie Lecerf. Service de recherche pour les députés. Qui sont les NEET? Être jeune sans emploi, éducation ni formation aujourd'hui. 8 p.

Il faut enfin noter que des statistiques très intéressantes existent sur les transitions entre la fréquentation scolaire et le milieu de travail⁹² (seulement aux études; aux études et au travail; seulement en emploi; au chômage; inactifs) des jeunes 15-19 ans, 20-24 ans et 25-29 ans mais elles ne sont pas croisées avec la scolarité et il n'y a pas l'équivalent pour les jeunes PH.

2.3.3 Les jeunes personnes handicapées de niveau postsecondaire sur les programmes d'assistance sociale

« Programmes d'assistance sociale » est une appellation générique permettant de parler à la fois du Programme d'aide sociale, du Programme de solidarité sociale et du Programme Objectif emploi.

. Faute de données croisant les trois critères (handicap, âge et scolarité), nous allons examiner dans cette partie, certaines données (en fonction de l'âge et du diplôme maximum obtenu) et évolutions dans le temps de ces données relatives aux adultes prestataires des programmes d'aide financière de dernier recours et ayant des contraintes sévères à l'emploi (il s'agit de personnes qui ont démontré, par un rapport médical, que leur état physique ou mental est affecté de façon significative, pour une durée permanente ou indéfinie).

- De septembre 2015 à septembre 2019⁹³, alors qu'on observe une tendance à la diminution du nombre total d'adultes prestataires des programmes d'assistance sociale (de 341 432 à 293 723 personnes), on note une croissance constante de la représentation parmi ces adultes des personnes ayant des contraintes sévères à l'emploi puisque leur taux passe de 37,4 % en 2015 à 42,4 % en 2019.
- De septembre 2015 à septembre 2019, il faut relever que près d'un adulte ayant des contraintes sévères à l'emploi sur cinq est un jeune de moins de 35 ans (vs un peu moins d'un tiers chez les adultes n'ayant pas de contraintes sévères à l'emploi : ce nombre englobe des personnes sans contrainte et des personnes ayant des contraintes temporaires, toutes bénéficiant du programme d'aide sociale).
- Parmi les adultes ayant des contraintes sévères à l'emploi, en septembre 2019, sur 124 611 personnes, la proportion ayant un diplôme maximum de niveau collégial est de 3,44 % et celle ayant un diplôme maximum de niveau universitaire est de 2,3 % (voir

⁹² Methalem, R. et L. Damak. (2019). Marché du travail des jeunes au Québec : état actuel, enjeux et perspectives. Transition des jeunes de l'école vers le marché du travail. Observatoire de la francophonie économique université de Montréal, Acfas. 30 mai 2019. 18 p.

⁹³ MTESS. Direction de l'analyse et de l'information de gestion. (Septembre 2019). Rapport statistique sur la clientèle des programmes d'assistance sociale. 21 p.

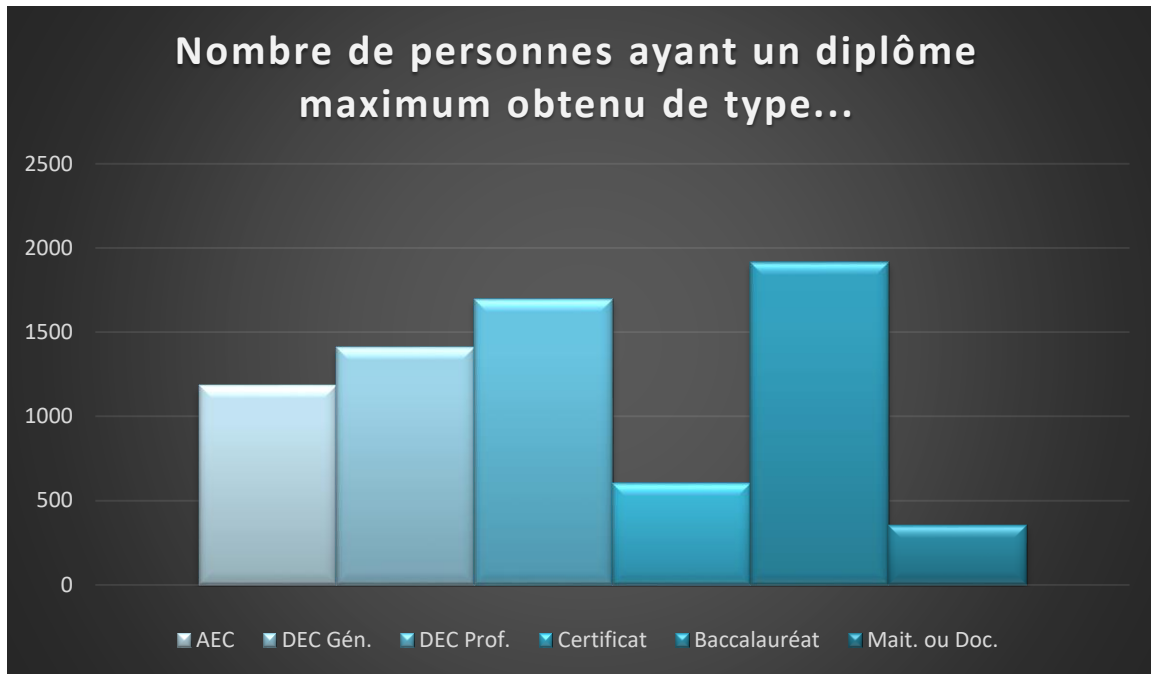
MTESS. Direction de l'analyse et de l'information de gestion. (Septembre 2018). Rapport statistique sur la clientèle des programmes d'assistance sociale. 21 p.

MTESS. Direction de l'analyse et de l'information de gestion. (Septembre 2017). Rapport statistique sur la clientèle des programmes d'assistance sociale. 17 p.

MTESS. Direction de l'analyse et de l'information de gestion. (Septembre 2016). Rapport statistique sur la clientèle des programmes d'assistance sociale. 17 p.

MTESS. Direction de l'analyse et de l'information de gestion. (Septembre 2015). Rapport statistique sur la clientèle des programmes d'assistance sociale. 18 p.

tableau ci-dessous). À titre de comparaison, pour les 156 884 adultes sans contrainte sévère à l'emploi, ce pourcentage se situe entre 3 et 4 % tant au niveau collégial qu'universitaire.



Le tableau ci-dessus montre qu'en dépit d'un très faible pourcentage sur le nombre total d'adultes recevant l'aide financière de dernier recours et ayant des contraintes sévères à l'emploi, des milliers d'entre eux ont obtenu un diplôme, soit de niveau collégial, soit de niveau universitaire.

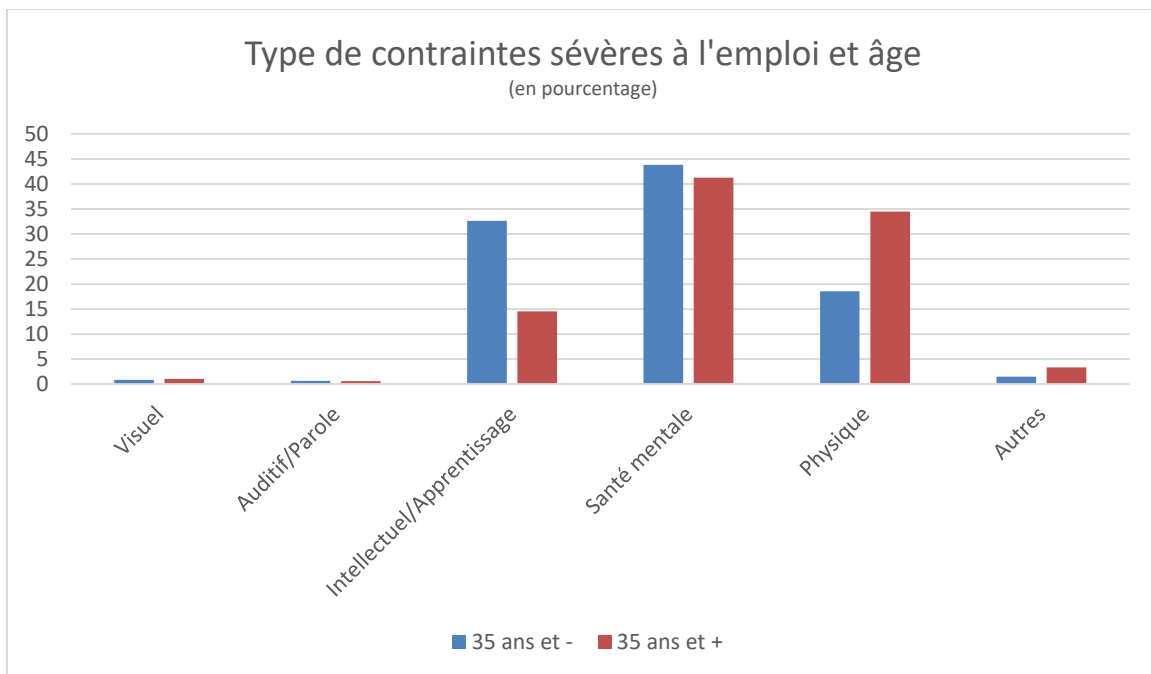
Certains auteurs estiment que cette présence sur l'aide sociale constitue un « déclassement statutaire spectaculaire » pour les personnes concernées. Ainsi, « Bien que statistiquement très minoritaire sur un plan quantitatif, cette trajectoire concerne néanmoins un nombre non négligeable d'étudiants pourtant en possession d'un diplôme de niveau bac+4 ou bac+5 (exemple de la France). Elle possède ainsi une dimension « qualitative » très forte de par le fonctionnement du système scolaire et social qu'elle révèle et remet en question, même si un diplôme du supérieur reste la première protection contre le chômage et a fortiori, contre le passage à l'aide sociale »⁹⁴.

- Si l'on croise maintenant pour les adultes prestataires du Programme de solidarité sociale⁹⁵ les types de contraintes sévères à l'emploi avec l'âge de ces adultes (35 ans et moins - 26 654 personnes - vs 35 ans et plus - 103 403 personnes-), on obtient pour septembre 2019⁹⁶ le graphique suivant :

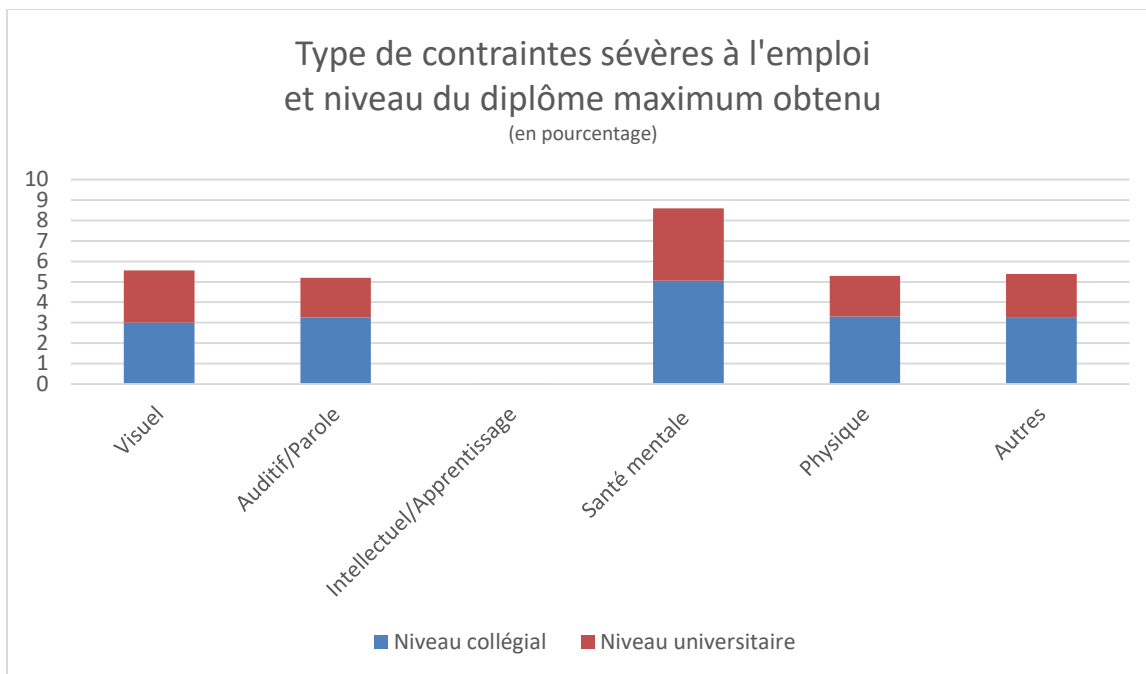
⁹⁴ Cordazzo. (2014). *op. cit.* p. 10.

⁹⁵ Programme visant à accorder une aide financière de dernier recours aux personnes qui présentent des contraintes sévères à l'emploi ainsi qu'à leurs conjoints. Ce programme vise également à favoriser l'inclusion et la participation sociale de ces personnes de même que leur contribution active à la société avec le soutien et l'accompagnement qu'elles requièrent.

⁹⁶ MTESS. (2019). *op. cit.*



- Si l'on compare les deux populations, on constate principalement que les contraintes sévères à l'emploi de type « intellectuel et d'apprentissage » sont deux fois plus représentées chez les jeunes de moins de 35 ans que chez les plus de 35 ans. C'est cependant le contraire pour les contraintes sévères à l'emploi de type « Physique ». Dans les deux cas, les personnes ayant des contraintes sévères à l'emploi de type « Santé mentale » constituent le pourcentage le plus important et ce dernier est du même ordre. Ceci s'affiche en cohérence avec les caractéristiques distinctives des jeunes personnes handicapées en général telles qu'énoncées au début de ce chapitre.
- Si l'on croise enfin pour ces adultes les types de contraintes sévères à l'emploi avec le type de diplôme maximum obtenu, soit de niveau collégial, soit de niveau universitaire, on obtient pour la même période le tableau suivant :



Parmi ces adultes et en dépit des faibles pourcentages de représentation, voici les constats :

- pour tous les types de contraintes, la proportion de diplômés collégiaux est plus importante que celle des diplômés universitaires.
- ce sont chez les personnes ayant un trouble de santé mentale que l'on retrouve le plus grand nombre relatif de diplômés du collégial (un peu plus de 5 %) ou de l'université (un peu plus de 3,5 %), alors que ce nombre est quasi-nul pour les adultes ayant des contraintes sévères à l'emploi de type « intellectuel et d'apprentissage ». Pour les premiers, s'agit-il de symptômes de difficultés spécifiques d'insertion en emploi ou y a-t-il d'autres raisons?

2.4 L'emploi des jeunes personnes handicapées de niveau postsecondaire

Les chiffres que nous allons présenter plus bas s'inscrivent dans un contexte⁹⁷ :

. où pour les jeunes en général :

- le marché du travail québécois a évolué favorablement pour les 15 à 29 ans entre 1976 et 2018.
- le taux d'emploi des jeunes québécois 15-24 ans est parmi les plus élevés des pays de l'OCDE au 1^{er} trimestre 2019 (de l'ordre de 70 %).
- le temps partiel volontaire chez les jeunes est lié à la conciliation travail-étude.

. où dans la société et sur le marché du travail :

- la diplomation des 25-64 ans s'améliore fortement.
- l'emploi hautement qualifié (de niveau postsecondaire) progresse plus vite.

⁹⁷ Methalem, R. et L. Damak. (2019). *op. cit.*

- le taux d'emploi augmente avec le niveau du plus haut diplôme et inversement pour le taux de chômage.
- 30 % des postes vacants en 2017 comme en 2018 sont de niveau postsecondaire.
- autour de la moitié des postes vacants en 2017 comme en 2018 exigent un niveau d'expérience minimal de moins d'un an.
- les perspectives et résultats globaux sont favorables aux jeunes et la nouvelle offre de main d'œuvre proviendra pour plus de la moitié des jeunes actuellement aux études.

Certaines données présentées par la Fédération des cégeps et l'Université du Québec⁹⁸ confirment plusieurs des tendances évoquées ci-dessus tout en précisant que certains groupes de la population sont moins susceptibles de poursuivre des études universitaires. C'est le cas pour les personnes handicapées.

Ce contexte est-il aussi favorable pour les jeunes PH de niveau postsecondaire? Pour obtenir des données sur l'emploi des jeunes personnes handicapées de niveau postsecondaire, il faudrait que l'information ait été croisée avec les variables *Groupe d'âge* et *Plus haut niveau de scolarité*, ce qui est peu le cas.

2.4.1 Âge des personnes handicapées et emploi

. Statut d'activité : Selon des données issues de l'Enquête canadienne sur l'incapacité (ECI) 2012⁹⁹ et si l'on examine le statut d'activité des jeunes personnes handicapées (PH) de 15 à 34 ans au Québec, on retient que :

- 19,5 % de ces jeunes sont au chômage contre 12 % pour les jeunes sans incapacité.
- plus de la moitié de cette population (51,3 %) est inactive (vs 39,1 % chez les 35 à 44 ans et 57,6 % chez les 45 à 64 ans).
- cette proportion d'inactifs est bien supérieure à celle des jeunes sans incapacité (qui est de l'ordre de 35 %).

Personnes en emploi

. Temps partiel/temps plein : 61, 6 % des jeunes PH de 15 à 24 ans et 25, 6 % des 25 à 34 ans travaillent moins de 30 heures par semaine, ces chiffres étant très supérieurs ou supérieurs à ceux des autres groupes d'âge.

. Syndicalisation : la proportion des jeunes PH de 15 à 24 ans, comme celle de 25 à 34 ans, syndiquée est très significativement moins élevée que celle des autres groupes d'âge.

. Limitations : 37 % des jeunes PH de 15 à 24 ans ont des limitations dans la quantité ou le genre de travail sur le plan du travail et plus de 47 % des 25 à 34 ans (ce dernier chiffre est quasiment similaire à celui des autres groupes d'âge).

. Dévoilement : pour les 15 à 24 ans, l'employeur n'est au courant de la limitation que pour près de 66 % des personnes (pourcentage inférieur à tous les autres groupes d'âge) alors que pour les 25 à 34 ans, ce chiffre est d'environ 79 %.

⁹⁸ Fédération des cégeps et université du Québec. (2018). 50 ans d'engagement pour l'enseignement supérieur. Un choix à refaire. 2 p.

⁹⁹ OPHQ. (2017). Les personnes avec incapacité au Québec. Activité sur le marché du travail. Volume 8. 47 p.

. Besoins d'aménagement en milieu de travail : près de 15 % des jeunes PH de 15 à 24 ans ont des besoins non comblés en aménagements adaptés en milieu de travail selon certaines caractéristiques, tandis que c'est le cas pour un peu plus de 18 % des 25 à 34 ans. Ces taux sont inférieurs ou bien inférieurs à ceux des autres groupes d'âge.

Personnes inactives

. l'état de santé de 60,5 % de ces personnes de 15 à 34 ans les empêche complètement de travailler à un emploi ou à une entreprise selon certaines caractéristiques, chiffre inférieur à celui des 35 à 64 ans.

. Parmi les personnes inactives affirmant que leur état ne les empêche pas complètement de travailler, près des trois quarts des 15 à 34 ans se disent cependant limités dans le genre ou la quantité de travail qu'ils peuvent faire. Cette proportion est inférieure à celle des 35 à 64 ans.

2.4.2 Scolarité des personnes handicapées et emploi

Il faut tout d'abord noter que : « Lorsqu'on étudie la population de personnes avec incapacité, il ne faut pas oublier que le taux d'incapacité augmente avec l'âge (consultez la section 1). De nombreuses personnes qui font partie de cette population n'avaient pas encore d'incapacité au moment de leurs études. Ainsi, dans certains cas, l'incapacité pourrait avoir une incidence éventuelle sur le niveau de scolarité. Dans d'autres cas, le lien entre l'incapacité et la scolarité serait difficile à expliquer. Il est probable qu'il existe un lien complexe entre l'incapacité, le niveau de scolarité, l'âge auquel l'incapacité a commencé et l'emploi, et des études supplémentaires sont nécessaires afin de l'examiner »¹⁰⁰.

. Selon l'ECI 2012¹⁰¹, le taux d'emploi augmente avec le niveau de scolarité tant chez les personnes avec incapacité que chez celles sans incapacité de 15 à 64 ans, mais il augmente d'une façon beaucoup plus substantielle pour les personnes avec incapacité, puisqu'il est multiplié par trois environ, entre les personnes sans DES et celles avec un diplôme ou certificat d'études collégiales ou universitaires (vs une multiplication de 1,6 pour les personnes sans incapacité). Ainsi, les personnes avec une incapacité tirent moins avantage de leur scolarisation que les personnes sans incapacité¹⁰²¹⁰³. Il n'existe pas de donnée disponible permettant de comparer les revenus en fonction du niveau de scolarité.

. Dans un document de Statistique Canada¹⁰⁴ publié sur les personnes avec incapacité (ayant de 25 à 64 ans) et l'emploi, il ressort que :

- « la différence dans les taux d'emploi entre les personnes avec incapacité et celles sans incapacité était moindre parmi les diplômés universitaires. Cette différence n'était pas significative dans le cas des diplômés universitaires avec incapacité légère ou modérée ».
- environ un diplômé universitaire sur deux, avec ou sans incapacité, occupait un emploi de professionnel.

¹⁰⁰ Statistique Canada. Par Stuart Morris, Gail Fawcett, Laurent Brisebois et Jeffrey Hughes. (2018). *op. cit.* p. 13.

¹⁰¹ OPHQ. (2017). *Activité sur le marché du travail. op. cit.*

¹⁰² Brossard, L. (2020). *op. cit.*

¹⁰³ Ebersold, S. et L.S. Amâncio Cabral. (2016). Enseignement supérieur, orchestration de l'accessibilité et stratégies d'accompagnement. Éducation et francophonie. L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux. Volume 44, numéro 1, printemps 2016. p. 134-153.

¹⁰⁴ Statistique Canada. Par Martin Turcotte. (2014). *Regards sur la société canadienne. Les personnes avec incapacité et l'emploi.* 13 p.

Les diplômés avec une incapacité étaient cependant moins susceptibles d'occuper un emploi de gestion et gagnaient moins que ceux qui n'avaient aucune incapacité, surtout chez les hommes. Plusieurs facteurs sont à l'origine de ces différences dont le « nombre d'années d'expérience sur le marché du travail ».

- les jeunes (hommes particulièrement) de 25 à 34 ans ayant une incapacité sévère ou très sévère sont les plus susceptibles (vs les autres groupes d'âge) d'avoir perçu de la discrimination (emploi refusé en raison de leur état).

. Selon l'ECI 2017¹⁰⁵, au niveau canadien, pour les jeunes de 15 à 24 ans, les personnes ayant une incapacité plus sévère (dans les domaines reliés à l'incapacité, la sévérité demeure un outil indispensable pour en comprendre les résultats) se distinguent presque toujours des personnes n'ayant pas d'incapacité en ce qui concerne les principaux résultats :

- taux d'emploi inférieur même si le niveau de scolarité est le même.
- revenu inférieur même si la personne occupe un emploi à temps plein toute l'année.
- probabilité supérieure de vivre dans la pauvreté sans égard à l'âge.

. De façon complémentaire et même si cela concerne l'Ontario, un rapport¹⁰⁶ décrit les expériences et les résultats sur le marché du travail d'ESH de niveau postsecondaire, particulièrement de ceux ayant des troubles d'apprentissage. On retient de ce document les éléments suivants :

- l'obtention d'un titre de compétences postsecondaire semble réduire d'une façon significative l'écart d'emploi et de rémunération entre la population handicapée et non handicapée.
- l'étude réalisée par Holmes, Sylvestri, et Harrison (2011)¹⁰⁷ sur des diplômés ontariens du postsecondaire ayant une difficulté d'apprentissage note que :
 - près de 70 % des personnes visées travaillaient à temps partiel ou à temps plein.
 - une grande majorité de personnes ont déclaré être satisfaites de leur emploi (notamment, des relations avec les collègues et du niveau d'autonomie au travail). Fait intéressant, les diplômés qui ne divulguaient pas leur difficulté d'apprentissage sur le lieu de travail étaient généralement plus satisfaits sur le plan professionnel.
 - bien que leur difficulté d'apprentissage ait un grand impact sur leur rendement au travail dans des domaines tel que le traitement de l'information et leur aptitude à communiquer, plus de 60 % de ces diplômés choisissaient de ne pas révéler leur incapacité, souvent par crainte des stigmates qui y sont associés. Ils préféraient avoir recours à des adaptations moins visibles (gestion du temps, soutien de la famille et des amis, etc.) qu'à des adaptations plus visibles (technologie d'assistance, défense des droits individuels, etc.).
 - selon cette étude, la transition vers le marché du travail pour ces diplômés est complexe et va au-delà des mesures du taux d'emploi et de la rémunération.

¹⁰⁵ Statistique Canada. Par Stuart Morris, Gail Fawcett, Laurent Brisebois et Jeffrey Hughes. (2018). *op. cit.*

¹⁰⁶ Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. (2013). McCloy, U. et L. DeClou. (2013). Les personnes handicapées en Ontario : Taux de participation à des études postsecondaires, expériences des étudiants et résultats sur le marché du travail. Rapport En question numéro 14. 32 p.

¹⁰⁷ Holmes, A., Sylvestri, R. et A., Harrison. (2011). Situation d'emploi des diplômés du postsecondaire ayant des difficultés d'apprentissage en Ontario. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. 41 p.

Il reste beaucoup à faire pour faciliter cette transition car même si l'obtention de titres de compétences postsecondaires réduit l'écart entre les personnes handicapées et non handicapées¹⁰⁸, les problèmes liés au recours à des adaptations et les craintes de stigmatisation sur le lieu de travail demeurent.

¹⁰⁸ Brossard, L. (2020). *op. cit.*

« Ce bref portrait montre que plus le niveau de scolarité des personnes avec incapacité est élevé, plus elles occupent un emploi et moins elles sont inactives. Bien qu'elle ne soit pas suffisante, l'éducation constitue un levier pour améliorer la participation sociale des PSH. »

2.5 En résumé

D'une manière générale, il faut noter les difficultés que nous avons éprouvées à trouver des données chiffrées qui croisent à la fois l'âge des personnes handicapées avec différents facteurs relatifs à leur scolarité. Par ailleurs, la répartition en tranches d'âge (qui couvre la population des 16 à 35 ans qui nous intéresse) est variable d'une source à l'autre.

Même si le taux d'incapacité croît avec l'âge, les personnes avec incapacité de 15 à 34 ans sont présents en nombre significatif au sein de cette population. Il est intéressant de noter que les 15-24 ans sont davantage aux études que les 25-34 ans et que le profil des premiers (en termes de type d'incapacité) est plutôt différent de celui des autres groupes d'âge.

Avant la transition

On retrouve les personnes avec incapacité aux études presque autant dans les cégeps-collèges que dans les universités. Même si les personnes avec incapacité sont généralement moins scolarisées que les personnes sans incapacité, un nombre significatif de ces personnes détient un diplôme d'études collégiales ou un diplôme universitaire.

Il est clair aussi que le type d'incapacité, la gravité et le nombre auront des conséquences sur les parcours scolaires, et notamment les choix de carrière, d'un nombre important de ces jeunes.

Si l'on cherche à mieux connaître la relève étudiante en situation de handicap (ESH) au collégial et à l'université, tant sur le plan quantitatif et qualitatif, il faut actuellement faire appel à d'autres acteurs que le MEES, ce qui semble plutôt paradoxal. Les données obtenues et compilées dans ce chapitre présentent donc des limites. Il est notamment difficile d'obtenir le nombre exact d'ESH, ainsi que certaines de leurs caractéristiques et leur évolution dans le temps. Par exemple, il serait intéressant de savoir comment les ESH se positionnent par rapport aux autres étudiants dans les filières les plus sélectives ou les cursus professionnellement les plus porteurs (stages ou formations alternées). Des données collectées, on peut cependant retenir :

- une hausse fulgurante depuis plus de dix ans et aux deux ordres d'enseignement des effectifs d'ESH parmi lesquels on retrouve principalement des étudiants avec un TA, un TDAH et/ou un TSM.
- la question de l'invisibilité de certains handicaps (que l'étudiant peut donc choisir d'auto-déclarer ou pas) et/ou le fait de devoir fournir un diagnostic (pour tout type de handicap et de pouvoir le faire ou pas) pour bénéficier des services et accommodements à l'école vont avoir des impacts sur la réussite scolaire. Ils devront tous les deux faire l'objet d'une attention tout aussi particulière au moment de l'entrée en stage et de la transition de l'école au travail.
- les besoins importants d'adaptations et d'accommodements de nombre de ces étudiants qui donnent un « avant-goût » de ce qu'ils pourraient être au moment de l'insertion en emploi.

Pendant la transition

Dans ce domaine, la collecte se caractérise par l'absence de données spécifiques au Québec car il n'y a rien dans les enquêtes faites régulièrement par le MEES qui concerne particulièrement les étudiants en situation de handicap. Il est ainsi impossible de comparer leur situation à celle des étudiants sans incapacité, ce qui est regrettable.

Des deux sources utilisées pour alimenter cette partie, on retient :

- à nouveau, l'interférence des différentes stratégies de dévoilement du handicap avec le parcours de transition.
- la faible utilisation des services d'aide à la recherche d'emploi et des services/programmes/mesures y compris financiers existants.
- une relative adéquation formation-emploi pour ceux qui travaillent (à mettre en lien notamment avec un choix d'orientation professionnelle préalable qui tient compte des limitations fonctionnelles).
- une rupture significative entre les aménagements reçus pendant les études et ceux obtenus au travail.

Une transition difficile ou qui échoue peut se traduire par la présence du jeune parmi la population NEEF (dont font partie les bénéficiaires des programmes d'assistance sociale). Les données obtenues nous apprennent entre autres les liens proportionnels entre l'incapacité et le risque d'être NEEF (liens qui jouent de façon inverse pour la scolarité) mais nous n'avons trouvé aucune donnée sur la présence des PH de niveau postsecondaire parmi les NEEF. Cependant, parmi les personnes ayant des contraintes sévères à l'emploi (programme de solidarité sociale), il faut noter la présence significative et constante des jeunes de moins de 35 ans et l'existence de plusieurs milliers de personnes ayant un diplôme post-secondaire. Certaines données sont aussi détaillées selon les types de contraintes sévères à l'emploi.

Après la transition

Le marché du travail relativement porteur (qui prévalait au moment d'entreprendre les travaux sur l'avis) pour les jeunes de niveau postsecondaire en général (notamment par le lien proportionnel entre le taux d'emploi et le niveau du plus haut diplôme obtenu) bénéficie-t-il aussi aux jeunes PH de niveau post-secondaire? Pour tenter de répondre à cette question, nous avons dû compiler des données :

- selon l'âge : Si l'on compare les jeunes PH de moins de 35 ans, soit aux jeunes sans incapacité du même groupe d'âge, soit aux PH des autres groupes d'âge, plusieurs des indicateurs présentés leur sont défavorables.
- selon la scolarité, la situation est plus nuancée. L'examen des données recueillies montre que :
 - un diplôme reste plus rentable pour un jeune sans incapacité.
 - la gravité de l'incapacité interfère négativement malgré le niveau de scolarité.
 - il faut aller au-delà d'indicateurs quantitatifs, tel que le taux d'emploi pour bien comprendre la singularité de l'insertion en emploi des jeunes PH de niveau postsecondaire.
 - plusieurs diplômés choisissent de ne pas dévoiler leur handicap (invisible) au travail de peur d'être stigmatisés mais, en même temps, se privent d'adaptations dont ils pourraient avoir besoin.

3 OBSTACLES ET FACILITATEURS À(DE) LA TRANSITION ÉCOLE AU TRAVAIL DES JEUNES PERSONNES HANDICAPÉES DE NIVEAU POSTSECONDAIRE. BESOINS EN DÉCOULANT.

La transition étant une trajectoire, les obstacles, besoins et facilitateurs à (de) la transition traités ici sont ceux qui sont rencontrés tout au long du parcours de l'ESH, de l'entrée dans un programme postsecondaire à l'arrivée sur le marché du travail.

Les obstacles, besoins et facilitateurs recensés dans ce chapitre ont été identifiés à partir d'une revue de la littérature. Pour chacun d'entre eux, leur connaissance, compréhension, ampleur, etc. sont enrichis par des données issues de la collecte sur le terrain, tant auprès d'ESH que qu'auprès d'acteurs concernés par la transition. Nous verrons que ces dernières confirment, nuancent, détaillent et plus rarement infirment les données venant de la recension des écrits.

STATISTIQUES

La recension effectuée pour alimenter le présent chapitre évoque à nouveau dans certains de ses écrits les difficultés d'ordre statistique à évaluer le nombre d'ESH (le MELS, lui-même, parle de « pratiques et déclarations des effectifs non harmonisées » dans un document¹⁰⁹ consacré à la population émergente) et leurs parcours (manque de données exhaustives sur le placement/l'insertion professionnelle des ESH au Québec¹¹⁰, comme en France¹¹¹, où l'on constate aussi l'absence de donnée centralisée sur les filières recherchées par les ESH et sur leurs résultats).

CE QUE DES ACTEURS CONCERNÉS PAR LA TRANSITION NOUS APPRENNENT

Pour ce qui est des statistiques sur les ESH,

→ ces acteurs précisent que :

. la collecte de données est relativement récente (2012) et que ces données peuvent être sensibles (enjeu de confidentialité)

. ce sont les ESH répondant aux quatre critères d'admissibilité aux services spécialisés (voir Chapitre 2) qui sont recensés. Un collège rencontré affirme cependant recenser l'ensemble des étudiants à besoins particuliers qui passent par son SAIDE mais l'établissement n'est remboursé que pour les étudiants reconnus HAN. De l'argent supplémentaire est aussi disponible pour soutenir directement les enseignants qui ont des étudiants à besoins particuliers et il est donc alloué aux départements concernés qui en disposent à leur guise.

. la présence de cette population est significative (exemple d'un collège où les ESH constituent 14 % de l'effectif étudiant) et ces ESH appartiennent majoritairement à la population dite émergente (exemple à l'université).

→ un acteur regrette une certaine insuffisance des données disponibles créant ainsi des enjeux, tant au niveau de la mise en place des services que de leur évaluation. Pourtant le jeune ESH a un code et il serait possible de le suivre dans son utilisation ultérieure de services publics.

Pour ce qui est des statistiques sur les ESH en transition,

→ les chiffres disponibles dans les SSMO-PH ont une entrée par âge ou par niveau de scolarité mais ne croisent pas les deux. Il est difficile d'avoir une vision d'ensemble récente et fiable de la présence de cette population, la collecte de données variant d'un organisme à l'autre.

¹⁰⁹ MELS. (2010). Portrait...*op. cit.*

¹¹⁰ OPHQ. (2011). *op. cit.*

¹¹¹ Le Roux et Marcellini. (2011). *op. cit.*

→ par exemple, un SSMO-PH rencontré indique qu'en 2019-2020, près de 21 % des personnes desservies par son SAE Groupe 7 étaient de niveau postsecondaire.

3.1 « Caractéristiques personnelles » des ESH

Dans ce domaine aussi, les difficultés et besoins de ces jeunes vont varier selon le type¹¹² |¹¹³ et la gravité¹¹⁴ du handicap, ainsi que selon l'âge¹¹⁵ auquel celui-ci est survenu.

En effet, l'« expérience du handicap »¹¹⁶ peut, par exemple, demander un investissement en temps et en énergie qui fait que la personne a de la difficulté à maintenir une activité ou un rythme (par exemple, suivre celui des études universitaires) sans être fatiguée¹¹⁷. Son incapacité peut ainsi induire des problèmes au niveau de la gestion de son temps (procrastination et manque de motivation¹¹⁸) ou l'empêcher de travailler à temps partiel durant l'année scolaire¹¹⁹. Nous verrons un peu plus tard dans ce chapitre l'importance pour la transition des expériences de travail pendant les études.

CE QUE DES ESH NOUS APPRENNENT

- Au total, dix-neuf ESH ont été interviewés individuellement : six de niveau collégial et treize de niveau universitaire.
- En ce qui concerne leurs caractéristiques personnelles :
 - près d'un tiers présente plusieurs types d'incapacité
 - la totalité se répartit comme suit : incapacité motrice (6), TDAH (6), TA (5), incapacité auditive (4), TSM (4), incapacité de la parole et du langage (1), incapacité visuelle (1) et TSA (1)
 - pas de donnée systématique sur la gravité des handicaps
 - pour trois personnes, l'incapacité a été clairement acquise (ex. suite à une maladie, un accident de la route) mais même pour les autres, l'âge d'apparition de l'incapacité varie d'une personne à l'autre.
- Pour la plupart de ces ESH, leurs caractéristiques personnelles ont effectivement eu des impacts négatifs sur la durée de leurs études, leur parcours scolaire au postsecondaire et/ou sur leur transition.
- L'« expérience du handicap » est aussi évoquée par plusieurs ESH et la charge qu'elle représente peut empêcher par exemple ces derniers de concilier études et travail. On peut citer les cas extrêmes de deux étudiantes en droit qui, bien qu'ayant des incapacités différentes (incapacité visuelle d'une part et TSM + TDAH + TA, d'autre part), n'ont pas pu ou ont peu bénéficié de soutien de la part de leur université pour leurs besoins d'aménagement, ce qui a pris tout leur temps et leur énergie pour y répondre par elles-mêmes ou faire répondre. Des ESH indiquent par ailleurs que cette charge du handicap peut s'alléger avec le temps (meilleure connaissance et expérience de son handicap).

¹¹² Nguyen, M.N., Fichten, C. S., Baril, M. et J.O. Lévesque. (2006). Facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants handicapés. Pédagogie collégiale. Vol. 19 Numéro 4. Été 2006. p. 20-26.

Cet article évoque notamment l'ampleur et l'impact des troubles d'apprentissage.

¹¹³ Université Carleton. (2016). Préparation à l'emploi – Tendances et pratiques exemplaires : une analyse environnementale des programmes et une collaboration entre les bureaux de services aux personnes handicapées et les bureaux de services d'aide à l'emploi dans les collèges et les universités à l'échelle du Canada. 51 p.

¹¹⁴ Ibid.

¹¹⁵ Le Roux et Marcellini. (2011). *op. cit.*

¹¹⁶ Segon, M. et N. Le Roux. (2015). Travailler moins pour travailler plus longtemps. (Dé) limitations des possibles et rapports à la vie professionnelle des jeunes handicapés. Presses de sciences Po | « Agora débats/jeunesses ». 2015/3 Numéro 71 | pages 111 à 125.

¹¹⁷ Agefiph. (2015). Tendances. La lettre des études et évaluations de l'Agefiph. Numéro 9. Janvier 2015. 6 p.

¹¹⁸ Nguyen, Fichten, Baril et Lévesque. (2006). *op. cit.*

¹¹⁹ COMITÉ PERMANENT DES FINANCES (2014), L'emploi chez les jeunes au Canada : défis et solutions potentielles. Chambre des communes du Canada, 78 p.

CE QUE DES ACTEURS CONCERNÉS PAR LA TRANSITION NOUS APPRENNENT

Plusieurs acteurs évoquent les impacts du type et de la gravité du handicap sur la transition.

→ Un acteur collégial parle même de leur impact dès les études. Pour une faible minorité d'ESH qui ont une incapacité plus sévère, c'est une réussite plus éducative que scolaire qui est attendue et ils ne sont pas vraiment perçus comme des travailleurs potentiels.

→ Selon deux acteurs de niveau universitaire, cette transition est différente de celle des jeunes sans incapacité ou plus difficile quand le handicap est visible (« personne découverte vs personne à découvrir » - quand handicap invisible -) : préjugés plus importants de la part des milieux de travail, adaptations plus complexes.

→ Pour deux acteurs du milieu de l'emploi, la transition des jeunes ESH est complexifiée tant par le type de handicap et les besoins qui en découlent (ex. ESH ayant un TSA vs un handicap physique) que par des éléments qui restreignent les choix possibles (ex. tenir compte de l'accessibilité du transport en commun dans sa recherche d'emploi).

3.2 Auto-dévoilement du handicap

CE QUE DES ESH NOUS APPRENNENT

- Hormis pour des personnes en fauteuil roulant, la question de la visibilité ou de l'invisibilité du handicap se pose pour de très nombreux ESH (donc y compris pour ceux qui ont des incapacités motrices/physiques) et donc le choix de l'auto-dévoilement ou pas va être à faire pour la plupart d'entre eux.

- Dans de très nombreux cas, que ça soit lors du stage obligatoire, en recherche d'emploi ou en emploi, les personnes interviewées ne divulguent pas leur handicap.

Une des raisons fréquemment évoquée est que la personne ne se considère pas comme une personne handicapée (y compris sur le plan identitaire) car elle n'est pas en fauteuil roulant (intéressant de constater que cela correspond à une vision stéréotypée du handicap dans la population en général), n'a pas un handicap physique, un TSA ou une incapacité intellectuelle ou estime que son handicap n'est pas grave. Plusieurs refusent par-là de se voir réduits à leur handicap, étiquetés et stigmatisés. Ces ESH sont pleinement conscients des stéréotypes et préjugés qui existent autour du handicap et estiment même que certains types de handicap sont beaucoup plus mal vus que d'autres.

Plusieurs publications examinent en détail cette question de l'auto-dévoilement et les conséquences pour la personne de dire ou ne pas dire son handicap (bien-sûr, en cas de handicap invisible) aux différentes étapes de sa transition :

- Orientation

En déclarant leur handicap, certains élèves craignent déjà une stigmatisation qui pourrait les orienter vers un parcours scolaire court¹²⁰.

- En cours d'études

→ Ainsi, une publication de l'Université Laval¹²¹ présente de façon relativement exhaustive les différentes raisons qui expliquent les réticences des étudiants à dévoiler leur situation de handicap, tout en insistant sur l'importance de le faire pour faciliter les démarches de sensibilisation et d'aménagement.

Voici quelques-unes de ces raisons : • Difficulté à demander des aménagements (gêne, honte) • Désir d'être comme les autres, de passer inaperçu • Acceptation de la déficience

¹²⁰ Dejoux, V. (2015). *op. cit.*

¹²¹ Université Laval. Centre d'aide aux étudiants. (2017). Dévoiler votre situation de handicap : pour ou contre? Guide à l'attention des étudiants. Se connaître. Savoir communiquer. Être proactif. 19 p.

fonctionnelle qui n'est pas toujours faite (diagnostic récent) • Peur des préjugés, qu'une étiquette leur soit apposée et qu'elle les suive sur le marché du travail • Expériences négatives avec les professeurs • Préoccupation de ce que les autres étudiants vont penser • Peur que ce soit perçu comme un privilège ou mal compris.

→ Une autre étude examine cette question de l'identification et de la divulgation du handicap pour des universitaires québécois ayant un trouble de santé mentale (TSM) et indique que la majorité des participants préfèrent le secret (par volonté d'être considérés comme « normaux », pour préserver leur vie privée et par crainte des préjugés). Différentes stratégies de non divulgation ou de divulgation sont examinées. Et il est très intéressant de noter le décalage entre la non-divulgation et le fonctionnement habituel des services d'accueil et d'intégration des personnes handicapées étudiantes (dans les établissements d'enseignement) dont le personnel souhaite et préfère généralement être averti à l'avance du TSM et des difficultés qu'il entraîne pour s'y préparer et proposer des solutions.

- En cas de stage et au moment d'un stage obligatoire

Quelques publications examinent cet enjeu dans le cadre de l'entrée en stage, certains étudiants ne reconnaissant pas leur handicap¹²², d'autres ne savent pas trop s'il faut taire le handicap au milieu de stage ou le dévoiler¹²³. Dans le cas du non-dévoilement, les coordonnateurs de stage ou autres responsables trouvent très contraignant de connaître les limitations de l'étudiant sans pouvoir les dévoiler aux responsables des milieux de stage avec qui ils ont, dans bien des cas, développé au fil du temps des liens de confiance. Ils ne savent alors comment traiter le cas de ces étudiants. Mais quel que soit le choix du stagiaire, la divulgation ou non a une incidence majeure sur la trajectoire en formation pratique¹²⁴.

CE QUE DES ESH NOUS APPRENNENT

Les ESH qui abordent la question de l'auto-dévoilement en stage indiquent ne pas l'avoir fait du tout ou l'avoir fait après l'entrée en stage. Certains regrettent ce non-dévoilement car ils ont failli couler leur stage et d'autres estiment qu'ils se seraient dévoilés s'ils avaient éprouvé des difficultés.

- Pendant la recherche d'emploi

Cette question se pose aussi au moment de la recherche d'emploi¹²⁵. Faut-il parler ou non du handicap? Quand et à qui?

CE QUE DES ESH NOUS APPRENNENT

• Très nombreux sont les ESH qui ne se dévoilent pas quand ils sont en recherche d'emploi parce :
- qu'ils estiment que leur handicap n'est pas incapacitant pour l'emploi qu'ils veulent occuper;
ou ils le font de façon variable :

¹²² Le May, S. (2012). Handicaps émergents à l'université : défis et pistes de solution. Pédagogie collégiale. Été 2012. Vol. 25. Numéro 4. p. 23-26.

¹²³ CDPDJ. (2012). *op. cit.*

¹²⁴ Lebel, C., Bélair, L., Monfette, O., Hurtel, B., Miron, G. et S. Blanchette. (2016). Formation de stagiaires en enseignement ayant une situation de handicap : points de vue des formateurs de terrain. Éducation et francophonie. L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux. Volume 44, numéro 1, printemps 2016. p. 195-214.

¹²⁵ Agefiph. (2015). *op. cit.*

- au moment de l'entrevue mais pas avant (par exemple, dans la lettre de candidature) pour justifier leur orientation professionnelle, pour faire part de leurs besoins d'accommodement ou de leurs attentes, pour proposer des moyens d'y répondre.
- et circonstancielle : dans la grande entreprise (où il y a des RH) mais pas dans la petite, là où il y a un programme d'accès à l'égalité ou pour une demande de subvention tenant compte de besoins particuliers (cas d'un travailleur autonome).
- Quelques-uns craignent que ce non-dévoilement les rattrape un jour car il y a présence de tests (ex. psychométriques) dans des processus de sélection où leurs déficiences deviennent problématiques.
- Ce dévoilement peut être source d'anxiété et de nombreuses questions restent sans réponse dans ce domaine : quand le mentionner dans la lettre éventuellement, comment, pourquoi divulguer, peut-on déjà bénéficier d'accommodement lors du processus de sélection, etc.?

- En milieu de travail

→ Enfin la divulgation de leur déficience aux employeurs pose problème aux étudiants et fait l'objet de questionnements de leur part¹²⁶.

→ Une publication concernant des diplômés ayant un trouble d'apprentissage¹²⁷ relève que ceux qui ne divulguent pas leur difficulté sont généralement plus satisfaits sur le plan professionnel. Ils ont alors recours à des adaptations moins visibles (gestion du temps, soutien de la famille et des amis, etc.) plutôt qu'à des adaptations visibles (technologie d'assistance, défense des droits individuels, etc.).

CE QUE DES ESH NOUS APPRENNENT

- Les ESH rencontrés abordent la question de l'auto-dévoilement en lien avec l'emploi-étudiant et surtout avec l'emploi.
- Beaucoup font le choix de ne pas s'auto-dévoiler pour les raisons évoquées précédemment mais également pour d'autres raisons :
 - ils n'ont pas été diagnostiqués, leur diagnostic n'est pas stable, ils ne connaissent pas leur handicap ou ne l'acceptent pas (par exemple, diagnostic récent de TSM). Ainsi le moment où la personne obtient son diagnostic n'est pas anodin
 - de confidentialité
 - ils ne savent pas quels sont leurs besoins et leurs droits en matière d'accommodement et les affirmer ou doutent de bénéficier d'accommodements (ou de ressources) dans leur milieu de travail (« il est proscrit – conseils de collègues- et ardu d'en parler ») ou ont constaté qu'en demander crée un malaise ou un inconfort (par exemple chez les collègues)
 - pour être autonomes
 - ils ont choisi un emploi ou un environnement de travail où leur handicap n'est pas incapacitant.
- Certains craignent de perdre leur emploi s'ils le font mais paradoxalement plusieurs ont éprouvé des difficultés importantes ou même perdu un premier emploi professionnel du fait de ne pas s'être dévoilés alors qu'ils avaient certains besoins d'aménagements.
- Pour une même personne, ce choix peut varier dans le temps :
 - évolution de la situation de handicap (ex. médication efficace) ou d'un type de handicap (quand plusieurs)
 - besoins d'aménagements importants à répondre
 - apprentissage par essai-erreur et leçons tirées des échecs lors de la première transition poussant plutôt à s'auto-dévoiler de façon préventive (ex. auprès des RH, du chef d'équipe) ou des expériences d'autres PH; plus grande aisance à parler de son handicap
 - caractéristiques des milieux et environnements de travail étant plus propices pour le dire: gouvernement, OBNL, petite équipe de travail.

¹²⁶ NEADS. (2019). Accessibility and universal design in career transitions programming and services. 59 p.

CERIC. (10 mai 2019). Les étudiants handicapés du niveau postsecondaire se heurtent à des lacunes dans les services d'orientation professionnelle.

CAPRES. Étudiants en situation d'handicap et orientation | Publication

¹²⁷ Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. (2013). *op. cit.*

CE QUE DES ACTEURS CONCERNÉS PAR LA TRANSITION NOUS APPRENNENT

→ La très grande majorité des acteurs abordent la question de l'auto-dévoilement et ils en donnent certaines raisons : outre la crainte d'être stigmatisé, l'ESH (particulièrement quand il a un handicap invisible), en rentrant à l'âge adulte et en entamant des études postsecondaires aspire à la « normalité », estime qu'il doit se débrouiller tout seul et qu'il n'a plus besoin d'être accompagné.

→ Selon ces acteurs, ce choix de ne pas s'auto-dévoiler explique une partie du non-recours aux services spécialisés de l'établissement et peut avoir des impacts négatifs sur la réussite du parcours scolaire.

→ Ce choix semble particulièrement problématique au moment des stages et rend mal à l'aise les superviseurs de stage (qui craignent de « brûler » leurs milieux de stage dans les cas où il y aurait des difficultés). Un acteur au collégial parle ainsi de la nécessité de développer des compétences chez les équipes (qui s'occupent des stages dans l'établissement) pour qu'elles puissent à leur tour préparer les ESH sur cette question¹²⁸ (et développer ainsi son pouvoir d'agir) puis les coacher en stage¹²⁹.

3.3 Autodétermination

Même s'il s'avère encore essentiel de bien circonscrire l'autodétermination pour mieux intervenir, celle-ci peut être déjà définie comme le fait de rendre une personne capable de s'engager dans une perspective d'avenir¹³⁰.

Or, plusieurs auteurs¹³¹¹³² font le constat d'habiletés d'autodétermination insuffisamment développées alors qu'elles sont essentielles tout au long de la formation (en matière de réussite scolaire, même s'il est établi que seules ces habiletés ne peuvent expliquer la réussite scolaire au postsecondaire, d'autres facteurs devant être pris en compte¹³³), du parcours professionnel (et de l'emploi) et de la qualité de vie, notamment pour des ESH ayant des handicaps invisibles tels que TA ou TDAH. Ainsi, l'accès à l'autonomie peut se poser de manière spécifique pour des jeunes ayant vécu des situations de handicap tout au long de leur scolarité¹³⁴.

En lien avec cette autodétermination et l'accès à l'offre de service, deux constats un peu antinomiques sont faits dans des publications différentes :

- l'un¹³⁵ indique que, comme le modèle médical est préconisé, « L'étudiant est peu amené à exprimer ses besoins et à verbaliser ce qu'il aimerait avoir comme accompagnement pour être en mesure de réussir. On a tendance à le faire à sa place », les mesures

¹²⁸ Qu'est-ce qu'on transmet comme informations au milieu de stage? Qui le fait? Comment?

¹²⁹ Préciser les tâches essentielles du stage et s'il y aura des obstacles majeurs par rapport au cheminement de l'ESH/Voir quels sont les accommodements possibles. Ex. diminution du nombre d'heures de stage par semaine, conciliation stage avec travaux réflexifs/Soutien accru du superviseur de stage ou de l'enseignant associé/Collaboration nécessaire avec un SSMO-PH?

¹³⁰ Robert, J., Debeurme G. et J. Joly. (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. Volume 44, Numéro 1, Printemps 2016. p. 24-45.

¹³¹ Doucet, M. et R. Philion. (2016). L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux. Éducation et francophonie. L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux. Volume 44, numéro 1, printemps 2016. 8 p.

¹³² Letarte, M. (2019). L'autonomie des étudiants en situation de handicap favorise leur réussite universitaire.

¹³³ *Ibid.*

¹³⁴ Le Roux et Marcellini. (2011). *op.cit.*

¹³⁵ Letarte (2019). *op. cit.*

d'accompagnement étant proposées sur la base d'un diagnostic du trouble (« ...le choix des accommodements s'avère plutôt une démarche administrative dans laquelle l'étudiant n'a pas vraiment à s'impliquer. De manière concrète, les accommodements semblent établis en fonction du type de trouble, donc à partir d'une liste d'accommodements »)¹³⁶. L'auteure préconise ainsi pour le futur une adaptation de l'accompagnement.

- dans l'autre¹³⁷, il est plutôt relevé que pour les répondants (des établissements d'enseignement), la revendication personnelle (le fait de demander de l'aide et/ou d'affirmer ses besoins) est perçue comme un facteur primordial pour le succès scolaire.

Il est enfin intéressant de noter la réflexion faite par le Comité consultatif Jeunes¹³⁸ (CCJ) autour du concept d'indépendance et de ses attributs lors du passage à l'âge adulte pour des jeunes éloignés du marché du travail.

CE QUE DES ESH NOUS APPRENNENT

- La question de l'autodétermination a principalement été abordée avec les ESH de niveau universitaire.
- A ce propos, une majorité évoque comme facilitateurs :
 - le fait de bien connaître son handicap, ses forces et ses faiblesses, de reconnaître ses limites et de pouvoir en parler, de l'avoir apprivoisé et d'avoir une bonne image de soi (qui ne résume pas sa personne à ce handicap) même si les défis sont importants
 - la confiance dans ses capacités et sa valeur (par exemple, d'être des professionnels efficaces qui peuvent fournir un travail de qualité et ont quelque chose à apporter)
 - la connaissance de ses besoins et l'assurance de les affirmer, de faire respecter ses limites dans les milieux de travail et la capacité de proposer des solutions pour combler ces besoins.
- Les termes de « se fixer un objectif professionnel », de « prendre les choses en main », de « proactivité » (pour être vue comme une personne « normale ») sont aussi utilisés.
- Quelques-uns reconnaissent devoir continuer à développer cette autodétermination. D'autres parlent des personnes (parents, médecin, intervenant, etc.) ou des moments forts (ex. premier stage) qui ont aidé à ce développement.

CE QUE DES ACTEURS CONCERNÉS PAR LA TRANSITION NOUS APPRENNENT

- Plusieurs acteurs évoquent l'importance pour l'ESH d'une bonne connaissance de soi et compréhension de son handicap et de ses effets, de ses forces et de ses faiblesses. Et ils constatent au même moment que certains ESH ont une perception négative d'eux-mêmes ou une construction identitaire victimisante qui les empêche d'aller de l'avant, de « se vendre », etc. Notons l'implantation pilote en cours lors de l'arrivée au cégep d'un outil d'autoportrait en ligne (APEL) permettant de mobiliser les jeunes au niveau de leur autodétermination et de leur capacité à identifier leurs propres besoins.
- Pour certains, le cégep constitue une bonne période pour développer son autodétermination, pour parler de soi (plus facile dans les programmes techniques que préuniversitaires car plus petits groupes). Au-delà du type et de la gravité du handicap, d'autres soulignent aussi plus largement cet effet capacitant ou pas de l'environnement/écosystème : les gens que le jeune côtoie et/ou rencontre vont-ils faciliter ou pas le développement de son autodétermination? Place particulière actuelle ou future (après formation) des conseillers des services adaptés dans ce domaine?
- Ces jeunes ont besoin de faire preuve de cette autodétermination, de cette autonomie, d'être bien organisé pour demander les services (et pouvoir en bénéficier). De façon paradoxale, des ESH qui veulent faire preuve d'autodétermination et se passer des services spécialisés en dépit de besoins particuliers peuvent se voir pénalisés, un acteur insistant sur l'importance également de demander les services au bon moment.
- Lors de la transition, cette autodétermination (et estime de soi sous-jacente) va aussi permettre à ces jeunes d'avoir confiance dans leurs compétences et de les vendre, de défendre leurs besoins d'accommodements auprès

¹³⁶ Robert, Debeurme et Joly. (2016). *op.cit.* p.11.

¹³⁷ *Ibid.*

¹³⁸ CCJ. (Janvier 2013). Les jeunes éloignés du marché du travail. Mise en contexte. 12 p.

des employeurs, de prendre le leadership de leur vie, de sentir qu'ils vont ouvrir les portes et de persévérer malgré les obstacles rencontrés. Les ESH ont donc besoin d'être soutenus pour développer cette autodétermination (« besoin d'un cours pour être capable »?)

3.4 Diagnostic et évaluation

De prime abord, il paraît indispensable de dépister les différents troubles afin de mieux orienter les étudiants, de prévenir les échecs et le décrochage, dans un contexte où les personnes s'identifient peu (voir partie précédente sur l'auto-dévoilement du handicap) ou qu'elles n'ont jamais été évaluées. Une détermination de leurs besoins par une évaluation valide et crédible doit en effet permettre d'identifier les obstacles rencontrés et d'offrir des mesures de soutien appropriées¹³⁹.

Ceci dit, les établissements d'enseignement sont dotés de différents moyens pour ce faire mais plusieurs publications en font une analyse critique, particulièrement en lien avec la population estudiantine émergente.

Tel qu'expliqué dans le chapitre 2, pour avoir accès aux services adaptés des institutions d'enseignement postsecondaire, les personnes doivent¹⁴⁰ :

- d'une part, présenter une incapacité significative et persistance qui limite leurs activités courantes (relevant de la définition légale d'une personne handicapée),
- et d'autre part, présenter une évaluation diagnostique.

L'opérationnalisation de ces deux critères pose certains problèmes.

- modèle ou concept du handicap :
 - dans une publication datant de 2010¹⁴¹, le MELS lui-même, reconnaît que les catégories utilisées à l'enseignement postsecondaire et à l'aide financière aux études (AFE) sont basées sur un modèle médical, ce qui, au collégial par exemple, inclut certains handicaps et en exclut d'autres¹⁴². Il y a pourtant consensus autour du Processus de production du handicap (PPH) et les troubles d'apprentissage (TA) ou mentaux (TM) (la publication citée précédemment note à ce propos une confusion dans la compréhension et la classification des TA et des TM) sont considérés dans la définition de l'OPHQ et de la CDPDJ. Du côté de l'OPHQ, on considère plutôt comme élèves handicapés ceux qui ont des troubles graves de santé mentale (ou du comportement) et on distingue ces élèves de ceux en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.
 - dans le même sens, une publication française¹⁴³ identifie aussi parmi les axes problématiques tant la question du modèle du handicap mobilisé par les acteurs universitaires - mais également par les entreprises - (et qui exclut les étudiants présentant

¹³⁹ MELS. (2010), *Portrait...op. cit.*

¹⁴⁰ Brossard, L. (2020). *op.cit.*

¹⁴¹ MELS. (2010), *op. cit.*

¹⁴² Nguyen, Fichten, Bariel et Lévesque. (2006). *op. cit.*

¹⁴³ Le Roux, N. et A. Marcellini. (2011). *op. cit.*

des troubles psychiques), que celle de la visibilité/invisibilité des incapacités présentées par les étudiants. Les auteurs constatent : « Dans le jeu dialectique entre visibilité, identification de la déficience, légitimité de l'aide versus invisibilité, non-identification de la déficience, illégitimité de l'aide, se niche la question de la capacité de l'environnement humain à connaître, repérer, comprendre et identifier les limitations de capacités des étudiants pour donner sens à l'aide octroyée. Ainsi trois obstacles à la généralisation d'une logique inclusive dans les universités sont dévoilés par l'analyse: la place spécifique du « handicap psychique » et plus largement des comportements qui y sont associés, la position particulière des jeunes « discréditables », les questions posées par le « handicap de communication » »¹⁴⁴. Ils notent ainsi une difficulté particulière à envisager des solutions adéquates pour les personnes présentant des troubles psychiques, du langage ou plus généralement de la communication et du comportement, que ce soit au sein de l'institution scolaire ou au sein des entreprises.

- diagnostic :

→ un rapport de la CDPDJ¹⁴⁵ évoque une discrimination systémique à l'encontre des étudiants ayant un handicap émergent dont le handicap n'est pas reconnu par le MELS faute de diagnostic ou de diagnostic récent. Le document parle d'une exigence contraignante (demande de service devant être accompagnée d'un rapport médical attestant le diagnostic) étant donné que les ressources habilitées à poser les diagnostics sont limitées, à plus forte raison pour les clientèles « émergentes ».

→ un rapport produit en Ontario¹⁴⁶ met aussi l'accent sur le coût de cette évaluation, qui peut aller jusqu'à plus de 3 000 \$, et dont une part conséquente doit être assumée par les étudiants (NB. Ce coût est approximativement de 1 200 \$ au Québec, selon une vérification faite par l'OPHQ auprès de ses services directs à la personne). Pourtant, faute d'évaluation et donc d'accès aux services et ressources, la réussite scolaire de beaucoup d'entre eux risque d'être remise en cause.

CE QUE DES ESH NOUS APPRENNENT

- Chez les ESH interviewés, les obstacles rencontrés ne sont pas liés d'une façon aussi tranchée que dans la littérature au fait d'avoir un handicap visible ou pas.

- C'est plutôt le moment dans son parcours d'études et d'intégration où la personne obtient son diagnostic qui peut être problématique :

→ ainsi pour près de la moitié des ESH dont le dossier est transmis par l'école secondaire au cégep ou par le cégep à l'université, il n'y a pas d'enjeu particulier au niveau du diagnostic. Certains ont même un diagnostic depuis la maternelle ou le primaire.

→ pour les autres (dont certains avaient pourtant des symptômes depuis l'adolescence), ils n'ont eu un diagnostic/un diagnostic valide (cas d'une ESH ayant un TSM) ou complet (cas d'une ESH ayant plusieurs incapacités) qu'en cours de parcours : plusieurs qu'en 2^e année d'études ou qu'après avoir échoué un programme et même certains, qu'après avoir vécu une première transition professionnelle. Le fait d'avoir un diagnostic si tardivement a eu de nombreux impacts négatifs pour ces personnes au niveau de leur persévérance et leur réussite scolaire ou de leur rétention en emploi.

- Une ESH ayant un TSM-TDAH-TA évoque d'autres obstacles : stigmatisation liée à son diagnostic de TSM, coût d'une évaluation neuropsychologique empêchant sa mise à jour si nécessaire, dépendance (et dont elle voudrait

¹⁴⁴ *Ibid.* p. 13.

¹⁴⁵ CDPDJ. (2012). *op. cit.*

¹⁴⁶ Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Rapport préparé par Tony Chambers, Madadeo Sukhai et Melissa Bolton. (2011). Étude portant sur les obstacles financiers et les problèmes d'endettement auxquels se heurtent les étudiants handicapés de niveau postsecondaire au Canada- Rapport pour l'Ontario. 86 p.

s'affranchir) lors de sa transition vis-à-vis de sa conseillère au SASESH pour les documents officiels à fournir aux employeurs.

- On comprend que l'évaluation ne va pouvoir se faire qu'au moment où le diagnostic va être disponible et que l'ESH ne pourrait voir ses besoins éventuels d'aménagements répondus qu'à partir de là. Quelques ESH indiquent avoir bénéficié de réévaluations en cours d'études.

CE QUE DES ACTEURS CONCERNÉS PAR LA TRANSITION NOUS APPRENNENT

DEMANDE

Au collégial, des données émanant du SPEC (sondage provincial sur les étudiants des cégeps) confirment qu'une majorité d'ESH ne s'inscrivent pas aux services adaptés (SA) au début de la première session, ce qui peut être source d'obstacles.

CRITÈRES D'ACCÈS AUX SA

- Un acteur d'ordre gouvernemental réitère l'importance des deux critères d'accès (définition légale et diagnostic) pour ne pas échapper d'étudiants handicapés mais note également :

- cela peut être compliqué pour des étudiants qui n'ont pas de diagnostic à l'entrée au postsecondaire;
- depuis 2018, le diagnostic n'est plus exigé au secondaire où l'on parle désormais des besoins et des capacités des élèves. Cela permet de voir également ces jeunes sous l'angle de leurs forces ou comme travailleurs potentiels, ce qui constitue un enjeu, notamment pour les enseignants.

- Un acteur plus proche du terrain indique que la question du diagnostic est source d'incertitude et d'insécurité dans les établissements collégiaux : la plus grande partie du financement est basé sur les effectifs des étudiants avec diagnostic mais une partie porte aussi sur l'effectif total du cégep. Du fait de la Charte, il y a par ailleurs l'obligation de ne discriminer personne. Il observe un virage lent et progressif vers une plus grande ouverture des services accompagnée d'une crainte de ne pas suffire à la demande avec les budgets disponibles.

Pour un autre acteur proche du terrain mais de niveau universitaire qui évoque aussi la Charte, l'accès aux services spécialisés apparaît de plus en plus libre et instantané (dans certains établissements, on préfère ainsi le terme de Services pour étudiants à besoins particuliers que SASESH). Il conçoit que dans certains cas (ex. d'un étudiant avec un TA faisant un retour aux études et arrivant à l'université sans diagnostic), il y ait des obstacles pour obtenir un diagnostic dans un contexte de difficultés d'accès à certains spécialistes, ce qui constitue un frein pour l'accès aux services spécialisés offerts par l'établissement.

- Un acteur directement sur le terrain collégial confirme l'impact négatif de l'accès difficile à certains spécialistes (par exemple, en santé mentale) pour l'obtention d'un diagnostic mais également pour bénéficier de soins dans ces domaines. Mais affirme n'exclure personne en pratiquant aussi une approche par besoins.

ÉVALUATION DES BESOINS

- Ce sont les besoins en regard du programme de formation qui sont examinés.

- Un acteur du collégial proche du terrain note que les pratiques dans ce domaine varient d'un établissement à l'autre, certains conseillers des SA priorisant les besoins à l'arrivée, d'autres ceux correspondant à l'ensemble du parcours scolaire (avec ajustements possibles ou pas en cours de route). L'outil d'évaluation des besoins aborde parfois la question des stages de façon anticipée pour entamer la conversation avec l'ESH sur des difficultés qu'il pourrait rencontrer (ex. certains accommodements non possibles en milieu de stage).

3.5 Offre de services

Une littérature fournie examine les limites de l'offre de services aux ESH, tant à l'intérieur des établissements d'enseignement qu'à l'extérieur.

Plusieurs publications constatent un faible accompagnement^{147|148} des ESH en matière de transition études-travail fait en sorte que « La fin du cursus peut ainsi prendre l'allure d'un bond dans le vide¹⁴⁹ ». Différentes raisons expliquent cet état de situation parmi lesquelles:

- les approches (soit la volonté de « traiter » les étudiants handicapés comme les autres soit celle de compenser leur handicap¹⁵⁰) ou les conceptions priorisées en matière d'accompagnement dans les établissements (contextes organisationnels):
 - une conception essentialiste vs une approche écologique¹⁵¹ ou multidimensionnelle¹⁵².
 - un accompagnement à caractère synchronique (dissociant accompagnement et accès à l'emploi) plutôt que diachronique.
 - une perspective socio-éducative vs servicielle¹⁵³.
- l'emploi des ESH constitue l'angle mort tant au niveau de la politique des services d'accueil et d'accompagnement des ESH que des services d'aide à l'insertion professionnelle des établissements d'enseignement¹⁵⁴ (absence de descripteur de performance, notamment sur la préparation à la vie professionnelle et les stratégies développées pour inclure la question de l'insertion professionnelle dans les stratégies d'accompagnement). Les établissements d'enseignement n'accordent pas toujours la même importance au devenir professionnel des jeunes handicapés qu'à celui des autres étudiants. Ainsi, « l'accès à l'emploi ou l'accès aux stages fait rarement partie des stratégies d'admission et d'accompagnement des services d'accueil et d'accompagnement des étudiants handicapés et que l'emploi des handicapés ne fait d'ailleurs que très rarement partie intégrante de la politique des services d'aide à l'insertion professionnelle, cette question étant déléguée aux services d'aide et d'accompagnement des étudiants handicapés (Ebersold, 2011). »¹⁵⁵.
- d'une manière générale, de sérieux problèmes de financement pour les services spécialisés¹⁵⁶, un manque de ressources nécessaires¹⁵⁷, les ressources allouées aux établissements et aux jeunes adultes handicapés étant insuffisamment liées à leurs possibilités d'insertion professionnelle et d'inclusion (politiques d'inclusion ayant renforcé les possibilités d'accès mais ciblant insuffisamment les obstacles liés à la transition¹⁵⁸).

¹⁴⁷ Le May (2012). *op. cit.*

¹⁴⁸ COPHAN. (2013). Sommet sur l'enseignement supérieur : l'accessibilité aux études universitaires pour les étudiantes et les étudiants ayant des limitations fonctionnelles. 11 p.

¹⁴⁹ OCDE. (2011). Politiques d'éducation et de formation. L'inclusion des étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire et dans l'emploi. 160 p. p. 131.

¹⁵⁰ Le Roux et Marcellini. (2011). *op. cit.*

¹⁵¹ Ebersold et Cabral. (2016). *op. cit.*

¹⁵² Cordazzo (2014). *op. cit* p. 160.

¹⁵³ Ebersold et Cabral. (2016). *op. cit.*

¹⁵⁴ OCDE. (2011). *op. cit.*

¹⁵⁵ Cordazzo (2014). *op. cit.* p. 160.

¹⁵⁶ Fichten, C., Jorgensen, S., Havel, A. et M. Barile. (2006). *op. cit.*

¹⁵⁷ Le May (2012). *op. cit.*

¹⁵⁸ COPHAN. (2013). *op. cit.*

¹⁵⁸ OCDE. (2011). *op. cit.*

Une publication canadienne¹⁵⁹ relève des obstacles structurels du même acabit : les établissements postsecondaires reçoivent généralement des subventions pour offrir des accommodements en milieu éducatif mais les autres environnements d'apprentissage (notamment apprentissages intégrés au travail) n'y pas droit. Ces centres de services n'ont souvent pas les effectifs nécessaires pour aider les autres services aux étudiants (comme les services de développement de carrière) à s'adapter aux besoins des étudiants ayant une déficience. Une autre¹⁶⁰ souligne l'absence de ressources financières, tant des bureaux de service aux personnes handicapées que des services d'aide à l'emploi des établissements, pour la mise sur pied d'un personnel dédié à la préparation des étudiants et des diplômés souffrant d'un handicap.

- l'inadéquation des services offerts par les centres d'emplois et de carrière sur les campus à trouver un emploi aux ESH, y compris un emploi d'été et un emploi à temps partiel durant l'année scolaire, et ainsi, contribuer au perfectionnement de leurs compétences¹⁶¹. Pourtant l'examen des études réalisées jusqu'à présent démontre que les étudiants ayant recours aux services de soutien aux personnes handicapées ont aussi souvent besoin d'autres services de soutien (en orientation, en placement et emploi)¹⁶².
- l'absence des synergies nécessaires à l'accès aux stages et plus généralement à l'emploi. Celles-ci vont dépendre de l'ancrage territorial des établissements et des liens que celui-ci autorise avec les milieux économiques¹⁶³.

Par ailleurs, il faut noter qu'une part importante des écrits consultés évoque également les problèmes de collaboration et de partenariat, de planification et de coordination :

- au sein des établissements d'enseignement : relativement peu de collaboration entre les services d'accueil et d'accompagnement des ESH et les services d'aide à l'insertion professionnelle¹⁶⁴ ou absence de mobilisation conjointe des deux services pour améliorer la réussite des étudiants en situation de handicap et leurs résultats en matière d'emploi¹⁶⁵.
- des passerelles pas toujours bien établies entre les différents milieux (notamment acteurs scolaires et de l'emploi. « La transition vers la vie adulte (TVA) est la période de vie qui affecterait le plus l'avenir des personnes présentant des incapacités (Brown, 2007) »¹⁶⁶) ou des initiatives peu articulées entre l'enseignement supérieur et les structures spécialisées dans l'accueil des travailleurs handicapés¹⁶⁷.

¹⁵⁹ NEADS. (2019). *op. cit*

CERIC. (2019). *op.cit.*

CAPRES. *op. cit.*

¹⁶⁰ Université Carleton. (2016). *op.cit.*

¹⁶¹ COMITÉ PERMANENT DES FINANCES (2014). *op.cit.*

¹⁶² Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. (2013). *op. cit.*

¹⁶³ Ebersold et Cabral. (2016). *op. cit.*

¹⁶⁴ OCDE. (2011). *op. cit.*

¹⁶⁵ Université Carleton. (2016). *op. cit.*

¹⁶⁶ Ruel, J, Moreau A.C. et F. Julien-Gauthier. (2015). Des pratiques à privilégier pour une transition vers la vie adulte de qualité : perspective de chercheurs québécois. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4/2015. P. 30-36. p. 30.

¹⁶⁷ Le Roux et Marcellini. (2011). *op. cit.*

- La qualité insuffisante de la planification de la transition en milieu scolaire¹⁶⁸ et le leadership de cette planification non assuré¹⁶⁹.

Par ailleurs, en matière d'accompagnement à la recherche d'emploi à l'extérieur des établissements d'enseignement, certaines difficultés sont aussi recensées telles que :

- la différence entre les mesures de soutien offertes dans le milieu de l'éducation et celles qui sont disponibles dans le milieu de l'emploi¹⁷⁰.
- le fait que, dans certains cas, même des organisations communautaires pouvant avoir accès à un financement important ne sont pas, pour un bon nombre d'entre elles, équipées pour appuyer des diplômés postsecondaires¹⁷¹.
- l'absence de programmes et de services d'emploi s'adressant particulièrement aux étudiants souffrant de handicap¹⁷².

Il est intéressant de compléter les éléments qui précèdent par des données concernant autant l'utilisation de l'offre de services - tant au sein des établissements qu'à l'externe - (notamment les différents enjeux d'accès à cette offre) que l'évaluation critique de cette offre.

- Dans un premier temps, il faut rappeler que certains handicaps ne sont pas reconnus aux fins de financement des services adaptés¹⁷³ et que donc, certains étudiants (par exemple, HDAA) peuvent ne pas avoir accès à des ressources financières, matérielles et humaines¹⁷⁴.
- Dans les établissements d'enseignement, en lien avec l'élément précédent ou non, plusieurs publications nous parlent de la sous-utilisation des services spécialisés par les ESH (même si le nombre d'utilisateurs a augmenté dans le temps¹⁷⁵ | ¹⁷⁶), que cela soit au cégep/collège¹⁷⁷ (pourtant l'étudiant non-inscrit vit plus d'obstacles que l'étudiant inscrit) et/ou à l'université¹⁷⁸ | ¹⁷⁹.

Plusieurs causes peuvent expliquer ce faible recours aux services proposés par les établissements postsecondaires. Par exemple, pour les étudiants ayant un TA ou un TDAH, un article¹⁸⁰ explique que ceci est dû au fait que cette population est confrontée à un nouveau modèle de services où il faut soutenir tout un processus de demande d'aide pour y avoir accès et celle-ci est peu capable de le faire, ne possédant pas, dans beaucoup de cas, des habiletés d'autodétermination (voir partie qui y est consacrée, plus haut).

¹⁶⁸ Crawford, Cameron (2012). Youth with disabilities in transition from school to work or postsecondary education and training: A review of the literature in the United States and United Kingdom. Toronto: Institute for Research and Development on Inclusion and Society (IRIS).

¹⁶⁹ OCDE. (2011). *op. cit.*

¹⁷⁰ OPHQ. (2011). *op. cit.*

¹⁷¹ Université Carleton. (2016). *op. cit.*

¹⁷² Crawford (2012). *op. cit.*

¹⁷³ CDPDJ. (2012). *op. cit.*

¹⁷⁴ CTREQ. (2018). *op. cit.*

¹⁷⁵ Fichten, Jorgensen, Havel et Barile. (2006). *op. cit.*

¹⁷⁶ Brossard, L. (2020). *op. cit.*

¹⁷⁷ CTREQ. (2018). *op. cit.*

¹⁷⁸ Nguyen, Fichten, Bariel et Lévesque. (2006). *op. cit.*

¹⁷⁹ Université Carleton. (2016). *op. cit.*

¹⁸⁰ Robert, Debeurme et Joly. (2016). *op. cit.*

Un autre exemple de causes, en formation continue¹⁸¹ : la méconnaissance des services, la crainte que l'utilisation des services nuise à l'embauche ou à l'emploi actuel (même si la confidentialité est assurée autour du diagnostic), l'ignorance de certains adultes quant à leur difficulté qui les pousse à fonctionner sans recours à des services.

Par ailleurs, pas plus que le reste de la population estudiantine, des diplômés (ayant un TA)¹⁸² ne se souviennent avoir eu recours aux services d'orientation professionnelle ou indiquent avoir minoritairement participé à des placements professionnels ou bénéficié d'une formation en recherche d'emploi.

- En matière de recherche d'emploi, quelques publications¹⁸³ | ¹⁸⁴ relèvent une faible sollicitation-utilisation des services d'aide qui sont offerts à l'externe dans ce domaine (à mettre notamment en lien avec une très grande méconnaissance des services et programmes d'intégration, y compris financiers, et de maintien en emploi des personnes handicapées par les services de placement des établissements) et une appréciation variable de ces services, en cas d'utilisation. D'une manière plus générale, le CCJ note que de nombreuses mesures et subventions dédiées aux jeunes ne visent pas nécessairement les jeunes les « moins éloignés » du marché du travail comme les diplômés. Pourtant « un jeune diplômé qui ne parvient pas à faire valoir ses compétences de façon assez convaincante pour trouver un emploi, ou un jeune qui a gradué d'un secteur peu favorable à l'emploi risque de se déqualifier à moyen terme et, ultimement, se décourager »¹⁸⁵. On voit ici le lien entre l'instabilité d'emploi et la dégradation des compétences.

Dans les organismes qui desservent les jeunes¹⁸⁶, on fait aussi le constat de trois obstacles importants : la méconnaissance des services et la rigidité du cadre de fonctionnement par rapport à l'hétérogénéité des besoins de la clientèle jeune et éloignée du marché du travail.

Enfin, une enquête¹⁸⁷ conduite pour le compte du CCJ sur les besoins des jeunes éloignés du marché du travail permet de mieux cerner leurs besoins, de leur point de vue et de celui de leurs intervenants en employabilité. On peut se demander si les jeunes diplômés en situation de handicap ne partagent pas certains de ces besoins (comme : apprendre des techniques efficaces de recherche d'emploi, développer des compétences personnelles, faire reconnaître et faire valoir des compétences, y compris des compétences personnelles, par-devant un employeur, etc.).

CE QUE DES ESH NOUS APPRENNENT

Les données récoltées sont présentées dans le chapitre 4 consacré à l'Offre de services.

CE QUE DES ACTEURS CONCERNÉS PAR LA TRANSITION NOUS APPRENNENT

- Un acteur de niveau gouvernemental estime que cette offre de services est non seulement différente entre les deux ordres d'enseignement mais également variable d'un établissement à l'autre. Il trouve porteur le rattachement dans les universités des Services aux ESH aux Services aux étudiants.

¹⁸¹ Fichten, Jorgensen, Havel et Barile. (2006). *op. cit.*

¹⁸² Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. (2013). *op. cit.*

¹⁸³ OPHQ. (2011). *op. cit.*

¹⁸⁴ AQICEBS. CAMO-PH. (2005-2006). *op. cit.*

¹⁸⁵ CCJ. (2014). *op. cit.* p. 25.

¹⁸⁶ CCJ. (Janvier 2013). *op. cit.*

¹⁸⁷ CCJ. (2014). *op. cit.*

- Des acteurs au niveau collégial proche ou sur le terrain constatent à quel point le chemin de l'intégration vers l'inclusion et l'accessibilité universelle reste encore à faire.
- Au niveau des acteurs dans les établissements, les conseillers jouent bien-sûr un rôle-pivot auprès des ESH mais de façon variable. Et les enseignants-professeurs constituent un acteur incontournable pour la mise en œuvre des adaptations, quand elles sont possibles. Étant des experts de contenu et donc éloignés de ces questions, certains d'entre eux les perçoivent encore comme des obstacles à leur liberté académique ou comme des privilèges et sont donc rétifs à en accorder.

3.6 Obstacles financiers

Il est clair que le handicap peut être source de frais supplémentaires, ou dépenses supplémentaires devant être engagées pour des accessoires fonctionnels¹⁸⁸, pour un étudiant dans cette situation, que ne compensent pas forcément les prêts même transformés en bourses. L'ESH peut également éprouver des difficultés à trouver un emploi pendant (un rapport¹⁸⁹ note ainsi que les étudiants handicapés avaient davantage utilisé leurs économies que les autres) et après ses études, ce qui a des incidences financières sur la vie entière¹⁹⁰. En même temps, l'obligation de travailler pendant les études et une mauvaise situation financière peuvent faire obstacle à la persévérance scolaire¹⁹¹, tout comme l'importance de la dette peut entraîner une interruption des études ou retarder la transition entre les études et le marché du travail¹⁹².

Certaines difficultés évoquées dans les écrits sont liées à l'Aide financière aux études (AFE) ou Programme de prêts et bourses :

- pour des étudiants ayant un TSM, ce dernier constitue une source de revenus incertaine dans un contexte de nombreux cas d'abandons, d'échecs et de retours successifs aux études, contexte qui constitue la réalité de plusieurs participants du fait de leur condition¹⁹³.
- selon l'AQEIPS, l'AFE discrimine en fonction des limitations fonctionnelles en limitant l'accès aux mesures d'accommodement aux ESH dont le handicap est dit émergent¹⁹⁴.

Juste après les études et en l'absence d'emploi, il est intéressant de noter le rapport à l'assistance-emploi de certains diplômés ayant un TSM¹⁹⁵ qui sont réticents à y faire appel, principalement en raison du poids des préjugés. Cette population peut, par ailleurs, éprouver des difficultés à bénéficier de l'assurance-emploi car elle n'aura jamais atteint le nombre minimal d'heures en comptant les divers petits emplois qu'elle a occupés.

Pour celles et ceux qui bénéficient de la sécurité du revenu, il peut y avoir enfin des contre-incitations dans ces programmes à entrer en emploi¹⁹⁶.

¹⁸⁸ Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Rapport préparé par Chambers, Sukhai et Bolton. (2011). *op. cit.*

¹⁸⁹ Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Rapport préparé par Academica Group Inc. (2010). Cheminements des membres des groupes sous-représentés : de la présentation d'une demande d'admission à un établissement postsecondaire à l'entrée sur le marché du travail. 139 p.

¹⁹⁰ COPHAN. (2013). *op. cit.*

¹⁹¹ Fichten, Jorgensen, Havel et Barile. (2006). *op. cit.*

¹⁹² CCJ. (2014). *op. cit.*

¹⁹³ BÉGUET Véronique, et FORTIER Stéphane, Les trajectoires scolaires de personnes ayant un problème grave de santé mentale : bilan général d'une recherche-action, Québec, Le Pavois, 2004, 132 p.

¹⁹⁴ AQEIPS (14 mars 2019). L'aide financière aux études discrimine en fonction du type de handicap.

¹⁹⁵ Fichten, Jorgensen, Havel et Barile. (2006). *op. cit.*

¹⁹⁶ Crawford (2012). *op. cit.*

CE QUE DES ESH NOUS APPRENNENT

- Pour plusieurs ESH, on retrouve effectivement des coûts particuliers liés à la situation de handicap et qui ne sont pas pris en charge. Ex. Coût élevé du diagnostic neuropsychologique au départ, en cours d'études, coût des outils adaptés ou du stationnement intérieur (pour une ESH en fauteuil roulant pour qui la voiture est un gage d'autonomie).
- Très rares sont ceux qui évoquent des obstacles financiers car :
 - près des deux tiers ont travaillé pendant leurs études (en cours de - semaine/fin de semaine - et hors session – emploi d'été). Même si souvent la conciliation travail-études s'est avérée difficile à cause du handicap au point de devoir se traduire dans plusieurs cas, par une réduction (partielle ou totale) des heures de travail. L'expérience et la charge du handicap n'ont pas permis cette conciliation pour le tiers restant.
 - quelques-uns ont bénéficié du soutien financier de leurs parents, d'une allocation de la SAAQ, d'une bourse d'excellence, d'une AFE spécial ESH (prêt transformé en bourse), etc.
- Pour un ESH en particulier, le coût des études a été tel pour ses parents (notamment vu leur durée plus longue à cause du handicap) que cela l'a poussé à vouloir les terminer au plus vite et à ne pas faire le stage facultatif de fin d'études (pourtant potentiellement facilitateur pour la transition).

3.7 Orientation scolaire et professionnelle

Même si un diplôme postsecondaire reste un atout sur le marché du travail, on sait que ce n'est pas le cas de tous les diplômes¹⁹⁷ | ¹⁹⁸ (niveau de sortie, filière de formation, etc.), d'où les débats sur les filières sélectives, celles qui sont professionnalisantes, etc. Il y a donc des liens importants¹⁹⁹ à faire entre l'orientation professionnelle et la façon dont va s'opérer la transition. Ainsi, en raison de l'orientation, le lien peut être défaillant entre la formation et les besoins du marché du travail.

Sur la base du constat de certains auteurs que l'on trouve peu d'ESH en sciences pures et en santé²⁰⁰ ou qu'aux cycles supérieurs, les personnes handicapées sont plus susceptibles d'étudier en arts et en sciences humaines qu'en gestion des affaires ou en génie²⁰¹ ou encore qu'il y a un nombre important d'étudiants handicapés dans des filières jugées sans débouchés (sociologie, histoire²⁰²), on peut se demander si l'orientation pédagogique des étudiants handicapés diffère ou non de leurs pairs non handicapés et se poser des questions sur leur liberté de choix d'orientation et s'ils sont aidés dans cette démarche. La littérature consultée apporte quelques réponses à ces interrogations.

- Indécision vocationnelle et objectif de carrière (le projet professionnel de l'étudiant devenant un enjeu central dans le parcours de formation auquel on associe les processus d'orientation)²⁰³. Chez les jeunes en général, cette indécision peut être fréquente²⁰⁴ mais

¹⁹⁷ Le Roux et Marcellini. (2011). *op. cit.*

¹⁹⁸ Cordazzo. (2014). *op. cit.*

¹⁹⁹ Fichten, Jorgensen, Havel et Barile. (2006). *op. cit.*

²⁰⁰ COPHAN. (2013). *op. cit.*

²⁰¹ NEADS. (2019). *op. cit.*

CERIC. (10 mai 2019). *op. cit.*

CAPRES. *op. cit.*

²⁰² Le Roux et Marcellini. (2011). *op. cit.*

²⁰³ Fichten, Jorgensen, Havel et Barile. (2006). *op. cit.*

²⁰⁴ CCJ. (2014). *op. cit.*

pour ce qui est des jeunes personnes handicapées, un rapport²⁰⁵ note que ces dernières étaient proportionnellement plus nombreuses que les autres diplômés à avoir un objectif de carrière dès le début des études secondaires tandis qu'un autre²⁰⁶ évoque au contraire des difficultés à formuler des objectifs de carrière.

En effet, comment choisir un programme²⁰⁷ si les services d'orientation scolaire et professionnelle ne sont pas capables de dire si les programmes et les stages sont réellement accessibles²⁰⁸ (l'accessibilité environnementale - accessibilité et fréquence des modes de déplacement, accessibilité des endroits ou lieux d'activité et des horaires - va jouer sur le choix du cursus scolaire et universitaire)? Y a-t-il des lacunes du côté de la formation en orientation? Si l'on ne participe jamais aux voyages d'études? Ou quand on n'a pas accès aux emplois d'été ou à temps partiel qui permettent bien souvent d'identifier ses intérêts?

- Liberté du choix d'orientation : quelques publications abordent cette question sous différents angles :
 - certaines évoquent la part de l'assignation²⁰⁹ où préjugés et méconnaissance feront que des ESH pourront être refusés dans certains programmes ou stages par méconnaissance de leur situation²¹⁰ | ²¹¹.
 - parfois, c'est le souhait ou le rejet d'un métier avec le handicap²¹² qui va interférer dans le choix.
 - le parcours peut être aussi « déterminé par un équilibre conscient, ou non, que l'individu essaye de trouver entre sa passion et les possibilités d'emploi que lui ou ses formateurs, jugent qu'il est en mesure de faire²¹³ ».
- Certains étudiants ayant un TSM. L'orientation peut être un processus complexe (temps qu'il faut y investir, prise en compte du degré de rétablissement, des contraintes liées au problème de santé mentale et de l'évaluation des capacités des personnes - études et choix professionnels -). Et la personne risque de devoir remettre en question son orientation à maintes reprises, ce qui demande une continuité de l'équipe dans la démarche entreprise.
- Offre de services dans les établissements : quelques publications critiquent cette offre de services en matière d'orientation scolaire et professionnelle :
 - elles parlent pour les jeunes, en général, d'une offre morcelée et insuffisante pour répondre à leurs besoins²¹⁴.
 - pour les ESH, elles évoquent une faible utilisation des programmes ou des activités d'orientation²¹⁵.

²⁰⁵ Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Rapport préparé par Academica Group Inc. (2010). *op. cit.*

²⁰⁶ Crawford (2012). *op. cit.*

²⁰⁷ COPHAN. (2013). *op. cit.*

²⁰⁸ Dejoux, V. (2015). *op. cit.*

²⁰⁹ Segon et Le Roux. (2015). *op. cit.*

²¹⁰ COPHAN. (2013). *op. cit.*

²¹¹ Fichten, Jorgensen, Havel et Barile. (2006). *op. cit.*

²¹² Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Rapport préparé par Academica Group Inc. (2010). *op. cit.*

²¹³ Cordazzo. (2014). *op. cit.* p. 8.

²¹⁴ CCJ. (2014). *op. cit.*

²¹⁵ Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Rapport préparé par Academica Group Inc. (2010). *op. cit.*

A ce propos, il est intéressant de noter que ce sont parfois des acteurs plus informels comme les chargés de cours avec qui l'étudiant discute de carrière²¹⁶.

Finalement, il faut s'assurer que l'orientation des ESH leur permet d'avoir des opportunités d'emploi et de devenir concurrentiels pour les places sur le marché du travail²¹⁷. Les choix de carrière de cette population²¹⁸ devraient donc faire l'objet d'un examen attentif et personnalisé et certains choix de carrière n'ont pas lieu d'être éliminés a priori.

CE QUE DES ESH NOUS APPRENNENT

- Vu le nombre d'ESH « rencontrés », il n'est pas possible d'évaluer s'ils sont sur ou sous-représentés dans certaines filières de formation. Mais il est intéressant de noter la variété de leur profil académique : sciences humaines mais aussi gestion des affaires, génie, etc.

- Quelques ESH savaient ce qu'ils voulaient faire depuis longtemps (souvent au secondaire) et ont persévéré ou sont diplômés dans les études correspondantes.

- Plusieurs choix d'orientation ont été limités avant l'entrée dans le programme par le handicap (ex. parent dissuadant du choix initial) et ses conséquences (ex. cote R insuffisante pour accéder à certains programmes comme médecine ou barreau) et/ou justifiés par l'expérience du handicap (volonté d'aider professionnellement d'autres PH) même si d'autres intérêts peuvent aussi rentrer en compte (environnement familial, social, matières scolaires antérieures, etc.).

Pour une ESH ayant un TSM diagnostiqué très tardivement, la rencontre avec un(e) CO avait été la première occasion de discuter de son rapport à l'école difficile, malgré d'excellentes notes.

- Près de la moitié des ESH ont dû se réorienter pour différentes raisons : ils sont devenus handicapés, ont échoué ou ont abandonné dans un premier programme (plus ou moins longtemps après le début des études) parfois dû au handicap, etc.

Deux exemples de réorientation sortent du lot :

- une ESH qui, même si elle avait un projet professionnel très clair dès le départ (être travailleuse sociale) et faute de pouvoir le concrétiser, a multiplié pendant de nombreuses années les passages d'un programme à l'autre, d'un ordre d'enseignement à l'autre avant d'exercer finalement un emploi en relation d'aide.
- un ESH qui, après des études collégiales dans un domaine et avoir trouvé un travail correspondant, s'est rendu compte que cela ne lui plaisait pas et est retourné faire un second DEC technique (cependant connexe).

- Nous verrons ultérieurement la présence ou non d'acteurs (ce ne sont pas que des CO) dans ses différents choix d'orientation et de réorientation (nature, moment, importance et rôle). Par ailleurs, les expériences de travail (stage, emploi étudiant, emploi, bénévolat) apparaissent comme autant d'occasions d'influencer, de valider ou d'invalider ces choix.

CE QUE DES ACTEURS CONCERNÉS PAR LA TRANSITION NOUS APPRENNENT

- Plusieurs acteurs du milieu de l'éducation évoquent les besoins d'orientation (celle-ci étant plus tardive, le collégial semble un moment clé pour le faire) ou de réorientation (en début de parcours par exemple du fait d'incapacités non compatibles avec le niveau d'études mais malheureusement aussi en fin de parcours).

- D'autres acteurs du milieu de travail insistent sur l'importance particulière pour les ESH d'explorer le marché du travail, d'être bien informés des réalités de certains secteurs d'activité (etc.), et d'éviter ainsi une idéalisation qui ne tienne aucunement compte de leurs limitations fonctionnelles.

En même temps, un choix d'orientation ne doit pas leur être imposé ni par leurs parents ni par d'autres acteurs.

²¹⁶ Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. (2013). *op.cit.*

²¹⁷ Fichten, Jorgensen, Havel et Barile. (2006). *op. cit.*

²¹⁸ BÉGUET et FORTIER (2004). *op.cit.*

3.8 Stage(s) obligatoire(s) et/ou facultatif(s)

De nombreux programmes tant collégiaux qu'universitaires comportent un ou des stage(s) obligatoire(s) en cours ou en fin d'études (contexte de généralisation des stages dans l'enseignement supérieur²¹⁹). Quelques publications constatent que les ESH suivant des programmes où il y a des stages sont moins nombreux que les autres étudiants à accéder aux stages²²⁰ et que certains d'entre eux rencontrent des échecs durant leur stage²²¹.

Au-delà du fait que la santé peut interférer aussi avec le choix du stage²²² et qu'il peut y avoir des difficultés d'accès aux lieux physiques²²³, la littérature examinée recense d'autres problèmes :

- lors de la recherche de stage : soutien inexistant²²⁴ ou déficient²²⁵ | ²²⁶ pour trouver un lieu de stage (pourtant prévu par la formation)
- lors du déroulement du stage : fonctions occupées n'étant pas en lien avec la formation suivie et étant peu capitalisables professionnellement, absence d'aménagements de postes de travail ou encore difficultés à concilier les exigences du stage avec les rythmes universitaires et personnels²²⁷ ou autres²²⁸ | ²²⁹.

Ces difficultés proviennent de différentes sources.

- Un manque de ressources internes spécialisées²³⁰ ou des chargés d'accueil et d'accompagnement qui peinent à inclure l'accès aux stages prévus par les cursus par manque d'outils²³¹ ou de formules pédagogiques adaptées²³².
- Des réticences de la part de certains membres du corps enseignant²³³ | ²³⁴ à faire des démarches auprès des lieux de stage, notamment pour obtenir des mesures d'accommodement permettant de mieux accompagner le stagiaire et de lui proposer des mesures de soutien.

L'article portant sur les stages d'ESH en enseignement examine d'ailleurs en détail les tensions et les défis auxquels ont à faire face les professeurs et les formateurs de terrain de ces stagiaires ainsi que les besoins de formation de ces premiers.

²¹⁹ Segon, Giacometti et Le Roux. (2014). *op. cit.*

²²⁰ OCDE. (2011). *op. cit.*

²²¹ Segon, M. et N. Le Roux. (2015). *op.cit.*

²²² Agefiph. (2015). *op. cit.*

²²³ COPHAN. (2013). *op. cit.*

²²⁴ Ebersold et Cabral. (2016). *op. cit.*

²²⁵ Agefiph. (2015). *op. cit.*

²²⁶ COPHAN. (2013). *op. cit.*

²²⁷ Segon, M. et N. Le Roux. (2015). *op.cit.*

²²⁸ Agefiph. (2015). *op. cit.*

²²⁹ Lebel, Bélair, Monfette, Hurtel, Miron et Blanchette. (2016). *op.cit.*

²³⁰ CDPDJ. (2012). *op. cit.*

²³¹ Segon et Le Roux. (2015). *op. cit.*

²³² COPHAN. (2013). *op. cit.*

²³³ *Ibid*,

²³⁴ *Ibid*,

- En dépit du fait que le stage relève d'une responsabilité partagée par plusieurs acteurs, un manque de coopération et de partenariat (pouvant être dû à un flou entourant les droits et obligations de chacune des parties impliquées dans le processus de stage) est constaté :
 - à l'interne, au sein de l'établissement : entre les chargés d'accueil et d'accompagnement et les bureaux d'aide à l'insertion professionnelle.
 - interne-externe : avec les ressources externes spécialisées (par exemple, pour les personnes ayant un TA ou un TSM²³⁵)

On comprend que ces difficultés relatives aux stages obligatoires peuvent hypothéquer la réussite scolaire et donc l'obtention du diplôme et constituent donc un problème grave pour les ESH et leur transition.

CE QUE DES ESH NOUS APPRENNENT

- Près d'un tiers des ESH « rencontrés » n'avait pas de stage obligatoire à faire dans le cadre de leurs études :
 - Dans quelques cas, le programme ne s'y prêtait pas. Ce qui n'a pas empêché quelques ESH de faire sciemment un stage facultatif ou de transformer leur projet d'intégration ou leur épreuve synthèse de programme en stage, pour valider un choix d'orientation, pour réseauter et/ou pour s'ouvrir des opportunités professionnelles par la suite.
 - D'autres situations méritent d'être relevées :
 - ESH choisissant « volontairement » la version non coopérative de son programme (donc ne comportant pas de stage) car, par expérience, elle escomptait rencontrer des difficultés dans sa recherche de stage et dans le déroulement de celui-ci (car elle avait besoin de demander un temps partiel).
 - autre ESH où les places de stage facultatif sont réservées aux étudiants ayant les meilleures notes mais où la possibilité existe, pour les autres, de chercher soi-même un stage facultatif. La personne a estimé que les démarches étaient trop compliquées et ne les a pas engagées même si elle trouvait important de faire un stage (« pour comprendre comment se traduit ce qu'on étudie sur le marché du travail »).
- Pour les autres ESH, le nombre (allant par exemple d'un stage de fin d'études à 11 stages en Techniques de soins infirmiers), la durée, le moment du (ou des) stage(s) obligatoire(s) dans le programme varient d'un programme à l'autre.
- Les ESH nous ont parlé tant des obstacles que des facilitateurs en matière de :

→ Recherche de stage

Obstacles	Facilitateurs
. Stage facultatif ou obligatoire de fin d'année non fait, entraînant perte d'opportunité ou programme non complété. . Pour une ESH ayant une IM, sur la plateforme de stages, ignorance quant à l'accessibilité physique des MS. . Pour une ESH ayant une IM, sur la plateforme de stages, ignorance quant à l'accessibilité physique des MS. . Échec à l'entrevue de stage. . Réticence de l'employeur à prendre un stagiaire handicapé. . Stages crédités d'office (pour les ESH?) par l'établissement car pas d'aide disponible pour la recherche.	. ESH suffisamment autonome pour trouver un stage. . Plateforme offrant des stages et processus simple pour bénéficier d'un stage (ex. dans le cadre d'un programme coopératif). . Activités de mise en contact avec MS potentiels (ex. 5 à 7). . Ententes de l'établissement avec des employeurs. . Professeur référant à un milieu de stage (MS) avec parfois des besoins de main d'œuvre. . Collaboration SASESH-Service des stages pour intervenir avant l'entrevue de stage. . Nombreux stages permettant d'acquérir de l'expérience en entrevue de stage et en intégration dans un MS.

²³⁵ Segon et Le Roux. (2015). *op.cit*

→ Déroulement du stage	
Obstacles	Facilitateurs
. Recherche difficile ou trop compliquée poussant l'ESH à se contenter du « premier stage venu » quitte à en sacrifier la qualité (et la valeur ultérieure) : stage dans l'établissement et non à l'extérieur, en télétravail, contenu peu en lien avec les études, stage non rémunéré, sans possibilité d'emploi ultérieur, etc... . Enjeu d'accessibilité physique du MS. . Absence de soutien du coordonnateur de stage. Absence de mentor ou de superviseur dans le MS. . Pas de soutien du professeur concernant l'auto-dévoilement. ESH choisissant de ne pas s'auto-dévoiler et le regrettant par la suite car quasi-échec du stage et perte d'une opportunité d'emploi. . Pas de prise en compte des besoins d'accommodement exprimés ni par les professeurs (sans directive de l'établissement là-dessus) ni par le MS. . Exigences indues de la part du professeur ou du superviseur de stage (ex. en termes de rapidité d'exécution comme dans le travail futur); pourtant l'étudiant est encore en apprentissage.	. MS compréhensif et flexible. Accommodements informels ou formels possibles. - Besoins d'aménagements pris en charge dans le cadre d'un contrat d'intégration au travail (CIT). Ex. d'un stage de deux ans conduisant au titre de CPA. . Encadrement par une ressource ESH ou par un enseignant de l'établissement.
• Plusieurs ESH parlent de l'importance du stage pour explorer des professions, des milieux de travail, valider ou confirmer un choix scolaire et professionnel (ex. via un stage d'observation en début de cursus) et pour faciliter la transition professionnelle (lien entre stage et premier emploi).	

CE QUE DES ACTEURS CONCERNÉS PAR LA TRANSITION NOUS APPRENNENT
• Plusieurs acteurs relèvent que le (ou les) stage(s) (notamment de fin de cursus) constitue(nt) un moment critique pour les ESH. D'une part, des enjeux particuliers semblent se poser pour certains d'entre eux en matière de savoir être ou de SST (et les acteurs de l'établissement craignent de brûler leurs milieux de stage du fait de ces difficultés) et d'autre part, il peut y avoir une rupture au niveau des adaptations accordées à l'ESH, certaines étant possibles en milieu scolaire mais ne l'étant plus en milieu de stage. Ex. d'un ESH en techniques ambulancières qui peut bénéficier d'un ordinateur et de logiciels pendant ses cours pour la prise de notes mais qui doit les prendre à la main en stage. • Il apparaît donc essentiel tant d'accompagner les ESH dans leur recherche de stage, de les préparer aux réalités des milieux de travail que de sensibiliser les milieux de stage à la question des adaptations, pourtant ni l'un ni l'autre ne semblent forcément faits. • Aborder avec l'ESH la question de l'auto-dévoilement au moment du stage est aussi important (voir partie 3.2).

3.9 Expérience(s) de travail

Certaines entreprises hésitent à recruter des jeunes sans expérience et donc, pour elles, le diplôme ne suffisant plus, il faudra avoir accumulé de l'expérience au cours des études²³⁶. Sans expérience de travail au préalable, ces jeunes peuvent se retrouver dans un cercle vicieux (pas d'emploi car ils n'ont pas d'expérience et inversement) et augmentent leurs risques d'instabilité d'emploi²³⁷.

²³⁶ Le Roux et Marcellini. (2011). *op.cit.*

²³⁷ CCJ. (2014). *op.cit.*

Cependant, de moins en moins, le temps du parcours de formation va précéder celui du parcours d'insertion, les deux interférant plutôt ensemble²³⁸. Au Québec particulièrement²³⁹, les étudiants (en général), en valorisant à la fois l'obtention du diplôme et l'autonomie financière, sont amenés à combiner systématiquement les études et le travail²⁴⁰. Dans une publication précédemment citée²⁴¹, il est indiqué que 62,5 % des jeunes concilient études et travail). Hormis le fait d'accroître cette autonomie, d'assurer leur subsistance et leur transport, les jeunes travaillent aussi à temps partiel ou pendant l'été pour d'autres raisons qui varient avec l'âge et le niveau de scolarité, parmi lesquelles :

- dépendamment du nombre d'heures travaillées et du niveau scolaire, acquérir et cumuler des expériences de travail pertinentes, susceptibles de faciliter leur intégration en emploi le moment venu, atténuer « le choc de la réalité du marché du travail » (CCJ, 2013, p. 12-13) et ainsi agir sur leur taux de rétention en emploi une fois qu'ils intègrent le marché du travail : « L'entrée précoce des élèves sur le marché du travail est souvent considérée comme un moyen d'acquérir une expérience utile de la culture et du milieu de travail. Cette expérience peut se traduire par des bénéfices à long terme, tels qu'une transition plus harmonieuse des études à un emploi à temps plein, l'acquisition de compétences pratiques et des gains ultérieurs plus élevés (Bushnik, 2003, p. 6.) »²⁴².

Qu'en-est-il des étudiants en situation de handicap sur ce plan?

Plusieurs publications comportant des statistiques sur ce sujet indiquent que les ESH se distinguent des autres étudiants par leur plus petit nombre à pouvoir conjuguer leurs études avec une activité professionnelle²⁴³ | ²⁴⁴ ou par un plus faible nombre d'heures travaillées²⁴⁵. Ainsi, les écarts entre jeunes avec ou sans incapacité, en ce qui a trait à la participation en emploi, étaient plus grands que ceux concernant la participation scolaire et d'autant plus que l'incapacité est grave : « Chez les jeunes de 15 à 19 ans, 35 % de ceux avec incapacité sévère ou très sévère avaient occupé un emploi à un moment ou l'autre entre janvier 2010 et mai 2011, par rapport à 44 % de ceux avec incapacité légère ou modérée et 57 % de ceux sans incapacité. Chez les 20 à 24 ans, 48 % des personnes avec incapacité sévère ou très sévère avaient occupé un emploi à un moment ou l'autre, par rapport à 73 % de ceux avec incapacité légère ou modérée et 87 % des personnes sans incapacité »²⁴⁶.

Dans un document comparant l'expérience de travail des étudiants ayant une incapacité vs sans incapacité, Statistique Canada²⁴⁷ note : « Le fait de ne pas posséder une grande expérience sur le marché du travail au moment de l'obtention du diplôme constitue pour les jeunes ayant une incapacité un obstacle supplémentaire lors du passage de l'école au travail ». Il est possible d'acquérir une telle expérience aussi au moyen de stages, de placements dans des programmes d'alternance travail-études et de

²³⁸ Cordazzo. (2014). *op. cit.*

²³⁹ *Ibid.*

²⁴⁰ Moulin, S. (2011). Faut-il que jeunesse se classe? Dans Perspectives internationales sur le travail des jeunes. Sous la direction de Vultur, M. et D. Mercure. (2011). p. 147-162.

²⁴¹ ÉCOBES. VISAJ. (2018). *op. cit.*

²⁴² CCJ. (2014). *op. cit.* p. 23.

²⁴³ OCDE. (2011). *op. cit.*

²⁴⁴ Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Rapport préparé par Academica Group Inc. (2010). *op. cit.*

²⁴⁵ *Ibid.*

²⁴⁶ Turcotte, M. (2014). Les personnes avec incapacité et l'emploi. 13 p. p. 13.

²⁴⁷ Statistique Canada. (2015). Enquête canadienne sur l'incapacité, 2012. Profil des expériences sur le marché du travail : adultes canadiens de 15 ans et plus ayant une incapacité, 2012. p. 7-8. 22 p. p. 7.

programmes d'apprentissage. A contrario, l'expérience de travail pendant les études peut accroître la probabilité de réussir cette transition²⁴⁸ et/ou réduire son temps²⁴⁹.

Cependant, une publication récente sur la population étudiante collégiale²⁵⁰ apporte certaines nuances sur la question de l'emploi rémunéré et du financement des études quant aux différences entre les ESH (avec ou sans diagnostic) et ceux qui ne le sont pas.

Certains documents évoquent quelques raisons pour lesquelles les ESH éprouvent des difficultés à acquérir une expérience de travail²⁵¹ :

- pour l'étudiant handicapé, un temps plus réduit que celui de ses pairs non handicapés²⁵².
- à cause de leur santé physique ou mentale. Des personnes qui tentent malgré tout de poursuivre leur emploi, de le concilier avec les études mais qui finissent par renoncer à cause de leur état²⁵³. Donc, il s'en suit un questionnement de ces étudiants sur leurs capacités à travailler tout en poursuivant des études, la conciliation pour eux s'avérant plus difficile.
- un milieu de travail difficile rendant problématique la conciliation forte entre charge de travail et horaires scolaires qui s'accompagne de restrictions limitant l'éventail des types d'emploi et des possibilités²⁵⁴.
- pour certains ESH, un soutien financier pendant l'été qui devient dissuasif²⁵⁵ ou la peur de voir réduire l'allocation de soutien si on travaille à temps partiel pendant l'année scolaire²⁵⁶.
- un faible soutien des services de placement pour trouver un travail à temps partiel ou un travail d'été²⁵⁷ | ²⁵⁸. Des chargés d'accueil et d'accompagnement qui peinent à inclure la conciliation des études avec une activité professionnelle dans leurs stratégies d'accompagnement des ESH et ce, faute d'outils ou par manque de coopération avec les bureaux d'aide à l'insertion professionnelle²⁵⁹.

Ainsi, plusieurs auteurs notent que les ESH ont besoin de :

- développer leur employabilité et leur potentiel, notamment via des expériences bénévoles²⁶⁰
- avoir accès aux « apprentissages parallèles » ou « expériences non pédagogiques » et avoir plus d'occasions d'acquérir des compétences et de l'expérience de travail (par des programmes d'alternance travail-études, du mentorat, du bénévolat, etc.)²⁶¹
- voir augmenter le nombre de possibilités d'emploi à temps partiel et d'emploi d'été sur le campus et dans la communauté²⁶².

²⁴⁸ Statistique Canada. Par Stuart Morris, Gail Fawcett, Laurent Brisebois et Jeffrey Hughes. (2018). *op. cit.*

²⁴⁹ ILO. (2017). *op. cit.*

²⁵⁰ ÉCOBES. Fédération étudiante collégiale du Québec. Fédération des cégeps. (2018). *op. cit.*

²⁵¹ Crawford (2012). *op. cit.*

²⁵² Le Roux et Marcellini. (2011). *op. cit.*

²⁵³ BÉGUET et FORTIER. (2004). *op. cit.*

²⁵⁴ Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Rapport préparé par Tony Chambers, Madadeo Sukhai et Melissa Bolton. (2011). *op. cit.*

²⁵⁵ OPHQ. (2011). *op. cit.*

²⁵⁶ COMITÉ PERMANENT DES FINANCES. (2014). *op. cit.*

²⁵⁷ COPHAN. (2013). *op. cit.*

²⁵⁸ Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. (2013). *op. cit.*

²⁵⁹ Ebersold et Cabral. (2016). *op. cit.*

²⁶⁰ Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Rapport préparé par Academica Group Inc. (2010). *op. cit.*

²⁶¹ NEADS. (2019). *op. cit.*

²⁶² Université Carleton. (2016). *op. cit.*

CE QUE DES ESH NOUS APPRENNENT

- Qu'ils aient travaillé (de façon rémunérée ou bénévolement) ou pas pendant leurs études, plusieurs ESH, évoquent le fait qu'on demande aussi d'avoir de l'expérience à l'issue des études car le diplôme ne suffit plus et que d'en avoir facilite la transition. Certains, lors de leur recherche d'emploi, se font en effet « reprocher » (par les agences de placement, les employeurs) de ne pas avoir ou d'avoir peu d'expérience de travail et d'autres, au contraire, ont trouvé un premier emploi du fait d'avoir travaillé au cours de leurs études.

- Rares sont cependant ceux sans aucune expérience de travail (on ne parle pas ici des stages traités dans la partie précédente), plusieurs compensant le fait de ne pas occuper un emploi étudiant par du bénévolat. Ces ESH sont dans cette situation pour différentes raisons :

- pas de besoin financier particulier (cas de deux ESH)
- la conciliation type et/ou la gravité de leur handicap vs les exigences de leurs études leur demande beaucoup d'efforts, leur prend tout leur temps et monopolise leur énergie
- ils doivent pallier au fait de ne pas avoir eu ou d'avoir eu peu d'accommodements de la part de leur établissement (ex. d'une ESH ayant une incapacité visuelle devant numériser ses documents d'études page par page)
- des études douze mois sur douze pour finir dans les délais.

- Emplois étudiants

La grande majorité a donc travaillé pendant l'année scolaire (semaine ou fin de semaine) et/ou occupé des emplois d'été plus ou moins en rapport avec leur domaine d'études et avec un nombre d'heures de travail variable. Plusieurs témoignent de problèmes de conciliation études-travail (ex. échecs de cours ou de session, travail renforçant certaines manifestations du handicap) aboutissant parfois à un ajustement à la baisse des heures travaillées. Pour la conciliation, le fait d'apprendre à mieux compenser son handicap, en tant qu'ESH d'être considéré à temps plein à partir de deux cours ou la flexibilité de l'employeur sont vus comme facilitants.

- Bénévolat

→ Nombreux sont aussi les ESH à avoir fait du bénévolat à la place d'occuper ou tout en occupant un emploi étudiant au sein ou à l'extérieur de leur établissement, en lien (très) direct avec leur domaine d'études ou pas : dans le premier cas, ça a ouvert à certains des opportunités de contrats ou de travail après leurs études.

→ Plusieurs posent la question de la valorisation et de la reconnaissance de leur bénévolat comme expérience de travail à part entière car permettant notamment de développer des compétences transversales. De ce côté, une ESH parle aussi de qualités comme la persévérance dont elle a dû faire preuve pour réussir dans ses études malgré un accès difficile à des accommodements. Mais comment en parler sans dévoiler son handicap ?

- Ces différentes expériences de travail (qu'elles soient rémunérées et/ou bénévoles) ont très généralement été positives pour ces ESH car elles leur ont permis :

- de développer une meilleure connaissance de soi, de leurs forces et limites
- de préciser ou de confirmer le choix de leur domaine d'études (motivation accrue). Une ESH parle de l'importance de « ne pas s'auto saboter et ne pas se limiter en focusant uniquement sur les études et explorer la profession, le domaine... à travers des stages mais aussi d'autres types d'expériences de travail »
- de faire des apprentissages (via formation ou sur le tas), de développer des connaissances et des compétences et d'enrichir ainsi leur futur CV
- de réseauter et de se faire des contacts dans son domaine.

Les quelques expériences difficiles l'ont été par manque d'accommodements en dépit de besoins dans ce domaine.

CE QUE DES ACTEURS CONCERNÉS PAR LA TRANSITION NOUS APPRENNENT

- Des acteurs des milieux de l'éducation et de l'emploi nous confirment respectivement deux éléments déjà mentionnés :

- l'incapacité de certains ESH à occuper un emploi étudiant ou d'été pendant leurs études du fait de leur handicap
- et combien l'absence de toute expérience professionnelle cumulée avec des difficultés appréhendées de la part des employeurs (dues au handicap) peuvent rendre ces jeunes moins attractifs à leurs yeux sur le marché du travail.

3.10 Rapport à la vie professionnelle

Une publication²⁶³ porte particulièrement sur cette question et examine notamment comment elle peut interférer avec la transition, cette dernière constituant un moment où le jeune

²⁶³ Segon et Le Roux. (2015). *op. cit.*

handicapé va confronter son rapport au travail au marché de l'emploi. Plusieurs éléments sont à retenir :

- la transition constitue une situation où ce jeune va devoir reconfigurer son réseau d'interdépendances et cela va éventuellement le rendre vulnérable.
- alors que tout un chacun fait de l'accès à l'emploi un critère de jugement de l'autonomie globale, sinon à minima financière, pour certaines personnes handicapées, le travail peut correspondre à une perte d'autonomie vécue (dans d'autres sphères de vie qui ont été priorisées).
- ce rapport à la vie professionnelle peut aussi, du fait de l'expérience du handicap, limiter les possibles professionnels car la personne va avoir certaines exigences relatives au travail recherché quant :
 - au temps de travail : emploi à temps partiel priorisé
 - au travail dans le temps : temps partiel comme condition de maintien en emploi
 - à l'espace de travail, accessibilité et possibilité d'aménagement : marché des grandes entreprises vu comme répondant davantage à ces critères
 - aux relations professionnelles et responsabilités : en dépit du niveau de qualification, vœu de ne pas prendre de responsabilités ou de diriger les autres
 - et enfin, au souhait ou au rejet d'un métier en lien avec le handicap.

Plusieurs de ces éléments pourraient être aussi utilisés pour éclairer la question de l'adéquation Formation-Emploi chez les personnes handicapées.

Dans cette période de vulnérabilité qu'est une transition, la question de la précarisation financière possible n'est pas la moindre. Une autre publication²⁶⁴ évoque en effet les craintes de certaines personnes handicapées qui reçoivent des prestations gouvernementales de voir leurs prestations réduites par le fait de commencer à travailler et de toucher un revenu d'emploi.

CE QUE DES ESH NOUS APPRENNENT

- Un ESH ayant un TSA témoigne à quel point la transition a constitué un changement très important pour lui et ce, dans toutes ses sphères de vie (dont le logement) car « il n'y a plus personne qui va lui dire quoi faire...il est comme devant le vide ». Rupture des routines et dans les comportements répétitifs, perte des autres (étudiants) comme points de repère aidant à se conformer, etc.
- Une ESH ayant un TDAH explique le « choix » qu'elle a fait de chercher de l'emploi uniquement dans le Secteur public par le fait qu'elle estime le rythme et les conditions de travail plus compatibles avec son handicap et que cela lui évite ainsi de s'auto-dévoiler. Une autre ESH ayant une IM doit réduire ses recherches d'emploi à des lieux de travail accessibles physiquement, considérant qu'il n'est pas réaliste de demander des aménagements sur ce plan dans le cadre d'un processus de sélection.

CE QUE DES ACTEURS CONCERNÉS PAR LA TRANSITION NOUS APPRENNENT

- Un acteur fait le lien entre l'absence de planification de la transition et l'incapacité qu'ont des ESH à se voir sur le marché du travail.

3.11 Préparation au marché de l'emploi et recherche d'emploi

Pour compléter ce qui a été dit plus haut dans la partie « Offre de services » du présent chapitre, nous retenons les constats de deux publications qui évoquent cette question :

²⁶⁴ COMITÉ PERMANENT DES FINANCES (2014), *op. cit.*

- dans les deux ordres d'enseignement²⁶⁵, un manque de préparation de la main d'œuvre lié à l'absence de financement des établissements postsecondaires ciblant la préparation à l'emploi pour les étudiants en situation de handicap, et ce, malgré une enveloppe de financement réservée aux services d'accessibilité et d'adaptation.
- au niveau universitaire²⁶⁶ et dans le cadre d'une enquête, une quasi-totalité d'ESH de premier cycle déclarant avoir pris au moins une mesure pour se préparer au marché de l'emploi, généralement de façon informelle (par exemple, à la suite de discussions avec des pairs, des parents ou des professeurs).

CE QUE DES ESH NOUS APPRENNENT

- Les établissements offrent souvent des services à leurs étudiants et/ou à leurs diplômés en matière de préparation au marché de l'emploi mais plusieurs ESH indiquent ne pas les avoir utilisés ou que ce sont, à quelques exceptions près (Ex. atelier sur l'auto-divulcation, foire d'emploi spécifique ESH), des services universels qui ne tiennent pas compte de leurs besoins particuliers. Exemples de besoins non comblés : gestion des « trous » dans le CV, question de l'auto-dévoilement tout au long du processus de sélection et des demandes d'accommodement. Selon une ESH, « l'établissement veut qu'on vole de nos propres ailes dans ce domaine ». Et effectivement, plusieurs ESH le font très bien en allant chercher à l'extérieur le soutien de ressources spécialisées ou pas.
- Les ESH interviewés témoignent de plusieurs difficultés ou obstacles rencontrés en matière de préparation au marché de l'emploi ainsi que de certains facilitateurs. Voir tableau ci-dessous.

Difficultés, obstacles (en sus des besoins énoncés ci-dessus)	Facilitateurs
. Décalage entre contenu du programme/du (des) stage(s) par rapport aux réalités du marché du travail.	. Certaine expérience ou pratique des entrevues grâce aux stages obligatoires et/ou aux autres expériences de travail pendant les études. . Cours (ex. dans programmes techniques au collégial), stages bénévolat, activités parascolaires permettant de découvrir le marché du travail, de savoir comment il fonctionne réellement, ce qu'est une culture d'entreprise, etc. . CV professionnel à l'issue des études car stages dans programme coopératif. . Techniques de recherche d'emploi acquises dans des ressources externes, à la suite des démarches personnelles de l'étudiant.

- Cependant, beaucoup d'ESH semblent laissés à eux-mêmes en matière de recherche d'emploi. Bien-sûr, cette première recherche est particulière en temps de pandémie pour les personnes qui viennent de diplômé mais il y a aussi des ESH qui sont diplômés depuis un certain temps et qui n'ont eu que des entrevues négatives, qui ont dû prendre des emplois alimentaires ou se lancer comme travailleur autonome : « La PH part derrière tout le monde »; « Pour les PH, c'est un fardeau supplémentaire et généralisé », etc.

D'autres ont trouvé un emploi dans leur domaine.

Le tableau ci-dessous recense les difficultés/obstacles ou facilitateurs dont ils nous ont parlé.

Difficultés, obstacles	Facilitateurs
. Manque d'expérience professionnelle à l'issue des études (ex. stage non pertinent). Cumulé au handicap. . Stéréotypes, préjugés et discrimination dans certains cas empêchant d'aller en entrevue.	. Auto-dévoilement (précédé par diagnostic et acceptation de ce dernier). . Auto-détermination : confiance en soi, bonne connaissance de soi développée dans différents

²⁶⁵ Université Carleton. (2016). *op. cit.*

²⁶⁶ NEADS. (2019). *op. cit.*

L'employeur doute des capacités de la PH à être autonome, à se débrouiller au travail (nécessité pour cette dernière de se faire valoir davantage). « Certains ont comparé l'avocat aveugle à un pilote aveugle, à qui on ne confierait pas un avion ». L'employeur ne veut pas se compliquer la vie avec des aménagements et ignore qu'il peut obtenir du soutien financier dans ce domaine. Ne donne pas sa chance à la personne. . Difficulté à se valoriser en entrevue téléphonique quand on a un trouble de la parole et du langage. . Enjeux d'accessibilité à poser avant l'entrevue car offre d'emploi ne donnant pas d'information précise dans ce domaine. Ex. pour une ESH ayant une IM, accessibilité du bâtiment, flexibilité par rapport à besoins particuliers comme RV médicaux réguliers. . Pas de référence vers du soutien dans la recherche d'emploi, absence de soutien ou soutien inadéquat.	environnements (important pour l'entrevue, de la mise en valeur du savoir-être). . Bonne référence professionnelle à l'issue d'un stage. . Milieu de stage où possibilité d'emploi. . Expériences de travail pertinentes pendant études qui rassurent l'employeur. . Démarches engagées par l'ESH pour se faire accompagner dans sa recherche d'emploi (interne/externe, ressource spécialisée ou pas) et pour faire accompagner son employeur (ex. soutien financier). . Ouverture d'esprit de celui qui passe l'entrevue. . Contacts professionnels faits en cours d'études (lors de stage, de bénévolat ou autre) ou contacts personnels permettant de trouver un emploi (cooptation).
---	---

3.12 Persévérance

Cet avis ne portant ni sur l'accès des ESH aux études postsecondaires ni sur la réussite de ces études, cette partie ne fera pas l'objet d'un long développement.

Il faut juste relever, comme le fait le Comité consultatif Jeunes²⁶⁷, qu'en général, le décrochage scolaire va hypothéquer la transition, dans le sens où ces jeunes vont risquer une marginalisation sur le marché du travail, une faible employabilité, des emplois de mauvaise qualité, des problèmes de santé physique ou mentale en raison de l'exclusion sociale, etc. pour finir par rejoindre éventuellement la population des jeunes NEEF (voir ci-dessus partie 2.3.2).

Or plusieurs auteurs²⁶⁸ | ²⁶⁹ | ²⁷⁰ notent une exposition plus marquée des ESH à l'échec scolaire qui va donc avoir des conséquences professionnelles et sociales. Mais cet élément reste à creuser davantage.

CE QUE DES ESH NOUS APPRENNENT

- Près de la moitié des ESH « rencontrés » ont vécu des abandons de programmes (mais ont été diplômés dans un autre par la suite), certains ne se faisant diagnostiquer qu'après un premier abandon ou encore plus tardivement.
- Il y a aussi un lien direct à faire entre les aménagements obtenus ou pas pour compenser le handicap et la persévérance aux études, l'absence d'accommodements ou la difficulté à en avoir drainant l'énergie de la personne et la démotivant.
- Quelques-uns finissent par abandonner un projet professionnel qui n'est pas réaliste ou au contraire, trouvent dans leur projet professionnel des raisons de persévérer. Dans certains cas, le soutien financier des parents est un facteur facilitant la persévérance.

²⁶⁷ CCJ. (2014). *op. cit.*

²⁶⁸ Ebersold et Cabral. (2016). *op. cit.*

²⁶⁹ Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Rapport préparé par Academica Group Inc. (2010). *op. cit.*

²⁷⁰ Crawford, (2012). *op. cit.*

3.13 Marché du travail

De très nombreuses publications parmi celles citées tout au long de ce chapitre parlent des obstacles (particulièrement les obstacles comportementaux) et des besoins des milieux de travail. Tous ont fait l'objet d'un examen et d'une réflexion approfondis dans le précédent avis du CCPH (<https://ccpersonneshandicapees.com/le-ccph-rend-public-son-avis-sur-laccompagnement-des-milieux-de-travail/>) et nous ne reviendrons donc pas dessus dans le présent document.

Nous n'évoquerons ici que des éléments complémentaires qui nous paraissent pertinents :

- Diplôme : Pour des auteurs comme Vultur cité par le CCJ²⁷¹ et de manière générale, le diplôme « générique » ne constitue plus une passerelle directe vers l'emploi et donc une condition nécessaire et suffisante pour accéder et se maintenir à l'emploi. Ainsi, la valeur des diplômes obtenus n'est pas la même sur le marché du travail²⁷². Ces éléments posent à nouveau la question de la présence ou non des ESH dans des filières de formation « compétitives » et donc la question de l'orientation.
- Savoir-être : Les recruteurs accordent une importance croissante aux propriétés comportementales, ce qui peut complexifier l'accès à l'emploi à des ESH présentant un trouble du comportement ou un trouble de santé mentale²⁷³. D'une manière plus globale, les entreprises semblent avoir une difficulté particulière à envisager des solutions adéquates pour insérer des jeunes présentant des troubles psychiques, du langage ou plus généralement de la communication ou du comportement²⁷⁴.
- Discrimination : Pour les jeunes diplômés en situation de handicap, on observe une influence prépondérante de la variable « handicap » dans le phénomène de discrimination et celle-ci peut s'exercer de manière différenciée selon le type de handicap²⁷⁵.
- Chômage de fin d'études : il est clair que cela va occasionner une perte de compétences pour le diplômé²⁷⁶.
- Adéquation formation-emploi : des enjeux existent également à ce niveau pour les ESH²⁷⁷, liés notamment à un manque de communication et d'information entre les études et le marché de l'emploi. Dans ce domaine, deux publications²⁷⁸ | ²⁷⁹ relèvent des différences significatives entre diplômés avec et sans incapacité, uniquement dans les filières techniques.

Il faut noter que le travail à temps partiel (forme de travail atypique) qui constitue parfois la seule solution pour des jeunes possédant peu d'expérience peut, par ailleurs, être un tremplin possible vers un meilleur emploi²⁸⁰.

²⁷¹ CCJ. (2014). *op. cit.*

²⁷² Crawford, (2012). *op. cit.*

²⁷³ OCDE. (2011). *op. cit.*

²⁷⁴ Le Roux et Marcellini. (2011). *op. cit.*

²⁷⁵ *Ibid.*

²⁷⁶ Segon et Le Roux. (2015). *op. cit.*

²⁷⁷ Ebersold et Cabral. (2016). *op. cit.*

²⁷⁸ OPHQ. (2011). *op. cit.*

²⁷⁹ Fichten, Jorgensen, Havel et Barile. (2006). *op. cit.*

²⁸⁰ Segon et Le Roux. (2015). *op. cit.*

- Maintien en emploi : des difficultés à obtenir du soutien en cours d'emploi qui tient compte de l'âge, du début et de la nature de l'invalidité.

CE QUE DES ESH NOUS APPRENNENT

- Situation d'emploi des ESH interviewés : pour la moitié, travaillent très majoritairement dans leur domaine (dont un ESH en tant que travailleur autonome); pour l'autre moitié, certains sont finissants ou en recherche d'emploi dans leur domaine parce qu'ils viennent de graduer. Une ESH cumulant plusieurs types de handicap est finalement retournée aux études à la suite de l'échec d'une recherche d'emploi pourtant poussée après l'obtention d'un premier diplôme universitaire.
 - → Certains évoquent l'impossibilité anticipée d'obtenir des accommodements en milieu de travail alors qu'ils en ont bénéficié lorsqu'ils étaient aux études. Deuil à faire car ils estiment que l'employeur n'y est pas sensibilisé, ne comprendrait pas de telles demandes et n'y donnerait pas suite. Ces personnes ne souhaitent pas pour autant s'auto-dévoiler car ne veulent pas se « faire étamper » ou veulent s'intégrer sans avoir besoin : « Je veux qu'on me voit plus comme une personne normale ».
 - D'autres témoignent de la rupture réelle qu'ils ont vécu lors de la transition parce que les outils adaptés qu'ils utilisaient pendant leurs études et dont ils avaient encore besoin n'étaient plus disponibles une fois leur diplôme obtenu, les poussant à les fournir eux-mêmes : achat d'un logiciel pour un ESH ayant un TA (alors qu'accès gratuit auparavant), installation par une ESH ayant une incapacité visuelle par elle-même d'un logiciel sur son poste de travail pour éviter le délai d'attente de trois mois avant qu'il ne soit fourni par son Centre de réadaptation. Cette dernière se demande ainsi comment convaincre l'employeur si les outils ne sont pas disponibles dès l'entrée en fonction de la PH. L'absence totale d'outils n'est pas sans coût pour les personnes concernées: effort plus important pour des ESH ayant un TDAH et/ou un TA, grandes difficultés pour une ESH ayant une IA à participer à des rencontres de travail par zoom même si elle en a avisé ses collègues, etc.
 - A contrario, plusieurs se sont intégrés dans des milieux de travail flexibles (qui embauchaient déjà des travailleurs handicapés ou œuvraient dans le milieu du handicap), offrant des aménagements de tâches, d'horaires (« l'employeur doit comprendre que pour certaines PH, le temps partiel, c'est comme un temps plein », dit une ESH ayant une IM), des outils de correction (cas d'une ESH ayant TA, TDAH et TSM qui a volontairement choisi le secteur public car elle estimait pouvoir y bénéficier assurément d'adaptations contrairement au secteur privé). Parfois les aménagements sont pris en charge dans le cadre d'un Contrat d'intégration au travail (CIT).
 - En dehors des accommodements, plusieurs ESH témoignent d'autres difficultés rencontrées ou qu'ils rencontrent lors de leur premier emploi professionnel :
 - diagnostic non encore disponible lors de cette première transition (première expérience se terminant parfois par un licenciement);
 - manque d'accueil, d'orientation et d'encadrement dans l'entreprise (alors qu'on en aurait besoin de davantage parce qu'on a un TDAH ou un TA) et pas non plus d'accompagnement externe (via par exemple, un organisme d'employabilité).
 - dans de rares cas, emplois ne correspondant pas aux aspirations de la personne.
- Ces ESH tirent des leçons de ce premier emploi (notamment au niveau de l'intérêt de s'auto-dévoiler) et le deuxième emploi professionnel occupé se passe mieux.

CE QUE DES ACTEURS CONCERNÉS PAR LA TRANSITION NOUS APPRENNENT

- Pour un acteur gouvernemental, les obstacles en matière de transition sont liés principalement aux problèmes d'accès au marché du travail, dont particulièrement l'existence de préjugés défavorables d'employeurs à l'égard des personnes handicapées.
- Un acteur de niveau universitaire estime que la moitié des ESH qu'il dessert vont vivre une transition « normale », qu'un quart va rencontrer les mêmes défis que les étudiants sans incapacité mais plus prononcés et qu'enfin, le dernier quart va se heurter à des enjeux importants d'intégration.
- Un acteur du milieu de l'emploi précise à ce propos que :
 - les ESH vont devoir prouver aux employeurs qu'ils peuvent être opérationnels
 - pour des étudiants lourdement handicapés, la transition risque d'être plus compliquée même s'ils ont brillamment réussi leurs études (un niveau de scolarité élevé n'empêche pas un ESH de pouvoir être une personne éloignée du marché de l'emploi). Le passage d'un milieu à l'autre s'accompagne souvent d'une rupture au niveau des adaptations possibles et l'ESH doit ainsi faire de deuil de celles dont il a bénéficié lors de ses études.

3.14 En résumé

Les obstacles, besoins et facilitateurs de la transition pouvant être rencontrés par l'ESH tout au long de son parcours vers l'emploi sont nombreux et variés.

En amont, il y a un premier **enjeu d'ordre statistique** pour évaluer l'ampleur de ces besoins. Il est en effet difficile d'avoir une vision globale de l'effectif des ESH aux deux ordres d'enseignement mais, surtout, il n'existe pas de donnée sur leur placement.

Pour reprendre l'approche du Modèle de développement humain- Processus de production du handicap (MDH-PPH), certains de ces obstacles, besoins et facilitateurs sont davantage de l'ordre des facteurs personnels :

- « **les caractéristiques personnelles** » de l'ESH (type, gravité du handicap et âge auquel il est survenu) et l'« expérience du handicap » qui en découle vont impacter la transition.
- la question de l'**auto-dévoilement** se pose tout au long de la trajectoire du jeune et ne semble pas généralement résolue jusqu'à présent, une majorité d'ESH choisissant de ne pas s'auto-dévoiler ou hésitant beaucoup à le faire.
- la capacité d'**autodétermination** de l'ESH apparaît un ingrédient essentiel dans la réussite de son parcours (encore davantage au niveau universitaire) mais si elle est insuffisante, elle peut être développée.
- ces deux derniers éléments sont notamment des prérequis pour accéder aux différents services.
- des données issues des deux sources démontrent à quel point la rupture due à la transition et le **rapport à la vie professionnelle**, lors de celle-ci, peuvent se jouer d'une façon particulière pour un ESH : facteurs différents de vulnérabilisation, autolimitation des possibles professionnels, etc.

Plus nombreux sont les obstacles, besoins et facilitateurs à (de) la transition relevant de facteurs environnementaux :

- au début du parcours, l'importance accordée au diagnostic médical (particulièrement difficile à obtenir en santé mentale) pour accéder aux services adaptés (notamment) dans les établissements est questionnée par plusieurs. Le moment du **diagnostic** n'est donc pas anodin. Par ailleurs, l'**évaluation** initiale des besoins (parfois la seule) se fait très généralement en regard du cursus de formation, ne prenant pas même forcément en compte l'existence de stages obligatoires dans certains cas.
- sans rentrer dans le détail de l'**offre de services** (voir chapitre suivant), il faut noter que l'approche, même si elle varie d'un établissement à l'autre, est actuellement davantage intégrative qu'inclusive ce qui a des impacts tant sur l'accès aux services que sur la collaboration entre les acteurs concernés par la transition.
- même s'il existe des coûts particuliers liés à la situation de handicap, les ESH rencontrés évoquent très rarement des **obstacles financiers**.
- en matière d'**orientation scolaire et professionnelle**, la littérature consultée ainsi que le terrain évoquent tant la question de la liberté du choix d'orientation pour une personne handicapée que des besoins significatifs de réorientation dans cette population. Les expériences de travail (quelles qu'elles soient) apparaissent d'ores et déjà comme des moyens opportuns pour valider ou pas un choix professionnel.

- les **stages obligatoires** étant de plus en plus fréquents lors des études postsecondaires, leur réussite est cruciale (pour la diplomation comme pour la transition), les deux sources (recension et terrain) abordent les nombreux défis qui attendent les ESH au niveau de la préparation au stage, de sa recherche et de son déroulement. Dans le parcours de l'ESH, le stage obligatoire constitue aussi un premier moment de vérité sur l'état de la collaboration entre tous les acteurs concernés.
- étant donné les exigences des employeurs, tout le monde s'entend qu'avoir eu des **expériences de travail** pendant ses études va faciliter la transition, particulièrement pour un ESH. Cependant dans ce domaine, la littérature consultée présente un tableau plus sombre que les ESH rencontrés qui, pour la plupart, ont pu travailler pendant leurs études. Ces derniers insistent également sur la place de leurs expériences bénévoles qu'ils voudraient voir davantage valorisées.
- ce sont surtout les ESH interviewés qui évoquent en détail les obstacles et facilitateurs rencontrés en matière de **préparation au marché de l'emploi** et de **recherche d'emploi**. Plusieurs de leurs besoins spécifiques dans les deux domaines ne semblent pas comblés d'autant qu'en matière de recherche d'emploi, ils semblent généralement plus laissés à eux-mêmes que toute autre chose.
- concernant l'intégration au **marché du travail**, les jeunes interviewés comme les acteurs concernés par la transition nous parlent d'une situation très contrastée. La rupture au niveau des accommodements possibles et des outils adaptés disponibles d'un milieu à l'autre ainsi que le manque d'accompagnement lors de l'entrée en emploi rendent la transition plus difficile; celle-ci est, à contrario, facilitée dans les milieux de travail offrant des conditions de travail flexibles.

Pour ce qui est de la **persévérance** scolaire qui va garantir une meilleure transition, les données obtenues ne permettent pas de savoir si le décrochage est différencié pour les ESH. Un nombre significatif de jeunes rencontrés ont cependant subi des échecs scolaires et/ou vécu des abandons, rallongeant ainsi leur parcours d'études. Les liens entre l'accès facile aux accommodements scolaires ou pas et la persévérance sont à noter.

4 OFFRE DE SERVICES EN MATIÈRE DE TRANSITION ÉCOLE AU TRAVAIL

Ce chapitre examine l'offre de services en matière de transition école au travail tant par les acteurs de l'éducation que par ceux de l'emploi, quand c'est pertinent. Les besoins des ESH dans ce domaine ont été regroupés en cinq grandes catégories et l'offre est analysée au regard de ces groupes. Quand elles sont disponibles, des données concernant son utilisation et son évaluation sont présentées au-delà d'éléments plus descriptifs. Comme dans le chapitre précédent, nous avons fait appel à deux sources de données : la littérature et le terrain. Ce dernier complète utilement la recension des écrits car il permet de recueillir des données auprès des acteurs concernés par la transition et des ESH, tant des éléments sur les pratiques/l'offre de services réelle (vs l'offre formelle décrite dans la littérature) que plus d'éléments concernant l'utilisation et l'évaluation de cette offre de services.

Plusieurs éléments présentés dans ce chapitre font écho à des données traitées dans le chapitre précédent.

4.1 DEMANDER LE SERVICE, Y ACCÉDER, FAIRE ÉVALUER SES BESOINS ET EN BÉNÉFICIER. L'offre de services aux ESH dans les établissements postsecondaires. Description 101, utilisation et évaluation

Même si cet Avis ne porte pas sur l'accès des personnes handicapées aux études postsecondaires, il nous semblait indispensable de brosser minimalement un portrait d'ensemble de cette offre, la question de la transition se posant dès et dans le milieu d'éducation.

DESCRIPTION 101

Cette offre se compose d'une offre spécifique aux ESH et d'une offre générale ouverte à tous les étudiants dont les étudiants en situation de handicap.

- Dans une publication très récente datant de 2019²⁸¹, le Conseil supérieur de l'éducation revient sur les grandes étapes de déploiement de l'offre de services, principalement dans les collèges :
 - dès le début des années 80, les Cégeps de Sainte-Foy et du Vieux-Montréal sont mandatés par le ministère pour coordonner l'offre de services pour chacun des collèges publics. Le Collège Dawson reçoit aussi un budget particulier.
 - en 1992, le MESS précise ses orientations et instaure le *Programme d'accueil et d'intégration des personnes handicapées au collégial*²⁸².

²⁸¹ Conseil supérieur de l'éducation. (Mars 2019). Avis au ministre de l'éducation et de l'enseignement supérieur. Les collèges après 50 ans: regard historique et perspectives. 127 p.

²⁸² Voir aussi le « Guide pour compléter un plan individuel d'intervention (Service d'aide à l'intégration des élèves, SAIDE du Cégep du VM et direction générale de l'enseignement et de la recherche, 1997 ».

→ en 2010, pour répondre à la croissance et aux besoins de la population dite émergente, le MELS mène de nombreux travaux²⁸³ qui aboutissent à la révision de ce programme et à l'élaboration d'un *modèle d'organisation des services* offerts à cette population et applicable aux collèges publics et privés ainsi qu'aux universités à compter de 2013. Le financement pour l'organisation et l'offre de services aux étudiantes et aux étudiants handicapés est désormais alloué directement aux établissements d'enseignement collégial, publics ou privés, en fonction de paramètres établis tels que la taille du collège et le nombre d'étudiantes et d'étudiants bénéficiant de services adaptés.

Ce modèle²⁸⁴, qui s'inscrit dans une perspective d'éducation inclusive, part notamment des constats que bon nombre de ces étudiants ne souhaitent pas s'identifier comme handicapés et qu'ils ont à développer leur autonomie en vue de leur intégration au marché de l'emploi. Basée sur les besoins, cette approche considère que l'intégration est une responsabilité partagée avec l'ensemble des intervenants, tant ceux de l'établissement (donc pas uniquement ceux attirés aux services aux ESH) que ceux du milieu communautaire ou de la santé. Cette intégration repose ainsi sur une connaissance des diverses ressources (dont les ressources extérieures, si nécessaires) et une complémentarité dans leur utilisation : intégration des différentes actions au sein des mesures et des programmes existants, tant dans les établissements qu'au ministère²⁸⁵; interdépendance étroite entre les différents acteurs et les services par la coordination harmonieuse des activités.

→ l'accès aux services offerts à cette population étant cependant limité selon un avis de la CDPDJ publié en 2012, le MELS élabore une *politique institutionnelle*²⁸⁶ (« En 1994, la CREPUQ a adopté une Politique-cadre sur l'intégration des personnes handicapées dans les universités. À ce jour, la moitié des établissements universitaires au Québec sont dotés d'une politique institutionnelle en la matière. ») prévue dans son modèle de services (mais sans obligation légale pour les collèges) et met en œuvre un modèle d'organisation des services aux étudiants présentant un TDAH et crée les centres collégiaux de soutien à l'intégration (CCSI, anciens collèges désignés ci-dessus) et le Centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des ESH (CRISPESH).

Dans un état de situation sur l'offre de services aux deux ordres d'enseignement produit en 2014²⁸⁷, le Réseau de l'Université du Québec constate que deux approches coexistent, tant dans les orientations du MERST que dans les établissements postsecondaires :

*L'approche individuelle*²⁸⁸ : « Comme son nom l'indique, cette approche (individuelle) place l'individu au centre des préoccupations et elle implique un accompagnement personnalisé de l'étudiant. La condition et les besoins de l'ÉSH constituent la pierre d'assise du développement de services. La planification des interventions s'appuie sur les catégories de handicap et sur une description spécifique des besoins associés à chacune d'entre elles. Cette approche est souvent connue sous le terme de modèle médical en regard du fait qu'elle s'appuie principalement sur un diagnostic. Plus qu'une base d'information, le diagnostic devient l'outil principal d'évaluation des besoins de l'individu. Par conséquent, le plan d'intervention et l'offre de services reposent sur la

²⁸³ MELS. (2010). La situation des étudiantes et étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité qui fréquentent les cégeps au Québec : ce groupe a-t-il un besoin légitime de financement et de services? 54 p.

MELS. (2010). L'offre de services pour les étudiantes et étudiants des cégeps ayant un problème de santé mentale ou un trouble mental. 25 p.

MELS. (2010). *op. cit.*

²⁸⁴ MESRST. (2013). Modèle d'organisation des services aux étudiantes et étudiants ayant un TA, un TM ou un TDAH. 10 p.

²⁸⁵ *Ibid.*

²⁸⁶ Le réseau de l'Université du Québec. (Février 2014). Les étudiants en situation de handicap émergents à l'université : état de situation et pistes d'action. Rapport du Groupe de travail sur les étudiants en situation de handicap émergents. 114 p.

²⁸⁷ *Ibid.*

²⁸⁸ *Ibid.*

divulgaration préalable du handicap. Une telle approche s'appuie sur des connaissances spécialisées sur les handicaps et sur les modes de soutien à privilégier. La diversification des situations de handicap entraîne le recours à un éventail plus large de spécialistes afin d'offrir un plan d'intervention adapté à chaque étudiant, engendrant une certaine spécialisation et une centralisation des services ».

L'approche universelle : « L'approche universelle est inspirée d'un mouvement qui vise l'accessibilité au plus grand nombre possible : elle est connue sous l'appellation d'accessibilité universelle. Dans son application la plus poussée, il ne s'agit pas d'adapter ce qui existe, mais de concevoir des espaces ou des services de manière à exclure d'emblée le moins d'individus possible. Le CAPRES précise que, appliquée dans le cadre d'une offre de services aux ÉSH, l'accessibilité universelle favorise une définition des services en fonction d'un « réaménagement préventif du milieu de vie » et permet d'envisager la réponse aux besoins « par d'autres voies que le seul accommodement individuel » (2013e, p. 4-5). En proposant d'emblée des services qui tiennent compte des besoins d'un plus grand nombre, l'accessibilité universelle permet de répondre à des besoins liés à un ensemble de personnes pouvant présenter divers troubles associés. Par exemple, la limitation de l'accès à l'imprimé pourrait toucher plusieurs personnes présentant des troubles aussi divers que la dyslexie, la cécité ou l'arthrite rhumatoïde, mais pour lesquels la même solution pourrait être appliquée (2013f, p.4). Également, ne requérant pas la divulgation d'un diagnostic, l'accessibilité universelle assure un plus grand respect de la vie privée et favorise l'autonomie des individus (2013e, p.3) »²⁸⁹. Ainsi l'étudiant « (...) ne doit pas avoir pour port d'attache un service, mais au même titre que tous les autres étudiants, une faculté et une institution collégiale ou universitaire »²⁹⁰ et parle d'une mixité des approches qui s'effectue dans des proportions variables selon les établissements.

« Le choix d'une approche ne dépend pas seulement d'une vision de l'inclusion, mais aussi du contexte de l'établissement, du type de financement disponible, de la capacité à effectuer des changements organisationnels et de la volonté institutionnelle. La mixité des approches se manifeste également dans l'organisation des services. ».

- De très nombreuses publications^{291|292|293|294|295} détaillent l'offre de services spécifique (bénéficiant d'un financement dédié. Il faut noter que certains handicaps ne sont pas reconnus aux fins de ce financement) tant au niveau collégial (financée par les *Allocations spécifiques aux cégeps*) qu'universitaire (financé par le *Programme de soutien à l'intégration des personnes en situation de handicap aux études universitaires*), comprenant également, pour les deux ordres

²⁸⁹ MESRST. (2013). *op. cit.*

²⁹⁰ AQICESH. (2013). Cadre de référence et pratiques d'usage de la conseillère et du conseiller aux étudiants en situation de handicap en enseignement supérieur. 61 p.

²⁹¹ CCSI. Accueil. Étudiants + CCSI. Aide-mémoire pour les étudiants en situation de handicap : comment vous préparer pour votre arrivée au collégial. 1p. + CCSI. (2018). Foire aux questions. 3 p.

²⁹² Institut des troubles d'apprentissage. Les services offerts au collégial pour les élèves EHDAA. Institut des troubles d'apprentissage. Les services offerts à l'université pour les élèves EHDAA.

²⁹³ Gouvernement du Québec. (2019). Mesures d'aide aux étudiants présentant un handicap : enseignement collégial et universitaire. 1 p.

²⁹⁴ Cégep du Vieux Montréal. (Février 2018). Guide à l'intention des étudiants et des étudiantes inscrits au SAIDE. 5 p.

²⁹⁵ Comité régional TÉVA de l'île de Montréal. (2015). Guide-répertoire de la TÉVA. Un outil à l'intention des professionnels montréalais concernés par la transition de l'école à la vie active des jeunes handicapés. 108 p.

d'enseignement, des mesures du *Programme de prêts et bourses*. L'OPHQ relève l'augmentation significative des dépenses effectuées par le MEES entre 2013-2014 et 2016-2017 pour ces trois programmes, particulièrement à l'université. Il faut noter que depuis le 1er septembre 2015, les sommes et les responsabilités liées aux **volets Services spécialisés et Ressources matérielles du Programme d'allocation pour des besoins particuliers – Volet Adultes** ont été transférées directement vers les établissements d'enseignement²⁹⁶. Et que le **programme de Prêts et bourses**, s'adressant aux étudiants ayant une déficience fonctionnelle majeure ou un trouble grave de santé mentale ou physique, leur permet notamment de recevoir de l'aide financière au cours de la période d'été, même s'ils ne sont pas aux études.²⁹⁷

Notons que la *déclaration « Situation spécifique de l'élève » « Service personne handicapée »* est en vigueur dans les collèges depuis l'hiver 2007 mais qu'elle est obligatoire aux fins de financement que depuis l'automne 2012 (impacts sur la croissance des ESH mais également du respect de certains critères d'admissibilité tels que la reconnaissance comme personne handicapée ou la possession d'un diagnostic).

Il faut tout d'abord relever que cette offre s'inscrit dans le cadre d'un contexte juridique et législatif complexe, constitué notamment de la Charte, des notions d'accommodement raisonnable et de contrainte excessive et de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale (révisée en 2004), de la politique À part entière (OPHQ, 2009), d'avis juridiques d'avocats du contentieux de la Fédération des cégeps de même du travail d'avocats et d'ombudsmans des universités²⁹⁸.

Même si cette offre est disparate d'un établissement à l'autre aux deux niveaux, « ...l'AQICESH souligne que les établissements universitaires ne disposent pas d'un modèle unique d'offre de services. ». Parfois, on compte parmi les services offerts, un **Service d'orientation** (chargé de faire les liens entre les études et le marché du travail)²⁹⁹, nous en retiendrons qu'en général :

. l'ESH doit aller chercher le service en prenant rendez-vous avec un conseiller et apporter notamment un diagnostic ou une évaluation diagnostique avec lui. En dehors de la nécessité de l'auto-dévoilement que commande une telle approche, pour un étudiant qui arrive au collégial, cette manière d'accéder aux services est totalement différente de celle qu'il a connue au secondaire. Sans compter les enjeux liés aux capacités d'autodétermination et à la possession d'un diagnostic récent, abordés dans le chapitre précédent.

→ **AUTO-DÉVOILEMENT** : Plusieurs écrits³⁰⁰³⁰¹ abordent cette question de l'auto-dévoilement en indiquant que le choix qui est fait en cette matière n'est pas sans

²⁹⁶ OPHQ. (2019). Les programmes et mesures destinés aux personnes handicapées : portrait global et dépenses : 2018-2019. 37 p.

²⁹⁷ OPHQ. (2017). Guide des programmes destinés aux personnes handicapées, à leur famille et à leurs proches. 265 p.

²⁹⁸ Raymond, O. (2012). L'inclusion, d'hier à demain. Pédagogie collégiale. Vol.25, No 4, été 2012. P 4-8.

²⁹⁹ Le réseau de l'Université du Québec. (Février 2014). *op. cit.* p. 42.

³⁰⁰ *Ibid.*

³⁰¹ Raymond (2012) L'inclusion...*op. cit.*

conséquence pour l'ESH. Ils encouragent l'ESH à le faire et le conseiller est prêt à l'accompagner là-dedans.

→ AUTODÉTERMINATION : Il faut relever que l'autonomie attendue de la part de l'ESH (ou ses responsabilités) pour l'accès et dans la délivrance des services est plus importante à l'université qu'au collège, le conseiller jouant plutôt un rôle de guide, dans le premier cas³⁰².

. Dans une publication datant de 2013, l'AQICESH³⁰³ précise plusieurs éléments à propos de l'autonomie, en parlant de la population dite émergente :

. comme pour l'ensemble des étudiants, l'ESH a de grandes attentes face à la réalisation du projet professionnel rêvé et arrivant à l'université, possède un plus grand désir d'autonomie, mais celui-ci est « teinté de croyances et d'émotions qui s'y sont greffées au fil du temps, compte-tenu de sa condition particulière. Ces croyances et émotions sont : ♣ Une confiance en soi ébranlée par des préjugés encore présents ; ♣ Un sentiment d'efficacité personnelle moins nourri par des réalisations à la hauteur de ses compétences ; ♣ Une insécurité plus importante face aux obstacles qui pourraient se présenter durant son parcours ; ♣ Une impression de ne pas toujours avoir accès à toutes les possibilités pour s'accomplir ; ♣ Un besoin de se dépasser qui peut se manifester par une attitude d'autonomie au-delà de ce qui est attendu normalement. ».³⁰⁴

. « L'étudiant en situation de handicap restera toujours la pierre angulaire de sa propre réussite. Il aura besoin de la participation active de la structure d'accueil et du personnel enseignant, mais on attendra de lui qu'il soit proactif pour exprimer ses besoins et identifier les obstacles qu'il pourra rencontrer au cours de son cheminement scolaire. Cette compétence relève de l'autodétermination, qui est certainement fondamentale chez tous les étudiants, qu'ils vivent ou non une situation de handicap. ».

L'AQICESH rappelle que les services qui lui sont offerts ont aussi pour visée de développer progressivement son autonomie et ce, dans le but de permettre une participation socioprofessionnelle plus entière.

. Dans un article datant de 2012, Raymond va dans le même sens en évoquant la nécessité d'« Un plus grand engagement de la part des étudiants en contrepartie, il incombe aux étudiants concernés d'avoir recours à ces moyens. Dans une recherche qualitative comparant une population de travailleurs américains et canadiens ayant des troubles d'apprentissage, Gerber, Price, Mulligan et Shessel (2004) mentionnent les grands enjeux du marché du travail pour ces personnes : la divulgation, la responsabilisation, l'accommodement raisonnable et le recours aux droits de la personne. Plus l'individu avance dans sa scolarité, plus il est responsable de faire connaître aux autres sa condition et ses besoins particuliers ».

³⁰² Le réseau de l'Université du Québec. (Février 2014). *op. cit.*

³⁰³ AQICESH. (2013). *op. cit.*

³⁰⁴ *Ibid.* p. 12.

CE QUE DES ACTEURS CONCERNÉS PAR LA TRANSITION NOUS APPRENNENT
DEMANDER LE SERVICE

- Un acteur de terrain au niveau collégial souligne à quel point « l'étudiant est le moteur de la réception des services ». C'est lui qui doit en faire la demande (et donc accepter de s'auto-divulguer et faire preuve d'une certaine autodétermination).
- Un acteur gouvernemental estime que l'offre de services est mieux connue au niveau universitaire que collégial, les SAIDE étant notamment des services à part.
Deux acteurs sur le terrain (collégial et universitaire) considèrent qu'il n'y a pas d'enjeu particulier d'accès à cette offre, indiquant qu'elle est bien publicisée (par exemple lors d'une Journée Portes ouvertes à l'université), qu'elle est connue par les acteurs internes (référence des étudiants), qu'il y a des plages de sans rendez-vous, etc. Si l'ESH n'en bénéficie pas, c'est donc très peu par méconnaissance mais plutôt parce qu'il ne le veut pas. Et l'acteur gouvernemental précédemment cité constate en effet qu'un pourcentage significatif d'ESH ne vont pas chercher les services, paradoxalement pour (se) prouver leur autonomie.
- Un acteur de terrain (universitaire) note enfin une certaine concurrence pour l'accès aux ressources entre les ESH ayant un handicap invisible et ceux, un handicap visible, les premiers « faisant pression » sur l'offre de services.

→ DIAGNOSTIC : Il faut noter que même sans diagnostic³⁰⁵, l'ESH semble pouvoir rencontrer un conseiller qui va l'orienter vers des ressources capables de le soutenir, parmi lesquelles les services généraux. Un service de diagnostic est parfois offert dans certains établissements. Au niveau universitaire, certains établissements sont parfois ouverts sur le type de documents à fournir et parfois plus restrictifs.

CE QUE DES ACTEURS CONCERNÉS PAR LA TRANSITION NOUS APPRENNENT
ACCÉDER AU SERVICE

- Un acteur gouvernemental revient sur l'importance de répondre à la définition légale de PH ainsi que d'avoir un diagnostic (parfois émanant de l'ordre fréquenté antérieurement par l'étudiant) pour pouvoir accéder aux services spécialisés mais souligne aussi les obligations des établissements en regard de la Charte. Là où ils sont rendus en matière d'implantation de l'éducation inclusive (dans et hors de l'établissement - Travaux depuis 2012) ou de conception universelle d'apprentissage (CUA) a aussi son importance.
Cet acteur met de plus l'accent sur les liens entre l'accès et l'organisation des services, variable d'un établissement à l'autre. Il voit des différences entre les deux ordres d'enseignement, estimant que la collaboration interservices est plus facile à l'université qu'au collège. Des politiques institutionnelles sont en cours d'implantation dans les universités et elles clarifient le partage des rôles et responsabilités vis à vis des ESH (services en synergie).
- Un acteur de terrain (universitaire) confirme cette collaboration qui part du SASESH (souvent rattaché au Service à la vie étudiante), notamment avec les Directions des programmes, les professeurs, les autres services de l'établissement, etc.

. l'ESH fait avec le conseiller une analyse et une évaluation de ses besoins éducatifs, un *plan d'intervention* est élaboré puis, sont mis en place, avec la collaboration de l'étudiant, des services particuliers, des mesures d'accommodement (parmi les mesures d'aménagement, on en retrouve qui sont spécifiques en contexte de stage ou de stage effectué à l'international. Nous aborderons cette question en détail dans une partie subséquente) et/ou du prêt de matériel spécialisé³⁰⁶ en lien avec son programme de formation (il faut noter que certains accommodements qui étaient possibles au secondaire ne le sont plus au collégial). Les sessions étant courtes aux deux ordres

³⁰⁵ Le réseau de l'Université du Québec. (Février 2014). *op. cit.*

³⁰⁶ CCSI. Les services adaptés au collégial : services et accommodements pour les étudiants en situation de handicap. 1 p MESRST. (2013). *op. cit.*

d'enseignement, il semble important que cette rencontre ait lieu dès le début de la session. Cette analyse des besoins peut permettre d'établir qu'une collaboration avec des ressources extérieures est requise (association MERST-MSSS). Ce plan d'intervention peut faire l'objet d'un suivi et d'un ajustement.

Pour la CDPDJ³⁰⁷ comme pour l'AQICESH³⁰⁸, cette première rencontre pour l'élaboration du plan d'intervention est essentielle afin d'offrir rapidement des services de qualité. Pour cette association et pour la population émergente, ce plan constitue un outil essentiel de la concertation, la variété des besoins de cette dernière engendrant la nécessité de professionnels diversifiés et la mise en place d'une collaboration complémentaire entre les services de soutien aux ESH et les autres services. Cela permettra de baliser les interventions et de favoriser la réussite scolaire de l'étudiant.

Au collégial, c'est l'ESH et/ou son conseiller (avec le consentement de l'étudiant) qui en informe(nt) les professeurs (sous forme de lettre et/ou directement par l'ESH) tandis qu'à l'université, cela relève entièrement de la responsabilité de l'ESH. Ce sont plutôt les besoins qui sont divulgués plutôt que le diagnostic lui-même.

Le Comité interordres³⁰⁹, quant à lui, identifie trois grandes catégories de mesures de soutien pour la population émergente : aux études-cours, à l'évaluation et de soutien personnel.

**CE QUE DES ACTEURS CONCERNÉS PAR LA TRANSITION NOUS APPRENNENT
FAIRE ÉVALUER SES BESOINS**

- Un acteur de terrain (universitaire) indique que l'évaluation porte sur les besoins mais également sur les forces et les défis de l'ESH et qu'un plan d'intervention d'un an est élaboré. Utilisation de documents validés par la CDPDJ. Les sessions étant courtes, il estime primordial que cette évaluation puisse se faire dès le premier mois de la première session.

Faire les liens entre l'étudiant et ses professeurs (après accord de ce premier) et les sensibiliser à sa réalité (ainsi que la communauté d'études³¹⁰) est, aux deux niveaux, une responsabilité importante du conseiller. Plus généralement, c'est un intervenant-pivot³¹¹ qui peut aussi référer l'ESH à d'autres services présents dans l'établissement (ex. orientation, aide à l'emploi) ou dans la communauté.

À l'Université de Montréal, cette volonté de renforcer ses partenariats avec notamment des groupes extérieurs actifs sur le campus et d'être : « Un établissement citoyen engagé dans sa communauté » a été inscrite dans un énoncé de vision publié en mai 2019. - ³¹² (services spécialisés de main d'œuvre, etc.). Cet intervenant-pivot peut être, au collégial par exemple, une ou un conseiller en services adaptés ou une/un psychologue. « Les universités sont dotées très différemment en ce qui a trait aux ressources humaines dédiées aux ÉSH. Dans plusieurs

³⁰⁷ CDPDJ. (2012). *op. cit.*

³⁰⁸ Le réseau de l'Université du Québec. (Février 2014). *op. cit.*

³⁰⁹ COMITÉ INTERORDRES. Nouvelles populations en situation de handicap (2013). *op.cit.*

³¹⁰ MESRST. (2013). *op. cit.*

³¹¹ Comité régional TÉVA de l'île de Montréal. (2015). *op. cit.*

³¹² ICEA. (12 février 2020). Équité, diversité et inclusion en enseignement supérieur.

établissements du réseau, la plupart des personnes en poste ne disposent pas de formations spécialisées en regard des problématiques diverses des ÉSH ». Pourtant dans son article, Le May³¹³ parle de l'importance, pour desservir la population émergente, d'avoir des professionnels spécialisés ou formés, notamment des conseillers d'orientation-counseling. Pour les clientèles émergentes, il parle aussi « d'interagir en expertise-conseil avec les autres services de l'université (académique, sécurité, équipement, associations étudiantes) et avec des établissements externes (CEGEPS, universités, services médicaux et sociaux) ». Il sera responsable du maintien des liens avec les milieux externes.

**CE QUE DES ACTEURS CONCERNÉS PAR LA TRANSITION NOUS APPRENNENT
BÉNÉFICIER DU SERVICE**

- Un acteur gouvernemental indique que :
 - le soutien accordé aux ESH est pas mal similaire d'un ordre d'enseignement à l'autre (il est, cependant, inscrit dans la loi au niveau collégial). Ex : étudiant déclaré à temps plein alors qu'il est à temps partiel, AFE sous forme de bourse quand l'étudiant a une déficience fonctionnelle majeure, etc.;
 - le financement a évolué en 2015-2016 pour mieux prendre en charge les tâches administratives liées aux accommodements.
 - le profil professionnel des conseillers est différent entre les deux ordres d'enseignement et ainsi l'équipe multidisciplinaire varie d'un établissement à l'autre.
- Ce sont souvent les moyens d'évaluation qui créent les situations de handicap et les professeurs sont donc des interlocuteurs incontournables des services spécialisés tant au collégial qu'à l'université. Il faut noter que, pour certains, leur collaboration n'est pas acquise d'office.

UTILISATION

Dans son document produit en 2013 concernant le nouveau modèle d'organisation des services³¹⁴, le MESRST introduit la notion de « profils d'historique de services » qui est très utile pour notre propos sur l'utilisation. Il distingue ainsi des ESH :

- identifiés comme des élèves handicapés ou en difficulté et qui ont reçu des services pendant leur parcours, par exemple à l'enseignement primaire et secondaire
- ayant développé des stratégies personnelles leur permettant de réussir leur parcours scolaire sans recourir à des services
- voyant, particulièrement dans le cas de certains troubles mentaux, leur situation de handicap apparaître au cours des études postsecondaires.

Le ministère souligne aussi l'importance de l'absence de demande de services de la part d'ESH³¹⁵ qui ont un handicap invisible mais qui ne souhaitent pas s'identifier comme handicapés. Cette absence de demande est une forme importante d'absence de recours aux services. Voir http://ethnocine.msh-alpes.fr/documents/article_proteste_oct2010_0.pdf. Ainsi, seulement une partie des ESH auraient recours aux services adaptés ; le nombre réel d'ESH qui pourrait recevoir de l'aide est donc plus élevé que ce que nous disent les statistiques³¹⁶.

Pourtant, la réussite de ces étudiants peut être en partie soutenue par cette offre de services directs.

³¹³ Le May, S., Ducharme M. et D. Otero. (2013). L'inclusion des clientèles émergentes. Le réseau EdCan.

³¹⁴ MESRST. (2013). *op. cit.*

³¹⁵ NON-DEMANDE Voir aussi le témoignage d'un étudiant dans l'article de Le May, Ducharme et Otero. (2013). *op. cit.*

³¹⁶ Raymond, O. (2012). Inclusion...*op. cit.*

Des chercheurs français³¹⁷ ont aussi produit une typologie des parcours définis selon l'utilisation des dispositifs, en mettant l'accent sur les « handicaps invisibles » et en tenant compte particulièrement du positionnement identitaire des individus. Même si l'offre de services en France est différente de celle du Québec, il est pertinent de prendre connaissance des quatre parcours types qui ressortent :

- recours spontané et continu pendant la trajectoire de formation et d'insertion professionnelle
- utilisation tardive des dispositifs sous l'impulsion de l'apparition ou du diagnostic d'une pathologie
- recours plus épisodique et contextuel aux dispositifs quand enquêtés, plutôt en mesure de masquer leur déficience
- aucun dispositif n'est sollicité.

D'autres éléments issus de ces travaux sont intéressants à considérer pour cet avis :

→ la constitution d'un réseau d'interdépendances riches et mobilisables à toutes les étapes du parcours s'avère particulièrement déterminant ainsi que l'existence de médiateurs

→ absence de corrélation positive entre le fait d'avoir eu recours à ces dispositifs et l'intégration professionnelle (cette dernière étant aussi en lien avec les niveaux de diplôme, les filières d'études, et la nature des orientations prises - il existe plusieurs parcours dans lesquels aucun projet professionnel n'était défini)

→ pour recourir à des dispositifs spécifiques, les individus doivent être capables de mesurer ou d'anticiper leur utilité et de s'identifier comme la cible de ces dispositifs. Or, les parcours font apparaître différents rapports au handicap qui peuvent parfois évoluer : personnes s'inscrivant dans un rapport d'intériorité ou d'extériorité à la catégorie des personnes handicapées, donc comme potentiels bénéficiaires des dispositifs ou pas.

→ les dispositifs étudiés font partie d'une logique inclusive où l'égalité des chances par le droit à la compensation passant par la revendication et la reconnaissance des différences. Or, « Certains individus pourront se les approprier sans difficulté. D'autres auront une réticence, temporaire ou prolongée, à revendiquer une différence encore stigmatisée ; conscients de leurs limitations mais insatisfaits de l'identité qui leur est proposée à travers ces dispositifs, ils s'en écartent ».

Trois publications du MELS datant de 2010 (qui ont conduit à l'élaboration du modèle de 2013 évoqué dans le document du CSE), apportent des précisions quant à l'utilisation et à l'évaluation des services et mesures de soutien par la population dite émergente. Voir aussi les travaux du Comité interordres³¹⁸ qui aborde également la question de la non-utilisation des services.

³¹⁷ Segon, M. et N. Le Roux. (2013). Parcours de formation et d'accès à l'emploi des anciens étudiants handicapés. Recours aux dispositifs et dynamiques identitaires. Presses de Sciences PO | « Agora débats/jeunesse ». 2013/3 No 65. Pages 77 à 92.

³¹⁸ COMITÉ INTERORDRES. Nouvelles populations en situation de handicap (2013).op. cit.

→ À partir du Portrait³¹⁹ dressé, on peut retenir :

- pour les ESH ayant un trouble d'apprentissage (TA) : utilisation des centres d'aide à l'apprentissage et fréquentation des séances d'accueil et d'intégration dans les cégeps plus qu'appel aux services adaptés (SA), aussi par méconnaissance de ces services, par désir de non-divulgaration ou par non possession d'une évaluation/nombreux enjeux au niveau du diagnostic/mesures de soutien et ajustements non spécifiques dont l'efficacité et l'utilité restent à évaluer : « Des problèmes se posent toutefois quant au choix d'un professionnel apte à faire ces évaluations, au manque d'outils valides (tests) pour l'évaluation des troubles d'apprentissage, au coût des évaluations non couvert par les programmes de financement et à l'accessibilité aux ressources humaines compétentes en la matière »³²⁰.
- pour les ESH ayant des troubles de santé mentale (TSM) : faible connaissance des SA et très faible utilisation : « Les services qu'ils utilisent le plus ont trait aux services d'aide pédagogique, d'aide financière et d'orientation. Par contre, plusieurs étudiantes et étudiants ont mentionné consulter un médecin de famille en clinique privée (38,4 %), un psychologue (23 %) ou un psychiatre (16,4 %) à l'extérieur du collège (tableau 45, p. 107) »³²¹. En effet, l'offre de services ne répondait pas ou répondait partiellement aux besoins des élèves concernés (la majorité se tournant plus vers les services psychosociaux de leur cégep³²²) et le mécanisme d'offre de services destinés à cet effectif dit émergent était relativement peu développé et les services adaptés peu publicisés dans les cégeps³²³. On note également une présence insuffisante de ressources professionnelles en santé mentale dans les cégeps et des répondantes locales occupant plus d'une fonction, surchargées, mal outillées parfois n'ayant pas le mandat de desservir ces jeunes³²⁴, ainsi qu'un rare recours aux mesures proposées par les SA de leur collège³²⁵.
- pour les ESH ayant un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) : à l'époque, le trouble n'est pas reconnu aux fins de financement des services dans le programme Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial, pas plus qu'aux programmes de l'AFE.

Parmi les constats généraux que fait ce document, il ressort que les « Programmes de transition entre les différents ordres d'enseignement et le marché de l'emploi (sont) peu ou pas organisés pour les ESH et pour les clientèles émergentes ».

→ Un autre document du MELS³²⁶ se concentre sur la situation des ESH ayant un TA ou un TDAH. Des conclusions de cette étude, il ressort notamment que :

- à l'époque, très peu d'étudiantes et d'étudiants identifiés comme ayant l'une ou l'autre de ces incapacités reçoivent des services dans les cégeps du Québec. Leur nombre ailleurs est considérablement plus élevé. Due en partie à la non-reconnaissance officielle de ces incapacités et par conséquent, à l'absence de financement pour les services et le soutien

³¹⁹ MELS. (2010). Portrait... *op. cit.* p. 27.

³²⁰ *Ibid.* p. 27.

³²¹ *Ibid.* p. 34.

³²² MELS. (2010). L'offre de services... *op. cit.*

³²³ *Ibid.*

³²⁴ COMITÉ INTERORDRES. Nouvelles populations en situation de handicap (2013).*op. cit.*

³²⁵ *Ibid.*

³²⁶ MELS. (2010). La situation des ...*op. cit.*

destinés à ces élèves. Pourtant, l'utilisation des services existants aide et soutient ceux qui y ont recours dans la poursuite et la réussite de leurs études.

- il faut de la constance et de l'uniformité dans le processus d'évaluation afin d'assurer la validité des diagnostics. Certains répondants et professionnels semblent accepter des documents attestant un diagnostic dont la validité est contestable. La question de savoir qui devrait acquitter le coût de l'évaluation et du diagnostic demeure un sujet de controverse.
- Les enseignantes et enseignants veulent être sûrs du diagnostic et les répondants et professionnels ont besoin d'aide pour mieux comprendre les rapports d'évaluation et pour donner suite aux constats et recommandations qui y sont formulés.

AIDE FINANCIÈRE

Certains auteurs³²⁷ estiment que la mesure d'Aide financière aux études (AFE) qui permet, pour certains ESH, de transformer les prêts en bourses demeure méconnue pour ces derniers. « Au-delà du Programme de prêts et bourses et du Programme d'allocation pour des besoins particuliers (PABP), il existe de nombreuses autres bourses d'études qui s'adressent spécialement aux étudiantes et étudiants en situation de handicap et aux clientèles émergentes afin de les aider à poursuivre leurs études postsecondaires. Certaines s'adressent à tous ceux du Canada, d'autres à ceux du Québec seulement. Certaines sont offertes par les établissements d'enseignement, d'autres par des fondations; elles peuvent aussi être réservées à certaines déficiences »³²⁸.

CE QUE DES ESH NOUS APPRENNENT

● DEMANDE ET ACCÈS, ÉVALUATION DES BESOINS

→ Pour plus de la moitié des ESH interviewés, la demande puis l'accès aux services spécialisés ont pu se faire dès le début du programme car :

- l'établissement précédent (secondaire ou collégial) a transmis le dossier du jeune, dont son diagnostic (au collège ou à l'université) et l'a référé au service spécialisé de l'établissement.
- un parent a fait les démarches pour le jeune (dans un seul cas).

Une évaluation des besoins du jeune a donc eu lieu, suivie de réévaluation(s) plus tard dans les études, dans certains cas.

Deux difficultés méritent d'être signalées : parfois, il existe un délai d'attente pour rencontrer le service spécialisé ou nécessité pour ce dernier de réévaluer à posteriori les besoins d'accommodement d'un ESH qui a éprouvé des problèmes lors d'un stage obligatoire.

→ Pour les autres, le parcours d'entrée dans les services est plus compliqué :

- diagnostic obtenu plus tardivement (notamment délai pour rencontrer un psychiatre) après un premier échec (cours, session, programme). ESHs ayant un TSM et/ou un TA et/ou un TDAH. Diagnostic obtenu préalablement au passage dans le service spécialisé ou à la suite d'une référence du service spécialisé. D'autres acteurs ont pu aussi encourager le jeune à aller chercher un diagnostic (professeur, CO, etc.);
- diagnostic très récent (ESH ayant un TSM) ou expression récente du handicap/crise (ESH ayant une IM) se traduisant par une méconnaissance du service spécialisé au début des études. Référence par un autre ESH dans la même situation, par un API, etc.

Dans un cas extrême (jeune ayant un TSA), le diagnostic n'étant tombé qu'après l'échec d'une première expérience professionnelle, l'ESH, bien qu'en ayant, selon lui, eu besoin, n'a donc pas bénéficié du soutien d'un service spécialisé pendant ses études.

Ce jeune mais également quelques autres critiquent le fait que l'accès au service spécialisé soit conditionnel à une demande qui vienne du jeune car ils estiment que tout le monde ne possède pas l'autonomie ou la proactivité nécessaire pour faire une telle demande (ceci est vrai aussi pour la demande d'accommodement(s) par la suite). Ce service ne pourrait-il pas aller au-devant du jeune pour susciter sa demande?

³²⁷ Hanitramalala, R. (2017). L'inclusion des étudiants en situation de handicap aux études postsecondaires au Québec. Le Spinnaker. Automne 2017. P. 9-11.

³²⁸ MELS. (2010). Portrait ...op. cit. p. 31.

● Sans rentrer dans le détail des ACCOMMODEMENTS OBTENUS, il faut cependant noter que :

→ quelques-uns ont éprouvé des difficultés plus ou moins sérieuses à bénéficier des accommodements dont ils avaient besoin : certains bâtiments inaccessibles pour une ESH ayant une IM, réticence de certains professeurs à accorder des aménagements sous prétexte de préparer au marché du travail, refus d’accommodements pour une ESH ayant un diagnostic évolutif TSM + TDAH + TA l’ayant conduite à une démarche devant la Protectrice des étudiants de son établissement, ESH ayant une IV ne bénéficiant pas de matériel scolaire adapté et devant compenser son handicap par elle-même.

→ d’autres signalent des difficultés particulières :

- accommodements plus limités dans les cours du soir pour une ESH qui essaie de concilier travail et études
- absence de soutien financier pour les coûts de stationnement interne pour une ESH ayant une IM.

→ il faut noter le cas particulier d’un ESH en Techniques de soins infirmiers et ayant un TA et un TDA qui n’a pas demandé ou n’a pas bénéficié d’accommodements lors de sa dernière année (alors que ce n’était pas le cas les deux premières années) car :

- nombreux en stage et pas d’accommodement possible
- système de réservation de salles pour les examens peu fonctionnel
- crainte que l’Ordre ne lui délivre qu’un permis restrictif s’il obtenait des aménagements (ex. temps supplémentaire) pour passer ses examens finaux. Information qu’il a obtenue par ouï-dire.

ÉVALUATION

Dans un avis émis en 2012³²⁹, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse faisait valoir que l’utilisation de la définition de « personne handicapée » (telle que proposée dans la Loi assurant l’exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, remet en cause le droit à l’égalité de certains ESH ayant un TA, un TM ou un TDAH.

DIAGNOSTIC

Pour certains acteurs, la reconnaissance du handicap conditionnelle à un diagnostic médical pose un grand problème à l’inclusion. Ils estiment qu’on se focalise sur le diagnostic mais pas sur les besoins : même s’il tend vers l’inclusion, le milieu éducatif québécois est encore intégratif (après avoir été cependant ségrégatif).

Voir également les éléments d’évaluation répertoriés dans la partie précédente.

4.2 IDENTIFIER ET DÉVELOPPER UN PROJET PROFESSIONNEL L’offre de services aux ESH en orientation scolaire et professionnelle dans le milieu de l’éducation et le milieu de l’emploi. Description, utilisation et évaluation.

DESCRIPTION

Milieu de l’éducation

. Une publication très récente du Conseil supérieur de l’éducation (CSE)³³⁰ aborde la question de l’orientation particulièrement pendant les études universitaires. Le CSE constate que la nature, les caractéristiques de ces services varient d’un établissement à l’autre et que les services

³²⁹ CDPDJ. (2012). *op. cit.*

³³⁰ CSE. (2019). Les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec. 220 p.

d'orientation sont souvent associés et parfois, de façon très étroite, notamment à ceux destinés aux ESH.

. Un webinaire consacré aux « Rôle des conseillers d'orientation (CO) auprès des ESH » organisé par le CAPRES³³¹ aborde la question des compétences à développer chez les CO pour pouvoir intervenir auprès de cette population (il s'agit plus particulièrement des ESH ayant un trouble neurocognitif TSA ou TSM) et des approches et interventions à privilégier. Dans un article et un blogue consacrés aux pratiques d'orientation, un des intervenants³³² de ce webinaire précise plusieurs de ces éléments :

- pour les individus ayant un TSA, la nécessité de ne pas explorer les programmes scolaires ou les métiers d'une manière théorique mais plutôt : « Allez sur le terrain, faites-leur rencontrer des responsables de programmes, visitez des écoles, faites-leur rencontrer des travailleurs qui exercent réellement le ou les métiers visés afin qu'ils puissent avoir une perspective plus réaliste et concrète des options professionnelles envisagées avant de s'y inscrire ». Des éléments trop abstraits peuvent, en effet, entraîner de l'anxiété chez ces personnes les faisant figer ou même arrêter une démarche d'orientation.
- l'importance pour le CO, outre d'évaluer les potentialités et la fragilité du « client », de son état de santé et des collaborations, d'avoir une connaissance de la réalité du marché du travail pour pouvoir les lui présenter. Car « (...) réussir un programme scolaire ne garantit pas nécessairement la réussite d'une intégration ni un maintien en emploi à long terme (...) L'école et le monde du travail ont chacun leurs exigences particulières ». « Il est souvent plus facile d'adapter ou d'accommoder le parcours scolaire d'une personne autiste que de faire le pont vers le marché du travail ». « Une personne qui étudie en cuisine d'établissement peut très bien réussir son cours avec une aide pédagogique dans un milieu scolaire aidant et accommodant mais peut éprouver des difficultés à s'adapter au rythme trépidant, stressant et parfois « agressif » de certaines cuisines de restaurants. Les employeurs ont des services à rendre, des mandats à respecter, des profits à faire et, pour y arriver, des postes à combler. Bref, le travail doit être fait »³³³.
- comme le soutien dans cette transition apparaît primordial pour ces personnes (TSA et TSM), l'auteur prône que le CO se fasse aider, soit par les ressources adaptées des écoles, soit par les SSMO-PH.

. Il faut noter que le CSSI de l'Est a réfléchi l'adaptation de l'approche orientante aux ESH et a produit un outil de diffusion de cette approche³³⁴ (http://prezi.com/6-8mse7zb4l_/moi-jai-une-situation-de-handicap-et-lorsque-je-serai-grand-jeserai/?auth_key=0de9cb6dd7322916f6b9847532f90d967c49e1cc).

. Le Comité interordres³³⁵ considère le soutien en orientation de carrière comme faisant partie des mesures de soutien personnel à la population émergente d'ESH. Une fiche détaille l'aide qui peut lui être apportée dans ce domaine :

³³¹ CAPRES. <https://www.capres.ca/dossiers/dossiers-eshe/webinaire-sur-le-role-des-conseillers-dorientation-aupres-des-esh/>

³³² Parent, A. (2014). TSA et orientation : le b.a.-ba. de l'intervention. Article tiré de : L'orientation, le magazine des conseillers et conseillères d'orientation du Québec, juillet-août 2014. Vol 4, no 2.

Parent, A. (2013). Orientation et santé mentale : particularité de l'intervention. Blog du CERIC.

³³³ *Ibid.*

Parent. (2014). p. 4.

Parent. (2013). p. 2.

³³⁴ Le réseau de l'Université du Québec. (Février 2014). *op. cit.*

³³⁵ COMITÉ INTERORDRES. Nouvelles populations en situation de handicap (2013). *op.cit.*

(<https://docs.google.com/file/d/0B2z2oz4ckHW6eGo3VGczRFBmSXc/edit>). Il a aussi publié un tableau très intéressant comparant le service de soutien à cette population dans les cégeps et les universités (<https://docs.google.com/file/d/0B2z2oz4ckHW6eFIQWDVLQnJZXzA/edit>).

. Des auteurs³³⁶ identifient les conseillers d'orientation-counseling parmi l'équipe multidisciplinaire de professionnels formés pour répondre à ce type d'étudiants. Dans le même article, une ex-conseillère d'orientation évoque trois comportements facilitants chez l'ESH, dont l'auto-dévoilement : « J'ai remarqué que plus l'étudiant accepte sa condition, se permet d'en parler aux personnes qui peuvent l'aider et obtient l'aide appropriée, plus la dynamique de classe se voit améliorée. L'enseignant comprend mieux la réalité de l'étudiant et ce dernier apprend plus aisément »³³⁷.

UTILISATION

. Dans sa publication évoquée ci-dessus, le CSE fait le constat que même si ces services sont offerts, les étudiants (en général) n'y recourent pas forcément mais préfèrent se tourner vers d'autres ressources pour être guidés dans leur choix de formation ou de carrière.

CE QUE DES ESH NOUS APPRENNENT

● NON-UTILISATION DU SERVICE D'ORIENTATION PENDANT LE PROGRAMME

→ Près des deux tiers des ESH interviewés n'ont rencontré aucun CO dans l'établissement où ils ont étudié et ce, parce qu'ils n'en ont pas éprouvé le besoin : choix d'orientation fait précédemment par vocation personnelle et/ou via consultation documentation et/ou par expérience (du handicap) et/ou par influence parentale, des ami(e)s, de jeunes étudiant déjà dans le domaine, de professeurs, de modèles professionnels, d'employeurs, etc.

→ Mais parmi ces derniers,

- certains ont rencontré un CO avant dans l'ordre d'enseignement précédent (secondaire ou collégial) ou dans un centre de réadaptation (CR) sans parfois que cette démarche ne s'avère concluante car par exemple, diagnostic instable, CO restreignant d'une façon indue les ■ ambitions ■ du jeune. A contrario, une ESH ayant une IM à la suite d'un accident de la route parle d'une démarche d'orientation de six mois, faite dans un CR qui s'est avérée positive car examinant tous les enjeux d'accès de la profession et les secteurs initiaux puis futurs.
- d'autres ont rencontré un CO en vue de retourner aux études, après avoir complété leurs études et travaillé. Ces démarches ont été faites dans un Carrefour Jeunesse Emploi (CJE) (dans un cas, rencontré lors d'une foire de l'emploi) et/ou dans l'(les) établissement(s) offrant le programme susceptible de les intéresser. Dans le cas d'une ESH ayant un TSM non diagnostiqué, cette rencontre a permis d'évoquer pour la première fois le rapport difficile à l'école qu'elle vivait depuis longtemps.
-

● UTILISATION DU SERVICE D'ORIENTATION PENDANT LE PROGRAMME

→ Concernant les ESH qui ont fait appel à ce service pendant leurs études postsecondaires, la plupart l'ont fait après un premier échec scolaire (session, année). Dans le cas d'une ESH, c'est le CO rencontré qui a servi de personne ressource en la référant à un spécialiste (pour un diagnostic, finalement de TDAH + TA) et vers d'autres ressources. Dans un autre cas, rôle d'accompagnement fluidifiant le passage d'un programme à l'autre.

→ Pour un jeune devenu handicapé à la suite d'une maladie (IM), des rencontres avec des CO du Service spécialisé ont été déterminantes pour identifier un programme universitaire à l'intersection de ses intérêts et de ses enjeux d'accès à certaines professions. C'est le seul ESH qui semble avoir fait affaire avec des CO rattachés au service spécialisé. Pour une autre ESH de niveau collégial ayant une IM et désirant poursuivre ses études à l'université, le CO a aidé aussi à cette conciliation et encouragé la jeune (contrairement à l'aide pédagogique individualisée (API) en ouvrant ses choix à un domaine connexe.

→ Il faut noter l'historique de services d'une ESH qui a consulté des CO à toutes les étapes charnières de son parcours :

- au sein de son établissement, au moment d'un changement de programme

³³⁶ Le May, Ducharme et Otero. (2013). *op. cit.*

³³⁷ *Ibid.* p. 10.

- à l'extérieur de son établissement :
 - . à la moitié de son bac, démarche de six mois avec un organisme d'employabilité lui ayant permis une connaissance de soi, une validation du programme en cours et une compréhension de ses perspectives professionnelles
 - . après la fin de ses études et une première expérience de travail peu satisfaisante, démarche auprès d'un CJE pour faire un bilan scolaire et professionnel lui permettant d'avoir les bons outils pour la recherche d'emploi et d'orienter un choix de poursuite d'études universitaires de second cycle en parallèle.

ÉVALUATION

. La publication du CSE précédemment citée relève des problèmes d'accès rencontrés par certains élèves ayant des besoins particuliers aux services d'orientation scolaire avant l'université et note que ces besoins d'orientation non comblés vont avoir une incidence sur leur cheminement au collégial et à l'université. « Certains élèves connaissent un « problème d'orientation » (ex. : indécision chronique, anxiété liée au choix, problème d'identité, immaturité vocationnelle) ou une situation particulière nécessitant une intervention adaptée (notamment les élèves en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage). Ces besoins peuvent ne pas être exprimés et demander un dépistage à l'intérieur d'autres niveaux d'intervention. Ces élèves sont sans doute plus à risque d'échec et de décrochage. Par ailleurs, s'ils se dirigent vers le marché du travail à la fin de leurs études secondaires, ils peuvent nécessiter un accompagnement soutenu pour leur insertion socioprofessionnelle. Interventions cliniques, évaluations particulières, démarche d'orientation adaptée à la spécificité de la clientèle ou de la problématique. Pour répondre à ces besoins, il est nécessaire de s'assurer d'une évaluation spécifique et de diversifier les formes d'intervention »³³⁸.

Autour des doctorants, soit des étudiants de 3^e cycle universitaire, le CSE prône des liens plus étroits entre les programmes de cycles supérieurs et les services d'aide à l'emploi des universités et la nécessité de soutenir le personnel des services d'orientation en l'informant et l'outillant en ce qui concerne les ESH et leurs besoins particuliers.

. Le Comité interordres (cité précédemment) estimait qu'en 2013, les enseignants du collégial et de l'université percevaient différemment la présence des étudiants des nouvelles populations (population émergente) et leur futur professionnel, les seconds considérant qu'il s'agissait d'une situation exceptionnelle : « Malgré une philosophie d'intégration, il subsiste un doute quant à la légitimité de la présence des étudiants des nouvelles populations aux études postsecondaires : « Je crois que parfois ça leur fait miroiter des choses qu'ils ne pourront jamais atteindre. Le monde du travail ne sera pas nécessairement adapté à leur handicap. Par exemple, pour ceux qui n'arrivent jamais à compléter une session complète sans faire une dépression, ils ne seront pas plus capables de travailler. On leur fait croire à des choses qu'ils ne pourront jamais avoir »³³⁹.

. Une publication du CAPRES³⁴⁰ explore d'une façon approfondie notamment le rôle des conseillers d'orientation aux ESH (population émergente) à l'université et les enjeux que pose son exercice. Le Consortium relève que les objectifs d'employabilité que se fixent les étudiants

³³⁸ CSE. (2019). *Op. cit.* p. 87.

³³⁹ COMITÉ INTERORDRES. Nouvelles populations en situation de handicap (2013). *op.cit.* p. 45.

³⁴⁰ CAPRES. (2013). Le rôle des orthopédagogues et des conseillers d'orientation. 11 p.

influencent bien-sûr leur projet d'études, c'est-à-dire leur choix de programme et la planification de leur parcours scolaire.

Il fait le constat des défis particuliers qui se présentent à cette population (difficultés d'ESH présentant un TSM ou un trouble neurocognitif à formuler un choix de carrière et donc, un projet d'études ; nécessité d'explorer un plus large éventail de possibilités que leurs condisciples ; personnes devant souvent accepter des emplois plus éloignés de leur domaine d'études).

Il remet en question l'approche plutôt médicale que pourrait induire l'appel à des COs et encourage l'inflexion de leur pratique, qui est promue depuis quelques années, vers la relation d'aide et l'intervention psychosociale voire psychopathologique (suivi individuel).

Il relève à quel point les expériences en milieu de travail (tels des stages) peuvent aussi aider les ESH à préciser leur projet d'études et à intérioriser les exigences du milieu pour de bonnes aptitudes sociales et une éthique de travail appropriées.

Il note que le choix que fait l'établissement concernant la place de ces professionnels dans l'organisation des services est loin d'être anodin. À l'époque, des voix se prononçaient en faveur d'un modèle où ces professionnels sont affectés aux services réguliers de l'université et ne consacrent qu'une part de leur temps à la population en situation de handicap. Ce modèle, qui favorise un rapprochement des services réguliers et spécialisés, aide les intervenants à adopter une approche normalisante où la situation de handicap est mise en perspective.

Il constate finalement que la mise à contribution de ces professionnels en est encore à un stade exploratoire : ces expériences où le spécialiste de l'orientation jouant un rôle d'animateur de projet demeurent toutefois rares ; les recherches censées témoigner de leur efficacité demeurent peu nombreuses et difficiles à généraliser et l'intérêt réel des intervenants reste incertain, plusieurs conseillers en orientation estimant que le suivi de l'insertion professionnelle relève plutôt du monde de la santé.

CE QUE DES ACTEURS CONCERNÉS PAR LA TRANSITION NOUS APPRENNENT

IDENTIFIER ET DÉVELOPPER UN PROJET PROFESSIONNEL

- De nombreux acteurs évoquent l'importance d'examiner avec les ESH le réalisme et les défis tant du projet d'études que professionnel, trop d'entre eux se retrouvant encore dans des projets d'emploi qui ne sont pas réellement compatibles avec leur handicap. En même temps, tout doit rester possible et l'équilibre entre les deux impératifs semble délicat à atteindre pour les acteurs qui interviennent dans ce domaine.

- Au postsecondaire, la consultation d'un conseiller d'orientation (CO) n'est pas prescrite et elle relève donc d'une démarche personnelle de l'étudiant. Dépendamment de l'établissement, l'ESH peut se faire accompagner par certains conseillers du SAIDE (au cégep), ou par un CO détaché partiellement ou rattaché complètement au Service spécialisé ou par un CO pour tous les étudiants (parfois, accès sans RV).

Plusieurs acteurs constatent l'absence d'interventions spécifiques de nombreux CO et souvent une faible collaboration entre les conseillers des services spécialisés et les CO des services généraux.

- Pourtant les ESH présentent des besoins particuliers en matière d'orientation professionnelle qui devraient être pris en compte et en charge :

- au niveau secondaire (pour permettre une connaissance de soi, du marché du travail, des futurs milieu et emploi);
- dès la première session en postsecondaire car un échec à ce moment-là peut hypothéquer la diplomation pour répondre aux questions que l'ESH se pose sur le titre d'emploi, le travail, etc.
- au moment du stage (référence à CO généraliste ou à un CO spécialisé pour un étudiant ayant un handicap plus lourd).

- Enfin, il faut se rappeler que le CO est un spécialiste de l'identité de la personne et que, s'il était formé, il pourrait être un interlocuteur pertinent de l'ESH pour toute la question de l'auto-dévoilement.

Milieu de l'emploi

Tant dans le secteur des personnes handicapées que dans celui des Jeunes, des organismes d'employabilité offrent des services spécialisés en matière d'orientation scolaire et professionnelle, certains à des PH de moins de 35 ans de niveau postsecondaire, certains à des jeunes PH de niveau postsecondaire, l'entrée étant soit par le handicap, soit par l'âge.

CE QUE DES ACTEURS CONCERNÉS PAR LA TRANSITION NOUS APPRENNENT IDENTIFIER ET DÉVELOPPER UN PROJET PROFESSIONNEL

- Un acteur de ce milieu proche du terrain s'interroge sur les possibilités de collaboration entre les établissements et les SSMO-PH dans ce domaine et sur les actes réservés des CO, sachant que certains conseillers en emploi dans ces organismes pourraient accompagner les ESH sur ces questions.
- Un acteur sur le terrain constate qu'il dessert déjà des ESH en orientation ou pour faire un bilan de compétences (clarifier un choix, situation d'échec ou entre deux programmes d'études) et confirme que ce ne sont pas tous les CO dans les établissements scolaires qui tiennent compte des limitations fonctionnelles pour guider les ESH dans leur choix d'orientation.

4.3 SE Doter d'une (ou d') expérience(s) professionnelle(s) pendant ses études ou juste après. L'offre de services aux ESH en expérience professionnelle dans le milieu de l'éducation et le milieu de l'emploi. Description, utilisation et évaluation.

Pendant ses études

Le stage (obligatoire ou pas)

De très nombreuses publications abordent la question du stage (obligatoire ou pas) pour les ESH.

. Dans une publication très récente³⁴¹, le CSE met la table en abordant en détail la question des stages à l'université (tout étudiant confondu) ainsi que les problèmes et les enjeux qu'ils posent.

- Le Conseil prend acte d'une vision favorable des stages et de leur importance croissante dans les études universitaires, l'université étant l'ordre d'enseignement qui utilise le plus les stages. « Cette vision favorable repose sur l'idée qu'ils permettent aux étudiantes et aux étudiants de consolider leur orientation professionnelle, de mettre en pratique et de raffermir leurs savoirs, de se « socialiser » dans le secteur de l'emploi ou de la profession en question, en plus d'acquérir une expérience de travail susceptible de faciliter leur insertion professionnelle (Bourdoncle et Lessard, 2003). Les stages contribuent à l'acquisition de compétences ainsi qu'à l'ouverture à la vie professionnelle. C'est notamment la position des jeunes âgés de 18 à 35 ans consultés par le CCJ, qui considèrent que « le stage permet d'obtenir une expérience de travail indispensable sur le marché de l'emploi et à valider ou invalider un choix de carrière » (St-Cyr, 2016, p.40). C'est aussi celle de la FCCQ, qui soutient que certaines compétences liées au savoir-faire et au savoir-être, « contrairement au savoir, ne s'acquièrent guère sur un banc d'école » (FCCQ, 2017, p.28). (...) un atout pour l'insertion professionnelle, dans le contexte où le nombre de diplômés

³⁴¹ Conseil supérieur de l'éducation. (2019). op. cit.

universitaires est plus élevé que jamais et où les employeurs valorisent de telles expériences » (CSE, 2013, p. 92) »³⁴².

- Ces activités de formation pratique comme les compétences qu'elles vont permettre de développer et qui sont recherchées par les employeurs vont faciliter l'insertion professionnelle des personnes diplômées. Par ailleurs, les stages s'avèrent aussi importants, car comme ils se déroulent en milieu de travail, les défis rencontrés laissent entrevoir les difficultés que les étudiants pourraient devoir surmonter lors de leur future intégration professionnelle.
- Ces stages impliquent plusieurs acteurs (notamment les superviseurs), autant en termes de gestion que d'évaluation et les universités y affectent des ressources considérables.
- Évaluation : Le Conseil observe cependant une grande variété des stages universitaires, une définition de la notion de stage ne faisant pas consensus, des enjeux au niveau des balises et des encadrements des exigences très strictes envers les stagiaires (prévalence du marché du travail sur la fonction pédagogique) et des difficultés relatives au placement de stagiaires (notamment liées à un manque de superviseurs), donc des risques en termes d'accessibilité, d'équité et de qualité. Ces problèmes, enjeux et risques seront-ils les mêmes pour les ESH ou seront-ils décuplés?

. Sur son site destiné aux ESH tant au collégial qu'à l'université³⁴³, le MEES insiste sur trois éléments : le choix et la responsabilité qu'a l'étudiant d'auto-divulguer (ou non) son handicap au milieu de stage, l'obligation qu'a ce dernier de mettre en place des accommodements et enfin, l'importance pour l'étudiant de bien préparer son projet de stage, permettant ainsi au milieu de stage de mieux l'accueillir et de lui offrir la formation en fonction de ses capacités et de ses limites.

. Il est très intéressant de prendre connaissance de la réflexion poussée qu'a faite le milieu collégial sur la question des stages. Par exemple, le CCSI de l'Est a développé une série d'outils pour aider les établissements à soutenir les ESH dans leur préparation aux stages. <https://www.capres.ca/caracteristiques-socioculturelles-de-l-etudiant/etudiant-en-situation-de-handicap-esh/etudiants-en-situation-de-handicap-et-stages-des-outils-pratiques/>

Ce CCSI ainsi que l'UQO ont aussi eu l'occasion de partager leur expertise dans ce domaine lors d'un webinaire organisé par le CAPRES en 2015 https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/03/PPT_webinaire_ESH_stages.pdf On peut retenir de cet échange :

→ certaines préoccupations (le fait de recevoir l'ESH trop tard dans la session alors qu'il faut du temps pour se réseauter, ESH ayant un diagnostic récent (par exemple en SM) et ne connaissant pas bien ses limitations ni ses besoins, atteintes des exigences liées aux stages, défis posés par l'arrimage entre la situation de handicap et la profession).

→ qu'il existe un modèle qui précise la responsabilité partagée dans ce domaine des différents acteurs (les principaux étant les enseignants, les conseillers SA, les milieux de

³⁴² Ibid. p. 125-126.

³⁴³ MEES. <http://www.education.gouv.qc.ca/colleges/etudiants-au-collegial/soutien-des-etudiants/etudiants-en-situation-de-handicap/stages/>

stage et les étudiants), qu'il a déjà été expérimenté mais que la collaboration entre ces acteurs est à géométrie variable d'un établissement à l'autre.

D'autres publications³⁴⁴ | ³⁴⁵ précisent aussi ces responsabilités:

- étant donné leur complexité, les professeurs ont besoin de davantage de balises pour mieux apprécier et comprendre quelles mesures d'accommodement répondent à quels besoins, notamment en contexte de stage
- les conseillers SASESH doivent aider les coordonnateurs et superviseurs de stage à identifier les exigences essentielles (distinction entre les compétences disciplinaires et les compétences transversales)
- tel qu'indiqué plus haut, c'est aux étudiants de divulguer leurs besoins aux coordonnateurs de stage et au personnel du milieu de stage et ce, suffisamment tôt. Il doit s'informer auprès de l'enseignant ou du responsable de stage au sujet de l'accessibilité du milieu et de l'environnement physique afin de prévoir les obstacles qu'il pourrait rencontrer. « Par exemple, est-ce que le milieu de stage autorise la présence d'un chien si un étudiant en situation de handicap visuel s'y présente accompagné de son chien-guide ? Ou encore, est-ce que l'étudiant présentant un trouble grave de santé mentale pourra trouver un stage convenable, réalisable à temps partiel ? »³⁴⁶

Mais il peut y avoir des différences entre les mesures offertes en cours et en stage et ainsi des limites aux accommodements offerts en stage (« À titre d'exemple, un étudiant en formation à l'enseignement doit savoir qu'il peut avoir accès au soutien informatique (ex. logiciel correcteur) pour effectuer tous les examens des cours disciplinaires ne portant pas sur l'apprentissage de la langue écrite dans ses composantes syntaxiques et orthographiques, mais qu'il n'y aura pas accès lors du test de certification de la langue écrite ni en contexte de stage, notamment pour chacune des situations pour lesquelles il devra démontrer la compétence à communiquer adéquatement à l'écrit. Un étudiant inscrit en Sciences infirmières doit savoir qu'il peut effectuer la plupart de ses examens avec un casque antibruit pour éviter les distractions, mais qu'en contexte de stage, il ne pourra se servir de son casque et qu'il devra prendre des décisions et agir dans un contexte potentiellement bruyant ».³⁴⁷)

→ qu'il est essentiel de travailler en amont et en équipe pour permettre à l'ESH de réussir son stage. Une capsule vidéo de l'UQTR³⁴⁸ illustre par un exemple concret comment les défis ont été relevés par tous les acteurs.

. Dans une autre publication³⁴⁹, le CAPRES note à quel point les stages peuvent aussi démystifier l'embauche de diplômés en situation de handicap et combien cela constitue une retombée importante pour les personnes présentant un TSM ou un trouble neurocognitif, envers lesquelles les craintes et les préjugés se révèlent les plus tenaces. Il souligne le rôle des CO dans ce domaine.

. De son côté, le Comité interordres³⁵⁰ appelle à considérer l'existence de stages parmi les facteurs influençant le choix de l'intervention.

³⁴⁴ Phillion, R. Bourassa, M., Lanaris C. et C. Pautel. (2016). Guide de référence sur les mesures d'accommodement pouvant être offertes aux étudiants en situation de handicap en contexte universitaire. 38 p.

³⁴⁵ AQICESH. (2013). *op. cit.*

³⁴⁶ *Ibid.* p. 33.

³⁴⁷ Phillion, Bourassa, Lanaris et Pautel (2016). *op. cit.* p. 15.

³⁴⁸ UQTR. En tête. (13 octobre 2015). Les étudiants en situation de handicap : Réussite en stage.

³⁴⁹ CAPRES. (2013). *op. cit.*

³⁵⁰ COMITÉ INTERORDRES. Nouvelles populations en situation de handicap (2013). *op. cit.*

CE QUE DES ACTEURS CONCERNÉS PAR LA TRANSITION NOUS APPRENNENT

- « Le milieu de stage, c'est la vraie vie » et un lieu d'apprentissage (certains enseignants « oublient » cet aspect-là et ont parfois des exigences indues en matière de performance qui peuvent impacter l'évaluation du stagiaire), mais le stage est également un moment d'introspection et parfois l'occasion de trouver son futur employeur. Dans les programmes techniques au cégep, on mise aussi sur le stage pour préparer les étudiants au marché du travail.

- De nombreux acteurs évoquent la question:

- des besoins particuliers des ESH en stage, notamment ceux liés à l'auto-dévoilement ou de soutien (pour la recherche de stage et pendant le stage)

- des besoins d'accompagnement de tous ceux qui gravitent autour de ces stages (superviseurs de stage dans l'établissement et dans le milieu de stage (MS), directions de programmes, conseillers SAIDE ou SASESH qui, du fait de leur profil professionnel initial, ne connaissent pas forcément les milieux de travail vu également la diversité de ces derniers), notamment pour lutter contre leurs appréhensions (ex. en matière de SST) et pour mettre éventuellement en place des mesures d'adaptation dans le MS.

Cette question des accommodements en stage s'avère complexe car fonction des besoins de l'ESH mais aussi du fait de la durée limitée du stage.

L'inclusion en MS est peu abordée, les obligations légales du MS très rarement évoquées, les établissements préférant réduire au maximum le niveau et le coût des aménagements pour le MS et accompagner (plutôt qu'accommoder) l'ESH avec des trucs/des outils susceptibles de pallier son handicap.

- Même si depuis 2012, la diplomation au cégep est « accrochée » à la réussite des stages, le soutien accordé aux uns et autres dans ce domaine est extrêmement variable entre les deux ordres (ex. Service de placement et de stage plus présent à l'université qu'au cégep) et d'un établissement à l'autre au sein du même ordre : les pratiques semblent peu formalisées, à géométrie variable avec le domaine d'études, les balises ne sont pas clairement établies, etc.

- La préparation et la réussite de l'ESH au stage et l'accompagnement du MS sont donc une responsabilité partagée déjà au sein de l'établissement. Pourtant la collaboration entre les conseillers SAIDE ou SASESH et les départements et superviseurs de stage à l'interne n'existe pas toujours (et encore moins entre les premiers et les superviseurs en MS) ou elle se fait tardivement et dans l'urgence au moment où l'ESH éprouve des difficultés en stage.

- Il faut cependant signaler que plusieurs recherches-travaux-projets sont en cours dans le milieu de l'éducation pour améliorer la situation, par exemple :

- une recherche à l'UQO sur l'accompagnement des ESH en stage en vue de produire un modèle et un guide

- un guide destiné aux superviseurs de stage à l'interne et en MS

- une tournée des cégeps sur l'intégration des ESH en stage et des formations offertes aux conseillers SAIDE pour qu'ils puissent coacher les départements: sensibilisation au handicap visible-invisible, check-list des questions à se poser (comment accompagner les ESH en matière d'auto-dévoilement, les préparer et les encadrer en stage, adapter le stage, la reprise possible, etc.)

- une collaboration plus formelle avec les SSMO-PH dans le cadre du Projet-pilote STEP (voir ci-dessous). Pour les acteurs de l'éducation concernés, celui-ci devrait permettre de préciser davantage qui doit faire quoi : conseiller du SAIDE, professeur, coordonnateur de stage à l'interne, intervenant du SSMO-PH?

. Au-delà du soutien financier accru aux stagiaires (de manière générale), grâce à une bonification du Programme de prêts et bourses (PPB) mis en place en 2019³⁵¹, plusieurs acteurs offrent des stages d'été et/ou des bourses aux ESH et/ou étudiants en général, parmi lesquels :

C : collégial- U : Universitaire

Acteur	C	U	Caractéristiques
Stages dédiés aux ESH ou offrant des particularités pour les ESH			
Banque du Canada https://www.banqueducanada.ca/wp-content/uploads/2015/09/programme-bourses-stages.pdf	X	X	→ ESH encore aux études (dans un domaine lié aux activités de la banque) ou en voie d'obtenir leur diplôme.

³⁵¹ <http://www.education.gouv.qc.ca/salle-de-presse/communiqués-de-presse/détail/article/plus-de-35-millions-de-dollars-additionnels-pour-favoriser-la-persévérance-et-la-réussite-de-millier/>

			→ Deux bourses + stages d'été ou à temps partiel (pendant l'année scolaire) rémunérés.
Hydro-Québec https://emploi.hydroquebec.com/content/Stages-pour-etudiants-avec-handicap/?locale=fr_FR	X	X	→ ESH encore aux études (en rapport avec les activités d'Hydro-Québec). → Stages d'été dans divers domaines principalement dans les régions de Montréal et de Québec. NB. Une formation préparatoire est offerte aux gestionnaires et parrains des stagiaires.
Loto Québec https://carrieres.lotoquebec.com/dam/jcr:9ff77321-3019-408e-95a9-91045d98c4d1/programme-stages-etudiants-handicapes.pdf	X	X	→ ESH encore aux études (dans un domaine connexe aux activités de Loto Québec) ou finissants → 8 stages d'été rémunérés (12 semaines) et 8 bourses d'études NB. Au besoin et sur demande, Loto-Québec s'engage à accommoder les candidats dans le processus de sélection et dans leur milieu de stage.
Revenu Québec Crédit d'impôt pour stage en milieu de travail https://www.revenuquebec.ca/fr/entreprises/impots/impot-des-societes/credits-dimpot-des-societes/credits-auxquels-une-societe-peut-avoir-droit/formation/credit-dimpot-pour-stage-en-milieu-de-travail-etudiant-inscrit-a-temps-plein-dans-un-etablissement-denseignement-reconnu/	X	X	→ Étudiant dont ESH inscrit à temps plein dans un établissement d'enseignement reconnu. → Stage rémunéré d'au moins 140H et maximum de 32 semaines. NB. Dépenses admissibles : salaire du stagiaire, salaire du superviseur, certains frais de voyage. Quand stagiaire est une personne handicapée : taux du crédit bonifié et montant hebdomadaire maximal supérieur.
Fonction publique fédérale Programme fédéral d'expérience de travail étudiant (PFETE) https://www.canada.ca/fr/commission-fonction-publique/emplois/services/recrutement/etudiants/programme-federal-experience-travail-etudiant.html	X	X	→ ESH inscrit à temps plein notamment dans un établissement d'enseignement postsecondaire. → Stage d'été à temps plein ou à temps partiel. NB. Les étudiants sélectionnés • bénéficieront de soutien, de formation et de réseautage dès l'embauche • seront supportés par un gestionnaire d'embauche pour la mise en place de mesures d'adaptation appropriées en milieu de travail.
Stages ouverts à tous les étudiants			
Programme incitatif pour l'accueil de stagiaires (PIAS) ³⁵² ³⁵³ Dans le cadre du FDRCMO-CPMT https://www.cpmpt.gouv.qc.ca/grands-dossiers/fonds/accueil_stagiaire.asp	X	X	→ Tout étudiant inscrit notamment au postsecondaire (dans un domaine visé par le programme de subvention). → Stage de développement ou de mise en œuvre des compétences, encadré par un superviseur de stage. NB. L'entreprise recevra une subvention notamment pour offrir une formation à son superviseur de stage.
Dans le cadre du Plan d'action pour la main d'œuvre (PAMO) et du Chantier des compétences, un projet de stage en alternance travail-études http://cdeacf.ca/actualite/2019/11/05/quebec-investit-18-millions-lalternance-travail-etudes	X		Études se trouvant dans une liste de métiers priorisés par la CPMT Formation en instrumentation, automatisation et robotique (AEC)
WATSON, trouve un stage (au Québec) https://trouveunstage.boomrank.ca/	X	X	→ Tout étudiant inscrit notamment au postsecondaire. → Plateforme pour trouver des stages de différents types.

³⁵² Emploi Québec (2018). Tableau des mesures actives, programmes et services d'emploi. 25 p.

³⁵³ CPMT. (19 décembre 2018). Accès aux entreprises au programme incitatif pour l'accueil de stagiaire de niveau universitaire.

Pour compléter le tableau ci-dessus, il est important de s'arrêter sur deux projets-pilotes qui s'adressaient/s'adressent spécifiquement aux ESH de niveau postsecondaire :

- l'un financé par Emploi-Québec (Direction régionale de la Capitale-Nationale) et conduit par l'ex-CAMO-PH et l'organisme La Croisée entre 2006 et 2007 pour permettre à des ESH de bénéficier de services spécialisés³⁵⁴ six mois avant la fin de leurs études : projet Transition Étude/Travail. Ce projet a fait l'objet d'une évaluation³⁵⁵ dont nous partagerons les principaux éléments dans la partie « Évaluation » plus bas mais également d'une réflexion au sein du ROSEPH pour développer certains Services aux étudiants handicapés, à la suite de cette expérience.
- l'autre financé par Sphère en septembre 2019, intitulé « Projet d'accompagnement d'étudiant en stage scolaire »³⁵⁶ et conduit par ÉquiTravail pour accompagner les ESH (et leurs milieux de stage) dans leurs stages scolaires. L'organisme vise à créer ainsi une passerelle pour assurer la continuité du parcours de l'étudiant à la fin de ses études vers sa vie de travailleur actif. Ce projet dont la Phase 2 devait se dérouler tout au long de 2020 a été suspendu du fait de la COVID19.

Même s'il s'adressait à des PH de niveau secondaire, un troisième projet-pilote³⁵⁷ mérite d'être signalé. Il s'agit du Service de placement d'été développé par Trav-Action en 2005 en collaboration avec le Comité régional TÉVA Estrie et financé par Service Canada et qui se transformera par la suite en *Programme de développement d'employabilité des étudiants et étudiantes handicapés* puis en 2007-2009 en *Projet de la transition socioprofessionnelle (TSP)*. Centré initialement sur l'emploi d'été, il s'est par la suite déployé aussi vers de la référence vers des services d'employabilité.

CE QUE DES ACTEURS CONCERNÉS PAR LA TRANSITION NOUS APPRENNENT

● Avant même le Projet STEP, certains SSMO-PH collaboraient déjà d'une façon officieuse avec des établissements postsecondaires autour des stages des finissants et ce, pour le bénéfice de chacun. Bien qu'interpellés par les établissements pour la recherche de stage, ces derniers préféraient intervenir plutôt sur l'auto-dévoilement, l'adaptation notamment des tests d'entrée en MS et de l'évaluation, accompagner les stagiaires et coacher les intervenants.

Ils estiment que si l'ESH a besoin d'équipement adapté pour son stage, c'est l'établissement qui doit payer et sont surpris de ne pas avoir été interpellés par les services spécialisés des établissements.

● En octobre 2020, le ROSEPH a lancé le projet « Du Stage à l'EmPloi » (STEP) qui vise à accompagner des ESH dans leur transition entre le collège et le marché du travail.

https://us10.campaign-archive.com/?e=__test_email__&u=0b0b3e4a8a0cd47fd27ace4c6&id=2be8cc61cc

Ce projet-pilote introduit un cadre plus formel de collaboration entre des SSMO-PH et trois collèges (un montréalais et deux en Montérégie). Il vise à mettre à la disposition, dans les établissements, un conseiller SSMO-PH susceptible d'accompagner (de façon complémentaire aux ressources de l'établissement) les finissants ESH dans leur dernier stage (par exemple sur le plan du développement de leurs habiletés sociales), d'intervenir dans leur milieu de stage (par exemple, autour des besoins d'adaptation) puis de les référer aux ressources spécialisées PH, une fois diplômés. Ce conseiller pourrait éventuellement aussi aider au niveau du démarchage des stages.

Plusieurs enjeux sont apparus :

- confidentialité et partage des informations personnelles de l'ESH entre les différents acteurs

³⁵⁴ La Croisée (2006?). Pour passer des études vers l'emploi. 3 p.

³⁵⁵ La Croisée. (2007?). Projet Transition Étude/Travail. 10 p.

³⁵⁶ ÉquiTravail. (2019). Carte postale Stages scolaires. 1 p.

³⁵⁷ Bourdon, S. Lessard, A. et D. Baril. (2015). Modélisation d'une démarche partenariale de soutien à la transition école-vie adulte pour les élèves avec handicap. 140 p.

- équilibre entre les besoins particuliers d'adaptation du jeune en stage et sa durée
- MS souhaitant faire affaire avec un seul interlocuteur.

CE QUE DES ACTEURS CONCERNÉS PAR LA TRANSITION NOUS APPRENNENT SUR LES EMPLOIS ÉTUDIANTS (pendant l'année scolaire ou d'été)

- Les acteurs du milieu de l'éducation « rencontrés » ne se sentent pas de responsabilité particulière dans ce domaine et du fait, pas ou peu de services sont offerts par les établissements.
Un acteur nous fait cependant part d'ateliers qu'il organise pour ses ESH (traitant notamment des emplois d'été) où sont invités des acteurs extérieurs à l'établissement dont les SSMO-PH et permettant d'informer ces étudiants sur les différentes possibilités (de bourse et/ou emploi d'été, etc.) externes.
Il note aussi que pour un étudiant lourdement handicapé, la bourse de l'AFE est utile car elle lui permet de se reposer.
- Du côté des acteurs du milieu de l'emploi, un SSMO-PH nous parle d'un Service qu'il a mis en place pour l'accès des ESH aux emplois d'été mais d'une façon plus générale, l'accompagnement des ESH dans ce domaine par les SSMO-PH ne semble pas évident car les besoins ponctuels de ces jeunes vont interférer avec les cibles annuelles à atteindre par ces organismes et alors qu'ils ont une liste d'attente pour leurs services.

Juste après ses études (Milieu de l'emploi)

Pour cette partie, nous nous baserons sur l'inventaire des programmes et mesures de stage pour les jeunes éloignés du marché du travail produit par le CCJ³⁵⁸ en 2017 et sur la typologie qu'il en a dégagé³⁵⁹ ainsi que sur le Tableau des mesures actives, programmes et services d'emploi produit par Emploi-Québec en 2018³⁶⁰. Il faut noter que ces stages s'adressent à l'ensemble des jeunes et ne leur sont pas forcément dédiés. Plusieurs d'entre eux permettent de pallier l'absence d'expérience de travail ou à une expérience de travail insuffisante (voir astérisque).

Acteur et nom du service, du programme ou de la mesure	Type de stage et caractéristiques
Emploi Québec	
SAE Groupe 7	Stage facultatif d'observation ou d'exploration Maximum de 4 semaines Non rémunéré
https://emploi.quebec.gouv.qc.ca/guide_mesures_services/05_Mesures_progr_Emploi_Quebec/05_1_Services_aide_emploi/Guide_SAE_section3.pdf	
Dans le cadre du Projet de préparation à l'emploi (PPE)	Stage facultatif d'observation/de sensibilisation ou d'exploration Durée variable Non rémunéré
https://emploi.quebec.gouv.qc.ca/guide_mesures_services/05_Mesures_progr_Emploi_Quebec/05_2_Projets_preparation_emploi/Guide_PPE_volet_general.pdf	
Dans le cadre du Projet de préparation à l'emploi (PPE)- Entreprise d'insertion	Stage facultatif d'observation (moins de 2 semaines) ou d'exploration (de 2 à 4 semaines). Salaire minimum ou salaire de base du secteur d'activité

³⁵⁸ CCJ. (2017). Inventaire des programmes et mesures de stage pour les jeunes éloignés du marché du travail. 17 p.

³⁵⁹ – **Stage d'observation**, au cours duquel le stagiaire observe un employé pour découvrir un nouveau métier; – **Stage d'exploration**, qui permet au stagiaire de participer à certaines tâches, pour valider s'il aime ou non ce métier; – **Stage de développement des compétences**, au cours duquel le stagiaire apprend de nouvelles connaissances et techniques, avec l'aide du superviseur en entreprise; – **Stage de mise en œuvre des compétences**, qui s'adresse au stagiaire qui est déjà formé ou qui a de l'expérience dans le domaine afin qu'il mette en pratique ses connaissances et techniques en entreprise.

³⁶⁰ Emploi Québec (2018). *op. cit.*

https://emploiuebec.gouv.qc.ca/guide_mesures_services/05_Mesures_progr_Emploi_Quebec/05_2_Projets_preparation_emploi/Guide_PPE_volet_EI.pdf	
Dans le cadre de la Mesure de formation de la main d'œuvre (MFOR)	Stages de développement des compétences? (stage lié à la formation ou stage spécifique prescrit par un ordre professionnel) Durée? Non rémunéré
https://www.emploiuebec.gouv.qc.ca/guide_mesures_services/05_Mesures_progr_Emploi_Quebec/05_8_Mesure_formation_main_oeuvre/01Guide_MFOR_volet_individus.pdf	
Dans le cadre de la Mesure de formation de la main d'œuvre (MFOR). Entreprise d'entraînement*	Court stage facultatif d'observation Non rémunéré
https://www.emploiuebec.gouv.qc.ca/guide_mesures_services/05_Mesures_progr_Emploi_Quebec/05_8_Mesure_formation_main_oeuvre/01Guide_MFOR_volet_individus.pdf	
Stage Découvrir <i>Jeune de moins de 25 ans</i>	Stage d'observation ou d'exploration Maximum de 4 semaines Non rémunéré?
http://www4.gouv.qc.ca/fr/Portail/citoyens/programme-service/Pages/Info.aspx?sqctype=sujet&sqcid=434	
CPMT	
Programme de formation de courte durée privilégiant les stages dans les professions prioritaires par la CPMT (au niveau professionnel et technique) https://www.cpmpt.gouv.qc.ca/grands-dossiers/fonds/formation-courte-duree-stages.asp	Stage de développement ou de mise en œuvre des compétences Durée? Rémunéré
Programme Soutien collectif à l'adéquation formation-emploi – Volet développement des compétences au moyen de stages rémunérés en entreprise*	Stage de développement des compétences Maximum de 26 semaines Salaire horaire en vigueur dans l'entreprise
Programme de renforcement collectif des compétences de la main-d'œuvre* Projet Formation-Intégration-Travail (FIT) du RSSMO http://rssmo.qc.ca/projet-fit/	Stage de développement des compétences (100 places pour l'année 2020) en alternance avec formation générale et formations spécialisées (dans différents secteurs d'activité, notamment le secteur manufacturier et les secteurs de la bureautique, du commerce de détail et des services et du transport et de la logistique). Intégration de 10 à 18 semaines Taux horaire maximum de 20 \$ de l'heure
Service Canada	
Stages Lancement de carrière de Collèges et instituts Canada (CiCan) <i>Jeunes diplômés postsecondaires</i> Ciblent les secteurs des ressources naturelles, des technologies propres et des technologies numériques Dans le cadre de la stratégie emploi et compétences jeunesse (Gouvernement du Canada)	Stage de mise en œuvre des compétences De 6 à 12 mois Taux variable mais montant maximal de 20 000 \$
https://careerlauncher.ca/fr/about/?utm_source=NEADS&utm_medium=referral&utm_campaign=CiCanOutreach	
Connexion compétences* <i>Jeunes dont Jeunes ayant des limitations fonctionnelles</i> Dans le cadre de la stratégie emploi et compétences jeunesse (Gouvernement du Canada)	Possibilité d'un stage de développement des compétences À l'intérieur de 26 semaines. Précédé par des activités préalables à l'emploi réalisées en groupe. Allocation-rémunération équivalente au salaire minimum
https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/services/financement/strategie-emploi-jeunesse/competences.html	
Existait en 2002 Avantage carrière/Avantage sans limites ³⁶¹ <i>Jeunes ayant une déficience dont diplômés du cycle postsecondaire</i>	Stage de développement et de mise en œuvre des compétences 6, 9 ou 12 mois Rémunération mensuelle de 1 500 \$

361

https://www.neads.ca/fr/about/projects/student_leadership/employment_connections/econnections_02.php#:~:text=Depuis%20s%20a%20cr%C3%A9ation%2C%20Avantage%20carri%C3%A8re,de%205%20000%20jeunes%20stagiaires.&text=Les%20stagiaires%20d'Avantage%20carri%C3%A8re,sein%20de%20l'organisme%20h%C3%B4te

UTILISATION

Il n'y a aucun document du MTESS qui permette de connaître l'utilisation des services-programmes-mesures par les jeunes PH de niveau postsecondaire.

Au travers des données statistiques disponibles, on apprend cependant:

- En 2018-2019, les jeunes âgés de 30 ans³⁶² et moins représentaient 33 % des participations actives soit 136 507 réparties comme suit :

Mesures de formation	24 805
Services d'aide à l'emploi	94 719
Entreprises d'insertion	2 463
Subventions salariales	4 426
Préparation pour l'emploi	2 630
Soutien au travail autonome	1 365
Contrat d'intégration au Travail	3 786
Subvention salariale adaptée	1 863

Hormis pour le CIT et pour le PSEA, dédiés aux PH, ces chiffres ne nous donnent pas d'indication sur la présence de PH parmi les jeunes bénéficiant des autres services-programmes-mesures.

- d'autres rapports statistiques concernant la « clientèle » moins de 25 ans³⁶³ et 35 ans et moins³⁶⁴ permettent de compléter les données précédentes :

Rapport statistique sur les individus PH participant aux interventions des Services publics d'emploi (SPE). Clientèle : moins de 25 ans, 35 ans et moins. Année 2018-2019. Rapport officiel (à partir des données extraites le 18 juin 2019)

	Moins de 25 ans (en pourcentage)	35 ans et moins (en pourcentage)
Sommaire - Ensemble de la clientèle Participants (Adultes distincts) actifs	13,5	11,6
Regroupement par mesures - Ensemble de la clientèle - Participants actifs		
AAE	11,5	9,9
SAE	14,2	12
PPE	16,5	13,5
MFOR	8,1	7
STA	4,7	2,7
Subvention salariale	8,7	8,4
CIT	100	100
PSEA	100	100
Recherche et innovation	9,8	2,8
PRIIME	4,2	0,7
IPOP	-	-
Boni au maintien en emploi	40	24

³⁶² Quelques données sur les jeunes (2019) 2 p.

³⁶³ MTESS. (2019). Rapport statistique sur les individus participant aux interventions des Services publics d'emploi. Clientèle : Moins de 25 ans. Année 2018-2019. Rapport officiel (à partir des données extraites le 18 juin 2019). 14 p.

³⁶⁴ MTESS. (2019). Rapport statistique sur les individus participant aux interventions des Services publics d'emploi. Clientèle : 35 ans et moins. Année 2018-2019. Rapport officiel (à partir des données extraites le 18 juin 2019). 14 p.

Les jeunes PH constituent 13,5 % des jeunes bénéficiaires des SPE de moins de 25 ans et 11,6 % des jeunes bénéficiaires de 35 ans et moins. Hormis dans les deux mesures dédiées (CIT et PSEA) et dans le Boni au maintien en emploi, c'est dans le PPE que l'on retrouve le plus grand nombre de jeunes PH bénéficiaires tant pour les moins de 25 ans que pour les 35 ans et moins.

- en 2018-2019, pour ce qui est de la « clientèle » Personnes handicapées³⁶⁵ :

→ les jeunes PH de 35 ans et moins représentent 47,3 % des participants actifs mais les PH de niveau collégial seulement 8,2 % et ceux de niveau universitaire que 2,4 % d'entre eux (total de 36 694 adultes distincts).

→ cette « clientèle » se répartit comme suit au niveau des services-programmes-mesures :

Statistiques sur les individus participant aux interventions des Services - Clientèle : Personnes handicapées- Regroupement par mesures - Ensemble de la clientèle - Participants actifs

	AAE	SAE	PPE	MFOR	STA	Subvention salariale
35 ans et -	49,5	49,1	54,4	58,7	34,6	42,4
Collégial	10,1	7,6	10,3	7,8	9,6	16,5
Universitaire	2,5	2,4	2,6	2,8	11,6	3,1
Sommaire	18 827	19 831	1 335	2 598	104	727

Statistiques sur les individus participant aux interventions des Services - Clientèle : Personnes handicapées - Regroupement par mesures - Ensemble de la clientèle - Participants actifs

	CIT	PSEA	Recherche et Innovation	PRIIME	IPOP	Boni au maintien en emploi
35 ans et -	44,5	35,8	15	29,4	-	57,1
Collégial	7,5	5,3	11,4	11,8	-	14,3
Universitaire	2,5	1	4,8	53	-	4,8
Sommaire	4 975	5 047	167	17	-	21

Les PH de 35 ans et moins sont plus nombreux à bénéficier de la Mesure MFOR tandis que pour ceux de niveau collégial, on trouve le plus grand nombre de bénéficiaires dans le Programme de subvention salariale et pour ceux de niveau universitaire dans le Programme PRIIME.

- D'un autre rapport du MTESS³⁶⁶ publié en 2018 évaluant l'efficacité des mesures et programmes d'Emploi-Québec à l'égard des PH, il ressort les chiffres et éléments suivants :

³⁶⁵ MTESS. (2019). Rapport statistique sur les individus participant aux interventions des Services publics d'emploi. Clientèle : Personnes handicapées. Année 2018-2019. Rapport officiel (à partir des données extraites le 18 juin 2019). 16 p.

³⁶⁶ MTESS. Direction de l'évaluation. (2018). Évaluation de l'efficacité des mesures et programmes d'Emploi-Québec financés par l'entente Canada-Québec sur le marché du travail visant les personnes handicapées. 107 p.

	Caractéristiques des personnes ayant terminé un parcours durant l'année 2015-2016 (en %)	Caractéristiques des personnes n'ayant pas terminé leur parcours durant l'année 2015-2016 (en %)
Moins de 25 ans	23,6	14,3
De 25 à 34 ans	21,2	19,5
Collégial	12,4	6,7
Universitaire	9,2	3,8

Parmi les personnes ayant terminé leur parcours :

→ près du quart ont moins de 25 ans et la mesure PPE se distingue par une forte proportion de ces individus (43 %). Pour les 25 à 34 ans, c'est la mesure MFOR qui est la plus utilisée (30,2%).

→ les personnes de niveau collégial ou universitaire ne représentent qu'environ une personne sur cinq et c'est la mesure de subvention salariale (SSAL) dont les deux groupes bénéficient le plus (à hauteur respectivement de 14,7 % et de 15,8 %).

→ on observe en tête de liste, pour la présence en termes de type de limitation, presque autant de personnes avec mobilité physique réduite (21,6%) que de personnes ayant une limitation liée à la santé mentale (21,4 %).

Parmi les personnes n'ayant pas terminé leur parcours :

→ on constate tout d'abord des chiffres généralement plus faibles que dans le groupe précédent. Les personnes de niveau collégial ou universitaire y sont ainsi très minoritaires.

→ au niveau des limitations, les personnes les plus représentées sont celles avec limitation intellectuelle ou apprentissage (36 %) puis celles avec limitation liée à la santé mentale (20,6 %).

Caractéristiques des personnes handicapées participant aux mesures et programmes d'Emploi-Québec- Scolarité

	Collégial général	Collégial technique	Universitaire
SAE	3,8	3,3	10,2
PPE	1,1	4,0	9,8
MFOR	1,4	4,2	4,5
SSAL	0	5,7	17,0
CIT	0,9	5,6	12,1
PSEA	2,1	2,4	4,1

→ Une présence minoritaire des PH de tous les niveaux de scolarité dans les différents services-programmes-mesures.

→ Des personnes du collégial général bénéficiant davantage du SAE, celles du collégial technique presque autant du SSAL que du CIT et enfin, celles de l'universitaire, davantage aussi du SSAL.

CE QUE DES ESH NOUS APPRENNENT

● STAGES

→ Certains programmes ne comportent aucun stage ou uniquement des stages facultatifs. C'est l'étudiant qui doit alors trouver son stage et certains y parviennent bien, acquérant ainsi de l'expérience professionnelle et/ou s'ouvrant parfois des opportunités utiles pour la transition.

→ En termes de recherche de stages, l'offre de services semble différente entre le collégial et l'universitaire du fait d'un soutien plus important de l'établissement surtout pour les filières techniques : offre de milieux de stage potentiels, ententes avec certains employeurs, etc. Cas exceptionnel d'un ESH plutôt aidé par un professeur qui l'a référé dans un milieu de stage.

Au niveau universitaire et hormis dans le régime coopératif, le soutien de l'établissement en matière de recherche de stage est le plus souvent limité (techniques de recherche de stage via certains cours, événements de mise en contact avec des employeurs, offre de stages via une plateforme, etc.) ou inexistant (certains ESH font alors appel à un de leur professeur, à leur réseau personnel, etc.).

Nous avons vu que cette situation n'est pas sans conséquence pour les ESH qui peuvent éprouver des besoins particuliers aussi dans ce domaine. Pourtant ces derniers ne semblent pas pris en compte : seul un ESH interviewé évoque le soutien offert conjointement par son Service spécialisé et son Service de stage après qu'ils ont constaté les difficultés qu'il avait rencontrées lors de ses premiers stages.

→ En termes de déroulement du stage, autant l'encadrement (par l'établissement comme par le milieu de stage) que la qualité des stages est variable. Là non plus, pas d'encadrement spécialisé (par exemple de la part des professeurs) qui permettrait de répondre à certains besoins : nécessité ou pas de s'auto-dévoiler au milieu de stage, possibilité ou pas d'aménagements dans le milieu de stage, etc.? Parfois, ces ESH partagent aussi avec les autres étudiants des exigences indues en matière de performance dans le stage, venant soit de l'enseignant, soit du superviseur de stage.

→ Il faut noter que la plupart de ces stages ne sont pas rémunérés.

→ Enfin, très rares sont les ESH ayant fait appel à des ressources externes spécialisées pour les stages. Seules, une ESH étudiant en comptabilité a fait son stage de CPA tout en bénéficiant d'un Contrat d'intégration au travail (CIT) et une autre étudiante en bureautique d'un stage à Loto-Québec réservé aux personnes handicapées.

● EMPLOIS ÉTUDIANTS

→ Nous avons vu que la plupart des ESH ont occupé des emplois étudiants pendant l'année scolaire et/ou pendant l'été.

→ L'extrême majorité les a trouvés par eux-mêmes. Notons le cas très rare d'une personne ayant bénéficié des offres d'emplois disponibles sur la plateforme du Service de placement.

● BÉNÉVOLAT

→ Un plus petit nombre s'est engagé dans des activités de bénévolat qu'ils ont également trouvées eux-mêmes. Notons le cas très rare d'une personne référée par son orthopédagogue.

Quelques ESH se trouvent et occupent volontairement des emplois d'étudiants/des activités bénévoles en lien direct avec leur domaine d'études pour acquérir une expérience de travail qui soit une véritable valeur ajoutée au moment de leur transition.

ÉVALUATION

Il est intéressant de relever quelques éléments de l'évaluation faite du projet-pilote³⁶⁷ conduit par l'ex-CAMO-PH et La Croisée (services spécialisés offerts 6 mois avant la fin des études):

- difficultés pour promouvoir-communiquer auprès des (avec les) ESH au sujet des services offerts par l'organisme communautaire : raisons de confidentialité et de protection des

³⁶⁷ La Croisée. (2007?). *op. cit.*

renseignements, ESH n'ayant pas forcément recours aux Services spécifiques dans les établissements.

- des ESH informés mais ne sentant pas l'intérêt de recourir à ces services et ce, pour différentes raisons :
 - ils étudient en milieu scolaire régulier et le recours aux services spécialisés de MO pour PH voudrait dire à leurs yeux que leur intégration sociale n'est pas pleinement réussie.
 - volonté de faire oublier son handicap et de ne pas être associé à la population des PH or il existe des services spécialisés associés à un phénomène de ghettoïsation et à une clientèle plus démunie
 - démarche d'emploi non débutée avant d'avoir reçu le diplôme
 - besoins des finissants de rencontrer des employeurs plutôt que des services d'aide et d'accompagnement ou des services de *counseling* en emploi.
- difficultés concernant la collaboration entre les partenaires du projet et leurs rôles respectifs.

Dans son Avis concernant les stages en milieu de travail destinés aux jeunes dans le cadre d'un parcours en employabilité³⁶⁸, le CCJ note que même si les stages sont un outil utilisé depuis longtemps par les organismes comme un moyen privilégié notamment pour acquérir une expérience de travail, certaines conditions doivent être remplies pour qu'ils deviennent des outils efficaces : promotion des stages et de leurs retombées positives, recherche d'un milieu de stage par les jeunes, accompagnement des jeunes et des employeurs, soutien financier des jeunes.

De son rapport sur l'évaluation de l'efficacité des mesures et programmes d'Emploi-Québec³⁶⁹, le MTESS relève notamment que :

- d'une manière générale, la majorité des emplois occupés après leur participation était non subventionné et dans un milieu standard. À la suite de leur participation, les deux tiers des individus se sentaient davantage capables d'obtenir un emploi sans aide (pour 45 % d'entre eux).
- pour ce qui est du niveau de compétence associé à l'emploi occupé par les personnes durant leur participation aux mesures SSAL, CIT et PSEA, un emploi sur dix (9,7 %) exigeait une formation collégiale et plus rarement (1,1 %) une formation universitaire. La satisfaction envers cet emploi est moindre chez les personnes ayant un diplôme d'études postsecondaires.
- pour ce qui est du niveau de compétence associé à l'emploi occupé par les personnes dans l'année suivant leur participation, il était de niveau collégial dans 18,9 % des cas et de niveau universitaire dans 6,2 % des cas.
- effets intermédiaires : l'amélioration de la vie sociale et professionnelle touche davantage les moins de 25 ans et entre autres, les personnes qui ont un diplôme d'études postsecondaires.

³⁶⁸ CCJ. (2016). Les stages en milieu de travail destinés aux jeunes dans le cadre d'un parcours en employabilité. Avis. 33 p.

³⁶⁹ MTESS. Direction de l'évaluation. (2018). Évaluation de l'efficacité ... *op. cit.*

- effets ultimes : l'occupation d'un emploi, standard ou non. Elle est notamment plus fréquente chez les personnes de moins de 45 ans et chez celles qui détiennent un diplôme d'études postsecondaires.
- même si une majorité de participantes et participants discutent de leurs difficultés liées à leur santé, plusieurs ne le font pas. Pourtant, il y a un lien positif entre le fait de le faire et l'adaptation des activités ou de l'emploi ce, avec plusieurs effets intermédiaires ou ultimes.

4.4 SE PRÉPARER AU MARCHÉ DU TRAVAIL ET FAIRE UNE RECHERCHE D'EMPLOI (DÉVELOPPER SON EMPLOYABILITÉ). L'offre de services aux ESH en préparation au marché du travail et en recherche d'emploi dans le milieu de l'éducation et le milieu de l'emploi. Description, utilisation et évaluation.

Milieu de l'éducation

Nous n'avons pas trouvé de publication disponible au Québec recensant et décrivant l'offre de services dans ce domaine dans les établissements postsecondaires.

En 2018, le CIRRIIS et le CRWDP³⁷⁰ ont cependant produit une analyse comparative Québec-Manitoba des mesures en soutien à la transition. Ces auteurs indiquent que :

- pour le Québec, il n'y a pas de mesure mais des lignes directrices (faut-il en faire un programme ou une mesure?) La transition est moins connue que les mesures d'intégration et de maintien en emploi. Même commencée au secondaire, elle ne se poursuit ni au cégep, ni à l'université. On note également que le jeune n'est pas assez impliqué dans sa transition et qu'il y a des doutes sur la réalité de la collaboration.
- pour le Manitoba, outre un manque de connaissance de soi de la part des jeunes handicapés, les mécanismes amenant du support aux jeunes après l'école semblent inexistantes, tous les mécanismes dont ils bénéficiaient à l'école disparaissant alors qu'ils tentent de rentrer sur le marché de l'emploi.

Cependant, deux rapports produits en Ontario abordent de façon plus ou moins détaillée la description, l'utilisation et l'évaluation par des étudiants handicapés des services d'emploi ³⁷¹ ou des services liés à la carrière³⁷² offerts dans les établissements postsecondaires :

- le premier rapport distingue les étudiants handicapés actuels, sortants et diplômés. Pour les trois catégories, on observe une utilisation un peu plus forte ou comparable des services d'emploi (respectivement à hauteur de 47 % vs 45 %, 41 % vs 38 %, et 56% vs 56 %) que les autres personnes et que les étudiants handicapés actuels sont moins satisfaits des services d'emploi que les autres personnes (3,8 vs 4,0).

³⁷⁰ CIRRIIS et CRWDP. (2018). Analyse des mesures en soutien à la transition et à l'intégration au travail des personnes ayant des incapacités au Québec et au Manitoba. 171 p.

³⁷¹ Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Rapport préparé par Academica Group Inc. (2010). *op. cit.*

³⁷² Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Rapport préparé par A. Holmes et R. Silvestri. (2011). Situation d'emploi des diplômés du postsecondaire ayant des difficultés d'apprentissage en Ontario. 39 p.

- le second rapport identifie sept types de Services liés à la carrière :

Service	Pourcentage d'utilisation du service (réunit réponses « Très souvent » et « Habituellement »)	Pourcentage d'utilisation du service Diplômés Collège	Pourcentage d'utilisation du service Diplômés Université
Soutien et préparation à l'emploi (p. ex. choix d'une carrière, valeurs professionnelles)	11,4	10,8	8,8
Évaluation et orientation (intérêts et compétences/habiletés)	13,3	18,2	5,9
Moyens de se faire valoir professionnellement	14,3	14,3	11,8
Formation à la recherche d'emploi (préparation de cv, préparation aux entrevues, information sur le marché du travail)	21,9	23,2	17,6
Compétences liées au maintien de l'emploi (p. ex. résolution de problèmes au travail)	16,2	21,4	2,9
Perfectionnement professionnel (p. ex. stages, éducation coopérative)	26,7	30,4	17,6
Soutien professionnel (mentorat en milieu de travail, clubs de recherche d'emploi)	14,4	13	14,7

→ D'une façon générale, moins du quart des étudiants ayant des difficultés d'apprentissage au postsecondaire déclarent avoir utilisé « Très souvent » ou « Habituellement » l'un ou l'autre des services liés à la carrière, les services les plus recherchés ayant trait à l'acquisition d'une expérience de travail (via stage ou éducation coopérative) ou à la formation à la recherche d'emploi.

→ Un autre sondage auprès de diplômés du postsecondaire ayant des difficultés d'apprentissage révèle que dans la majorité des cas (sauf pour le soutien professionnel), les diplômés de collège ont été plus nombreux que ceux d'université à faire appel à ces services.

Ces mêmes diplômés rapportent souvent avoir bénéficié de services liés à la carrière par l'intermédiaire d'un bureau d'aide aux personnes handicapées plutôt que d'un centre d'aide professionnelle et bon nombre d'entre eux ont déclaré avoir préféré cette filière et ce, pour différentes raisons, dont leur grande satisfaction à l'égard des bureaux d'aide aux personnes handicapées.

Au-delà des Services d'emploi, cette question du « partage » ou non des responsabilités entre Services généraux et Services spécifiques de l'établissement et des préférences des ESH est tout à fait cruciale à poser quand on veut examiner l'efficacité et l'efficience de l'offre de services vis-à-vis de cette population.

CE QUE DES ESH NOUS APPRENNENT

● PRÉPARATION AU MARCHÉ DU TRAVAIL

→ Quelques ESH s'estiment pas ou peu préparés au marché du travail (MT):

. Problème de débouché pour la filière suivie ou études (y compris stages) loin de la réalité du MT ou comme tous les autres étudiants.

. L'établissement proposait certaines mesures facultatives (formation ou aide d'un CO pour faire un CV, ateliers, etc.) souvent générales et donc très rarement spécifiques (comme un atelier offert une fois l'an sur l'auto-divulgaration) mais l'ESH ne les a pas utilisées, les premières parce qu'inadaptées à ses besoins.

→ La plupart estiment cependant être prêts pour le MT :

. ils s'en sont donnés les moyens personnellement : par des engagements communautaires et sociaux, en faisant un gros travail de connaissance de soi et de développement de son savoir-être dans différents environnements (de travail, de bénévolat, etc.), en cumulant des expériences de travail en lien avec son domaine (expérience des entrevues) ou grâce à leur autodétermination (croissante avec le temps).

. Leur établissement et leur parcours scolaire les y ont préparés :

- via les cours (comprenant des techniques et stratégies -parfois sectorielles- de recherche d'emploi TRE ou dont le contenu est spécialisé : gestion, plan d'affaires, etc.), labos et TP, travaux et études de cas et via les enseignants (parfois d'anciens praticiens qu'il faut questionner de façon proactive). Un ESH ayant un profil artistique pointe cependant la préparation insuffisante pour s'insérer comme travailleur autonome (par ex. savoir faire des demandes de subvention).

Avec parfois, la possibilité d'un soutien plus individuel (pour faire un CV, élaborer un profil LinkedIn, etc.).

- via les stages et leurs propres recherches (visionnement de capsule, aide du coordonnateur de stage pour CV, etc.). Un ESH avec un TSA, ayant étudié à l'université sous un régime coopératif, témoigne particulièrement à quel point ses (5) stages (de quatre mois) l'ont bien préparé au MT (pratique des TRE, expériences concrètes et pratiques, exploration de différents milieux de travail et fonctions, etc.) lui permettant d'identifier ses préférences, de connaître des exigences du MT et l'écart entre ce dernier et sa formation, d'acquérir un CV professionnel, etc. Ou un autre ESH avec un TA + TDA et étudiant en Techniques en soins infirmiers évoque l'importance primordial de son stage lui ayant permis de pratiquer sa communication avec les patients.
- via des interventions-conférences (facultatives) de personnes-ressources (exerçant des métiers en lien avec le programme, ancien étudiant du programme témoignant de son parcours, etc.).

● RECHERCHE D'EMPLOI

→ Dans de nombreux établissements, il existe un Service de Stage et/ou de Placement - centralisé ou non - qui offre principalement des emplois via une plateforme à laquelle le diplômé a accès un certain temps et le cas échéant, du coaching individuel pour la RE. Des offres d'emploi peuvent aussi circuler via les professeurs et les départements. Des conférences avec des employeurs, des mises en contact avec d'anciens étudiants, des foires de l'emploi et journées Carrières (sectorielles) peuvent également être organisées.

→ Cette offre de services ne semble pas ou semble peu utilisée par plusieurs des ESH « rencontrés » (ils se débrouillent tout seul en comptant sur leurs capacités, sur le soutien de leurs proches, sur les contacts qu'ils se sont faits et sur leurs démarches) qui émettent à son encontre plusieurs critiques :

- services peu efficaces (ex. les employeurs présents dans les salons n'ont pas véritablement d'emplois à offrir).
- offre très majoritairement générale ne prenant pas en compte les besoins particuliers de ces étudiants. Regret de l'absence d'implication du Service adapté (qui méconnaît le MT) et donc de collaboration entre ce dernier et le Service de placement dans ce domaine.

Il faut cependant noter quelques rares cas de collaboration entre ces deux services :

. à la demande express d'un ESH qui, après avoir passé des entrevues sans succès lors de sa RE, est retourné voir son établissement.

. pour offrir un atelier sur l'auto-divulgaration ou une foire d'emploi réservée aux ESH. Il est important de noter à ce propos le témoignage d'une ESH ayant un handicap invisible (TSM + TDAH + TA) qui précise (comme plusieurs) qu'elle n'a pas voulu participer à cet atelier car, bien qu'éprouvant des besoins particuliers, elle ne se reconnaît pas comme personne handicapée.

CE QUE DES ACTEURS CONCERNÉS PAR LA TRANSITION NOUS APPRENNENT

● Aux deux ordres d'enseignement, les acteurs « rencontrés » indiquent que d'une manière générale, leurs établissements ont une responsabilité limitée (jusqu'à inexistante) par rapport à l'accès de leurs étudiants au marché du travail. Ce ne sont pas des centres de placement en emploi.

- Les Services de placement (qui existent de façon variable) consistent essentiellement en une plateforme d'offres d'emplois ouverte à tous les diplômés. Ces services ne sont pas particulièrement adaptés aux ESH et ils semblent très rarement utilisés par eux.
- Les conseillers des SAIDE ou des SASESH sont aussi rarement mobilisés sur cet enjeu de la transition professionnelle et collaborent peu ou pas :
 - avec les départements (même si certains préparent davantage leurs étudiants au marché du travail) ont développé une certaine sensibilité vis-à-vis des ESH);
 - avec les Services de placement. Un acteur parle d'une véritable « distance physique et administrative » entre les deux services (surtout dans les gros collèges) mais également d'enjeu de confidentialité interservices.
- Quelques CO ou conseillers des SAIDE ou des SASESH accompagnent des ESH dans leur préparation au marché du travail (ex. autour de l'auto-dévoilement) ou dans leur recherche d'emploi mais ils le font de façon très ponctuelle.
- Certains d'entre eux (souvent après avoir fait des recherches personnelles) réfèrent les ESH vers les SSMO-PH (exemple rare d'une université qui organise aussi un ou des ateliers avec un SSMO-PH pour les ESH finissants).

Le maillage avec les ressources spécialisées rencontre certains obstacles (ressources méconnues, réticences de la part d'acteurs de l'éducation - d'ordre syndical, avec qui faire affaire quand la clientèle ESH provient de régions différentes, questionnement concernant la complémentarité des services, la nature de la collaboration, etc.-).

Mais plusieurs acteurs constatent une évolution positive dans ce domaine due à l'existence, soit d'une politique de l'établissement, soit de projets-pilotes conduits dans les cégeps de 2015 à 2019 qui ont permis de libérer les enseignants, d'ouvrir les établissements à la société civile et de leur faire voir une plus-value à le faire, soit des activités de réseautage conseillers SASESH-SSMO-PH, etc. Des conseillers SASESH nous ont ainsi fait part de leur ouverture à intervenir plus systématiquement dans ce domaine (avec des moyens mis à disposition par leur établissement) et à travailler davantage avec les SSMO-PH.

Ainsi, même si les acteurs de l'éducation ne sont pas pour l'instant impliqués régionalement sur les comités intersectoriels relatifs à l'emploi des PH, il y a des opportunités pour eux de rejoindre les tables et comités interministériels dans le futur. Les stages ouvrent aussi l'occasion de sensibiliser les enseignants aux besoins particuliers des ESH et aux façons d'y répondre et de collaboration avec des ressources externes à l'établissement.

Milieu de l'emploi

Tant dans le secteur des personnes handicapées que dans celui des Jeunes, des organismes d'employabilité offrent des services spécialisés en matière de recherche d'emploi, mais aussi d'intégration et de maintien en emploi, certains à des PH de moins de 35 ans de niveau postsecondaire, certains à des jeunes PH de niveau postsecondaire, l'entrée étant soit par le handicap, soit par l'âge.

La gamme des services-programmes-mesures disponibles et l'utilisation qu'en font les jeunes et/ou PH et/ou de niveau postsecondaire sont abordées dans la partie ci-dessus consacrée aux stages après les études. Et plusieurs éléments d'évaluation relatifs à cette offre sont également évoqués dans le chapitre « Obstacles et besoins », dans la partie « Offre de services ». Tous ne feront pas l'objet de nouveaux développements dans cette partie-ci.

La question de la collaboration entre les établissements d'enseignement et ces organismes d'employabilité d'une part, et entre les organismes d'employabilité des deux Réseaux d'autre part, est au cœur de la réponse qui peut être faite aux besoins des jeunes PH de niveau postsecondaire.

Pour compléter cette partie, il est intéressant de s'arrêter sur les *Forums (régionaux innovateurs)* sur les stratégies de recherche d'emploi initiés par NEADS (<https://www.neads.ca/fr/about/projects/jss/>), destinés spécifiquement aux étudiants et jeunes handicapés de niveau postsecondaire, dont le dernier a eu lieu à Québec en 2010 (https://www.neads.ca/fr/about/projects/jss/quebec_report.php). Il faut noter que ces forums mettaient l'accent principalement sur les points suivants : divulgation du handicap au travail, amélioration des aptitudes de communication et promotion des compétences personnelles, rédaction d'un CV, RE, aménagements en MT et possibilités de mentorat.

CE QUE DES ESH NOUS APPRENNENT

● PRÉPARATION AU MARCHÉ DU TRAVAIL

→ Seules deux ESH indiquent avoir fait appel, de leur propre initiative, à un organisme d'employabilité externe (en l'occurrence un Carrefour Jeunesse Emploi – CJE –) en cours (pour les emplois étudiants) ou après leurs études pour se préparer au MT : apprentissage des TRE, rencontre d'un CO pour bien se présenter sur le MT et stratégies de RE.
→ Un ESH ayant un proche travaillant dans un organisme d'employabilité : aide pour le CV.

● RECHERCHE D'EMPLOI

→ De nombreux ESH déclarent ne pas connaître les Services spécialisés de main-Personnes handicapées (SSMO-PH). Mais connus ou pas connus, plusieurs ESH (handicap visible ou pas) ne comptent pas les utiliser :

- ils veulent procéder autrement (ex. 5 à 7 de réseautage, trouver un emploi ou H n'est pas incapacitant) ou à moins de rencontrer des difficultés dans leur RE
- ces organismes sont destinés à une « clientèle plus lourde » (handicap plus sévère) et non à des universitaires : « Je ne veux pas être associée à ça ni stigmatisée et considérée comme quelqu'un qui n'a pas de capacité » ou « Ça serait mal vu dans mon industrie ».

→ Quelques-uns ont cependant fait appel à eux pour leur RE :

- après les avoir connus par une implication personnelle dans le milieu du handicap.
- pour y avoir été référés par l'établissement (ex. par orthopédagogue), via Emploi-Québec.
- après avoir échoué dans une première recherche d'emploi et cherché une ressource pour accompagner. Cas d'une ESH (ayant un TSM + TDAH + TA) qui a fait un club de recherche d'emploi dans un SSMO-PH mais n'a pas trouvé plus d'emploi à l'issue de sa participation. S'est fait dire qu'après, on pouvait juste lui proposer un CIT mais que « ce n'était pas pour elle ». Elle a estimé que ses besoins particuliers n'avaient pas été répondus par l'organisme.
- après avoir directement cherché et trouvé un soutien. Cas contraire au précédent d'une ESH ayant une IA qui a bénéficié d'un CIT, lui permettant d'avoir des aménagements pour faire ses deux ans de CPA après un Bac en comptabilité.

→ D'autres se sont plutôt tournés vers les CJE. Ainsi une ESH diplômée du collégial, après une recherche active pour trouver une ressource susceptible de l'accompagner (« Ces ressources sont inconnues pour les jeunes »), a beaucoup apprécié le soutien régulier obtenu dans un CJE : pour prendre confiance, se documenter, préparer son CV, s'outiller, socialiser, etc.

Un autre ESH avec un diplôme collégial évoque aussi les CJE tout en se demandant s'ils offrent aussi des emplois qualifiés (correspondant à son niveau d'études) et en doutant qu'ils aient une connaissance de son secteur, alors qu'il a besoin d'un interlocuteur qui connaît bien son domaine pour le coacher dans sa RE.

CE QUE DES ACTEURS CONCERNÉS PAR LA TRANSITION NOUS APPRENNENT

● Des acteurs du milieu de l'emploi indiquent que des projets existent depuis déjà un certain temps entre les établissements et les SSMO-PH (autour des derniers stages, participation à des journées Carrière, etc.) et que les acteurs des deux milieux ont développé une meilleure connaissance mutuelle (notamment pour les enseignants). Les SSMO-PH veulent se positionner comme un partenaire du milieu de l'éducation qui intervient en complémentarité, notamment en matière de soutien aux adaptations dans les stages.

● Mais ils recensent aussi différents obstacles les empêchant de desservir les jeunes ESH de niveau postsecondaire (ou autant qu'ils le pourraient), principalement:

- une compréhension non partagée du marché du travail entre les acteurs de l'éducation et ceux de l'emploi, vision moins réaliste pour les premiers : l'établissement ne « confronte » pas particulièrement le jeune dans ses limitations

fonctionnelles au regard de l'emploi dans la mesure où son intervention (soutenue par le financement gouvernemental) est axée sur sa diplomation

- une réticence d'ordre syndical à « sous-traiter » à l'externe des interventions (enjeu du temps plein pour l'effectif de l'établissement)

- des critères d'admissibilité (dont la nécessité d'un diagnostic) à l'offre de services dans les SSMO-PH qui excluent certains ESH qui n'ont pas « les mots sur le papier par un bon professionnel » pour être reconnus PH: personnes ayant un TA, avec un TSA sans diagnostic officiel, ayant des limitations physiques autres que la para ou quadriplégie, etc.

- l'absence d'accès interministériel aux informations personnelles de l'individu

- l'impossibilité de les admettre dans le cadre des cibles actuelles ; le budget et le nombre de places étant par exemple limités pour le CIT (NB. en théorie, les étudiants à temps partiel ou à temps plein peuvent bénéficier de la mesure lorsqu'il s'agit d'emplois d'été): un ESH de niveau postsecondaire va sans doute occuper un emploi bien rémunéré et la subvention salariale va devoir être plus importante pour lui, d'où la pratique actuelle de signer des ententes spécifiques pour pouvoir les desservir ou de le faire officieusement, sur une base volontaire. Assouplir ces ententes et signer des conventions de collaboration pour faciliter les partenariats locaux

- un accès difficile aux services de santé et services sociaux obligeant l'organisme à prendre en charge des besoins qui relèvent de ces derniers.

- Dès qu'il est hors du système de l'éducation, le jeune ex-ESH est cependant théoriquement admissible aux différentes ressources en employabilité. Et il a le choix de s'adresser à un Carrefour Jeunesse Emploi (CJE) ou à un SSMO-PH.

Ce sont ses besoins primordiaux qui devraient orienter ce choix. S'il y a un gros travail d'adaptation à faire dans l'entreprise (ex. jeune ayant des besoins de soins personnels importants demandant une réduction de ses heures de travail ou du télétravail), le SSMO-PH semble la ressource la plus adéquate, les liens de l'organisme avec l'éducation et la santé pourraient aussi être facilitants pour le jeune.

Dans la réalité :

- les ESH ne connaissent pas forcément cette offre de services (un des objectifs du projet STEP évoqué précédemment)
- les acteurs de l'éducation ne savent pas où ils doivent référer : CJE ou SSMO-PH?
- certains jeunes sont effectivement réticents à aller dans un organisme dédié aux PH
- d'autres s'orientent vers un CJE alors qu'ils ont des besoins particuliers auxquels un SSMO-PH répondrait mieux
- il y a très peu de collaboration entre les CJE et les SSMO-PH. Il faut relever à contrario l'exemple d'un SSMO-PH qui travaille conjointement et hebdomadairement avec un CJE pour évaluer ensemble les besoins de certains jeunes (étude de cas) pour les desservir dans la meilleure ressource pour eux.

- Du côté des SSMO-PH, on peut se demander s'il y a une spécificité d'intervention parce que le PH est jeune, de plus scolarisé :

- ce n'est pas tant l'âge qui compte mais davantage la situation de handicap
- comme pour les autres participants, ce sont les forces et les faiblesses (situation de santé, déficiences et limitations) qui sont évaluées permettant d'identifier l'éloignement de l'emploi (critère primordial)
- les approches (ex. rejoindre par les médias sociaux) et outils peuvent cependant être différents
- comme ces jeunes peuvent être dans une palette de métiers plus importante que des participants moins scolarisés, cela demande aux intervenants de développer une plus grande connaissance du marché du travail. Ils auront peut-être à adapter aussi la durée de leur intervention.

4.5 S'INTÉGRER ET SE MAINTENIR EN EMPLOI. L'offre de services aux ESH en matière d'intégration et de maintien en emploi dans le milieu de l'emploi. Description, utilisation et évaluation.

Ces domaines d'intervention semblent être l'apanage uniquement du Milieu de l'emploi.

Au niveau de la recension des écrits, pour mieux connaître l'offre de services dans ce domaine, son utilisation et son évaluation, hormis à la partie ci-dessus consacrée aux stages après les

études, se référer également à l'Avis sur l'accompagnement des milieux de travail qui comporte aussi un chapitre sur l'offre de services.

CE QUE NOUS APPRENNENT DES ESH

● Il faut tout d'abord noter que le matériel collecté sur le terrain est plus réduit dans ce domaine car plusieurs des ESH « rencontrés » étaient souvent des finissants ou des diplômés en recherche d'emploi (de plus, dans un contexte COVID).

● Pour les autres, il ressort que :

- Lors de leur première transition, quelques-uns n'ont pas travaillé dans leur domaine. Il est intéressant de relever qu'un ESH ayant une IM pense faire appel aux SSMO-PH quand il sera prêt à le faire.
- Très rares sont ceux qui ont bénéficié d'un accompagnement dans leur intégration et maintien en emploi par un SSMO-PH: deux personnes sur un CIT.
- Quelques-uns ont été suivis, coachés par d'autres acteurs (ex. psychothérapeute, organisme spécialisé dans le handicap) et cela s'est avéré bénéfique pour le maintien en emploi.
- Plusieurs ESH témoignent d'une première intégration professionnelle difficile (ou l'hypothèquent) faute d'encadrement et d'accès (aisé) à des outils adaptés ou à d'autres aménagements en milieu de travail. Se traduisant même par une perte d'emploi dans le cas d'un ESH ayant un TSA.
- A contrario, une ESH ayant un TA + TDAH + TSM et qui travaille dans le secteur public depuis plusieurs années souhaite y poursuivre sa carrière car elle estime bénéficier d'accommodements qu'elle n'aurait jamais obtenus dans le secteur privé.

CE QUE DES ACTEURS CONCERNÉS PAR LA TRANSITION NOUS APPRENNENT

● Du côté du milieu de l'emploi, on note que le jeune, même très scolarisé, ne s'intégrera pas nécessairement directement dans un emploi à la hauteur de ses compétences et notamment à cause de son type de handicap. Par exemple, un jeune ayant un TSM et qui a perdu confiance dans ses capacités aurait tout intérêt à bénéficier temporairement d'un PSEA (sur un emploi peu qualifié) pour la retrouver et poursuivre sa transition professionnelle.

4.6 En résumé

Les services qui sont examinés en regard des cinq grandes catégories de besoins de l'ESH sont ceux qui sont offerts tout au long de son parcours vers l'emploi c'est-à-dire, de son entrée dans un établissement postsecondaire jusqu'à son arrivée sur le marché du travail.

Dans le milieu de l'éducation et aux deux ordres d'enseignement, l'offre est disparate d'un établissement à l'autre, soumise notamment à l'approche priorisée par l'établissement (individuelle vs universelle), à l'application variable des critères d'admission (on parle ici de l'offre spécifique), en lien avec le financement et aux aléas de la collaboration interservices (services adaptés et services généraux).

Demander le service, y accéder, faire évaluer ses besoins et en bénéficier

Si l'on se sert de la notion de non-recours, on en retrouve toutes les formes dans le cas des ESH : non-droit (il est difficile d'évaluer à quel point l'application stricte des deux critères -définition PH + diagnostic- exclut d'ESH) ; non-connaissance (semble plus aigüe au collégial qu'à l'universitaire) ; non-réception (ex. accès laborieux aux accommodements) et surtout non-demande (un nombre significatif d'ESH ne veulent pas s'auto-dévoiler et/ou manquent d'autodétermination). Notons, de plus, qu'une demande faite dès le départ (au tout début de la première session) va faciliter la suite du parcours et que, tant la portée de l'évaluation des besoins qui est faite par le conseiller du service adapté, que sa récurrence ou non en cours de parcours constituent des éléments importants à considérer.

Identifier et développer un projet professionnel

La consultation d'un CO n'est pas prescrite au postsecondaire et c'est une minorité d'ESH qui font appel aux Services d'orientation, généralement après un échec scolaire. Pourtant, les ESH présentent des besoins particuliers dans ce domaine (ex. choix d'études qui conduisent à un projet professionnel réaliste donc tenant compte aussi du handicap, de la construction d'une identité positive et assumée pouvant notamment conduire à l'auto-dévoilement, à l'exploration pratique des métiers et des professions). La réponse du milieu de l'éducation à ces besoins semble pour l'instant partielle, même si des réflexions ont été engagées et des initiatives prises pour améliorer la situation. Par ailleurs, c'est de leur propre initiative que certains ESH vont consulter des CO à l'externe ; il n'y a pas de collaboration interne-externe dans ce domaine.

Se doter d'une (ou d') expérience(s) professionnelle(s) pendant ses études ou juste après PENDANT SES ÉTUDES

Au niveau du milieu de l'éducation, c'est principalement sous l'angle des stages obligatoires que cette question est abordée, ses acteurs ne s'estimant pas responsables des différents emplois étudiants. Les enjeux particuliers des ESH liés aux stages sont très clairement identifiés par plusieurs acteurs mais les établissements semblent diversement engagés à les relever, en dépit du fait que l'échec à un stage obligatoire peut hypothéquer la diplomation. Entre autres, les problèmes de dévoilement du handicap au milieu de stage et de négociation des accommodements avec ce milieu restent entiers.

Le stage crée également un besoin important de collaboration autour de l'ESH et constitue un premier moment de vérité dans le parcours, révélant le fonctionnement ou les dysfonctionnements de cette collaboration. Alors qu'une collaboration (ex. entre conseiller service adapté-superviseur de stage établissement- superviseur milieu de stage) devrait être

systématiquement mise en place pour la réussite du stage de l'ESH, il est intéressant de noter que quelques projets-pilotes (dont un en cours) ont ouvert cette collaboration à des ressources communautaires spécialisées PH.

JUSTE APRÈS SES ÉTUDES

La partie suivante examine si l'offre des services publics d'emploi (en matière de stage) pourrait pallier l'absence ou le manque d'expérience(s) professionnelle(s) de certains diplômés ESH. Cette offre apparaît bien développée mais on ignore l'usage qu'en font les jeunes ESH de niveau postsecondaire. On sait cependant que, parmi la population PH bénéficiant des mesures d'emploi, ceux qui sont de niveau postsecondaire sont généralement très minoritaires (particulièrement les universitaires).

Se préparer au marché du travail et faire une recherche d'emploi

- Dans les établissements, l'offre de services concerne essentiellement la préparation au marché du travail, ceux-ci ne s'estimant pas ou très peu responsables de la recherche d'emploi de leurs étudiants en général (d'où une offre très limitée).

Elle prend très majoritairement la forme de « services » généraux ouverts à tous. Ni les services adaptés, ni les services de placement ne sont donc mobilisés sur la transition professionnelle des ESH et ils ne collaborent pas entre eux. Les ESH semblent généralement utiliser et être satisfaits de ce qui est proposé par leur établissement en matière de préparation à l'emploi mais sont très critiques à l'égard de la faible offre en recherche d'emploi car elle ne répond pas à leurs besoins particuliers.

- Il faut relever cependant quelques exemples de collaboration entre des établissements et des ressources communautaires spécialisées PH en matière de préparation au marché du travail et que certains diplômés ESH ont pris l'initiative de se faire accompagner par des ressources communautaires (spécialisées Jeunes et/ou PH) pour leur recherche d'emploi.

- L'accès des ESH à l'offre de services du milieu communautaire (spécialisé ou pas) dans ces deux domaines rencontre différentes embûches qui peuvent être analysées sous l'angle du non-recours. On en retrouve effectivement ici aussi les différentes formes : non-droit (ici encore, un critère d'admissibilité comme le diagnostic médical peut poser problème) ; non-connaissance (tant des ESH eux-mêmes que des acteurs dans les établissements qui ne les réfèrent donc pas à ces ressources) ; non-réception (due notamment à l'absence de places, de budget dans certains programmes, à des mesures spécialisés d'emploi) ; et non-demande (cette dernière semble très répandue, certains ESH doutant en général que les ressources spécialisées puissent répondre de façon adaptée à leurs besoins (d'individus ayant un diplôme postsecondaire) et d'autres refusant de s'adresser à des ressources spécialisées PH car « ne s'identifiant pas » à elles sur le plan identitaire en tant que PH.

Il y a enfin plusieurs enjeux de collaboration d'une part, entre les établissements et les organismes communautaires et d'autre part, entre les différents types d'organismes communautaires (jeunes et PH) eux-mêmes, qui rendent difficile cet accès : par exemple, le transfert des données personnelles du milieu de l'éducation à celui de l'emploi.

S'intégrer et se maintenir en emploi

Il faut tout d'abord noter que pour différentes raisons (réduction des possibilités due au handicap en matière de recherche d'emploi, besoin de développer son autodétermination et/ou son employabilité, etc.), certains jeunes ESH ne s'intègrent pas dans un premier emploi à la mesure de leurs talents (lien adéquation formation-emploi distendu).

Vu les éléments présentés ci-dessus, il n'est pas étonnant de constater aussi que la très grande majorité de ces jeunes ne bénéficie d'aucun accompagnement en matière d'intégration et de

maintien en emploi (notamment pour l'obtention d'accommodements en milieu de travail), ce qui, pour certains d'entre eux, hypothèque sérieusement leur primo-insertion.

5 RECOMMANDATIONS

Les huit recommandations qui closent cet avis ont été regroupées selon les cinq grands types de besoins des ESH en matière de transition utilisés pour présenter l'offre de services dans le chapitre précédent. À ces informations ont été rajoutés en amont les besoins statistiques et en aval les besoins de collaboration. Des réponses à ces derniers besoins sont déjà avancées dans les recommandations précédentes mais il était nécessaire de les compléter et d'en développer une vision d'ensemble, d'où l'utilité de cette ultime partie consacrée uniquement à la collaboration.

La question de la transition professionnelle se situant à cheval sur le monde de l'éducation et sur celui de l'emploi, il ne faut pas s'étonner que ces recommandations interpellent une multiplicité d'acteurs des deux milieux et qui se situent à différents niveaux, dont de nombreux sont issus de l'éducation.

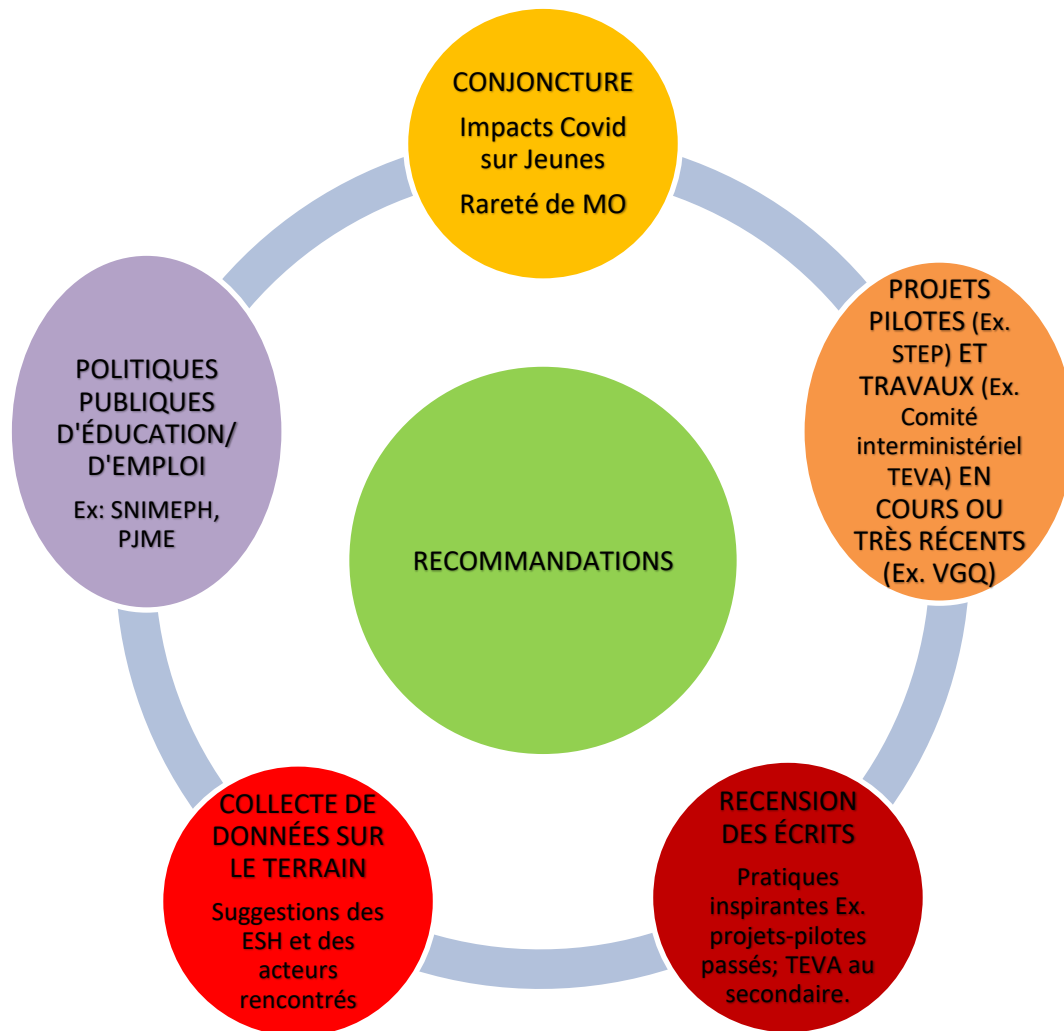
Les recommandations proposées dans ce chapitre découlent tout d'abord des données issues de la recension des écrits et de la collecte de données sur le terrain (les deux recensant certains projets-pilotes passés). Elles doivent également tenir compte des projets-pilotes et/ou des travaux en cours (ou très récents).

Cet avis ne portant pas sur l'accès des PH aux études postsecondaires et même si du matériel a été collecté dans les deux chapitres précédents sur ce sujet, aucune recommandation ne donnera suite aux constats faits dans ce domaine (à moins qu'il n'y ait des liens avec la transition, comme par exemple, l'accès aux stages obligatoires).

Les recommandations peuvent s'inscrire en appui ou en complément à certaines politiques publiques, stratégies, programmes (etc.) d'éducation, d'emploi, à des travaux concernant les jeunes, les jeunes PH, les jeunes PH de niveau postsecondaire. Une rubrique **EN ARRIMAGE AVEC...** permet de préciser les liens qui sont à faire.

Pour compléter certaines propositions, des encadrés verts ouvrent d'autres perspectives avec des **exemples inspirants**.

Le schéma ci-dessous illustre que le fait que les recommandations vont se retrouver à la croisée de ces différents éléments et vont être influencées par eux.



5.1 EN MATIÈRE DE STATISTIQUES

5.1.1 Pourquoi?

→ Pour la population handicapée, peu de données croisent l'âge avec différents facteurs relatifs à la scolarité.

→ Les jeunes sont en nombre significatif dans la population PH et environ le tiers (34 %) des personnes avec incapacité âgées de 15 ans et plus au Québec possèdent un diplôme d'études postsecondaires (ECI 2017). Il apparaît donc important de s'y intéresser.

Avant la transition

→ Les chiffres disponibles recensent les étudiants handicapés et non les ESH.

→ Au niveau collégial, les données disponibles sur les ESH demeurent parcellaires et ne permettent ni d’avoir une vision globale de l’effectif annuel ESH dans le réseau public et privé et de son évolution dans le temps, ni de connaître leurs caractéristiques (tant au niveau du handicap, du domaine d’études, etc.). D’une façon générale, on ne connaît pas bien la relève étudiante au niveau postsecondaire.

Pendant la transition

→ Au niveau des deux ordres d’enseignement, il n’y a pas de relance qui se penche sur la situation particulière des ESH.

→ On ignore tout de la présence des PH de niveau postsecondaire parmi les NEEF.

→ Les données concernant l’utilisation et l’évaluation des « services publics d’emploi » par les PH de niveau postsecondaire sont limitées.

Après la transition

→ En l’absence d’indicateurs socio-économiques croisant l’âge et la scolarité pour la population PH, il est difficile de caractériser les résultats de la transition.

5.1.2 Quoi?

RECOMMANDATION 1 : Documenter quantitativement la situation des ESH aux deux ordres d’enseignement avant, pendant et après la transition de l’école au travail.

5.1.3 Qui?

Le MES (et les établissements scolaires) pour les données statistiques relevant du milieu de l’éducation ainsi que des acteurs comme les CCSI, la Fédération des cégeps, l’Association des collèges privés du Québec, l’AQICESH, etc.

Le MTESS (et les ressources externes spécialisées - PH et Jeunes -) pour les données statistiques relevant du milieu de l’emploi.

Statistique Canada.

5.1.4 Comment? Quand?

● En dressant annuellement un portrait global et détaillé de la population et de la relève étudiante en situation de handicap de niveau post-secondaire :

- s’assurer que l’on parle de la même population aux deux ordres d’enseignement ; plus largement, uniformiser le type de données recueillies d’un ordre à l’autre. Comment faire une collecte qui tienne bien compte notamment des ESH avec un handicap « invisible » ?
- financer les CCSI pour organiser une collecte harmonisée et un traitement centralisé des données dans le Réseau collégial public (en collaboration avec la Fédération des cégeps) et privé (en collaboration avec l’Association des collèges privés du Québec).

Il serait intéressant que le niveau collégial puisse au moins produire un rapport statistique comme celui élaboré annuellement par l'AQICESH. <https://www.aqicesh.ca/wp-content/uploads/2020/11/Statistiques-AQICESH-2019-2020-sans-les-universit%C3%A9s.pdf>

- donner les moyens aux CCSI et à l'AQICESH de recueillir des données sur les ESH qui diplômement aux deux ordres d'enseignement et au niveau régional, ceci permettant d'avoir un portrait de la relève étudiante SH de niveau postsecondaire dans chacune des 17 régions du Québec.

- En intégrant la dimension « Situation de handicap » dans les Enquêtes Relance menées régulièrement par le MES.

Cela permettrait de comparer la situation des diplômés en situation de handicap avec celle des diplômés sans incapacité.

Une enquête inspirante?

L'enquête nationale sur les parcours des anciens étudiants handicapés faite par le SanteESiH (France)

http://www.handipole.org/IMG/pdf/Agefiph_Tendances-9.pdf

- En se penchant sur la situation des jeunes avec incapacité de niveau postsecondaire dans les études menées par Statistique Canada sur les jeunes NEEF.

Il s'agit des études intitulées « La transition des études au travail : indicateur NEET (ni en emploi, ni aux études, ni en formation) pour les jeunes âgés de 15 à 19 ans ou de 20 à 24 ans ou de 25 à 29 ans au Canada.

À ARRIMER AVEC... la SNIMEPH

Cette nécessité de documenter la situation particulière des jeunes PH de niveau postsecondaire devrait être prise en compte dans le cadre de l'opérationnalisation par l'OPHQ et par le MTESS de la mesure 30 : « Réaliser une étude sur la population des personnes ayant une incapacité qui sont inactives et susceptibles d'intégrer ou de réintégrer le marché du travail » de la SNIMEPH.

- En croisant l'âge et le niveau de scolarité (postsecondaire), par exemple :
 - dans les rapports statistiques produits annuellement par la Direction de l'analyse et de l'information de gestion du MTESS :
 - sur les individus participant aux interventions des Services publics d'emploi. Clientèle : Personnes handicapées.Cela permettrait de voir l'usage qui est fait par les jeunes PH de niveau postsecondaire des services publics d'emploi et si cette utilisation évolue d'une année à l'autre.
 - sur la clientèle des programmes d'assistance sociale (au sein particulièrement des adultes ayant des contraintes sévères à l'emploi).Les jeunes PH de niveau postsecondaire sont-ils présents parmi ces prestataires et cette présence change-t-elle au fil du temps?
- dans des enquêtes menées ponctuellement par la Direction de l'évaluation du MTESS comme celle conduite en 2018 sur l'« Évaluation de l'efficacité des mesures et

programmes d'Emploi-Québec financés par l'entente Canada-Québec sur le marché du travail visant les personnes handicapées ».

On aurait ainsi une idée plus précise de l'appréciation particulière que fait cette population des mesures et programmes d'Emploi-Québec.

- dans les Enquêtes canadiennes sur l'incapacité (ECI) produites par Statistique Canada tous les cinq ans et dont de nombreuses données sont traitées et diffusées au Québec par l'OPHQ.

Nous pourrions ainsi notamment disposer des principaux indicateurs socio-économiques pour cette population.

À ARRIMER AVEC... le Rapport du Vérificateur général du Québec (VGQ) sur l'« intégration et maintien en emploi des jeunes personnes handicapées »

Même si ce rapport porte sur les jeunes PH de niveau secondaire, certaines recommandations qu'il émet pourraient être pertinentes pour améliorer la transition des jeunes de niveau postsecondaire. Le VGQ fait ainsi le constat 2 : « Les entités auditées (dont MTESS) n'ont pas le portrait de ce qui se passe sur le terrain, ce qui les empêche d'organiser leurs services adéquatement »³⁷³ et recommande aux trois ministères concernés de « Systématiser les collectes de données nécessaires pour mieux connaître les besoins des jeunes personnes handicapées en termes de mesures et de services d'intégration en emploi ainsi que leur situation et leur cheminement dans le continuum de services offerts »³⁷⁴.

5.2 EN MATIÈRE DE DEMANDE ET D'ACCÈS AUX SERVICES, D'ÉVALUATION ET DE RÉPONSE AUX BESOINS

5.2.1 Pourquoi?

→ La mixité d'approches (individuelle/universelle) s'effectue dans des proportions variables selon les établissements et se manifeste également dans l'organisation des services.

→ L'approche individuelle-intégrative étant encore très présente dans les établissements (davantage au collégial?), la demande de services repose entièrement sur les épaules de l'ESH. Ainsi, ce dernier doit non seulement accepter de s'auto-dévoiler (en cas de handicap invisible) mais aussi faire preuve d'autodétermination (particulièrement à l'université). Or, nous avons vu qu'un nombre significatif d'ESH choisit de ne pas s'auto-dévoiler ou hésite à le faire et que la capacité d'autodétermination de certains d'entre eux est insuffisamment développée.

→ L'accès aux services adaptés est soumis à deux critères d'admission (définition légale d'une PH et diagnostic médical) auxquels il peut être difficile de répondre pour certains ESH appartenant à la population dite émergente. Ainsi, le moment d'obtention du diagnostic devient déterminant pour l'accès aux services adaptés. Et pour plusieurs ESH, le parcours d'entrée dans les services s'avère compliqué.

³⁷³ VGQ. (Novembre 2020). Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2020-2021. Rapport du commissaire au développement durable. Intégration et maintien en emploi des jeunes personnes handicapées. P. 86-90.

³⁷⁴ Ibid. P. 108.

→ Au collégial, où l'on observe une rupture marquée sur plusieurs plans (nécessité d'être proactif dans la demande, exigence du diagnostic, etc.) par rapport au secondaire, une majorité d'ESH ne s'inscrit pas aux services adaptés lors de la première session. Or, plus l'inscription est précoce, mieux c'est pour l'étudiant.

→ En matière d'évaluation des besoins, si l'on considère la nature des besoins, ce sont principalement les besoins en regard du programme de formation (particulièrement sa partie théorique) qui sont examinés. Ainsi, l'évaluation initiale a une portée limitée, ne considérant pas l'ensemble des besoins de l'ESH aux différentes étapes de son parcours vers la diplomation et vers l'emploi. La fréquence de mise à jour de cette évaluation varie avec les conseillers et il ne semble pas en exister particulièrement au moment de la transition professionnelle.

→ En conséquence, le plan d'intervention élaboré à la suite de cette évaluation, qui pourrait être un formidable outil de concertation autour des besoins de l'ESH, ne déploie pas son plein potentiel à ce niveau et le conseiller des services adaptés ne joue pas pleinement son rôle d'intervenant-pivot.

→ Bien que certains enjeux liés à l'obtention des services (par exemple, à bénéficier d'accommodements) aient été identifiés tout au long des travaux de cet avis, ils ne seront pas considérés dans le cadre de cette recommandation, l'avis ne portant pas sur l'accès des PH aux études postsecondaires.

5.2.2 Quoi?

RECOMMANDATION 2 : Faciliter pour tous les ESH un accès rapide (c.à.d. au début de leurs études postsecondaires) à une évaluation de leurs besoins particuliers.

RECOMMANDATION 3 : Bonifier le plan d'intervention produit par l'établissement postsecondaire.

5.2.3 Qui?

Les établissements scolaires des deux ordres d'enseignement et notamment leurs services adaptés.

Et en soutien, le ministère de l'Éducation (MEQ), le ministère de l'Enseignement supérieur (MES) et dans certains cas, le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS).

5.2.4 Comment? Quand?

RECOMMANDATION 2

DEMANDE

- En préparant les élèves HDAA en cinquième secondaire (qui veulent poursuivre des études postsecondaires) à demander des services adaptés au collégial.

À ARRIMER AVEC... Les recommandations extraites de : CDPDJ. (2015). Rapport de suivi. L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial. 70 p.

RECOMMANDATION 9 : La Commission recommande à la Fédération des cégeps, à l'Association des collèges privés et aux établissements concernés de développer des outils de promotion des services adaptés et qu'ils diffusent ces derniers dans les établissements d'enseignement secondaire.

RECOMMANDATION 10 : La Commission recommande à la Fédération des cégeps et à l'Association des collèges privés de développer des outils d'information visant à faire connaître aux élèves HDAA les avantages de divulguer leur handicap au collège qu'ils auront choisi. À cet effet, que la Fédération des cégeps et l'Association des collèges privés diffusent ces outils dans les établissements d'enseignement secondaire.

RECOMMANDATION 11 : La Commission recommande à la Fédération des cégeps et à l'Association des collèges privés, en collaboration avec le MELS, de prendre les moyens nécessaires pour que ces élèves disposent des informations pertinentes quant aux obligations d'accommodement des établissements d'enseignement collégial, publics et privés, découlant de l'application des articles 10 et 12 de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec.

- En déstigmatisant l'inscription aux services adaptés en les incluant parmi les autres services offerts dans les cégeps.

C'est déjà le cas au niveau universitaire où les Services d'accueil et de soutien aux étudiants en situation de handicap (SASESH) sont intégrés dans les Services à la vie étudiante.

ACCÈS

→ A court terme :

- Pour les jeunes qui possèdent déjà un diagnostic médical (obtenu soit au cours des études secondaires soit au collégial), en mettant en place (par le ministère de l'éducation (MEQ) et le MES) un processus formel de transmission du diagnostic (après accord du jeune) des établissements secondaires aux cégeps et collèges, ou de ces derniers aux universités.

C'est ce diagnostic qui devrait permettre l'admission du jeune au service adapté et être pris en compte pour l'évaluation de ses besoins.

- Pour les jeunes qui ne possèdent pas de diagnostic médical, en créant pour eux une voie d'accès rapide (conjointement par le MES et le MSSS) aux spécialistes susceptibles de le délivrer et ce, dans toutes les régions du Québec. Le MES pourrait-il signer une entente de complémentarité avec le MSSS comme le MEQ l'a fait par le passé avec ce même ministère?

À ARRIMER AVEC...

- Des recommandations extraites de : CDPDJ. (2015). Rapport de suivi. L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial. 70 p.

RECOMMANDATION 18 La Commission recommande aux établissements d'enseignement, publics et privés, de renforcer leurs collaborations avec les CSSS de leur région en les formalisant dans des ententes qui soient explicites et opérationnelles et ce, afin d'assurer aux étudiants ayant des troubles de santé mentale un accès rapide à des ressources habilitées à poser un diagnostic et à identifier les mesures d'accommodement efficaces et réalistes à mettre en place par l'établissement d'enseignement. De plus, la Commission recommande aux établissements de s'assurer que ces ententes traitent spécifiquement des aspects liés à l'accès aux professionnels habilités à poser un diagnostic pour les autres types de handicap, dont les troubles envahissants du développement et les troubles du déficit de l'attention, avec ou sans hyperactivité.

RECOMMANDATION 19 La Commission recommande au MELS et au MSSS de mettre en place les dispositifs nécessaires afin de s'assurer que les établissements d'enseignement privé puissent conclure des ententes de collaboration avec les CSSS de leur région, lesquelles ententes devraient prévoir des mécanismes de suivi et d'assistance.

À étendre aux universités.

• *Actions à considérer dans le cadre des travaux du **Comité interministériel TEVA** et de l'opérationnalisation de la **SNIMEPH** (Orientation 3 : ASSURER UN MEILLEUR CONTINUUM DE SERVICES AUX PERSONNES HANDICAPÉES EN FONCTION DE LEUR PROJET SOCIOPROFESSIONNEL).*

• *En complément de l'investissement de 100 millions en santé mentale annoncé par le MSSS en novembre 2020 et qui comporte un volet de 10 millions destiné à « Favoriser l'accès à des services en santé mentale pour les jeunes de 17 à 29 ans, présentement en attente de services psychologiques au niveau collégial ou universitaire ».*

→ A moyen terme :

- En poursuivant la réflexion entamée entre le MES et les établissements d'enseignement sur la nécessité absolue de passer par un diagnostic médical pour évaluer correctement les besoins de l'ESH.

Ce diagnostic ne constituant pas un idéal, existe-t-il des moyens alternatifs pour arriver à une bonne identification des besoins et des capacités du jeune, lui permettant aussi de participer activement à cette évaluation et de développer ainsi son autodétermination?

RECOMMANDATION 3

ÉVALUATION DES BESOINS

- En évaluant, avec le jeune, dès le départ, l'ensemble de ses besoins tout au long de son parcours éducatif (comprenant ceux liés à un ou des stage(s) obligatoire(s), le cas échéant) jusqu'à sa transition.

RÉPONSE AUX BESOINS

- En dressant avec le jeune un plan d'intervention qui réponde à tous ses besoins, qui recense les acteurs en charge de le faire (dans et éventuellement hors de l'établissement) et identifie clairement leurs rôles et responsabilités réciproques et leurs moyens de collaboration (« plan » de collaboration).

- En informant, formant et outillant les conseillers des services adaptés afin qu'ils puissent mettre en place un tel plan d'intervention.

Ces différents moyens pourraient être développés par des acteurs comme les CSSI et le CRISPESH au collégial, l'AQICESH au niveau universitaire ou le CAPRES pour les deux ordres d'enseignement.

Il est clair par ailleurs qu'une implantation plus généralisée et plus efficace qu'à l'heure actuelle de la TEVA au secondaire pourrait bien-sûr faciliter la transition scolaire secondaire-postsecondaire et avoir des impacts positifs, tant sur la demande que sur l'accès, l'évaluation des besoins et la réponse à ces besoins au postsecondaire.

RECOMMANDATIONS 2 ET 3

A long terme:

- En accélérant, avec le soutien du MES, l'implantation de l'approche universelle dans tous les établissements d'enseignement et aux deux ordres d'enseignement.

L'inclusion des ESH devenant officiellement une responsabilité partagée (déjà dans l'établissement), une telle approche a un impact majeur non seulement sur l'organisation des

services, donc sur les conditions d'entrée dans ces services, mais aussi sur la collaboration entre les acteurs concernés (y compris avec des acteurs externes, une place leur étant plus formellement accordée dans le cadre d'une telle approche).

En regard de l'expérience universitaire, est-ce que l'obligation pour les cégeps et les collèges de se doter d'une politique institutionnelle pourrait soutenir l'implantation de cette approche dans ces établissements?

5.3 EN MATIÈRE D'IDENTIFICATION ET DE DÉVELOPPEMENT D'UN PROJET PROFESSIONNEL

5.3.1 Pourquoi?

→ Pour tout jeune, le choix d'orientation va être déterminant pour la transition professionnelle (mais aussi pour la réussite scolaire).

→ Les jeunes ESH de niveau postsecondaire ont des besoins particuliers dans ce domaine, certains plus que d'autres du fait de leurs caractéristiques personnelles. Mais, comme les autres jeunes, ils doivent être libres de choisir leur orientation.

→ Un nombre significatif d'entre eux se réorientent en cours d'études et quelques-uns le font même après avoir diplômé, la transition s'avérant pour eux difficile ou impossible.

→ Une minorité d'ESH font appel aux Services d'orientation scolaire et professionnelle dans les établissements postsecondaires.

→ Rares semblent être les conseillers d'orientation détachés ou rattachés aux Services adaptés des établissements et peu nombreux ceux à avoir développé des compétences spécifiques pour accompagner cette population.

5.3.2 Quoi?

RECOMMANDATION 4 : Soutenir adéquatement le jeune ESH en matière de choix scolaire et professionnel tout au long de son parcours vers l'emploi pour lui permettre d'identifier et de développer un projet professionnel réaliste pour lui, ce qui va faciliter sa transition.

Il s'agit d'atteindre en effet un équilibre délicat tenant compte à la fois des aspirations du jeune, de ses forces et ses faiblesses et des exigences du marché du travail dans son secteur, son domaine, son métier ou sa profession, etc. En regard de ces dernières, à quel (s) accommodement (s) le jeune qui en aurait besoin pourrait-il véritablement s'attendre?

5.3.3 Qui?

Particulièrement le réseau collégial et ses conseillers d'orientation (CO).

Et en soutien, le ministère de l'Éducation (MEQ) et ministère de l'Enseignement supérieur (MES).

Même si le soutien peut commencer au secondaire et se poursuivre à l'université, si nécessaire.

5.3.4 Comment? Quand?

- Dès le deuxième cycle du secondaire, en offrant aux élèves handicapés des possibilités d'immersion professionnelle leur permettant de découvrir, d'observer et d'explorer différents milieux de travail. Ces opportunités devraient leur ouvrir des perspectives et leur permettre de commencer à valider ou à invalider les choix d'orientation qu'ils s'approprient à faire.

À ARRIMER AVEC... la SNIMEPH

Cette proposition pourrait compléter utilement la Mesure 1 (Produire à l'intention du réseau scolaire des balises qui permettent de cibler les actions de mise en œuvre des contenus en orientation scolaire et professionnelle auprès des élèves handicapés) *de la SNIMEPH.*

Des exemples inspirants au niveau secondaire?

Le **Programme JeunesExplo Stages d'un jour** favorise depuis 15 ans la persévérance scolaire et l'orientation professionnelle, puis soutient la relève au Québec. Il crée le lien entre les employeurs et les institutions scolaires pour offrir aux jeunes de 4e et 5e secondaire la découverte d'un milieu de travail sous la forme d'un stage d'un jour.

<https://www.jeunes-explorateurs.org/>

Le **parcours facultatif « Exploration des métiers » du parcours Métier d'avenir-études** permet à un jeune de la formation générale des jeunes d'explorer quelques compétences (jusqu'à 300 h ou 20 unités) de programmes d'études de la formation professionnelle (compétences choisies en fonction de l'intérêt de l'élève). Lorsque l'élève a confirmé son choix de DEP, ce parcours permet aux élèves d'obtenir éventuellement le double diplôme DES-DEP.

Il y a aussi la possibilité de faire vivre des activités dans le cadre d'« **Élève d'un jour** », organisées par le conseiller d'orientation en collaboration avec le centre de formation.

- En début de première session au cégep (et à l'université notamment pour les ESH ayant un DEC préuniversitaire), en abordant systématiquement la question du choix d'orientation avec l'ESH lors de l'évaluation des besoins qui est faite par le conseiller des Services adaptés. Si ce choix lui semble irréaliste sur le plan professionnel, référer rapidement pour une démarche avec un conseiller d'orientation de l'établissement.

Si les CO de l'établissement ne suffisent pas à la tâche (dans un délai raisonnable pour l'ESH), possibilité de référer à l'externe, par exemple dans le milieu communautaire spécialisé?

- En faisant connaître plus largement aux ESH (lors des séances d'accueil et d'information, via les services adaptés, etc.) les différents rôles du conseiller d'orientation. Étant un spécialiste de la construction identitaire, celui-ci peut notamment être un interlocuteur intéressant pour aider l'ESH à faire des choix concernant son auto-dévoilement. S'il connaît bien les milieux de travail, c'est un acteur qui, plus généralement, peut jouer de façon préventive un rôle clé dans la réussite du parcours scolaire puis de l'intégration en emploi du jeune ESH.

- En poursuivant les efforts engagés par des acteurs comme le Comité interordres, les CCSI ou le CAPRES pour sensibiliser, informer, former et outiller encore davantage de conseillers d'orientation dans les établissements postsecondaires sur les besoins

particuliers des ESH (particulièrement sur ceux de la population dite émergente) en matière d'orientation et pour faire ainsi évoluer leurs pratiques. À voir également si l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec ne pourrait pas être partie prenante de cette spécialisation des COs (introduction de nouveaux contenus en formation initiale et/ou continue?)

- En offrant aux jeunes ESH, dès la première année de scolarité postsecondaire, via le Service d'orientation scolaire et professionnelle, des moyens concrets de valider leur projet professionnel : mentorat, journée d'observation, stage d'exploration, offre de bénévolat, etc. L'idée est donc de donner à chaque jeune ESH une orientation validée par une ou des mise(s) en situation professionnelle.

Un exemple inspirant?

Jumelage d'ESH avec d'anciens étudiants handicapés ayant le même genre d'incapacité et ayant étudié dans un programme semblable (mentorat par les pairs) ou avec des mentors sans incapacité, tous travaillant dans leur domaine d'études.

https://www.neads.ca/fr/norc/eag/high_school_mentorship.php

Y-a-t-il des possibilités de courte durée du côté des Services publics d'emploi (SPE) ? Dans le cadre d'un SAE Groupe 7, d'un PPE, d'un Stage Découvrir, etc....

À ARRIMER AVEC... un Avis du CCJ

Dans son Avis de 2014 sur la transition, le Comité consultatif Jeunes (CCJ) a émis plusieurs recommandations intéressantes permettant d'améliorer aussi l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes (en général) de niveau postsecondaire.

5.4 EN MATIÈRE D'ACQUISITION D'EXPÉRIENCE(S) PROFESSIONNELLE(S) PENDANT LES ÉTUDES OU JUSTE APRÈS

On entend par « expérience(s) professionnelle(s) » pendant les études, autant les stages obligatoires que les autres types d'expériences non pédagogiques (emplois étudiants, bénévolat, etc.) permettant des apprentissages parallèles.

5.4.1 Pourquoi?

→ On assiste à un contexte de généralisation des stages obligatoires au postsecondaire particulièrement à l'université.

Des problèmes à ce niveau peuvent donc de plus en plus hypothéquer la réussite scolaire et l'obtention du diplôme.

→ Pour de nombreux employeurs, le diplôme ne suffit plus. Par ailleurs au Québec, une majorité de jeunes concilie études et travail.

Ainsi, ne pas posséder une (grande) expérience sur le marché du travail au moment de l'obtention du diplôme constitue pour les jeunes ayant une incapacité un obstacle supplémentaire lors du passage de l'école au travail. Ces jeunes ESH-là sont doublement moins attractifs et compétitifs aux yeux des employeurs que leurs collègues d'études sans incapacité qui ont travaillé.

→ Dans le domaine des stages obligatoires, on observe des besoins particuliers chez des ESH (préparation, recherche et déroulement du stage) mais aussi d'accompagnement de tous ceux qui gravitent autour de ces stages (dans l'établissement et dans le milieu de stage). Les questions d'auto-dévoilement et d'accommodements en milieu de stage sont au cœur de ces besoins. Et la collaboration de tous les acteurs concernés (y compris l'ESH) paraît essentielle pour la réussite du stage.

Les défis rencontrés par l'ESH dans son milieu de stage vont lui donner un avant-goût des difficultés qu'il pourrait devoir surmonter lors de sa future intégration professionnelle.

→ En dépit d'une réflexion poussée au niveau des deux ordres d'enseignement sur les stages des ESH (ex. modèle de collaboration entre les différents acteurs), des outils développés et des formations données, force est de constater que les pratiques et la collaboration entre les acteurs dans ce domaine restent à géométrie variable d'un établissement à l'autre et au sein d'un même établissement.

Il faut relever que quelques projets-pilotes ont, par le passé, ouvert ponctuellement la collaboration à des ressources spécialisées PH et que des recherches-travaux-projets (ex. STEP) se poursuivent actuellement pour améliorer la situation.

Des acteurs externes offrent aussi des possibilités de stages pendant les études, dédiés ou pas aux ESH.

→ Finalement, les ESH qui, à cause de leur expérience du handicap (type, gravité, etc.), ne peuvent ni travailler ni faire du bénévolat pendant leurs études ou ont peu la possibilité de le faire, semblent minoritaires. Mais pour plusieurs ESH, la prise en compte de leur bénévolat comme « expérience de travail » reste à faire.

→ Les acteurs de l'éducation ne se ressentent pas de responsabilité particulière vis-à-vis des expériences professionnelles non pédagogiques et n'offrent pas ou peu de services s'y rattachant.

→ À l'issue de ses études, l'ESH qui n'a pas d'expérience de travail ou possède une expérience insuffisante ne semble pas se tourner vers les services publics d'emploi pour y pallier. Pourtant, de multiples possibilités existent pour le faire. En effet, les services-programmes-mesures d'emploi (pour lesquels des données d'usage par cette population existent) s'avèrent généralement peu à très peu utilisés par les PH de niveau postsecondaire.

5.4.2 Quoi?

RECOMMANDATION 5 : Mettre en place les conditions afin que tout ESH arrive sur le marché du travail en possession d'expérience(s) professionnelle(s) pertinente(s) acquise(s) pendant ses études postsecondaires ou juste après.

5.4.3 Qui?

Pendant les études et particulièrement pour les stages obligatoires, les acteurs des établissements et des milieux de stage concernés, avec la poursuite du soutien de certains acteurs (dont le MES et les SSMO-PH).

Pour les autres types d'expériences professionnelles (pendant les études ou juste après), des acteurs internes et externes à l'établissement (dont EQ, la CPMT et les SSMO-PH).

5.4.4 Comment? Quand?

STAGES OBLIGATOIRES

- En rendant les établissements imputables aux yeux du MES de la réussite des stages obligatoires pour les ESH (via le plan de réussite au collégial ou la politique institutionnelle à l'université?)
- En soutenant la valorisation et le transfert des connaissances et des bonnes pratiques dans ce domaine dans tous les établissements d'enseignement.

Des exemples d'outils inspirants?

- Ceux recensés par le CCSI de l'Est du Québec et par le CAPRES.

<https://www.capres.ca/caracteristiques-socioculturelles-de-letudiant/etudiant-en-situation-de-handicap-esh/etudiants-en-situation-de-handicap-et-stages-des-outils-pratiques/>

- Le *Guide d'accompagnement des étudiants en situation de handicap en contexte de stage : Travailler ensemble pour leur réussite*, produit par l'Université de Montréal.

https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2018/01/Guide_stage-2.pdf

- En responsabilisant officiellement les conseillers des services adaptés sur la question des stages obligatoires et en leur donnant les moyens d'accompagner adéquatement les ESH dans ce domaine et les superviseurs de stage dans l'établissement (ces derniers étant en lien avec les superviseurs dans les milieux de stage).

La recherche de stages faite par l'établissement doit aussi et encore s'accompagner d'un travail de sensibilisation des employeurs pour disposer de milieux de stage qui soient inclusifs pour des ESH.

- En confiant, dans le cadre d'ententes locales formelles, la question des accommodements en milieu de stage à des intervenants des SSMO-PH ainsi que l'accompagnement des milieux de stage dans ce domaine.

Ces ressources spécialisées pourraient aussi servir de personnes-ressources, de coaches aux conseillers des services adaptés, pour les aider à mieux accompagner les ESH comme les superviseurs au moment des stages.

Un consentement écrit de l'ESH sera nécessaire pour que ses besoins particuliers soient transmis par les conseillers aux intervenants des SSMO-PH.

À ARRIMER AVEC... le Programme Jeunes en mouvement vers l'emploi

Ce programme (issu d'une entente entre les gouvernements du Canada et du Québec) prévoit 135 millions de dollars d'ici 2025 destinés à favoriser l'intégration des jeunes au marché du travail. Le premier appel d'offres a permis de financer un peu plus d'une centaine de projets mais très peu sont dédiés aux jeunes PH et encore moins aux jeunes PH de niveau postsecondaire et à leur transition. Seul le projet STEP du ROSEPH semble entrer dans cette dernière catégorie.

<https://us10.campaign->

[archive.com/?e= test_email &u=0b0b3e4a8a0cd47fd27ace4c6&id=2be8cc61cc](https://us10.campaign-archive.com/?e=test_email&u=0b0b3e4a8a0cd47fd27ace4c6&id=2be8cc61cc)

Implanté dans un contexte pandémique qui a vu notamment une baisse significative de la présence des ESH dans les Services adaptés des 3 collèges participants et vu aussi plusieurs des finissants ESH reporter leur dernier stage aux sessions suivantes, le projet STEP entame sa seconde année d'existence (en présentiel, si possible). La première année a été l'occasion pour tous les acteurs de faire connaissance et de se rapprocher, d'apprendre à travailler ensemble (en précisant/respectant les rôles et responsabilités de chacun et en implantant de nouvelles façons de faire) ainsi d'asseoir le partenariat, de produire du matériel promotionnel pour rejoindre les jeunes ESH et de commencer à accompagner certains d'entre eux.

Dans le futur, outre les leçons qui seront tirées de ce projet-pilote, ce Programme peut-il constituer un cadre financier pour d'autres projets concernant la transition professionnelle des jeunes PH de niveau postsecondaire?

Il faut noter au passage l'existence d'un autre projet dédié aux jeunes en SH :

<https://jeunesauboulot-lanaudiere.quebec/>

Un financement inspirant?

Depuis 2014, le gouvernement du Canada offre un soutien financier aux études postsecondaires à des ESH ayant un DI ou un TSA, via son initiative Prêts, disponibles et capables (PDC). Ces fonds, qui n'ont pas pour vocation de se substituer à une quelconque offre provinciale, ont l'intérêt :

- d'être accessibles à des ESH qui s'identifient comme ayant une DI ou un TSA (donc qui n'ont pas besoin d'un diagnostic)
- d'être très peu normatifs et ainsi d'offrir un accompagnement direct et personnalisé à l'ESH qui aurait besoin de mesures de soutien/d'accommodement non prises en charge par ailleurs (dont par exemple, un accompagnateur pour les stages).

Actuellement, quelques ententes ont été signées entre PDC et des établissements collégiaux et ce sont les Services adaptés de ces établissements qui évaluent, déterminent et fournissent les soutiens grâce aux fonds mis à leur disposition pour ces étudiants.

EXPÉRIENCES PROFESSIONNELLES NON PÉDAGOGIQUES PENDANT ÉTUDES

● En promouvant au sein des services adaptés et dès la première année d'études, l'acquisition d'expériences de travail (sous la forme de stage ou pas, rémunérées ou pas) auprès des ESH et en les référant aux bonnes ressources (internes-externes) pour les acquérir. La question de la reconnaissance des expériences bénévoles sera traitée plus bas.

À ARRIMER AVEC...

On n'a qu'à penser à l'usage ou au meilleur usage par les ESH qui pourrait en résulter de services-programmes-mesures tels que :

- *les places au CIT et au PSEA réservées aux étudiants handicapés (dans le cadre de la Mesure 3 : Soutenir l'emploi des élèves et étudiants handicapés en rendant disponibles 360 emplois dans la mesure CIT et 200 emplois dans les entreprises adaptées par le biais du Programme de subventions aux entreprises adaptées (PSEA)- de la SNIMEPH)*
- *le Programme incitatif pour l'accueil de stagiaires (PIAS) (CPMT)*
- *la plateforme WATSON Trouve un stage. Il serait intéressant d'améliorer l'accessibilité de cette plateforme aux PH mais également des stages et emplois étudiants qui y sont offerts (actuellement, on ignore par exemple si les milieux de stage et les emplois sont accessibles - dans tous les sens du terme - à des ESH)*
- *le Crédit d'impôt pour stage en milieu de travail (Revenu Québec).*

Une formule inspirante?

Le Comité sectoriel de main d'œuvre économie sociale et action communautaire (CSMO-ESAC) propose un nouveau projet dans le cadre du Programme de formation de courte durée privilégiant les stages dans les professions priorisées par la CPMT (COUD) (<https://www.cpmgouv.qc.ca/grands-dossiers/fonds/formation-courte-duree-stages.asp>) pour former des éducatrices et éducateurs à la petite enfance (AEC avec poursuite vers le DEC possible).

Outre l'intérêt d'avoir accès à des stages pendant sa formation (et de sortir à la fois avec un diplôme et une expérience de travail), la formule permet aussi à une personne qui aurait un profil plus expérimenté de bénéficier de reconnaissance des acquis et des compétences et donc de réduire son parcours scolaire.

EXPÉRIENCES PROFESSIONNELLES JUSTE APRÈS ÉTUDES

● Si à l'issue de ses études, le jeune ESH n'a pas ou a peu d'expérience de travail, en le référant systématiquement à des organismes d'employabilité (PH ou Jeunes) où il serait susceptible d'en acquérir.

Le constat a été fait avec l'ESH, lors d'une « entrevue de départ » offerte systématiquement au cours de la dernière session par son conseiller des services adaptés ou constat fait par l'équipe interservices (voir ci-dessous). Orientation directe du conseiller des services adaptés à ces ressources spécialisées? Orientation vers un conseiller du service de placement à même de le référer de façon personnalisée à ces ressources. Ou de l'équipe interservices?

À ARRIMER AVEC...

Elle devrait permettre un accès ou un meilleur accès aux ESH de services-programmes-mesures relatifs au développement et/ou à la mise en œuvre des compétences tels que :

- *les places au PSEA réservées aux jeunes personnes handicapées (dans le cadre de la Mesure 4 de la SNIMEPH)*
- *le Programme Soutien collectif à l'adéquation formation-emploi - Volet développement des compétences au moyen de stages rémunérés en entreprise - (CPMT)*
- *Connexion compétences, les Stages Lancement de carrière du CICA et le Programme Emplois d'été Canada (financés par le Gouvernement du Canada)*
<https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/services/financement/emplois-ete-canada.html>

5.5 EN MATIÈRE DE PRÉPARATION AU MARCHÉ DU TRAVAIL ET DE RECHERCHE D'EMPLOI

5.5.1 Pourquoi?

→ Les jeunes ESH ont des besoins spécifiques en matière de préparation au marché du travail (PMT) et de recherche d'emploi (RE).

→ D'une manière générale, les établissements postsecondaires semblent peu (PMT), voire très peu (RE) investis dans ces deux domaines et les services qu'ils offrent sont généraux.

→ Aussi, les besoins particuliers des ESH en matière de PMT ne sont généralement pas comblés et ils sont complètement laissés à eux-mêmes en matière de RE. Leur transition professionnelle se trouve ainsi dans l'angle mort tant des services adaptés que des services de placement des établissements.

→ Quelques collaborations ont eu lieu, par le passé, entre des établissements postsecondaires et des ressources communautaires spécialisées PH dans le domaine de la PMT d'ESH mais il s'agit d'événements très ponctuels.

Parallèlement, seulement une infime minorité d'ESH se tourne vers les organismes d'employabilité dédiés aux jeunes ou aux PH et les ESH le font le plus souvent, de leur propre initiative.

→ Des obstacles nombreux et variés se dressent sur le chemin des jeunes ESH, les empêchant d'accéder aux « services publics d'emploi ». Et l'absence de collaboration ou la faible collaboration entre les différents acteurs concernés par la transition n'est pas le moindre de ces obstacles.

5.5.2 Quoi?

RECOMMANDATION 6 : Offrir, lors de la dernière session d'études, un accompagnement spécialisé en matière de préparation au marché du travail et de recherche d'emploi aux jeunes ESH qui en ont besoin.

5.5.3 Qui?

Les différents conseillers dans les établissements et dans les ressources spécialisées (PH, Jeunes).

Le MES, le MTESS et Emploi-Québec.

5.5.4 Comment? Quand?

PRÉPARATION AU MARCHÉ DU TRAVAIL (PARTICULIÈREMENT)

- En s'assurant de l'équité d'accès des ESH aux différents types d'intervention déjà existants des Services de placement dans les établissements.

Voir, par exemple, les adaptations proposées pour les Banques d'emploi.

- En recensant les bonnes pratiques (spécifiques en matière d'accompagnement des ESH surtout en matière de préparation au marché du travail) qui existent déjà dans certains établissements collégiaux comme universitaires. Par exemple, les ateliers sur l'auto-dévoilement, les foires de l'emploi réservées aux ESH.

Les formaliser (et en développer de nouvelles) pour en faire du matériel de sensibilisation, d'information et de formation à distribuer largement aux deux ordres d'enseignement pour généralisation et uniformisation.

Un outil inspirant?

Le guide de l'Université Laval intitulé « Dévoiler votre situation de handicap : pour ou contre? Guide à l'intention des étudiants. Se connaître. Savoir communiquer. Être proactif »
<https://www.aide.ulaval.ca/wp-content/uploads/2017/04/Guide-CAE-situation-de-handicap-.pdf>

Des pratiques inspirantes?

Recensées dans le cadre de l'initiative READ (Research, Education, Accessibility, Design) de l'Université Carleton.
<https://carleton.ca/read/wp-content/uploads/ODIPOL-PhaseFRENCH-2-1.pdf>

S'inspirer de la mobilisation et du travail accompli par différents acteurs du milieu de l'éducation autour de la question des stages obligatoires.

Par exemple, une vigilance accrue pourrait être portée lors de la production du CV à la valorisation des expériences bénévoles, si tant est que l'ESH en a faites.

À ARRIMER AVEC... un Avis du CCJ

Dans son Avis sur la transition publié en 2014, le CCJ indique déjà que la reconnaissance des acquis et des compétences des jeunes (en général) constitue une solution au sous-emploi.

Un Mentorat (d'insertion professionnelle) pourrait être offert entre d'anciens diplômés en situation de handicap et des nouveaux. À ce stade de leur parcours, les ESH finissants ont en effet aussi besoin d'être en contact avec des acteurs qui sont dans leur champ d'expertise, qui ont une connaissance pointue de leur secteur, de leur métier/profession, etc.

Un référentiel inspirant?

Le Référentiel des compétences transversales favorisant l'intégration professionnelle des étudiants aux cycles supérieurs, produit par l'Université de Montréal. Voir notamment le domaine de compétence Autonomie professionnelle.

https://esp.umontreal.ca/fileadmin/esp/documents/Developpement_professionnel/001-ESP_Referentiel_des_competchences_WEB_FINAL.pdf

Des ressources inspirantes?

Celles proposées par l'Association nationale des étudiant(e)s handicapé(e)s au niveau postsecondaire (NEADS).

https://www.neads.ca/fr/norc/eag/resources_employment.php

RECHERCHE D'EMPLOI (PARTICULIÈREMENT)

REPÉRAGE

- En constituant au sein de chaque établissement une équipe interservices (par exemple, conseiller service adapté, conseiller service de placement, conseiller d'orientation, superviseur de stage) en charge d'évaluer, au début de la dernière session, les besoins de transition des ESH qui vont diplômé (en regard de leur parcours d'études et du marché du travail qui les attend) et de repérer ceux qui auront besoin d'accompagnement dans ce domaine.

Cette équipe aura préalablement été outillée (par exemple, à l'aide d'une grille d'évaluation) pour intervenir dans ce domaine et devra bien connaître les ressources existantes tant à l'interne qu'à l'externe (par exemple, en partant des besoins du jeune ESH, elle devra être à même d'évaluer s'il est préférable de le référer vers une ressource spécialisée PH ou spécialisée Jeune).

RÉFÉRENCE

- En signant des ententes formelles entre les établissements et ces ressources spécialisées encadrant la collaboration et la référence personnalisée de certains ESH des uns aux autres, surtout pour la recherche d'emploi.

ACCOMPAGNEMENT

- Parallèlement, en rendant attractive à ces jeunes, avec le soutien du MTESS et d'Emploi-Québec, l'offre de services disponible dans ces ressources.

Par exemple, les ressources spécialisées PH pourraient avoir les moyens d'être proactives :

- en produisant des outils de communication adaptés leur permettant d'être mieux « positionnées » auprès de cette population (par exemple, comme beaucoup d'ESH ne se reconnaissent pas à priori dans ces services, produire des capsules présentant des *success stories* d'ESH qui ont bénéficié d'un accompagnement) ; les ESH devraient comprendre que ces services sont aussi pour eux.
- en effectuant une promotion et une publicité ciblée de leurs services auprès de cette population d'ESH (via les médias sociaux, tournée annuelle des établissements de leur région, kiosques dans les foires de l'emploi organisées par les établissements, etc.).

À ARRIMER AVEC... la SNIMEPH

Plusieurs de ces propositions (particulièrement la deuxième et la quatrième) pourraient être considérées dans le cadre de l'opérationnalisation de la mesure 5 (Soutenir le développement de mécanismes ou de pratiques porteuses pour améliorer l'intégration socioprofessionnelle des étudiants handicapés durant leur parcours de formation) inscrite dans la SNIMEPH.

5.6 EN MATIÈRE D'INTÉGRATION ET DE MAINTIEN EN EMPLOI

5.6.1 Pourquoi?

→ Comme les autres PH, les jeunes ESH peuvent rencontrer des obstacles systémiques lors de leur entrée sur le marché du travail. Ces obstacles ont été abondamment documentés dans l'Avis sur l'accompagnement des milieux de travail (<https://ccpersonneshandicapees.com/nos-publications/avis/>) et plusieurs recommandations ont été émises pour les surmonter. Elles ne seront donc pas réitérées dans la partie 6.6.4 qui suit.

→ Découlant des constats faits dans la partie précédente, la majorité des jeunes ESH ne bénéficie d'aucun accompagnement en matière d'intégration et de maintien en emploi, ce qui rend la transition plus difficile pour certains.

→ Or, on observe que pour certains ESH, la question de l'auto-dévoilement se pose toujours à la veille de leur entrée sur le marché du travail et que pour d'autres, il y a une rupture marquée lors du passage du milieu de l'éducation à celui de l'emploi, au niveau des accommodements possibles pour eux ou des outils adaptés dont ils auraient besoin.

→ Le milieu de l'éducation n'a pas vocation d'intervenir dans ce domaine, ni auprès des ESH ni auprès des milieux de travail.

→ Il est pertinent enfin de rappeler que certains obstacles se dressent sur le chemin des jeunes ESH, les empêchant d'accéder aux « services publics d'emploi ». Et l'absence de collaboration ou la faible collaboration entre les différents acteurs concernés par la transition n'est pas le moindre.

5.6.2 Quoi?

RECOMMANDATION 7 : Faciliter l'accès et l'utilisation par les ESH (qui en ont besoin) aux services, programmes et mesures dispensés dans les différents types de ressources communautaires spécialisées.

Afin qu'ils soient accompagnés de façon adéquate dans leur première intégration et leur maintien en emploi ainsi que dans leurs milieux de travail.

5.6.3 Qui?

Principalement, les ressources communautaires spécialisées (PH et Jeunes).

Le MTESS et Emploi-Québec.

5.6.4 Comment? Quand?

- En dotant l'ESH d'un *Passeport des accommodements* qui recense l'ensemble des accommodements reçus (depuis le début du secondaire?) en regard de ses besoins particuliers et précise dans quels contextes ils ont été accordés : cours, stages, autres expériences de travail, etc.

Ce passeport devra être complété au fur et à mesure par les instances qui accordent les accommodements.

À l'entrée sur le marché du travail, tout ESH devrait être capable par ailleurs d'affirmer ses besoins particuliers et de contribuer à la mise en place de solutions pour y répondre.

- En mettant en place, au niveau régional, une collaboration (plus) soutenue entre les SSMO-PH et les CJE autour des jeunes ESH.

Cette collaboration existe déjà dans quelques régions. Il est primordial que le jeune ESH soit desservi par la meilleure ressource qui puisse répondre à ses besoins les plus prégnants. Il apparaît tout aussi essentiel que le jeune puisse passer d'un type de ressource à l'autre, si cela s'avère nécessaire.

- En réglant les difficultés d'accès des ESH (autres que ceux abordées dans la partie précédente, relatives à la non-connaissance et à la non-demande) aux services-programmes-mesures offerts dans les ressources spécialisées.

Du côté des ressources spécialisées PH :

→ ouverture d'une réflexion (comme l'a fait le milieu de l'éducation) sur la place et le rôle du diagnostic médical comme critère d'admission à l'offre de services.

→ dans les ententes signées annuellement entre les directions régionales et les SSMO-PH, ajout de places supplémentaires (de budget supplémentaire) réservées aux jeunes ESH dans les différents services-programmes-mesures. Par exemple, une enveloppe CIT Étudiant existe déjà dans quelques régions.

À ARRIMER AVEC... la SNIMEPH

Il s'agit d'aller plus loin (élargir et systématiser) que les propositions mises de l'avant dans la SNIMEPH à travers la mesure 3 (places réservées à des ESH en CIT et en PSEA en nombre limité sur cinq ans pour des emplois étudiants) et la mesure 4 (places réservées à de jeunes PH en PSEA en nombre limité pour cinq ans pour une première expérience de travail). Au-delà du CIT et du PSEA, capacité des autres services-programmes-mesures à accueillir des ESH?

→ perfectionnement des conseillers en emploi des SSMO-PH leur permettant de mieux desservir des participants de niveau postsecondaire, alors que leur « clientèle » habituelle est davantage constituée de PH moins scolarisées.

→ à côté du Volet services aux individus, développement du Volet partenarial de ces ressources plus spécifiquement, par des réponses aux besoins des établissements scolaires autour de la transition des ESH.

Du côté des directions régionales d'Emploi-Québec, introduction de cibles annuelles d'utilisation des services-programmes-mesures (S/P/M) non spécifiques par les ESH (ex. la Subvention salariale) et examen de l'atteinte de ces cibles lors de la reddition de comptes.

Il s'agit notamment de ne pas cantonner les jeunes ESH au CIT et au PSEA et de dépasser la réticence de certains acteurs gouvernementaux à accorder un S/P/M à un participant parce que « ça coûte trop cher » du fait de son profil postsecondaire.

À ARRIMER AVEC... un Avis du CCJ

Le CCJ, dans son Avis sur la Transition (2014), émet une recommandation notamment en faveur d'une meilleure utilisation de la Subvention salariale par des jeunes (en général) de niveau postsecondaire.

Une recherche-action inspirante?

L'adaptation de la Mesure de formation de la main d'œuvre (MFOR) à des personnes ayant un problème grave de santé mentale. Collaboration EQ-Le PAVOIS.

http://www.lepavois.org/wp-content/uploads/2010/07/Rapport_Integral.pdf

5.7 EN MATIÈRE DE COLLABORATION

5.7.1 Pourquoi?

→ La question de la TEVA (incluant la dimension professionnelle) n'est pas posée au niveau postsecondaire et les besoins particuliers que peuvent avoir certains jeunes ESH en matière de transition professionnelle ne sont pas ou sont très peu pris en compte, donc répondus déjà au niveau des établissements scolaires. Pourtant cette population est grandissante au postsecondaire et constituera de plus en plus le visage de la relève étudiante de niveau technique et professionnel.

→ La transition de l'école au travail des jeunes ESH est une responsabilité partagée entre différents acteurs dans le milieu de l'éducation et entre différents acteurs dans le milieu de l'emploi. Outre que la collaboration intersectorielle n'est pas naturelle, les acteurs travaillent en silo dans chacun des milieux.

→ Des enjeux de collaboration à tous les niveaux (interne-interne - au sein des établissements scolaires-/interne-externe - établissements et ressources externes-/externe-externe - entre ressources externes) empêchent donc la mise en place d'un continuum de services autour du jeune ESH.

→ La transition étant un parcours qui commence dès le début des études postsecondaires, notamment la rencontre initiale d'évaluation des besoins de l'ESH par le conseiller des services adaptés apparaît jusqu'à présent comme une occasion manquée d'établir un plan de collaboration.

→ Des projets-pilotes et travaux conduits au Québec, par le passé, même ponctuels et n'ayant pas eu d'effets structurants, laissent entrevoir des possibilités de collaboration porteuses pour la transition professionnelle des ESH.

5.7.2 Quoi?

RECOMMANDATION 8 : Planter une démarche de type TEVA au niveau postsecondaire et donner aux différents acteurs concernés (dans et hors établissements) un cadre et des moyens pour l'opérationnaliser.

5.7.3 Qui?

Outre le MES et le MTESS qui doivent offrir le cadre et les moyens, de nombreux acteurs du milieu de l'éducation et de l'emploi doivent intervenir tout au long de la démarche.

Le tableau présenté ci-dessous précise quels sont ces acteurs, sur quoi ils devraient intervenir (étapes-clés) et avec qui et donc en quoi, ils sont les premiers répondants (car cela relève(r) de leur responsabilité) ou non. *Le terme « Services adaptés » est utilisé pour les deux ordres d'enseignement.*

IL EST PRIMORDIAL DE RAPPELER QUE LES PRÉCISIONS PRÉSENTÉES CI-DESSOUS CONCERNANT LES RÔLES ET RESPONSABILITÉS DES DIFFÉRENTS ACTEURS NE DÉRESPONSABILISENT AUCUNEMENT LE JEUNE ESH DE SON ENGAGEMENT DANS SA DÉMARCHE DE TRANSITION.

Parce qu'il est au postsecondaire et qu'il doit développer et démontrer une grande capacité d'autodétermination (qui va aussi lui être utile sur le marché de l'emploi), la planification proposée doit être axée sur le jeune ESH, produite avec lui et mise en œuvre par lui (pour la partie qui relève de ses responsabilités). Ainsi, il garde l'entière et l'ultime liberté, le choix de suivre ou non les conseils qui lui sont donnés, de s'adresser ou non aux personnes qui lui sont référées, etc. Ainsi, chacun des professionnels avec lequel il fera affaire devra plutôt adopter une posture de guide, une approche non directive en optant pour le questionnement (« Que puis-je faire pour vous soutenir »). Il faut donner des choix aux étudiants.

SUR QUOI?	QUI? (Premier répondant)	AVEC QUI?
En matière de demande et d'accès aux services (diagnostic), d'évaluation et de réponse aux besoins		
<u>Première Session.</u> Évaluation initiale et globale (jusqu'à la transition) des besoins. Vers un plan d'intervention et un plan de collaboration	Conseiller Services adaptés	
<u>Première session.</u> Si absence de diagnostic médical	Spécialistes susceptibles de délivrer un diagnostic médical.	Référence émanant du Conseiller Services adaptés
Mise à jour régulière de l'évaluation tout au long du	Conseiller Services adaptés	

parcours dont dans le cadre d'une entrevue de départ lors de la dernière session.		
En matière d'identification et de développement d'un projet professionnel		
<u>Première session.</u> Si lors de l'évaluation initiale, projet professionnel irréaliste	Conseiller d'orientation dans l'établissement <i>Alternative en cas de délai ou d'absence d'expertise, conseiller d'orientation hors de l'établissement (ressources spécialisées)?</i>	Référence(s) émanant du Conseiller Services adaptés
<u>Première année.</u> Moyens concrets de valider des projets professionnels	Conseiller d'orientation dans l'établissement <i>Alternative en cas de délai ou d'absence d'expertise, conseiller d'orientation hors de l'établissement (ressources spécialisées)</i>	
En matière d'acquisition d'expérience(s) professionnelle(s) pendant les études ou juste après		
Stage obligatoire Préparation de l'ESH et Accompagnement du superviseur de stage dans l'établissement	Conseiller Services adaptés Soutien possible par un conseiller SSMO-PH?	Superviseur de stage dans l'établissement
Recherche de stage et encadrement	Superviseur de stage dans l'établissement	Superviseur de stage dans le milieu de stage
Si besoins d'accommodements dans le milieu de stage	Conseiller SSMO-PH	Référence(s) émanant du Conseiller Services adaptés. Superviseur de stage dans l'établissement
<u>Dès première année d'études</u> et si possible pour l'ESH, acquisition d'expériences de travail (autres que stages obligatoires)	Conseiller Service de placement Et/ou conseiller diverses ressources (spécialisées ou pas) à l'externe	Référence(s) émanant du Conseiller Services adaptés
En matière de préparation au marché du travail et de recherche d'emploi		

Préparation au marché du travail	Conseiller Service de placement	Référence(s) émanant du Conseiller Services adaptés
<u>Dernière session.</u> Recherche d'emploi Identification des jeunes ESH « à risque » (d'éprouver des difficultés ou d'échouer sa transition)	Équipe interservices sous la responsabilité du Conseiller Services adaptés	
Accompagnement des jeunes ESH « à risque » dans leur recherche d'emploi	Dépendamment des besoins les plus importants de l'ESH, conseiller SSMO-PH ou CJE. Passage d'une ressource à l'autre si nécessaire pour le jeune.	Référence émanant de l'Équipe interservices
En matière d'intégration et de maintien en emploi		
Accompagnement des jeunes ESH et des milieux de travail	Dépendamment des besoins prégnants du jeune, conseiller SSMO-PH ou CJE. Passage d'une ressource à l'autre si nécessaire pour le jeune.	

5.7.4 Comment? Quand?

En complément des propositions relatives à la collaboration déjà présentées dans les parties précédentes.

- De la part du MES, en émettant des directives ministérielles, en finançant et en outillant les établissements scolaires pour soutenir l'implantation d'une démarche de type TEVA pour les ESH au niveau postsecondaire.

Une autre méthodologie inspirante?

Celle prônée par le projet européen Univers'emploi porté par l'INS HEA en lien avec l'association Tremplin-études, Handicap, Entreprises (France).

<https://www.inshea.fr/fr/content/universeemploi-construire-une-m%C3%A9thodologie-dacc%C3%A8s-%C3%A0-lemploi-des-%C3%A9tudiants-handicap>

- En signant une entente interministérielle MES-MTESS pour formaliser la collaboration entre le milieu de l'éducation et de l'emploi autour de cette question et aux différents niveaux (national, régional, local).

À ARRIMER AVEC..

*Un **Comité interministériel TEVA** a été créé par le MEES il y a quelques mois. Cette instance pourrait aussi se pencher sur les besoins des ESH au niveau postsecondaire en matière de transition et intégrer dans ses travaux l'opérationnalisation des deux propositions précédentes.*

*L'orientation 3 (ASSURER UN MEILLEUR CONTINUUM DE SERVICES AUX PERSONNES HANDICAPÉES EN FONCTION DE LEUR PROJET SOCIOPROFESSIONNEL), l'axe 3.1 (Consolider et mettre en place des mécanismes de collaboration entre le réseau du travail, de l'emploi et de la solidarité sociale, le réseau de l'éducation et de l'enseignement supérieur et celui de la santé et des services sociaux ainsi que leurs partenaires) et plus particulièrement la mesure 27, même si elle concerne des ententes tripartites -entre trois ministères- (Soutenir le cheminement socioprofessionnel des personnes handicapées par la formalisation d'ententes d'arrimage entre les réseaux de services) présents dans la **SNIMEPH** devraient aussi constituer un cadre très favorable pour améliorer significativement la collaboration notamment entre le réseau de l'éducation et celui de l'emploi au bénéfice de l'insertion socioprofessionnelle des ESH. On observe en effet une volonté de réduire les difficultés d'arrimage à la source de lacunes dans les épisodes de services et de soins et une réflexion des parties prenantes autour du partage des rôles et responsabilités (qui intervient en majeur, en mineur, etc.)*

- En renforçant et en élargissant le rôle d'intervenant-pivot joué par les conseillers des services adaptés dans les établissements scolaires et en leur donnant les moyens d'exercer leurs nouvelles responsabilités.
- En examinant la possibilité de créer dans les établissements et avant la dernière session (tel que proposé précédemment) une équipe interservices/multidisciplinaire de professionnels formés qui se réunit régulièrement pour répondre aux besoins émanant d'ESH tout au long de leur parcours vers la transition.

Il faut noter que de telles équipes existent déjà dans quelques établissements scolaires.

5.8 En résumé

De façon plus synthétique, voici donc la liste des huit recommandations émises :

Recommandation 1 : Documenter quantitativement la situation des ESH aux deux ordres d'enseignement avant, pendant et après la transition de l'école au travail.

Recommandation 2 : Faciliter pour tous les ESH un accès rapide (c'est-à-dire, au début de leurs études postsecondaires) à une évaluation de leurs besoins particuliers.

Recommandation 3 : Bonifier le plan d'intervention produit par l'établissement postsecondaire.

Recommandation 4 : Soutenir adéquatement le jeune ESH en matière de choix scolaire et professionnel tout au long de son parcours vers l'emploi pour lui permettre d'identifier et de développer un projet professionnel réaliste pour lui, ce qui va faciliter sa transition.

Recommandation 5 : Mettre en place les conditions afin que tout ESH arrive sur le marché du travail en possession d'expérience(s) professionnelle(s) pertinente(s) acquise(s) pendant ses études postsecondaires ou juste après.

Recommandation 6 : Offrir lors de la dernière session d'études un accompagnement spécialisé en matière de préparation au marché du travail et de recherche d'emploi aux jeunes ESH qui en ont besoin.

Recommandation 7 : Faciliter l'accès et l'utilisation par les ESH (qui en ont besoin) aux services-programmes-mesures dispensés dans les différents types de ressources communautaires spécialisées, afin qu'ils soient accompagnés de façon adéquate dans leur première intégration et leur maintien en emploi ainsi que dans leurs milieux de travail.

Recommandation 8 : Implanter une démarche de type TEVA au niveau postsecondaire et donner aux différents acteurs concernés (dans et hors établissements) un cadre et des moyens pour l'opérationnaliser.

CONCLUSION

Alors que le marché du travail offre davantage d'emplois dits « qualifiés », il est intéressant de constater que la relève étudiante au postsecondaire se diversifie et se retrouve de plus en plus en situation de handicap. Il est donc apparu prioritaire au Comité consultatif Personnes handicapées de produire un avis sur la transition de l'école au travail des jeunes personnes de niveau postsecondaire.

Et avec les impacts de la Covid-19 sur l'emploi des jeunes en général, il est devenu encore plus urgent de se pencher sur cette question.

Après une entrée en matière d'ordre terminologique, cet avis fait encore une fois le constat de l'insuffisance ou de l'absence de données probantes sur cette population tant avant, pendant et après la transition de l'école au travail. Il est donc difficile, dans le contexte actuel, d'évaluer l'ampleur des besoins de ces jeunes PH dans ce domaine.

Sur le plan qualitatif, ce document permet cependant de bien cerner la nature de ces besoins, ainsi que les nombreux obstacles que ces jeunes rencontrent dans leur parcours vers un premier emploi. Un grand nombre de ces difficultés relevant de facteurs environnementaux sont donc d'ordre systémique.

Généralement, les besoins de ces jeunes en matière de transition ne sont pas répondus par l'offre de services existante, tant dans le milieu de l'éducation que dans celui de l'emploi. La question de la transition de l'école au travail de ces jeunes ne semble pas d'actualité pour grand nombre de ces acteurs. Pour ce qui est de leur transition, ces jeunes semblent en effet être dans l'angle mort, autant des services adaptés et autres services généraux (qui pourraient être concernés par la transition) offerts dans les établissements postsecondaires, que des services publics d'emploi (pendant ou juste après leurs études). Plusieurs d'entre eux auraient besoin d'un accompagnement pour cette étape cruciale de leur parcours mais ils sont plutôt laissés à eux-mêmes, la plupart du temps. Pour des jeunes qui ont persévéré dans leurs études, en dépit de leur situation de handicap, allant jusqu'à décrocher un diplôme d'études postsecondaires, cela constitue un énorme gâchis quand ils n'arrivent pas à intégrer le marché du travail à l'issue de leurs études et à trouver un emploi à la mesure de leurs talents.

Les recommandations émises à la fin de cet avis proposent de nombreuses pistes de réflexion mais surtout d'action pour mettre en place un tel accompagnement. La question de la collaboration traverse bien évidemment l'ensemble de ces pistes, la transition étant à la fois une affaire « interservicielle » (au sein d'un même milieu) et intersectorielle (milieu de l'éducation et celui de l'emploi).

Ces propositions se veulent ainsi une contribution importante aux travaux qui sont déjà en cours autour des continuums de services et vont dans le sens de la volonté de plusieurs acteurs de sortir des silos. Cependant, plusieurs d'entre elles vont au-delà et présentent des pistes d'action novatrices.

Enfin, bon nombre de ces recommandations constitue une excellente occasion de développer et de renforcer le travail de collaboration et de partenariat entre la CPMT et les deux ministères en charge de l'éducation au Québec (le MEQ et le MES) et ce, dans la continuité des nouveaux pouvoirs qui lui avaient été conférés par la Loi 70.

BIBLIOGRAPHIE

- Agefiph. (2015). Tendances. La lettre des études et évaluations de l'Agefiph. Numéro 9. Janvier 2015. 6 p.
- AQEIPS (14 mars 2019). L'aide financière aux études discrimine en fonction du type de handicap.
- AQICEBS et CAMO-PH. (2006?). Enquête Relance AQICEBS 2005. Relance des étudiantes et des étudiants diplômés universitaires ayant des besoins spéciaux. Cohorte 2002-2003. 44 p.
- Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH). (2018). 2017-2018 Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises. 23 p.
- AQICESH. (2013). Cadre de référence et pratiques d'usage de la conseillère et du conseiller aux étudiants en situation de handicap en enseignement supérieur. 61 p.
- BÉGUET Véronique, et FORTIER Stéphane, Les trajectoires scolaires de personnes ayant un problème grave de santé mentale : bilan général d'une recherche-action, Québec, Le Pavois, 2004, 132 p.
- Bourdon, S. Lessard, A. et D. Baril. (2015). Modélisation d'une démarche partenariale de soutien à la transition école-vie adulte pour les élèves avec handicap. 140 p.
- Brossard, L. (2020). Pour une formation des adultes accessible aux personnes en situation de handicap. Apprendre + Agir. La publication en ligne de l'ICEA. 18 p.
- Brunet, S. (2019). La transition des études au travail : indicateur NEET (ni en emploi, ni aux études, ni en formation) à Statistique Canada. 87^e congrès de l'ACFAS, 30 mai 2019. Colloque 448 : Transitions des jeunes de l'école vers le marché du travail. 22 p.
- CAMO-PH. (2014). Diagnostic sur la formation des personnes handicapées. Version complète. 85 p.
- CAPRES. (2013). Le rôle des orthopédagogues et des conseillers d'orientation. 11 p.
- CAPRES. Étudiants en situation d'handicap et orientation | Publication.
- CCJ. (2017). Inventaire des programmes et mesures de stage pour les jeunes éloignés du marché du travail. 17 p.
- CCJ. (2016). Les stages en milieu de travail destinés aux jeunes dans le cadre d'un parcours en employabilité. Avis. 33 p.
- CCJ. (2014). Les transitions entre l'école et le marché du travail. Avis. 33 p.

- CCJ. (Janvier 2013). Les jeunes éloignés du marché du travail. Mise en contexte. 12 p.
- CCSI. Accueil. Étudiants + CCSI. Aide-mémoire pour les étudiants en situation de handicap : comment vous préparer pour votre arrivée au collégial. 1p. + CCSI. (2018). Foire aux questions. 3 p.
- CCSI. Les services adaptés au collégial : services et accommodements pour les étudiants en situation de handicap. 1 p.
- CDPDJ. (2012). L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial. 225 p.
- Cégep du Vieux Montréal. (Février 2018). Guide à l'intention des étudiants et des étudiantes inscrits au SAIDE. 5 p.
- CERIC. (10 mai 2019). Les étudiants handicapés du niveau postsecondaire se heurtent à des lacunes dans les services d'orientation professionnelle.
- CIRRIIS et CRWDP. (2018). Analyse des mesures en soutien à la transition et à l'intégration au travail des personnes ayant des incapacités au Québec et au Manitoba. 171 p.
- Comité interordres sur les nouvelles populations en situation de handicap. (2013). Intégrer les nouvelles populations étudiantes en situation de handicap aux études supérieures : Mission possible! Rapport final du projet Interordres. 70 p.
- COMITÉ PERMANENT DES FINANCES (2014), L'emploi chez les jeunes au Canada : défis et solutions potentielles. Chambre des communes du Canada, 78 p.
- Comité régional TÉVA de l'île de Montréal. (2015). Guide-répertoire de la TÉVA. Un outil à l'intention des professionnels montréalais concernés par la transition de l'école à la vie active des jeunes handicapés. 108 p.
- Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. (2013). McCloy, U. et L. DeClou. (2013). Les personnes handicapées en Ontario : Taux de participation à des études postsecondaires, expériences des étudiants et résultats sur le marché du travail. Rapport En question numéro 14. 32 p.
- Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Rapport préparé par Tony Chambers, Madadeo Sukhai et Melissa Bolton. (2011). Étude portant sur les obstacles financiers et les problèmes d'endettement auxquels se heurtent les étudiants handicapés de niveau postsecondaire au Canada- Rapport pour l'Ontario. 86 p.
- Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Rapport préparé par A. Holmes et R. Silvestri. (2011). Situation d'emploi des diplômés du postsecondaire ayant des difficultés d'apprentissage en Ontario. 39 p.

- Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Rapport préparé par Academica Group Inc. (2010). Cheminements des membres des groupes sous-représentés : de la présentation d'une demande d'admission à un établissement postsecondaire à l'entrée sur le marché du travail. 139 p.
- COPHAN. (2013). Sommet sur l'enseignement supérieur : l'accessibilité aux études universitaires pour les étudiantes et les étudiants ayant des limitations fonctionnelles. 11 p.
- Cordazzo, P. et S. Ebersold. (2015). Introduction dans « Handicap, passage à l'âge adulte et vulnérabilités », *Agora Débats/Jeunesses*, n°71, 2015 p. 49-54.
- Cordazzo, P. (2014). Parcours étudiants : de la formation à l'insertion professionnelle. 199 p.
- CPMT. (19 décembre 2018). Accès aux entreprises au programme incitatif pour l'accueil de stagiaire de niveau universitaire.
- Crawford, Cameron (2012). Youth with disabilities in transition from school to work or postsecondary education and training: A review of the literature in the United States and United Kingdom. Toronto: Institute for Research and Development on Inclusion and Society (IRIS).
- CSE. (2019). Les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec. 220 p.
- CSE. (Mars 2019). Avis au ministre de l'Éducation et de l'enseignement supérieur. Les collèges après 50 ans: regard historique et perspectives. 127 p.
- CTREQ. (2018). Projet Savoir Quatrième dossier. Les transitions scolaires de la petite enfance à l'âge adulte. 54 p.
- Dejoux, V. (2015). Les difficultés d'accès à l'environnement. Un frein lors de la transition vers l'âge adulte des jeunes reconnus « handicapés » dans « Handicap, passage à l'âge adulte et vulnérabilités », *Agora Débats/Jeunesses*, n°71, 2015 p. 69-82.
- Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada. (2000). Enquête auprès des jeunes en transition (EJET)- Aperçu du projet. 74 p.
- Doucet, M. et R. Pilon. (2016). L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux. Éducation et francophonie. L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux. Volume 44, numéro 1, printemps 2016. 8 p.
- Ebersold, S. et L.S. Amâncio Cabral. (2016). Enseignement supérieur, orchestration de l'accessibilité et stratégies d'accompagnement. Éducation et francophonie. L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux. Volume 44, numéro 1, printemps 2016. p. 134-153.

- ÉCOBES. VISAJ. (2018). Les étudiants d'aujourd'hui, une nouvelle espèce? 31 p.
- ÉCOBES, FEC et Fédération des cégeps. (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. 117 p.
- Emploi Québec (2018). Tableau des mesures actives, programmes et services d'emploi. 25 p.
- EPRS. Service de recherche du Parlement européen. Marie Lecerf. Service de recherche pour les députés. Qui sont les NEET? Être jeune sans emploi, éducation ni formation aujourd'hui. 8 p.
- ÉquiTravail. (2019). Carte postale Stages scolaires. 1 p.
- Fédération des cégeps et Université du Québec. (2018). 50 ans d'engagement pour l'enseignement supérieur. Un choix à refaire. 2 p.
- Fédération des cégeps. (2015). Extrait. Mémoire de la Fédération des cégeps déposé dans le cadre de la consultation sur le renouvellement de la politique québécoise de la jeunesse. Étudiants en situation de handicaps (ESH). 1 p.
- Fichten, C., Jorgensen, S., Havel, A. et M. Barile. (2006). Étudiants ayant des incapacités au cégep : Réussite et avenir. Rapport final présenté à FQRSC. Printemps 2006. 161 p.
- Gouvernement du Québec. (2019). Mesures d'aide aux étudiants présentant un handicap : enseignement collégial et universitaire.
- Hanitramalala, R. (2017). L'inclusion des étudiants en situation de handicap aux études postsecondaires au Québec. Le Spinnaker. Automne 2017. p. 9-11.
- Holmes, A., Silvestri, R. et A., Harrison. (2011). Situation d'emploi des diplômés du postsecondaire ayant des difficultés d'apprentissage en Ontario. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- ICEA. (12 février 2020). Équité, diversité et inclusion en enseignement supérieur.
- I.L.O. (2017). Global employment trends for youth 2017. Paths to a better working future. 130 p.
- Institut des troubles d'apprentissage. Les services offerts au collégial pour les élèves EHDA.
- Institut des troubles d'apprentissage. Les services offerts à l'université pour les élèves EHDA.
- La Croisée. (2007?). Projet Transition Étude/Travail. 10 p.
- La Croisée (2006?). Pour passer des études vers l'emploi. 3 p.
- Lebel, C., Bélair, L., Monfette, O., Hurtel, B., Miron, G. et S. Blanchette. (2016). Formation de stagiaires en enseignement ayant une situation de handicap : points de vue des formateurs de

terrain. Éducation et francophonie. L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux. Volume 44, numéro 1, printemps 2016. P. 195-214.

- Le Devoir (7 mars 2018). Le nombre d'étudiants souffrant de déficiences bondit dans les établissements postsecondaires. 4 p.
- Le May, S., Ducharme M. et D. Otero. (2013). L'inclusion des clientèles émergentes. Le réseau EdCan.
- Le May, S. (2012). Handicaps émergents à l'université : défis et pistes de solution. Pédagogie collégiale. Été 2012. Vol. 25. Numéro 4. p. 23-26.
- Le réseau de l'Université du Québec. (Février 2014). Les étudiants en situation de handicap émergents à l'université : état de situation et pistes d'action. Rapport du Groupe de travail sur les étudiants en situation de handicap émergents. 114 p.
- Le Roux, N. et A. Marcellini. (2011). L'insertion professionnelle des étudiants handicapés en France. Revue de questions et axes de recherche. ALTER, European Journal of Disability Research 5 (2011) 281-296.
- Letarte, M. (2019). L'autonomie des étudiants en situation de handicap favorise leur réussite universitaire.
- Masdonati, J. et K. Massoudi. (2012). L'accompagnement de la transition école-travail. Dans « Les transitions à l'école ». p. 149-177.
- MELS. (2010). Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire. 41 p.
- MELS. (2010). La situation des étudiantes et étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité qui fréquentent les cégeps au Québec : ce groupe a-t-il un besoin légitime de financement et de services? 54 p.
- MELS. (2010). L'offre de services pour les étudiantes et étudiants des cégeps ayant un problème de santé mentale ou un trouble mental. 25 p.
- MESRST. (2013). Modèle d'organisation des services aux étudiantes et étudiants ayant un TA, un TM ou un TDAH. 10 p.
- Methalem, R. et L. Damak. (2019). Marché du travail des jeunes au Québec : état actuel, enjeux et perspectives. Transition des jeunes de l'école vers le marché du travail. Observatoire de la francophonie économique université de Montréal, Acfas. 30 mai 2019. 18 p.
- Midelet, J. (2015). Construire son projet personnel et professionnel avec le dispositif des unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS). Une exigence paradoxale. Presses de Sciences Po | « Agora débats/jeunesses ». 2015/3 N 71 | p. 83-97.

- Moulin, S. (2011). Faut-il que jeunesse se classe? Dans Perspectives internationales sur le travail des jeunes. Sous la direction de Vultur, M. et D. Mercure. (2011). p. 147-162.
- MTESS. Direction de l'analyse et de l'information de gestion. (Septembre 2019). Rapport statistique sur la clientèle des programmes d'assistance sociale. 21 p.
- MTESS. (2019). Rapport statistique sur les individus participant aux interventions des Services publics d'emploi. Clientèle : Moins de 25 ans. Année 2018-2019. Rapport officiel (à partir des données extraites le 18 juin 2019). 14 p.
- MTESS. (2019). Rapport statistique sur les individus participant aux interventions des Services publics d'emploi. Clientèle : 35 ans et moins. Année 2018-2019. Rapport officiel (à partir des données extraites le 18 juin 2019). 14 p.
- MTESS. (2019). Rapport statistique sur les individus participant aux interventions des Services publics d'emploi. Clientèle : Personnes handicapées. Année 2018-2019. Rapport officiel (à partir des données extraites le 18 juin 2019). 16 p.
- MTESS. Direction de l'analyse et de l'information de gestion. (Septembre 2018). Rapport statistique sur la clientèle des programmes d'assistance sociale. 21 p.
- MTESS. Direction de l'évaluation. (2018). Évaluation de l'efficacité des mesures et programmes d'Emploi-Québec financés par l'entente Canada-Québec sur le marché du travail visant les personnes handicapées. 107 p.
- MTESS. Direction de l'analyse et de l'information de gestion. (Septembre 2017). Rapport statistique sur la clientèle des programmes d'assistance sociale. 17 p.
- MTESS. Direction de l'analyse et de l'information de gestion. (Septembre 2016). Rapport statistique sur la clientèle des programmes d'assistance sociale. 17 p.
- MTESS. Direction de l'analyse et de l'information de gestion. (Septembre 2015). Rapport statistique sur la clientèle des programmes d'assistance sociale. 18 p.
- NEADS. (2019). Accessibility and universal design in career transitions programming and services. 59 p.
- M. N NGUYEN et C. FICHTEN, « Les étudiants handicapés, leurs expériences dans les collèges et universités canadiens et le rôle des technologies informatiques dans leur réussite académique », tiré de Accessibilité, technologies et éducation des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation : une responsabilité collective, symposium Colloque 2007 : Apprendre et former entre l'individuel et le collectif, organisé par le Réseau international de recherche en éducation et en formation (REF), Sherbrooke, 2007.
- Nguyen, M.N., Fichten, C. S., Bariel, M. et J.O. Lévesque. (2006). Facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants handicapés. Pédagogie collégiale. Vol. 19 Numéro 4. Été 2006. P. 20-26.

- OCDE. (2012). Politiques d'éducation et de formation. Les transitions vers l'enseignement tertiaire et l'emploi pour les jeunes handicapés. Édité par Serge Ebersold. 183 p.
- OCDE. (2011). Politiques d'éducation et de formation. L'inclusion des étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire et dans l'emploi. 160 p.
- OCDE. (2000). De la formation initiale à la vie active. Faciliter les transitions. Enseignement et compétences. 208 p.
- O.I.T. (2017). Résumé analytique. Tendances mondiales de l'emploi des jeunes 2017. Les voies possibles vers un meilleur avenir du travail. 4 p.
- OPHQ. (2019). Les programmes et mesures destinés aux personnes handicapées : portrait global et dépenses : 2018-2019. 37 p.
- OPHQ. (2019). Passerelle. L'enquête canadienne sur l'incapacité de 2017. Volume 11. Numéro 1. Janvier 2019. 4 p.
- OPHQ. (2017). Guide des programmes destinés aux personnes handicapées, à leur famille et à leurs proches. 265 p.
- OPHQ. (2017). Les personnes avec incapacité au Québec. Activité sur le marché du travail. Volume 8. 47 p.
- OPHQ (2017). Les personnes avec incapacité au Québec. Scolarisation. Volume 7. 24 p.
- OPHQ. (2017). Les personnes avec incapacité au Québec. Caractéristiques sociodémographiques et économiques. Volume 2. 28 p.
- OPHQ. (2011). La transition des études postsecondaires vers le marché de l'emploi. 70 p.
- OPHQ. (2003). La transition de l'école à la vie active. Rapport du comité de travail sur l'implantation d'une pratique de la planification de la transition au Québec. 43 p.
- Parent, A. (2014). TSA et orientation : le b.a.-ba. de l'intervention. Article tiré de : L'orientation, le magazine des conseillers et conseillères d'orientation du Québec, juillet-août 2014. Vol 4, no 2.
- Parent, A. (2013). Orientation et santé mentale : particularité de l'intervention. Blog du CERIC.
- Philion, R. Bourassa, M., Lanaris C. et C. Pautel. (2016). Guide de référence sur les mesures d'accommodement pouvant être offertes aux étudiants en situation de handicap en contexte universitaire. 38 p.
- Raymond, O. (2012). Inclusion d'hier à aujourd'hui. Magazine électronique du CAPRES. 8 p.
- Raymond, O. (2012). Quelques termes et expressions utiles pour la lecture du dossier thématique du numéro d'été 2012 de *Pédagogie collégiale*. 2 p.

- Robert, J., Debeurme G. et J. Joly. (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. Volume 44, Numéro 1, Printemps 2016. p. 24-45.
- Ruel, J, Moreau A.C. et F. Julien-Gauthier. (2015). Des pratiques à privilégier pour une transition vers la vie adulte de qualité : perspective de chercheurs québécois. Revue suisse de pédagogie spécialisée, 4/2015. p. 30-36.
- Ruel, J. (2012). Trois expériences québécoises de recherche-action pour soutenir des transitions scolaires de qualité : coconstruction, développement d'outils et retombées. Présentation dans le cadre du 2^e colloque international « De l'intégration à l'inclusion scolaire ». 64 p.
- Segon, M. et N. Le Roux. (2015). Travailler moins pour travailler plus longtemps. (Dé) limitations des possibles et rapports à la vie professionnelle des jeunes handicapés. Presses de sciences Po | « Agora débats/jeunesses ». 2015/3 Numéro 71 | p. 111 à 125.
- Segon, M. et N. Le Roux. (2013). Parcours de formation et d'accès à l'emploi des anciens étudiants handicapés. Recours aux dispositifs et dynamiques identitaires. Presses de Sciences PO | « Agora débats/jeunesse ». 2013/3 No 65. p. 77 à 92.
- Segon, M., Giacometti, N. et N. Le Roux. (Novembre 2014). Enquête nationale sur les parcours des anciens étudiants handicapés. Présentation de l'enquête et premières tendances. 14 p.
- Quelques données sur les jeunes. (2019). 2 p.
- Statistique Canada. Par Emmanuelle Bourbeau et Rachelle Pelletier. (2019). Les jeunes ni en emploi, ni aux études, ni en formation : qu'ont-ils faits au cours des 12 derniers mois? 10 p.
- Statistique Canada. Par Sylvie Brunet. (2019). La transition de l'école au travail : indicateur NEET (ni en emploi, ni aux études, ni en formation) pour les jeunes âgés de 20 à 24 ans au Canada. 26 p.
- Statistique Canada. (2018). La transition de l'école au travail : indicateur NEET (ni en emploi, ni aux études, ni en formation) pour les jeunes de 15 à 19 ans au Canada. 13 p.
- Statistique Canada. Par Sylvie Brunet. (2018). La transition de l'école au travail : indicateur NEET (ni en emploi, ni aux études, ni en formation) pour les jeunes femmes et les jeunes hommes de 25 à 29 ans au Canada. 21 p.
- Statistique Canada. Par Stuart Morris, Gail Fawcett, Laurent Brisebois et Jeffrey Hughes. (2018). Enquête canadienne sur l'incapacité. Un profil de la démographie, de l'emploi et du revenu des Canadiens ayant une incapacité, âgés de 15 ans et plus, 2017. 27 p.
- Statistique Canada. (2017). Les jeunes hommes et les jeunes femmes sans diplôme d'études secondaires. 22 p.

- Statistique Canada. (2015). Enquête canadienne sur l'incapacité, 2012. Profil des expériences sur le marché du travail : adultes canadiens de 15 ans et plus ayant une incapacité, 2012. p. 7-8. 22 p.
- Statistique Canada. Par Martin Turcotte. (2014). Regards sur la société canadienne. Les personnes avec incapacité et l'emploi. 13 p.
- Tremblay, S. et C. Loiselle. (2016). Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique. Dans L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux. ACELF. Éducation et francophonie. Volume XLIV : 1 - PRINTEMPS 2016. p. 9-23.
- Turcotte, M. (2014). Les personnes avec incapacité et l'emploi. 13 p.
- Université Carleton. (2016). Préparation à l'emploi – Tendances et pratiques exemplaires : une analyse environnementale des programmes et une collaboration entre les bureaux de services aux personnes handicapées et les bureaux de services d'aide à l'emploi dans les collèges et les universités à l'échelle du Canada. 51 p.
- Université Laval. Centre d'aide aux étudiants. (2017). Dévoiler votre situation de handicap : pour ou contre? Guide à l'attention des étudiants. Se connaître. Savoir communiquer. Être proactif. 19 p.
- Université Laval. Bureau de soutien à l'enseignement. Populations en situation de handicap. Types de déficiences. 3 p.
- UQTR. En tête. (13 octobre 2015). Les étudiants en situation de handicap : Réussite en stage.
- Vultur, M. (2019). La transition de l'école vers le marché du travail dans un contexte postfordiste : perspectives théoriques. Présentation dans le cadre du Colloque OFE-OJS de l'ACFAS, « Transition des jeunes de l'école vers le marché du travail » - 30 mai 2019. 41 p.