

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

2^e version

Juin 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

Présenté à la Commission de l'enseignement et de la recherche
Février 2014

Recherche et rédaction

Stéphanie Vagneux

Mégane Girard

Révision linguistique

Julie Lafrenière

Isabelle Brochu

Christine Beaudin-Hoffmann

Coordination

Caroline Lessard

Le genre masculin utilisé dans ce document désigne aussi bien les femmes que les hommes et n'a pour but que d'alléger le texte.

Table des matières

AVANT-PROPOS	10
INTRODUCTION.....	12
L'inclusion des personnes en situation de handicap au Québec	12
L'accueil et l'intégration des personnes en situation de handicap dans les universités.....	13
Le contenu du rapport.....	13
1. LE PORTRAIT DES ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP ÉMERGENTS	15
1.1 Les catégories de handicap	15
1.2 Les sources de données sur les ÉSH.....	17
1.3 Une population en croissance au postsecondaire.....	18
1.3.1 Les ÉSH dans les cégeps	18
1.3.2 Les ÉSH à l'université	20
1.3.3 Les ÉSH dans les établissements du réseau de l'UQ.....	23
1.3.4 Quelques facteurs de changement à l'origine de l'augmentation des ÉSHÉ dans les établissements postsecondaires	25
1.4 Les caractéristiques des étudiants ayant des limitations selon l'enquête ICOPE	26
1.5 Le portrait des étudiants en situation de handicap émergents : constats, besoins et pistes d'action	28
2. LE FINANCEMENT GOUVERNEMENTAL POUR LE SOUTIEN DES ÉSH DANS LES ÉTABLISSEMENTS POSTSECONDAIRES	29
2.1 Le financement direct aux étudiants	29
2.1.1 Le Programme d'allocation pour des besoins particuliers	29
2.1.2 La consultation du MESRST sur le PABP	30
2.2 Le financement destiné aux établissements postsecondaires.....	32
2.2.1 Le financement destiné aux cégeps.....	32
2.2.2 Le financement destiné aux établissements universitaires	33
2.3 Une comparaison interordres du financement	34
2.4 Le financement gouvernemental pour le soutien des ÉSH dans les établissements postsecondaires : constats, besoins et pistes d'action	35
3. L'OFFRE DE SERVICES D'ACCUEIL ET D'INTÉGRATION DES ÉSH	36
3.1 Les approches dans l'offre de services	36

3.1.1 L'approche individuelle	36
3.1.2 L'approche universelle	36
3.1.3 La mixité des deux approches	37
3.2 L'organisation des services dans les établissements postsecondaires.....	39
3.2.1 L'organisation des services dans le réseau collégial	39
3.2.2 L'organisation des services à l'université	40
3.3 La nature des services offerts dans les établissements universitaires	42
3.4 Les ressources humaines affectées au soutien des ÉSH	44
3.4.1 Le portrait des ressources dans le réseau de l'UQ	44
3.5 L'offre de services d'accueil et d'intégration des ÉSH : constats, besoins et pistes d'action.....	44
4. LA GESTION ACADÉMIQUE DES MESURES D'ACCOMMODEMENT	47
4.1 Le recours aux mesures d'accommodement	47
4.1.1 L'admission et les mesures d'accommodement.....	47
4.1.2 Les mesures d'accommodement dans les cours et les évaluations	48
4.1.3 Les mesures d'accommodement durant les stages.....	50
4.2 La concertation des acteurs dans la gestion des mesures d'accommodement	51
4.3 Le point de vue du personnel enseignant.....	52
4.4 Le point de vue des ÉSH aux cycles supérieurs	54
4.5 La gestion académique des mesures d'accommodement : constats, besoins et pistes d'action.....	56
5. LE CONTEXTE JURIDIQUE ET LÉGISLATIF.....	58
5.1 La Charte québécoise des droits et libertés de la personne	58
5.2 L'accommodement raisonnable et la contrainte excessive.....	59
5.3 Synthèse.....	61
5.4 Le contexte juridique et législatif : constats, besoins et pistes d'action	62
6. LES PRATIQUES INSPIRANTES.....	63
6.1 Les pratiques inspirantes	63
6.1.1 Un répertoire de pratiques inspirantes.....	64
6.1.2 Les projets interordres	65
6.1.3 L'accessibilité universelle	65
6.1.4 L'utilisation des technologies	66

6.1.5 Les programmes de mentorat et de tutorat	66
6.1.6 Le repérage et le dépistage des troubles de santé mentale	67
6.2 Les pratiques exemplaires et inspirantes : constats, besoins et pistes d'action.....	68
CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS	69
Recommandation 1	69
Recommandation 2	70
Recommandation 3	70
Recommandation 4	71
BIBLIOGRAPHIE	72
Liste des ANNEXES	77
Annexe 1 : Composition du Groupe de travail.....	78
Annexe 2 : Question ICOPE sur les limitations aux apprentissages	80
Annexe 3 : Lettre au sous-ministre adjoint de l'enseignement supérieur	82
Annexe 4 : Annexe S024 du Régime budgétaire et financier des cégeps.....	87
Annexe 5 : Politiques institutionnelles en vigueur dans les établissements québécois.....	93
Annexe 6 : Portrait des services aux ÉSH dans le réseau de l'UQ.....	95
Annexe 7 : Répertoire de pratiques inspirantes	100

Liste des tableaux

TABLEAU 1	CATÉGORIES DE HANDICAP, DÉFINITIONS ET EXEMPLES	16
TABLEAU 2	PROPORTION D'ÉSH SELON LE NOMBRE D'INSCRITS SUR UNE BASE ANNUELLE DANS LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES EN 2012-2013	21
TABLEAU 3	TAUX DE CROISSANCE DU NOMBRE D'ÉSH DANS LES ÉTABLISSEMENTS DU RÉSEAU DE L'UQ EN 2009-2010 ET 2012-2013	24
TABLEAU 4	RÉPARTITION DES RÉPONDANTS DE 1ER CYCLE SELON DIVERSES CARACTÉRISTIQUES ACADÉMIQUES ET DÉMOGRAPHIQUES ET DE LEUR PROJET D'ÉTUDES EN 2011, ENQUÊTE ICOPE	27
TABLEAU 5	FINANCEMENT DU PABP VERSÉ AUX CÉGEPS ET AUX UNIVERSITÉS SELON LE NOMBRE DE BÉNÉFICIAIRES EN 2011-2012.....	30
TABLEAU 6	CALCUL DU FINANCEMENT DESTINÉ AUX ÉSH ET AUX ÉTABLISSEMENTS POSTSECONDAIRES AU QUÉBEC EN 2011-2012	34
TABLEAU 7	MESURES D'ACCOMMODEMENT SELON LA DE SITUATION DE HANDICAP DANS LES ÉTABLISSEMENTS POSTSECONDAIRES	49

Liste des graphiques

GRAPHIQUE 1	NOMBRE D'ÉSHÉ ET D'ÉSHT DANS LES CÉGEPS AU QUÉBEC ENTRE 2007-2009 ET 2012-2013	19
GRAPHIQUE 2	NOMBRE D'ÉSHÉ ET D'ÉSHT DANS LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES DE 2005-2006 À 2012-2013	20
GRAPHIQUE 3	NOMBRE D'ÉSHÉ SELON LA CATÉGORIE DE SITUATION DE HANDICAP DANS LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES DE 2005-2006 À 2012-2013.....	22
GRAPHIQUE 4	NOMBRE D'ÉSHÉ ET D'ÉSHT DANS LES ÉTABLISSEMENTS DU RÉSEAU DE L'UQ DE 2009-2010 À 2012-2013.....	23
GRAPHIQUE 5	PROPORTION D'ÉSHÉ SUR LE NOMBRE TOTAL D'ÉSH DANS LES ÉTABLISSEMENTS DU RÉSEAU DE L'UQ EN 2009-2010 ET 2012-2013	25

Établissements du réseau de l'Université du Québec

UQAM	Université du Québec à Montréal
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières
UQAC	Université du Québec à Chicoutimi
UQAR	Université du Québec à Rimouski
UQO	Université du Québec en Outaouais
UQAT	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
INRS	Institut national de la recherche scientifique
ENAP	École nationale d'administration publique
ÉTS	École de technologie supérieure
TÉLUQ	Télé-université
UQ	Université du Québec

Acronymes utilisés dans le texte

AQICEBS	Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants ayant des besoins spéciaux (maintenant AQICESH)
AQICESH	Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (anciennement AQICEBS)
BCI	Bureau de coopération interuniversitaire (anciennement CREPUQ)
CAPRES	Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur
CCSI	Centre collégial de soutien à l'intégration
CIMESH	Comité Interordres Mauricie pour les étudiants en situation de handicap
CPNC	Comité patronal de négociation des collègues
CREPUQ	Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec
CRISPESH	Centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CUA	Conception universelle d'apprentissage
DRI	Direction de la recherche institutionnelle (siège social)
ÉSH	Étudiant(s) en situation de handicap
ÉSHÉ	Étudiant(s) en situation de handicap émergent(s)
ÉSHT	Étudiant(s) en situation de handicap traditionnel(s)
FEC	Fédération des enseignantes et enseignants de cégep (CSQ)

FECQ	Fédération étudiante collégiale du Québec
FNEEQ	Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (CSN)
GDEU	Données de la déclaration des effectifs étudiants
GRIIP	Groupe d'intervention et d'innovation pédagogique
FODAR	Fonds de développement académique du réseau de l'Université du Québec
GT-ÉSHÉ	Groupe de travail sur les étudiants en situation de handicap émergents
HEC Montréal	École des hautes études commerciales de Montréal
ICOPE	Indicateurs de COnditions de Poursuite des Études (enquête)
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MESRST	Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie
MSSS	Ministère de la Santé et des Services sociaux
NEADS	National Educational Association of Disabled Students (Association nationale des étudiant(e)s handicapé(e)s au niveau postsecondaire)
OPHQ	Office des personnes handicapées du Québec
PABP	Programme d'allocation pour des besoins particuliers
PRISME	Projet de refonte informatique des systèmes pour un meilleur environnement
PSFIPH	Programme de soutien financier à l'intégration des personnes handicapées
RIPPH	Réseau international sur le Processus de production du handicap
SASESH	Service d'accueil et de soutien aux étudiants en situation de handicap
TA	Trouble d'apprentissage
TDA/H	Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité
TED	Trouble envahissant du développement
TSA	Trouble du spectre de l'autisme
TSM	Trouble de santé mentale

AVANT-PROPOS

Le présent rapport est le fruit d'une réflexion d'un groupe de travail formé de représentants du Comité des études de premier cycle et du Comité des services aux étudiants de l'Université du Québec (UQ). Depuis quelques années, devant l'augmentation du nombre d'étudiants en situation de handicap émergents (ÉSHÉ) dans les établissements universitaires, et face à la pression que celle-ci exerce sur les services et sur le personnel, ces deux comités ont souhaité mettre en commun leurs expériences, leurs constats et leurs besoins. Le Groupe de travail sur les étudiants en situation de handicap émergents (GT-ÉSHÉ)¹ (Annexe 1) a donc été mis en place afin de faire le point sur la situation, de cerner les problématiques, d'identifier les enjeux et de proposer des pistes d'action.

Le GT-ÉSHÉ s'est donné un mandat visant à alimenter les réflexions des établissements sur le thème de l'accueil et de l'intégration des étudiants en situation de handicap émergents. Ce mandat a été soumis aux membres de la Commission de l'enseignement et de la recherche qui l'ont approuvé à leur rencontre du 28 novembre 2012. Il se décline ainsi :

Afin de définir les responsabilités à l'égard de l'intégration des étudiants en situation de handicap émergents à l'université, les membres du Groupe de travail conviennent :

1. De proposer un état des lieux sur :
 - les modalités d'accueil et d'intégration, les besoins en lien avec la formation des étudiants en situation de handicap émergents eu égard aux responsabilités des services aux étudiants, des décanats des études de premier cycle et des autres acteurs académiques;
 - les cadres normatifs qui balisent ou peuvent influencer l'exercice de ces responsabilités : lois, politiques, règlements, avis, jurisprudence, etc.;
 - les pratiques inspirantes dans les réseaux universitaire et collégial du Québec ainsi que dans d'autres provinces ou pays.

2. D'établir des liens avec certaines initiatives en cours dans le réseau afin d'instruire leurs travaux :
 - le projet *Action concertée pour développer des services personnalisés destinés aux étudiants en situation de handicap et pour soutenir les acteurs de la communauté universitaire dans une visée inclusive* (2012-2013, établissements partenaires UQO-UQAM-UQAC) financé par le Fonds de développement académique du réseau de l'UQ (FODAR);
 - le projet de l'Équipe de recherche sur les étudiants postsecondaires présentant un trouble de santé mentale et un trouble neurocognitif (TA, TSA², TDAH) du

¹ Ci-après appelé GT-ÉSHÉ ou simplement Groupe de travail.

² La catégorie « troubles envahissants du développement » (TED) se nomme désormais « troubles du spectre de l'autisme » (TSA) depuis les changements portés au Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM (5^e version publiée en mai 2013). Ce changement étant récent, l'appellation TED sera conservée dans le présent document.

Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES)³, intitulé *Les nouvelles populations en situation de handicap dans les universités : Inventaire comparé, plateforme de référence et animation des milieux concernés*.

3. D'identifier les éléments favorables à une approche complémentaire et collaborative entre les secteurs concernés et les établissements de l'UQ : référentiel commun, comité intersectoriel, communauté de pratique, etc.
4. De déposer un rapport témoignant des réflexions et des recommandations du Groupe de travail sur la question des responsabilités des établissements du réseau de l'UQ en matière d'accueil et d'intégration des ÉSHÉ.

Afin de répondre aux différentes parties de son mandat, le GT-ÉSHÉ présente ce rapport qui fournit un document sur la base duquel les établissements pourront poursuivre leur réflexion.

³ La documentation du CAPRES est disponible à cette adresse :
<http://www.uquebec.ca/capres/Agenda/2013-2014/ESHE-Documentation.htm>

INTRODUCTION

L'INCLUSION DES PERSONNES EN SITUATION DE HANDICAP AU QUÉBEC

Le Québec est engagé depuis de nombreuses années dans l'inclusion des personnes en situation de handicap. Différents documents ont été adoptés en ce sens par le gouvernement québécois, dont la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale* en 2004. Cette dernière remplace la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées et d'autres dispositions législatives* qui datait de 1978 et propose une vision mise à jour de l'inclusion dans les organismes publics et parapublics.

En 2008, le gouvernement publiait une *Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées*⁴, qui prévoit une présence accrue des personnes handicapées à tous les niveaux d'enseignement. En 2009, il adoptait une mise à jour de la politique *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité*⁵, dans le but d'accroître l'intégration sociale des personnes en situation de handicap ainsi que la participation des élèves et des étudiants en situation de handicap à tous les niveaux d'enseignement.

De plus, depuis les années 1990 au Québec, les politiques s'inspirent du « Processus de production du handicap »⁶, « un modèle explicatif des causes et conséquences des maladies, traumatismes et autres atteintes à l'intégrité ou au développement de la personne pouvant causer des déficiences et entraîner des incapacités temporaires ou permanentes de nature stable, progressive ou régressive. Ce sont toutefois les différents obstacles ou facilitateurs rencontrés dans le contexte de vie qui, en interaction avec les incapacités de la personne, auront une influence positive ou négative sur ses habitudes de vie ou sur l'accomplissement de ses activités quotidiennes et de ses rôles sociaux, la plaçant ainsi en situation de pleine participation sociale ou, au contraire, en situation de handicap »⁷. La « situation de handicap » est donc le résultat de l'interaction des facteurs personnels (déficience, incapacité, etc.) et des facteurs environnementaux (obstacles). La situation de handicap peut ainsi être perçue comme un déficit d'accessibilité (CAPRES, 2013I, p.4).

L'appellation « étudiants en situation de handicap » est celle utilisée par l'ensemble des établissements universitaires.

⁴ La stratégie annonçait une première phase de 2008 à 2013 et une deuxième phase de 2014 à 2018.

⁵ http://www.ophq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Politique_a_part_entiere_Acc.pdf

⁶ Voir aussi sur le Processus de production du handicap (PPH) : <http://www.ripph.qc.ca/mdh-pph/comment-utiliser-mdh-pph/processus-production-culturelle-du-handicap-contex>

⁷ <http://www.ophq.gouv.qc.ca/partenaires/semaine-quebecoise-des-personnes-handicapees/processus-de-production-du-handicap.html>

L'ACCUEIL ET L'INTÉGRATION DES PERSONNES EN SITUATION DE HANDICAP DANS LES UNIVERSITÉS

La mise en place des services de soutien des étudiants en situation de handicap (ÉSH)⁸ dans les universités remonte aux années 1980. Depuis, les mentalités et les pratiques ont évolué et la compréhension des enjeux d'inclusion s'est affinée. Différents organismes du milieu de l'enseignement supérieur ont publié des documents d'orientation sur cette question. Mentionnons ceux de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ)⁹, notamment la *Politique-cadre sur l'intégration des personnes handicapées* adoptée en 1994 ainsi que le mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation en 2010, *L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion*.

Les administrations universitaires ont d'abord été appelées à composer avec l'inclusion des étudiants en situation de handicap dits « traditionnels » (ÉSHT), c'est-à-dire des étudiants présentant une déficience visuelle ou auditive grave, une déficience motrice, une déficience organique (fibrose kystique, leucémie, hémophilie, maladie de Crohn, etc.) ou une déficience du langage et de la parole.

Plus récemment, d'autres catégories d'ÉSH ont pris davantage de place dans les établissements d'enseignement supérieur. Ces étudiants en situation de handicap dits émergents (ÉSHÉ)¹⁰ présentent des troubles de santé mentale (schizophrénie, troubles bipolaires, etc.), des troubles d'apprentissage (dysorthographe, dyscalculie, etc.), des troubles du déficit de l'attention ou d'autres troubles neurocognitifs.

Soutenue par le développement de l'offre de services aux ordres antérieurs d'enseignement, la présence d'ÉSHÉ s'est faite plus grande dans les cégeps et les universités. Leur présence a ensuite été révélée grâce au dépistage et à un dénombrement plus attentifs. Alors qu'ils représentaient déjà la moitié de l'ensemble des ÉSH dans les universités en 2006, les ÉSHÉ en représentent les deux tiers en 2012 (AQICEBS, 2006 et AQICESH, 2012).

Les administrations universitaires sont appelées à consolider leur soutien vis-à-vis ces populations étudiantes, tout en poursuivant et en préservant leur mission universitaire. Elles ont également un rôle à jouer dans la mise en place d'actions concertées au sein de leur établissement, dans la coordination des différents acteurs (étudiants, universités, collèges, ministères concernés).

LE CONTENU DU RAPPORT

⁸ Dans ce rapport, lorsqu'il sera question des étudiants en situation de handicap de façon globale, l'acronyme ÉSH sera utilisé.

⁹ Il est à noter que depuis janvier 2014, la CREPUQ a été remplacée par une nouvelle structure nommée le Bureau de coopération interuniversitaire (BCI) : <http://www.crepug.qc.ca/spip.php?article1472&lang=fr>.

¹⁰ Dans ce rapport, l'acronyme ÉSHÉ sera utilisé lorsqu'il sera question des étudiants en situation de handicap émergents. La documentation disponible actuellement sur ces étudiants utilise différents vocables : émergents, non visibles, invisibles, etc. Bien que le caractère émergent de la présence de ces étudiants n'est plus d'actualité, voire discutable, ce choix a été maintenu pour les besoins de clarté du présent document.

Afin de permettre une meilleure compréhension de la problématique, le rapport contient les sections énumérées ci-dessous.

1. Le portrait des étudiants en situation de handicap émergents

Cette section permet de mieux connaître la population d'ÉSHÉ et la place qu'elle occupe au sein des institutions d'enseignement supérieur au Québec.

2. Le financement gouvernemental pour le soutien des ÉSH dans les établissements postsecondaires

Cette section présente les sources de financement gouvernemental disponibles.

3. L'offre de services d'accueil et d'intégration des ÉSH

Cette section présente les approches possibles en matière de réponses aux besoins des ÉSH. Il est également question de l'organisation des services d'accueil et d'intégration dans le réseau collégial et dans les universités ainsi que les services qui sont offerts.

4. La gestion académique des mesures d'accommodement

Cette section aborde les mesures d'accommodement de nature académique offertes aux ÉSH et la concertation des acteurs impliqués dans ce processus de gestion. Elle présente également les besoins du personnel enseignant¹¹ en matière d'accompagnement pédagogique dans le travail d'accueil et d'intégration.

5. Le contexte juridique et législatif

Cette section présente le contexte juridique et législatif qui s'applique aux universités pour l'intégration des ÉSHÉ.

6. Les pratiques inspirantes

Cette section vise à mettre en évidence certaines pratiques de soutien des ÉSH, et particulièrement les exemples porteurs face aux défis que rencontrent les ÉSHÉ.

Le GT-ÉSHÉ présente dans chaque section des constats, des besoins et des pistes d'action dont l'objectif est d'alimenter les réflexions des établissements sur ces questions. Le rapport conclut sur **quatre recommandations** adressées aux membres de la Commission de l'enseignement et de la recherche de l'UQ.

¹¹ Dans les travaux récents de Nancy Brassard, professeure à l'ÉNAP, sur le profil de compétences des « enseignants de niveau universitaire », on reconnaît alors plusieurs postes à ce titre : professeur (dans l'accomplissement de leur fonction au volet « enseignement », maîtres d'enseignement, tuteurs, chargés de cours, chargés d'enseignement, chargé de travaux pratiques, chargés de laboratoire, etc.

1. LE PORTRAIT DES ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP ÉMERGENTS

Cette section trace le portrait des ÉSH en enseignement supérieur en décrivant d'abord les différents troubles, en mettant en évidence la croissance de leur nombre et la diversification des types de handicap dans le réseau collégial et à l'université. Il est finalement question de certaines caractéristiques des ÉSHÉ.

1.1 LES CATÉGORIES DE HANDICAP

Il existe plusieurs catégories de handicap et chacune peut se décliner en autant de diagnostics différents. Dans le cadre du présent rapport, de manière à illustrer la diversité des ÉSH qui peuvent faire une demande de soutien ou de services adaptés dans les établissements d'enseignement, le Tableau 1 présente les différentes catégories de handicap retenues, quelques définitions et des exemples. Ces catégories sont regroupées selon qu'elles réfèrent davantage aux ÉSHÉ ou aux ÉSHT.

Tableau 1
Catégories de handicap, définitions et exemples

Catégories de handicap		Définitions et exemples
ÉSHÉ	Troubles d'apprentissage (TA)	Les TA constituent une déficience entraînant des limitations d'ordre cognitif à cause de difficultés au niveau de la lecture, de la concentration, de la mémoire, de l'écriture, du calcul, du raisonnement, de la communication, de l'attention et des comportements socioaffectifs : dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, etc.
	Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H)	Le TDA, avec ou sans hyperactivité, est un problème neurologique qui entraîne des difficultés à inhiber (freiner) et à contrôler les idées (inattention), les gestes (bougeotte physique) et les comportements (impulsivité).
	Troubles de santé mentale (TSM)	Par maladie mentale, on désigne l'ensemble des problèmes affectant l'esprit. En fait, il s'agit de manifestations d'un dysfonctionnement psychologique et souvent biologique. Ces perturbations provoquent différentes sensations de malaises, des bouleversements émotifs ou intellectuels, de même que des difficultés de comportement : trouble d'anxiété généralisée, trouble bipolaire ou obsessionnel compulsif, dépression, schizophrénie, etc.
	Troubles envahissant du développement (TED)	Les TED sont tous caractérisés par des altérations ou des atypies dans quatre domaines de compétences : la socialisation, la communication, le jeu de l'imagination et la variété des intérêts et des comportements. Par exemple, le syndrome d'Asperger et l'autisme.
ÉSHT	Déficience auditive grave	Il y a une déficience quand la capacité auditive minimale est de 25 décibels.
	Déficience visuelle grave	On reconnaît une déficience visuelle grave lorsque la personne est inapte à lire, à écrire ou à circuler dans un environnement non familier, après la correction de l'acuité visuelle de chaque œil au moyen de lentilles ophtalmiques appropriées.
	Déficience motrice	Elle est reconnue lorsqu'elle entraîne des limitations significatives et persistantes pour la personne dans l'accomplissement de ses activités quotidiennes : malformation ou anomalie des systèmes squelettique, musculaire ou neurologique responsables de la motricité du corps.
	Déficience organique	Elle est reconnue lorsqu'elle entraîne des limitations significatives et persistantes pour la personne dans l'accomplissement de ses activités quotidiennes : trouble ou anomalie des organes internes faisant partie des systèmes cardiorespiratoire, gastro-intestinal et endocrinien.
	Troubles du langage et de la parole	La personne ayant un trouble du langage et de la parole est celle dont la déficience est consécutive à des troubles neurologiques (tels que l'aphasie, la dysphasie ou l'audimutité, la dysfonction cérébrale) entraînant des incapacités significatives et persistantes au niveau de la communication.

Sources : AQICESH, 2013, p. 5-6. Pillion, 2012, Fondation des maladies mentales¹². Adaptation de l'Université du Québec.

¹² <http://www.fondationdesmaladiesmentales.org/les-maladies-mentale.html>

1.2 LES SOURCES DE DONNÉES SUR LES ÉSH

Les données sur les ÉSH dans le réseau collégial sont issues des compilations des deux Centres collégiaux de soutien à l'intégration (CCSI) : le CCSI de l'Est, situé au Cégep de Sainte-Foy et le CCSI de l'Ouest, situé au Cégep du Vieux Montréal. Le rôle des CCSI est de soutenir le développement de l'autonomie des cégeps et des collèges privés agréés aux fins de financement dans le cadre de l'accueil des ÉSH et dans l'organisation et la prestation des services qui leur sont offerts.

Précisons d'entrée de jeu que, bien que ces compilations permettent d'obtenir un portrait de l'évolution des ÉSH, il semble qu'il était difficile pour les CCSI de connaître le nombre exact d'étudiants issus de cette population émergente en raison de la variabilité des classifications des troubles au sein des établissements et des méthodes de dénombrement qui ne sont pas constantes d'une année à l'autre¹³ (Comité Interordres de Montréal, 2013).

L'Association québécoise interuniversitaire des conseillers auprès des ÉSH (AQICESH, anciennement AQICEBS) est le seul organisme qui compile chaque année des données¹⁴ sur la fréquentation des services d'intégration des ÉSH issus des universités québécoises membres¹⁵.

Précisons que les données de l'AQICESH présentent un portrait des ÉSH qui ont pris contact avec le service d'accueil et d'intégration¹⁶ de leur institution pendant une année universitaire. Il s'agit de données annuelles représentant tous les étudiants sur les trois sessions (été, automne et hiver) et chaque étudiant n'est compté qu'une seule fois sur une même année universitaire. Ceux n'ayant pas fait de demande auprès des services d'intégration des ÉSH des universités ne sont pas comptabilisés.

L'AQICESH regroupe les données en deux catégories d'ÉSH: les ÉSHÉ¹⁷ et les ÉSHT, définies au Tableau 1.

Il convient de faire une autre mise en garde en ce qui concerne ces données sur le nombre d'ÉSH dans les établissements postsecondaires : les étudiants qui ne déclarent pas leur handicap – ou qui ignorent en avoir un – échappent à ces dénombrements.

Finalement, la Direction de la recherche institutionnelle (DRI) de l'UQ, par l'entremise de l'enquête ICOPE (Indicateurs de CONditions de Poursuite des Études) menée depuis 1993, permet

¹³ Depuis l'année scolaire 2012-2013, les effectifs en situation de handicap font l'objet d'une déclaration dans les systèmes ministériels. Bien que volontaire (puisque seuls les étudiants qui demandent des services peuvent être déclarés), cette déclaration repose désormais sur des critères précisés dans la documentation du Régime budgétaire et financier des cégeps

¹⁴ Les données de l'AQICESH de 2002 à nos jours sont disponibles en ligne : <http://aqicesh.ca/association-aqicesh/statistiques-et-rapports>.

¹⁵ Rappelons que l'AQICESH ne compile aucune donnée pour l'INRS car cet établissement n'est pas membre.

¹⁶ Le terme « services d'accueil et d'intégration » est utilisé pour désigner les services mis en place dans les établissements qui ont le mandat d'offrir un soutien aux étudiants en situation de handicap. Cependant, les appellations des services diffèrent d'un établissement à l'autre.

¹⁷ Il est à noter que l'AQICESH utilise les termes « clientèles émergentes » et « clientèles traditionnelles » dans ses publications. Le présent rapport conserve cette distinction en utilisant plutôt ÉSHÉ et ÉSHT.

de recueillir, aux cinq ans, les caractéristiques des nouveaux étudiants. Soucieuse d'en savoir davantage sur les ÉSH, l'UQ a souhaité intégrer à sa plus récente enquête (2011) une nouvelle question sur la perception des limitations aux apprentissages (annexe 2). Près de 9 500 étudiants des trois cycles, représentant 30 % de la population ciblée (les nouveaux inscrits), ont répondu à cette enquête (Bonin & Girard, 2013). Celle-ci permet d'établir un portrait complémentaire des ÉSH dans les établissements du réseau de l'UQ. On peut ainsi présenter davantage d'information sur les caractéristiques d'étudiants considérant avoir des limitations en lien avec leur apprentissage.

1.3 UNE POPULATION EN CROISSANCE AU POSTSECONDAIRE

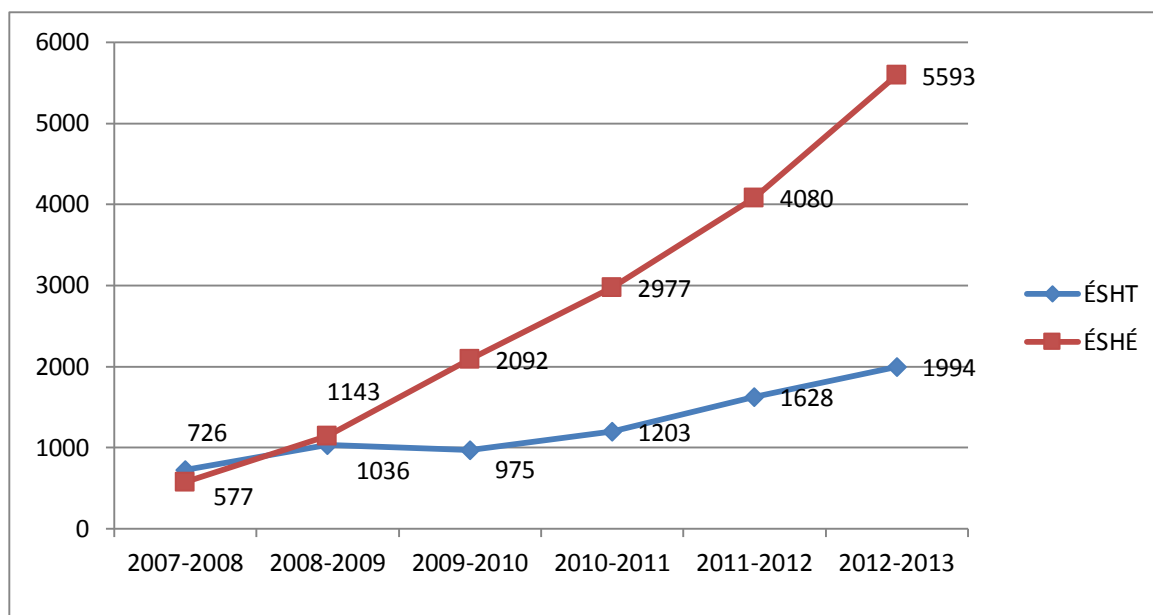
Les données sur les ÉSH dans les établissements postsecondaires québécois témoignent d'une hausse importante de leur nombre au cours des dernières années, et ce, tant dans le réseau collégial qu'universitaire.

1.3.1 Les ÉSH dans les cégeps

Entre 2007 et 2013, le nombre d'ÉSH dans les cégeps a connu une hausse considérable en passant de 1 303 à 7 587. Les deux catégories distinctes qui composent ce groupe (ÉSHÉ et ÉSHT) n'ont cependant pas connu la même évolution. Pour cette même période, le nombre d'ÉSHÉ a connu une hausse importante (neuf fois), tandis que l'augmentation des ÉSHT a été beaucoup plus modérée (deux fois). La hausse totale des ÉSH est donc davantage attribuable à l'augmentation

des ÉSHÉ qui, à partir de 2008, sont en plus grand nombre que les ÉSHT (Graphique 1). Depuis, le nombre d'ÉSH n'a cessé de s'accroître et en 2013, il était près de dix fois supérieur à celui de 2007.

Graphique 1
Nombre d'ÉSHÉ et d'ÉSHT dans les cégeps
au Québec entre 2007-2009 et 2012-2013



Source : Données du CCSI dans Comité Interordres de Montréal, 2013. Graphique par le Groupe de travail.

Ces données permettent de calculer l'évolution du poids relatif des ÉSHÉ dans la population d'ÉSH dans les cégeps. En 2013, 74 % des ÉSH étaient des ÉSHÉ alors qu'en 2007, cette proportion n'était que de 44 %.

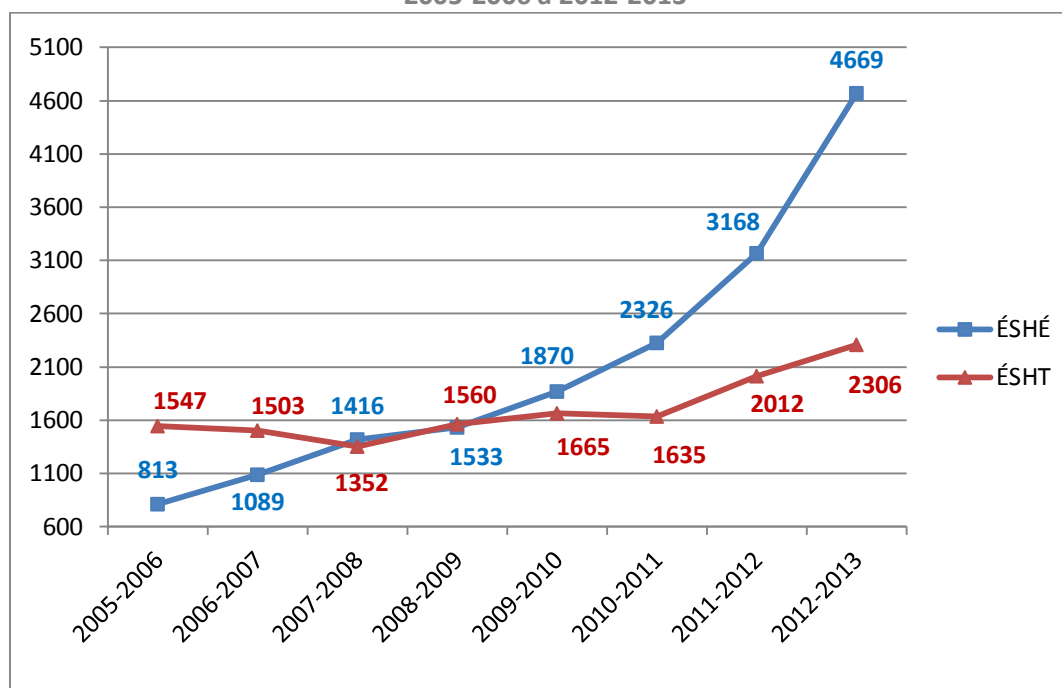
1.3.2 Les ÉSH à l'université

Le phénomène décrit précédemment pour les cégeps s'observe également à l'université : on note une importante augmentation du nombre d'ÉSH et cet accroissement est davantage attribuable à la hausse du nombre d'ÉSHÉ.

Entre 2005-2006 et 2012-2013, le nombre total d'ÉSH a presque triplé, passant de 2 360 à 6 905. En observant le Graphique 2, on constate pour cette même période que le nombre d'ÉSHÉ a presque sextuplé (813 à 4 669) et que celui des ÉSHT est une fois et demie supérieur (1 547 à 2 306).

À partir de 2009-2010, le nombre d'ÉSHÉ devient supérieur à celui d'ÉSHT, et depuis, cet écart s'accroît. En 2012-2013, les ÉSHÉ représentent 67 % du nombre total d'ÉSH, versus 33 % pour les ÉSHT.

Graphique 2
Nombre d'ÉSHÉ et d'ÉSHT dans les universités québécoises de
2005-2006 à 2012-2013



Source : AQICEBS, 2006 à 2010, AQICESH, 2011 à 2013. Graphique par le Groupe de travail.

Note : Certains étudiants ayant plus de deux déficiences ont été comptabilisés deux fois, ce qui explique la différence entre certains totaux présentés dans ce rapport.

Les données utilisées dans le Tableau 2 sont calculées sur une base annuelle. Chaque ÉSH n'est calculé qu'une fois et chaque étudiant qui est inscrit à l'université pour une, deux ou trois sessions n'est comptabilisé qu'une seule fois également. Bien que permettant certaines comparaisons entre les établissements, ce tableau ne témoigne pas nécessairement de la réalité sur le terrain ni de la fréquentation des services. Cela dit, il montre que les établissements anglophones (Université Bishop's, Université Concordia et Université McGill) se situent au-dessus de la moyenne québécoise (1,8 %) en ce qui a trait au poids des ÉSH sur leur population étudiante. Cinq établissements du réseau de l'UQ se situent près de cette moyenne ou ont un pourcentage plus élevé d'ÉSH.

Tableau 2
Proportion d'ÉSH selon le nombre d'inscrits sur une base annuelle
dans les universités québécoises en 2012-2013

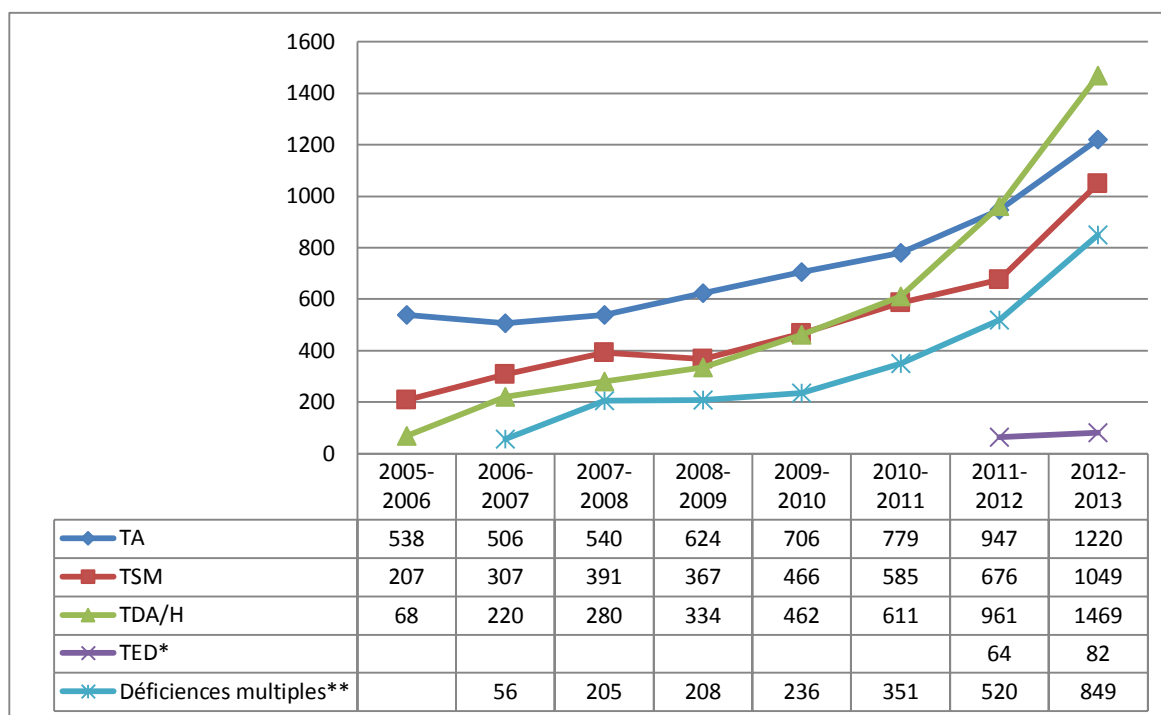
	Nb d'Inscrits	Nb d'ÉSH	% d'ÉSH
Université McGill	44 288	1 311	3,0 %
Université Bishop's	3 364	170	5,1 %
Université Concordia	43 580	1 258	2,9 %
Université Laval	48 558	729	1,5 %
Université de Montréal	58 819	639	1,1 %
HEC Montréal	16 574	104	0,6 %
Polytechnique	8 750	87	1,0 %
Université de Sherbrooke	30 331	487	1,6 %
UQAM	49 175	916	1,9 %
UQTR	17 078	197	1,2 %
UQAC	8 817	152	1,7 %
UQAR	8 275	377	4,6 %
UQO	7 455	161	2,2 %
UQAT	4 431	32	0,7 %
ENAP	2 809	7	0,2 %
ÉTS	8 479	150	1,8 %
TÉLUQ	18 642	128	0,7 %
TOTAL	379 425	6 905	1,8 %

Sources : AQICESH, 2013b. Données de la Déclaration des effectifs étudiants (GDEU) du MESRST 2014. Compilation par le Groupe de travail.

Note : Les données sont calculées sur une base annuelle; sont exclus les auditeurs et les étudiants en stage postdoctoral. Par ailleurs, les étudiants en situation d'accueil (transfert de crédits) sont considérés dans les totaux; il est possible que cela affecte certains établissements plus que d'autres et influence leur proportion d'ÉSH. L'INRS n'étant pas membre de l'AQICESH, aucune donnée n'est présentée pour cet établissement.

Le Graphique 3 illustre l'évolution de chacune de ces catégories de handicap (voir Tableau 1 pour les définitions) entre 2005-2006 et 2012-2013. Durant cette période, ces catégories ont toutes connu une hausse, mais c'est le TDA/H qui a connu l'augmentation la plus marquée en passant de 68 à 1 469 (21 fois).

Graphique 3
Nombre d'ÉSHÉ selon la catégorie de situation de handicap dans
les universités québécoises de 2005-2006 à 2012-2013



Sources : AQICEBS, 2006 à 2010, AQICESH, 2011 à 2013. Graphique par le Groupe de travail.

* Avant 2011, les TED étaient inclus dans les TSM.

** Lorsqu'un ÉSHÉ présente au moins deux de ces quatre troubles ou qu'un ÉSHT en présente au moins un, il y a déficience multiple.

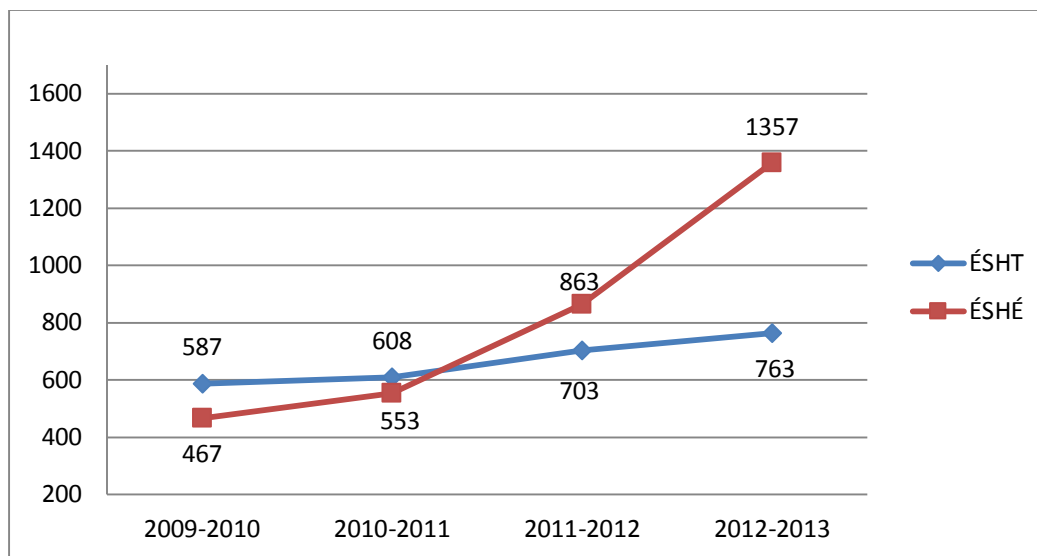
Bien que la répartition entre les différents diagnostics des ÉSHÉ soit demeurée relativement stable dans les dernières années (à l'exception du TDA/H), il n'est pas exclu de voir la situation évoluer dans les prochaines années, tant en raison de la prévalence accrue du diagnostic de certains troubles (comme l'autisme chez les enfants actuellement d'âge scolaire) qu'en raison de la variabilité et de l'absence de consensus dans les pratiques professionnelles en matière de diagnostic¹⁸.

¹⁸ L'Équipe de recherche sur les étudiants postsecondaires présentant des troubles de santé mentale et des troubles neurocognitifs (TA, TSA et TDAH) du CAPRES y consacre la section 2.3 du document *Cadres normatifs et stratégies d'inclusion au Québec*, en pages 5 à 7, ainsi que dans la section 2 du document *La redéfinition du handicap et ses retombées concrètes* en page 6.

1.3.3 Les ÉSH dans les établissements du réseau de l'UQ

Les données de l'AQICESH permettent de présenter la croissance du nombre d'ÉSH dans les établissements du réseau de l'UQ (Graphique 4). Entre 2009-2010 et 2012-2013, la population d'ÉSH a doublé, passant de 1 054 à 2 120. Encore une fois, l'augmentation du nombre d'ÉSHÉ (2,9 fois) est beaucoup plus importante que celle des ÉSHT (1,3 fois).

Graphique 4
Nombre d'ÉSHÉ et d'ÉSHT dans les établissements
du réseau de l'UQ de 2009-2010 à 2012-2013



Source : AQICEBS, 2006 à 2010, AQICESH, 2011 à 2013. Graphique par le Groupe de travail.

Afin de présenter la croissance du nombre d'ÉSH dans chaque établissement du réseau de l'UQ, le Tableau 3 compare les données de l'AQICESH de 2009-2010 et de 2012-2013. Le taux de croissance est très variable d'un établissement à l'autre (entre 0,4 et 5,0). L'UQTR (5,0) et l'UQAC (3,5) ont connu pour cette période une croissance plus importante que les autres établissements.

Tableau 3
Taux de croissance du nombre d'ÉSH dans les établissements
du réseau de l'UQ en 2009-2010 et 2012-2013

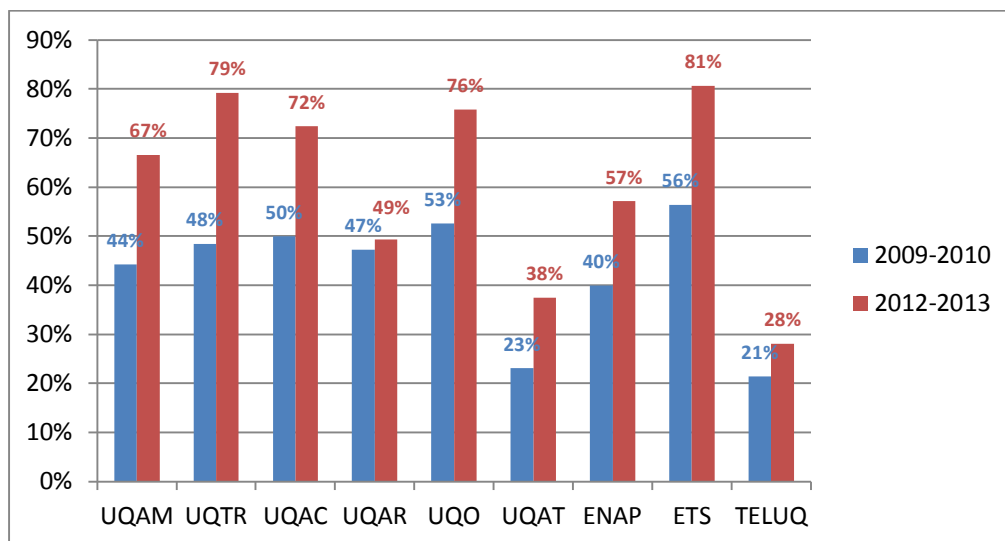
Établissements	NB ÉSH 2009-2010	NB ÉSH 2012-2013	Taux de croissance
UQAM	517	916	0,8
UQTR	33	197	5,0
UQAC	34	152	3,5
UQAR	254	377	0,5
UQO	59	161	1,7
UQAT	13	32	1,5
ENAP	5	7	0,4
ÉTS	55	150	1,7
TÉLUQ	84	128	0,5
Réseau sans INRS	1 054	2 120	1,0

Source : AQICEBS 2010 et AQICESH 2013. Compilation par le Groupe de travail.

Par ailleurs, en 2012-2013, 30,7 % des ÉSH comptabilisés par l'AQICESH étaient inscrits dans les établissements du réseau de l'UQ. Cette part était proportionnelle à celle des étudiants inscrits dans les établissements du réseau de l'UQ par rapport à l'ensemble des établissements universitaires québécois, qui est de 33,2 % (données GDEU, MESRST, 2014).

Le Graphique 5 révèle, entre 2009-2010 et 2012-2013, une augmentation de la part d'ÉSHÉ par rapport au nombre total d'ÉSH dans les établissements du réseau de l'UQ; les écarts de proportion varient de 2 % (UQAR) à 31 % (UQTR). En 2009-2010, les ÉSHÉ représentaient plus de 50% du nombre total d'ÉSH dans 3 établissements. En 2012-2013, ce sont six établissements du réseau qui connaissent une proportion d'ÉSHÉ supérieure à 55% (UQAM, UQTR, UQAC, UQO et ÉTS).

Graphique 5
Proportion d'ÉSHÉ sur le nombre total d'ÉSH
dans les établissements du réseau de l'UQ en 2009-2010 et 2012-2013



Source : AQICEBS 2010 et AQICESH 2013. Graphique par le Groupe de travail.

1.3.4 Quelques facteurs de changement à l'origine de l'augmentation des ÉSHÉ dans les établissements postsecondaires

Plusieurs facteurs sont à l'origine de l'augmentation du nombre d'ÉSHÉ dans les établissements postsecondaires. Comme le soulignent Macé et Rivard, « le dépistage en bas âge des enfants ayant des difficultés d'apprentissage; les retombées scientifiques qui traitent de l'origine et des conséquences scolaires des différents troubles d'apprentissage et de comportement; le raffinement des évaluations diagnostiques de ces troubles; l'augmentation des services d'intervention auprès de cette clientèle au niveau primaire et secondaire et les législations gouvernementales visant à protéger ces personnes de la discrimination et à leur offrir un support financier pour obtenir des services » ont pu avoir un impact sur l'évolution du nombre d'ÉSHÉ au postsecondaire (2013, p.4).

Le Comité Interordres de Montréal souligne également que « cette tendance n'a pas fléchi avec le temps et il y a tout lieu de croire que la progression n'est pas terminée. » (2013, p. 7).

1.4 LES CARACTÉRISTIQUES DES ÉTUDIANTS AYANT DES LIMITATIONS SELON L'ENQUÊTE ICOPE

L'analyse des réponses à la question posée sur la perception des limitations aux apprentissages dans le cadre de l'enquête ICOPE de 2011 révèle que 5,1 % des répondants (485 étudiants) considèrent être limités dans leurs apprentissages en raison d'un problème de santé ou d'une déficience fonctionnelle.

Parmi ces répondants, ceux qui ont déclaré des limitations physiques¹⁹ sont moins nombreux (105) que ceux présentant des limitations psychologiques ou neurologiques (362). Au 1^{er} cycle, 71 % des répondants ayant déclaré avoir une limitation ont indiqué présenter un trouble déficitaire de l'attention, de santé mentale ou d'apprentissage, tandis que cette proportion est de 56 % aux cycles supérieurs.

Le Tableau 4 présente certaines caractéristiques des étudiants au 1^{er} cycle²⁰ considérant avoir des limitations. Ils sont en général un peu plus âgés que les étudiants sans limitation, ils sont plus nombreux en sciences humaines et ils ont fait davantage d'interruption de programme aux niveaux secondaire, collégial et universitaire.

¹⁹ Ces deux catégories sont celles de l'enquête ICOPE et correspondent aux catégories déjà présentées dans ce rapport. Les étudiants présentant des limitations physiques correspondent essentiellement aux ÉSHT et ceux avec des limitations psychologiques et neurologiques aux ÉSHÉ.

²⁰ Seules les données sur les caractéristiques des ÉSH du 1^{er} cycle sont présentées. Le nombre de répondants aux cycles supérieurs étant beaucoup moins important que celui au premier cycle (54 sur 413), les données ne pourraient être considérées comme significatives.

Tableau 4
Répartition des répondants de 1^{er} cycle selon diverses caractéristiques
académiques et démographiques et de leur projet d'études en 2011, Enquête ICOPE

Caractéristiques	Répondants déclarant des limitations	Tous les répondants
Régime d'études		
Temps complet	67,3 %	64,3 %
Temps partiel	32,7 %	35,7 %
Groupe d'âge		
Moins de 21 ans	14,1 %	27,7 %
De 21 à 24 ans	37,1 %	28,3 %
De 25 à 29 ans	16,7 %	15,1 %
30 ans et plus	32,1 %	28,9 %
Domaine d'études		
Sciences de la santé	6,2 %	7,8 %
Sciences pures	3,3 %	2,9 %
Sciences appliquées	12,2 %	12,0 %
Sciences humaines	28,0 %	20,7 %
Lettres	9,6 %	5,8 %
Droit	0,7 %	0,8 %
Sciences de l'éducation	11,7 %	14,2 %
Sciences de l'administration	21,5 %	31,1 %
Arts	5,3 %	3,4 %
Études plurisectorielles	1,4 %	1,3 %
Ayant fait une interruption au secondaire	7,7 %	4,5 %
Ayant fait une interruption au collégial	35,1 %	21,0 %
Ayant fait une interruption antérieure à l'université	29,8 %	22,3 %
Ayant fait un choix de programme définitif*	69,1 %	76,3 %
Ayant fait un choix d'établissement définitif**	69,9 %	77,6 %

Source : Données de l'enquête ICOPE 2011 dans Bonin, 2012.

* La question posée à l'étudiant : « Est-ce que le programme dans lequel vous êtes inscrit actuellement » correspond à : « Un choix définitif », « Un choix temporaire » ou « Je ne le sais pas ».

** La question posée à l'étudiant : « Est-ce que l'établissement que vous fréquentez actuellement » correspond à : « Un choix définitif », « Un choix temporaire » ou « Je ne le sais pas ».

Une analyse plus poussée des données au premier cycle, révèle que les répondants au baccalauréat (temps complet et temps partiel) déclarant des limitations, ont un taux un peu moins élevé de réinscription après un an (76,6 %) que ceux sans limitation (83,7 %) ²¹.

²¹ Données de l'enquête ICOPE, DRI, Université du Québec, 2013.

1.5 LE PORTRAIT DES ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP ÉMERGENTS : CONSTATS, BESOINS ET PISTES D'ACTION

L'augmentation des ÉSHÉ

- ✓ La fréquentation des services offerts aux ÉSH a globalement triplé entre 2005 et 2013 dans les universités québécoises.
- ✓ Pour les ÉSHÉ, la fréquentation a augmenté de 5,7 fois, passant de 813 à 4 669 (Graphique 2 - données de l'AQICESH). L'augmentation du nombre d'ÉSHÉ est responsable de la forte hausse des ÉSH.
- ✓ Les tendances observées au collégial quant à la hausse du nombre d'ÉSHÉ permettent de croire que la progression de leur nombre à l'université n'est pas terminée.
- ✓ Un portrait plus affiné des caractéristiques de ces populations reste à faire. Peu de données sont produites sur les caractéristiques, sur les parcours d'études et sur l'insertion professionnelle des ÉSH qui fréquentent nos établissements.

En regard de ces constats, le Groupe de travail souhaite :

Que les efforts en matière de dénombrement des populations en situation de handicap soient encouragés et maintenus afin de pouvoir témoigner adéquatement des réalités vécues dans les établissements universitaires;

Que le gouvernement continue de soutenir financièrement l'AQICESH pour lui permettre de maintenir sa capacité d'analyse et de concertation entre les établissements afin qu'ils puissent systématiser davantage leur processus de dénombrement.

2. LE FINANCEMENT GOUVERNEMENTAL POUR LE SOUTIEN DES ÉSH DANS LES ÉTABLISSEMENTS POSTSECONDAIRES

Les données sur l'accroissement du nombre d'ÉSH et leur diversification soulèvent de nombreux enjeux sur le financement actuel des services dans les établissements universitaires. Cette section présente le modèle de financement gouvernemental qui prévoit des allocations versées aux ÉSH et des programmes spécifiques pour les établissements pour lesquels des montants sont octroyés selon des modalités distinctes pour les cégeps et pour les universités.

2.1 LE FINANCEMENT DIRECT AUX ÉTUDIANTS

2.1.1 Le Programme d'allocation pour des besoins particuliers

Conçu il y a près de 30 ans et géré par l'Aide financière aux études du Québec, le **Programme d'allocation pour des besoins particuliers (PABP)** vise à offrir un soutien aux étudiants de tous les ordres d'enseignement, soit du préscolaire à l'université (volets jeune et adulte)²² et les formes de soutien varient selon l'ordre d'enseignement et le réseau fréquentés (AFE, 2013b, p. 37). Pour obtenir de l'aide financière, la demande doit être accompagnée d'un certificat médical²³. Les allocations sont versées aux étudiants sous forme de bourses. Il s'agit de l'unique source de financement gouvernemental qui s'adresse directement aux ÉSH.

Le PABP permet de défrayer certains coûts liés à la poursuite des études dans un établissement d'enseignement (services spécialisés, transport ou allocation de logement) ou à la maison (ressources matérielles) de manière à compenser les effets des déficiences reconnues comme admissibles (AFE, 2013a). Ainsi, le PABP s'adresse aux étudiants atteints d'une **déficience fonctionnelle majeure** ou d'une autre déficience reconnue, qui correspond essentiellement aux troubles des ÉSHT (AFE, 2013c) :

- déficience visuelle grave;
- déficience auditive grave;
- déficience motrice, si elle entraîne des limitations significatives et persistantes pour l'étudiant dans l'accomplissement de ses activités quotidiennes (perte, malformation ou anomalies des systèmes squelettique, musculaire ou neurologique responsables de la motricité du corps);
- déficience organique, si elle entraîne des limitations significatives et persistantes pour l'étudiant dans l'accomplissement de ses activités quotidiennes (trouble ou anomalie des organes internes faisant partie des systèmes cardiorespiratoire, gastro-intestinal et endocrinien);
- autres déficiences reconnues :
 - capacité auditive dont le niveau minimal se situe à 25 décibels;

²² Le volet jeune du PABP vise les élèves du niveau préscolaire au niveau secondaire, et le volet adulte, les étudiants du niveau collégial et universitaire.

²³ Le MESRST fournit un formulaire à cet effet.

- paralysie affectant un ou plusieurs membres;
- parésie affectant un ou plusieurs membres;
- déficience du langage et de la parole.

Des données diffusées par le MESRST en 2013 permettent de comparer le financement versé aux ÉSH dans les universités et les cégeps pour l'année 2011-2012 (Tableau 5) : 2 millions de dollars ont été versés à 791 bénéficiaires, soit une moyenne de 2 528 \$ par étudiant financé²⁴. Pour la même période dans le réseau collégial, 1,7 million a été versé à 790 bénéficiaires, équivalant à une moyenne de 2 152 \$ par étudiant financé. Considérant le nombre de bénéficiaires, il existe peu d'écart de financement entre les deux ordres d'enseignement.

Tableau 5
Financement du PABP versé aux cégeps et aux universités selon le nombre de bénéficiaires en 2011-2012

PABP	Cégeps	Universités
Nombre de bénéficiaires	790	791
Montant versé	1,7M \$	2M \$
Financement moyen par bénéficiaire	2 152 \$	2 528 \$

Source : MESRST, 2013. Compilation par le Groupe de travail.

Le nombre de bénéficiaires universitaires du PABP représente 39 % des ÉSHT (791 sur 2 012) et 15 % de tous les ÉSH (791 sur 5 180) déclarés à l'AQICESH en 2011-2012.

2.1.2 La consultation du MESRST sur le PABP

En juin 2013, le MESRST procédait à une consultation sur le PABP (volet adulte). Cette démarche s'insérait dans le *Plan triennal de soutien aux clientèles émergentes* dans les établissements postsecondaires 2011-2014, mis en place par le MESRST depuis l'année scolaire 2011-2012²⁵. Il en avait également été question lors du Sommet sur l'enseignement supérieur, en février 2013.

La consultation portait sur les modalités souhaitées dans le cas d'un éventuel transfert des éléments couverts par ce programme vers les établissements d'enseignement. Dans le document de consultation, le MESRST met de l'avant que cette prise en charge permettrait de soulager les étudiants des tâches administratives qui leur incombent actuellement. Ces tâches administratives reviendraient donc aux établissements, qui auraient à prendre les mesures nécessaires pour soutenir ce nouveau mandat.

²⁴ Information contenue dans le document transmis en juin 2013 lors de la consultation du MESRST auprès des établissements sur le PABP.

²⁵ Il est à noter que ce plan triennal ne semble pas avoir fait l'objet d'une publication officielle détaillée. En 2012, lors d'un colloque organisé par l'AQICESH les 6, 7 et 8 juin, le plan d'action 2012-2017 du MESRST pour les universités a été présenté. Il a été question des ententes de partenariat et des différents moyens prioritaires mis en place pour atteindre les cibles fixées.

Les établissements du réseau de l'UQ ont répondu à cette consultation en remplissant le questionnaire fourni²⁶. Bien que le PABP vise principalement le soutien des ÉSHT, les établissements ont souhaité aborder la question des nombreux défis que posent l'accueil et l'intégration des ÉSHÉ. Une position commune a été préparée à l'attention du MESRST afin de mettre en évidence certains préalables aux éventuelles propositions de ce dernier sur le financement de ces services. La position a été entérinée et signée par l'ensemble des établissements universitaires québécois.

Dans cette lettre (annexe 3), les signataires mettent en évidence les éléments suivants :

- un éventuel transfert des sommes allouées au PABP :
 - soulève des inquiétudes face aux impacts très concrets que cela pourrait avoir sur la capacité des établissements à répondre aux besoins légitimes de ces étudiants.
 - suscite également de nouvelles préoccupations quant au niveau de responsabilité légale des établissements à l'égard de ces étudiants.
- l'intégration des ÉSHÉ est une responsabilité partagée qui nécessite une approche concertée où tous les intervenants (l'étudiant, l'établissement, le MESRST, le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) et autres) travaillent en collaboration pour favoriser la réussite de ces étudiants.
- le simple transfert de l'enveloppe actuelle du PABP ne permettra pas de répondre aux besoins et aux attentes des ÉSHÉ, puisque celle-ci est d'ores et déjà insuffisante et que de surcroît, le nombre d'ÉSHÉ continue d'augmenter de façon importante, année après année.
- dans l'éventualité d'un transfert, l'enveloppe devrait donc être ajustée sur une base continue pour répondre aux besoins spécifiques de chaque étudiant en fonction de l'évolution de sa situation, ainsi que pour garantir l'équité de traitement entre les ÉSHÉ, et ce, dans l'ensemble du réseau universitaire.
- les établissements sont prêts à envisager de nouvelles façons d'offrir les services requis aux ÉSH – notamment en favorisant le partage d'expertises et la mise en commun des ressources des établissements d'enseignement supérieur – dans l'optique où un financement adéquat et évolutif sera assuré.
- les établissements souhaitent que le MESRST mette en place à court terme un comité de travail conjoint composé de représentants du Ministère et de représentants universitaires. Le mandat de ce comité de travail serait de convenir des conditions et des modalités d'un éventuel transfert du PABP ainsi que des enjeux liés à l'accueil et l'intégration des ÉSHÉ.

En janvier 2014, le MESRST est allé dans le sens de cette dernière proposition en créant le Comité conjoint sur les besoins émergents des étudiants et étudiantes en situation de handicap. Ce comité sera formé de représentants du MESRST, de membres du Comité des affaires académiques du

²⁶ Dans les établissements du réseau UQ, seul l'ENAP n'a pas rempli le questionnaire.

Bureau de coopération interuniversitaire (BCI)²⁷, de personnes représentant les directions des services aux étudiants et des responsables des services financiers.

2.2 LE FINANCEMENT DESTINÉ AUX ÉTABLISSEMENTS POSTSECONDAIRES

2.2.1 Le financement destiné aux cégeps

Le financement gouvernemental destiné aux cégeps pour les services aux ÉSH est issu du Régime budgétaire et financier des cégeps, par l'annexe budgétaire **Accessibilité au collégial des personnes en situation de handicap, des autochtones, des membres des communautés culturelles et des personnes participant au programme Sport-études**, ci-après appelé Annexe S024²⁸. Bien que ce programme vise également les autochtones, les membres des communautés culturelles et les étudiants inscrits au programme de Sport-études, 90 % du budget est dédié à l'accueil et à l'intégration des ÉSH. L'Annexe S024 prévoit notamment des ressources financières pour les cégeps²⁹ afin de soutenir l'organisation et l'offre de services, ainsi que des allocations attribuées aux deux Centres collégiaux de soutien à l'intégration (CCSI) pour le soutien offert aux cégeps et leur fonctionnement, de même que pour l'offre de services d'interprétariat et de transcription en médias substituts. Les CCSI administrent également l'allocation permettant aux cégeps d'offrir des services spécialisés d'accompagnement physique et éducatif. Une enveloppe annuelle est prévue pour l'achat d'équipement spécialisé prêté d'un cégep à un autre.

Pour l'année budgétaire 2012-2013, près de 13 millions de dollars ont été alloués à l'accueil et à l'intégration des ÉSH par ce programme. Un tiers du budget (4 221 800 \$) est attribué aux deux CCSI³⁰ et les deux tiers restants (8 731 700 \$) sont distribués dans les cégeps.

Le financement de 8 731 700 \$ acheminé directement aux cégeps est réparti comme suit:

- la première moitié est calculée sur la base de l'effectif étudiant d'il y a deux ans et est distribuée selon un barème de taille d'établissement. Le montant minimal, pour un établissement de 1 à 2 000 étudiants, est de 44 200 \$ et le montant maximal est de 152 000 \$ pour un établissement de 6 001 étudiants et plus;
- la deuxième moitié est calculée sur la base de la proportion d'ÉSH déclarés deux ans auparavant.

Dans sa liste de priorités 2012-2013, la Fédération des cégeps (2012) mentionnait que pour soutenir les cégépiens atteints d'un trouble de santé mentale ou d'un trouble d'apprentissage, elle ferait des représentations auprès du gouvernement pour obtenir un investissement de 10

²⁷ Anciennement la CREPUQ.

²⁸ Voir l'Annexe S024 détaillée dans l'annexe 4 du présent rapport.

²⁹ Le financement des collèges privés subventionnés pour soutenir les ÉSH relève aussi en partie de cette enveloppe pour la portion du soutien par les CCSI. Aussi, pour les services aux ÉSHÉ plus spécifiquement, les collèges privés reçoivent près de 350 000 \$ du MESRST, selon les modalités décrites dans l'Annexe 061 du Régime budgétaire et financier des établissements privés d'ordre collégial.

³⁰ Dont une partie est leur est versée à titre de fiduciaire et est ensuite distribuée aux cégeps pour les services spécialisés d'accompagnement.

millions de dollars de plus par année. En décembre 2013, le MESRST annonçait pour l'année scolaire en cours, un investissement supplémentaire de trois millions de dollars pour le soutien aux étudiants ayant des besoins particuliers, dont les ÉSH³¹.

2.2.2 Le financement destiné aux établissements universitaires

Le financement gouvernemental des services d'accueil et d'intégration des ÉSH à l'université provient du **Programme de soutien financier à l'intégration des personnes handicapées (PSFIPH) – Universitaire**. Ce financement se distingue de celui des cégeps puisqu'il n'est pas calculé sur la base de l'effectif étudiant, mais sous forme de subvention non récurrente pour différentes activités dans le cadre d'une enveloppe fermée.

Le MESRST décrit le programme ainsi :

« Le programme finance principalement trois [types d'] activités qui, sous certains aspects, sont complémentaires.

- La première activité touche le soutien à la vie étudiante, principalement l'apport des aides techniques destinées aux établissements ainsi que l'embauche et la formation des ressources humaines spécialisées. Les allocations sont accordées à la suite de l'approbation d'un dossier justificatif présenté par chaque université qui désire consolider ses services auprès des ÉSH^[32].
- La seconde, appelée Recherche, contribue au développement de l'expertise dont le réseau éducatif a besoin pour faciliter l'intégration scolaire des personnes en situation de handicap, du primaire à l'universitaire.
- Quant à la troisième activité, elle concerne les services d'interprétariat nécessaires à la réussite des personnes sourdes ou malentendantes.

De façon complémentaire, ce programme permet aussi de financer des travaux connexes, tels que la production de statistiques sur les étudiants en situation de handicap » (MESRST, 2013a).

Les établissements sont invités à soumettre leurs demandes à l'automne et les montants octroyés sont habituellement annoncés vers la fin de la session universitaire ou en janvier. En 2012-2013, plus de 1,5 million a été octroyé aux établissements universitaires québécois par ce programme. Cette même année, huit établissements du réseau de l'UQ ont obtenu un financement issu de cette enveloppe, pour un total de 539 600 \$. Les montants octroyés sont variables, passant de 1 500 \$ à plus de 300 000 \$ (compilé par l'UQ, tiré de MESRST, 2013a).

³¹ Communiqué de presse : <http://www.mesrst.gouv.qc.ca/actualites/affichage-des-nouvelles/article/5988/>.

³² Il faut préciser que la « première activité » ne permet cependant pas d'embaucher des ressources permanentes, comme les conseillers qui offrent les services de première ligne aux ÉSH.

2.3 UNE COMPARAISON INTERORDRES DU FINANCEMENT

À titre comparatif, en additionnant le financement directement octroyé aux ÉSH (PABP) et la part de financement directement attribuée aux établissements (PSFIPH pour les universités et l'Annexe S024 pour les cégeps), on observe une disparité du financement entre les deux ordres d'enseignement (Tableau 6).

Tableau 6
Calcul du financement destiné aux ÉSH et aux établissements postsecondaires au Québec en 2011-2012

	Cégeps	Universités
PABP	1,7 M\$	2 M\$
PSFIPH		1,5 M\$
Annexe S024	13 M\$	
Total	14,7 M\$	3,5 M\$
Nombre d'ÉSH	5 700	5 180
Financement moyen par ÉSH	2 456 \$	675 \$

Sources : Consultation du MESRST sur le PABP, 2013. Comité Interordres de Montréal, 2013. AQICESH, 2012. Compilation par le Groupe de travail.

En se basant sur le nombre d'ÉSH recensé pour 2011-2012, le montant moyen versé par le gouvernement par ÉSH dans les universités (675 \$) est presque quatre fois inférieur à celui versé par ÉSH au niveau collégial (2 456 \$). Ces données soulèvent la question de l'adéquation du financement des établissements universitaires en regard du niveau de services attendu pour soutenir ces étudiants.

2.4 LE FINANCEMENT GOUVERNEMENTAL POUR LE SOUTIEN DES ÉSH DANS LES ÉTABLISSEMENTS POSTSECONDAIRES : CONSTATS, BESOINS ET PISTES D'ACTION

Le besoin d'un financement adéquat

- ✓ Les ÉSHÉ ne sont pas admissibles au seul programme de soutien financier individuel (PABP) et l'augmentation de leur nombre et leur diversification créent une pression sur les établissements et sur leurs services.
- ✓ Les modalités d'octroi de la source principale de financement des établissements universitaires (PSFIPH) sont peu adaptées à réalité terrain : les besoins étant en constante évolution au cours de l'année, il est hasardeux de devoir les évaluer au début de l'automne sans possibilité de se réajuster; aussi la réponse de financement arrivant tardivement empêche parfois la mise en place du soutien nécessaire.
- ✓ Les établissements sont ainsi contraints à faire des choix d'allocation de ressources afin de répondre aux besoins de ces étudiants, choix qui se font parfois au détriment de la réponse à d'autres besoins.
- ✓ Plusieurs services ne sont pas couverts par le financement décrit dans cette section :
 - ✓ l'obtention d'un diagnostic;
 - ✓ la gestion de la passation des examens adaptés;
 - ✓ le soutien académique, à l'enseignement et à la pédagogie.
- ✓ La disparité du financement entre les cégeps et les universités soulève la question de la capacité de ces dernières à offrir le même niveau de services.

En regard de ces constats, le Groupe de travail souhaite :

Que les établissements universitaires poursuivent le dialogue avec le MESRST sur le modèle de financement des services. Ce modèle devra tenir compte de plusieurs facteurs afin de déterminer le niveau de ressources nécessaires pour bien répondre aux besoins de ces étudiants : le nombre d'ÉSH; le type de handicap et la complexité des cas individuels, notamment pour les ÉSHÉ (TA, TDA/H, TSM, TED); le nombre de crédits et le type de programme auxquels ils sont inscrits; le genre de ressources spécialisées requises; les moyens et l'expertise dont dispose l'établissement en ses murs ou qui sont accessibles dans son environnement immédiat; etc.;

Que les enveloppes existantes soient préservées et bonifiées;

Qu'en regard de la diversité des réalités des établissements, ces derniers puissent bénéficier d'une flexibilité accrue dans la gestion des ressources budgétaires.

3. L'OFFRE DE SERVICES D'ACCUEIL ET D'INTÉGRATION DES ÉSH

Cette section met en évidence la variabilité des modèles de services offerts aux ÉSH dans les établissements universitaires québécois. Il est d'abord question des approches dans l'offre de services, puis de l'organisation des services dans le réseau collégial et à l'université. La section se termine sur une présentation plus détaillée des services offerts dans les établissements universitaires au Québec.

3.1 LES APPROCHES DANS L'OFFRE DE SERVICES

La documentation consultée (CAPRES, 2013; MESRST, 2010 et 2013; ACCSEHP, 1999) révèle qu'il existe plusieurs manières d'aborder l'offre de services destinée aux ÉSH. Dans le cadre de ce rapport, les différentes visions ont été regroupées au sein de deux grandes catégories d'approches : l'approche individuelle et l'approche universelle. Présentées comme deux approches théoriquement opposées, elles orientent les choix des établissements en matière d'offre de services et influencent la vision des décideurs dans l'allocation de ressources. Il sera d'abord question de ces deux approches, puis de la mixité des approches empruntées par les établissements dans leur offre de services.

3.1.1 L'approche individuelle

Comme son nom l'indique, cette approche 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 divulgation 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 offerts aux ÉSH.

3.1.2 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. D'abord née d'une préoccupation de nature architecturale visant à répondre aux besoins des personnes à mobilité réduite,

l'accessibilité universelle s'est répandue et le Center for Universal Design³³ en a établi sept grands principes. Ces principes illustrent bien cette approche qui s'attarde à concevoir des objets, du mobilier et des bâtiments de manière à rendre leur utilisation simple et intuitive, peu importe les capacités des utilisateurs³⁴.

Le monde anglo-saxon réfère à cette approche en parlant aussi du modèle social (Social Model of Disability) (CAPRES, 2013e, 2013f) qui se définit comme une approche abordant l'intégration des personnes d'un point de vue systémique, environnemental et social.

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).

D'un point de vue sémantique, cette approche a également favorisé le passage de « personne handicapée » à « personne en situation de handicap ». Un exemple couramment utilisé pour illustrer ce passage est celui de l'individu en fauteuil roulant qui se trouve face à un escalier. Alors qu'il peut circuler dans les couloirs, il lui est impossible d'accéder au secteur où mène l'escalier. Il est donc en situation de handicap. Dès lors qu'une rampe d'accès adéquate est installée, l'individu n'est plus en situation de handicap. Il peut, comme toutes les autres personnes qui circulent à cet endroit, aller là où il le souhaite. L'accès devient alors universel.

3.1.3 La mixité des deux approches

Les deux approches présentées précédemment coexistent à divers degrés dans l'offre de services aux ÉSH dans les établissements d'enseignement postsecondaire. Aucune de ces approches n'est appliquée de façon pure et c'est pourquoi il convient de parler d'une approche mixte. S'inspirant de ces deux approches, chaque établissement définit son offre de services en fonction des besoins des différents acteurs impliqués, de l'environnement et des systèmes en place. Le mélange des deux approches 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.

³³ <http://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/>

³⁴ http://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/pubs_p/docs/poster.pdf

La mixité des approches se manifeste également dans l'organisation des services. Certains établissements ont créé davantage de passerelles entre leurs services pour répondre aux besoins d'un plus grand nombre d'étudiants. À titre d'exemple, certains ont effectué des rapprochements entre les services de soutien aux ÉSH et ceux destinés à tous les étudiants tels que l'aide à la rédaction, la préparation d'examens, la gestion de l'horaire d'études, le mentorat, la gestion du stress ou les services d'orientation (UQAM, UQTR et Université de Montréal).

Pour d'autres, ce sont des services déjà en place qui épousent certains principes de l'approche universelle (gestion centralisée des examens à HEC Montréal) sans que cela n'ait été l'intention au départ. Ces constatations sont parfois des moteurs de réflexion sur l'approche à appliquer dans l'offre d'autres services destinés à tous les étudiants et dont pourraient par ailleurs bénéficier les ÉSH.

Se démarquant par son application poussée de l'accessibilité universelle, l'Université McGill suggère qu'en se libérant d'une certaine prise en charge individuelle, la gestion de l'offre serait moins sensible aux fluctuations de populations d'ÉSH³⁵. Toutefois, selon le directeur de l'Office for Students with Disabilities de cette université, les mesures d'accommodement individualisées subsisteront, ne serait-ce que parce que le contexte demeure perpétuellement en mouvance et qu'il est impossible d'anticiper tous les cas de figure dans une approche, même la plus universelle qui soit³⁶.

Cette mixité se reflète également dans les orientations du MESRST. En effet, en 2013, celui-ci a rendu public le document *Modèle d'organisation des services aux étudiantes et étudiants ayant un trouble d'apprentissage, un trouble mental ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité* (MESRST, 2013b) destiné aux établissements postsecondaires. Ce document propose aux établissements une approche mixte, basée sur la réponse aux besoins. Malgré son titre, ce document réfère moins à un modèle d'organisation de services qu'à la description de l'approche dite basée sur les besoins. Le MESRST propose de considérer de façon globale et systémique les besoins des étudiants, du personnel et des établissements (approche universelle). Le MESRST mentionne également que la responsabilité du soutien des ÉSH repose sur un ensemble d'acteurs, tant internes qu'externes aux établissements d'enseignement (MELS, MESS, OPHQ, CRISPESH, etc.). Par ailleurs, le diagnostic ou l'évaluation de type diagnostique sont toujours décrits comme nécessaires pour l'accès aux services (approche individuelle), tel qu'en témoigne le modèle de financement direct aux étudiants (PABP).

³⁵ <http://www.mcgill.ca/osd/facultyinfo/universal-design>

³⁶ Propos tenus lors de la présentation de M. Fovet aux membres du Groupe de travail, le 4 mars 2013.

3.2 L'ORGANISATION DES SERVICES DANS LES ÉTABLISSEMENTS POSTSECONDAIRES

3.2.1 L'organisation des services dans le réseau collégial

L'organisation des services dans le réseau collégial est soutenue par un financement dédié (voir section 2.2.1).

L'Annexe S024 précise que l'organisation des services dans le réseau collégial est soutenue par la désignation, par le MESRST, de deux cégeps agissant à titre de Centre collégial de soutien à l'intégration (CCSI) : le cégep du Vieux Montréal pour les cégeps de l'Ouest et le Cégep de Sainte-Foy pour les cégeps de l'Est. Les deux CCSI ont reçu le mandat de soutenir le développement de l'autonomie des établissements d'enseignement collégial dans l'accueil, l'organisation et la prestation des services. À cette fin, ils ont pour responsabilités de :

- offrir un service-conseil aux établissements;
- collaborer à l'organisation d'activités de transfert, d'échange, de concertation et de formation;
- rendre disponibles des outils qui peuvent soutenir l'intégration scolaire dans les collèges.

Les CCSI effectuent également la gestion et l'administration des allocations prévues pour certains services spécialisés :

- services d'interprétariat en langage visuel;
- adaptation des cours de formation générale commune pour les étudiants ayant une déficience auditive;
- production de matériel en médias substitués et en braille;
- accompagnement physique et éducatif.

Le cégep du Vieux Montréal (CCSI de l'Ouest) est aussi responsable de l'acquisition d'équipements faisant partie d'un parc mobile et qui est prêté, au besoin, aux cégeps qui en font la demande.

Il est proposé que chaque collège puisse mettre en œuvre une unité locale qui sera responsable :

- de l'accueil et du soutien des ÉSH pour faciliter leur intégration;
- de la réalisation ou de l'actualisation du plan d'intervention propre à chaque étudiant requérant des services;
- de la sensibilisation du personnel enseignant à la réalité des ÉSH;
- du maintien des liens avec les milieux externes.

Souvent désignée sous le nom de *Services adaptés*, cette unité locale relève de la direction des services aux étudiants ou de la direction des études.

Chaque cégep a désigné un répondant local pour les étudiants ayant des besoins particuliers³⁷, et selon une enquête patronale-syndicale réalisée en 2012 auprès de 48 cégeps, « la fonction détenue par celui-ci est très variable d'un établissement à l'autre. Pour la très grande majorité des établissements, cette fonction est détenue par du personnel professionnel » (FNEEQ, FEC, & CPNC, 2013, p. 10) dont les titres sont variés : conseiller en adaptation scolaire, conseiller en orientation, aide pédagogique individuel, psychologue, conseiller à la vie étudiante, conseiller pédagogique, travailleur social.

Outre le répondant local, plusieurs cégeps peuvent compter sur plus d'un professionnel pour offrir du soutien et de l'accompagnement aux ÉSHÉ ainsi que sur des techniciens et des éducateurs spécialisés³⁸.

Une étude menée pour la Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ) fait état d'une disparité dans l'offre de services des cégeps. Certains cégeps accuseraient même un retard en matière d'offre de services. Les causes sont multiples, mais ceux de plus petite taille doivent entre autres, composer avec moins de ressources ou des difficultés d'accès à du personnel spécialisé en raison de leur situation en région (Boucher, 2011, p. 8).

3.2.2 L'organisation des services à l'université

Les établissements universitaires ne fonctionnent pas selon le modèle d'organisation des services décrit précédemment pour les cégeps. Néanmoins, la plupart d'entre eux offrent le même type de services que le réseau collégial en les adaptant au contexte universitaire et selon les ressources disponibles.

La grande majorité des établissements universitaires exigent un diagnostic ou un rapport de type diagnostique (les établissements sont parfois ouverts sur le type de documents à fournir et parfois plus restrictifs) afin de déterminer l'offre de mesures d'accommodement.

De façon générale, l'accueil et l'intégration des ÉSH se retrouvent sous la gouverne des services aux étudiants. Afin d'obtenir un plan d'intervention individualisé³⁹, les étudiants sont invités à y rencontrer les conseillers.

3.2.2.1 Les politiques institutionnelles

En 1994, la CREPUQ a adopté une *Politique-cadre sur l'intégration des personnes handicapées dans les universités*⁴⁰. À ce jour, la moitié des établissements universitaires au Québec sont dotés d'une politique institutionnelle en la matière.

³⁷ L'appellation « étudiants ayant des besoins particuliers » est largement utilisée par le niveau collégial et désignait un groupe plus large incluant les ÉSH, les étudiants autochtones et les étudiants issus de l'immigration. Le milieu universitaire l'a aussi utilisé jusqu'à tout récemment pour parler des ÉSH.

³⁸ Ces informations ont été recueillies à partir d'une recherche sur les sites Web des cégeps.

³⁹ Ces informations ont été recueillies à partir d'une recherche sur les sites Web des universités lors d'entrevues téléphoniques.

⁴⁰ Cette politique est disponible à l'adresse :

http://www.crepug.qc.ca/IMG/pdf/Politique_Cadre_integration_Handicapes_mars94.pdf.

Plusieurs politiques ont été révisées au cours des dernières années pour tenir compte de l'élargissement de la définition du handicap, incluant désormais les étudiants avec un TA, un TDA/H, un TSM ou un TED.

Toutes les politiques en vigueur dans les établissements universitaires québécois se trouvent dans l'annexe 5 du présent rapport.

3.2.2.2 L'organisation des services dans les établissements hors UQ

Dans certaines universités, notamment à l'Université de Montréal, à l'École Polytechnique de Montréal et à l'Université Laval, le service d'accueil et d'intégration est regroupé avec le centre de soutien à la réussite. Cette organisation facilite les rapprochements pour les collaborations entre professionnels et la possibilité de référer des étudiants qui ont des besoins en matière de soutien à l'apprentissage, d'orientation scolaire, de psychologie, etc. D'autres établissements, dont HEC Montréal et l'Université McGill, disposent également de bureaux de soutien à la pédagogie qui offrent des services de soutien aux professeurs rencontrant des difficultés avec les besoins particuliers des ÉSH.

À l'Université Laval, les conseillers partagent leur temps de façon équivalente entre les ÉSH et les autres étudiants à titre de psychologue ou de conseiller en orientation au Centre d'aide aux étudiants. Les responsables de ce secteur voient dans cette forme d'organisation une façon, entre autres, d'identifier les problématiques liées précisément à la situation de handicap et d'intervenir de façon plus ciblée auprès des ÉSH. Mentionnons aussi que le Centre d'aide aux étudiants a entrepris une démarche d'implantation graduelle des principes de l'accessibilité universelle, voyant dans ce modèle une avenue intéressante du point de vue du partage des responsabilités du soutien lié aux ÉSH.

À l'Université McGill, l'*Office for Students with Disabilities* (OSD) coordonne l'offre de services aux ÉSH. Celle-ci est basée sur le modèle d'accessibilité universelle. L'OSD a poussé très loin l'application de l'accessibilité universelle en rendant facultative la présentation d'un diagnostic et en laissant l'évaluation des besoins des ÉSH à ses propres intervenants (CAPRES, 2013f, p.6). L'Université McGill vise l'implication de l'ensemble des différents acteurs (la haute direction, les professeurs, le bureau du Soutien pédagogique en enseignement, la bibliothèque, etc.) de manière à imprégner les acteurs de la communauté universitaire de la même vision. L'OSD a récemment obtenu un financement pour un projet interordres⁴¹ sur l'implantation de la conception universelle d'apprentissage (CUA)⁴², une application pédagogique de l'accessibilité universelle, en collaboration avec quatre collèges anglophones (Marianopolis College, Centennial College, John Abbott College et Dawson College) (McGill, 2013).

⁴¹ Financement du MESRST obtenu au moyen du Programme de collaboration universités-collèges (Chantier 3), désormais appelé Programme d'arrimage universités-collèges.

⁴² Pour un tableau synthétique en version française des principes de la conception universelle d'apprentissage, voir le lien suivant :

http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/Guidelines_JAN2011_3_french.pdf

3.2.2.3 L'organisation des services dans le réseau de l'UQ

Dans tous les établissements du réseau de l'UQ, la mise en place des services aux ÉSH relève des directions des services aux étudiants, mais l'organisation varie d'un établissement à l'autre. Dans certains établissements de plus petite taille, la fonction de directeur des services aux étudiants est cumulée à celle de registraire (UQO, TÉLUQ, UQAT), ou à celle de coordonnateur des études (ENAP). Dans d'autres établissements, les tâches liées à l'accueil et l'intégration aux ÉSH s'ajoutent au mandat principal des personnes affectées au soutien à la réussite pour l'ensemble des étudiants (UQAT), ou de soutien à d'autres populations spécifiques comme les étudiants étrangers (ENAP, INRS). À l'UQTR, depuis peu, le Service aux étudiants comprend également le Bureau de la réussite étudiante (BRÉ) et sa directrice adjointe est aussi responsable des services de soutien aux ÉSH, facilitant ainsi le rapprochement entre les différents professionnels préoccupés par les enjeux de réussite. Finalement, certains établissements n'ayant pas un volume très élevé d'ÉSH proposent une organisation des services gérée au cas par cas (l'INRS et l'ENAP).

L'UQAC ainsi que trois collèges de la région du Saguenay ont mis en place d'un modèle de référence et de services spécialisés pour les étudiants ayant des difficultés et des troubles d'apprentissage⁴³. Ce modèle de services a demandé l'implication des milieux d'enseignement, du service d'orthopédagogie et de la clinique de psychologie universitaire (CPU) de l'UQAC afin de développer une expertise régionale.

À l'instar d'autres établissements québécois, une approche plutôt individuelle et médicale est mise en place dans plusieurs établissements du réseau de l'UQ. Cependant, face à l'augmentation du nombre d'ÉSH et surtout d'ÉSHÉ, plusieurs directions des services aux étudiants du réseau ont commencé à s'informer sur les possibilités qu'offre l'accessibilité universelle. Quelques-unes ont amorcé la mise en œuvre d'actions en ce sens. En effet, le Service à la vie étudiante de l'UQAM modifie peu à peu ses outils, son site Web entre autres, et participe à un nouveau projet interordres sur la CUA⁴⁴.

3.3 LA NATURE DES SERVICES OFFERTS DANS LES ÉTABLISSEMENTS UNIVERSITAIRES

Dans son *Cadre de référence et pratiques d'usage de la conseillère et du conseiller aux étudiants en situation de handicap en enseignement supérieur*, l'AQICESH souligne que les établissements universitaires ne disposent pas d'un modèle unique d'offre de services. Le développement des services a plutôt été défini selon les étudiants rencontrés, les priorités institutionnelles mises de l'avant et les professionnels et spécialistes responsables en fonction. Le nombre et le type de services offerts peuvent donc être assez différents d'un établissement à l'autre.

À partir des travaux de Bourassa et Tousignant (2009) et d'une recherche sur les sites Web des établissements universitaires, une recension des services offerts aux ÉSH a été élaborée :

- Gestion des salles d'examen;

⁴³ Dans le cadre d'un projet interordres, débuté en 2005 et financé à partir de 2008. Les collèges partenaires sont le Collège d'Alma, le Cégep de Chicoutimi et le Cégep de Jonquière.

⁴⁴ <http://pcua.ca/>

- Adaptation des examens;
- Soutien en salle de cours pour l'étudiant;
- Transfert de contenu sur supports adaptés;
- Équipement adapté;
- Soutien à l'aide financière (PABP);
- Soutien à l'apprentissage;
- Élaboration d'un plan d'intervention ou de service;
- Identification des obstacles architecturaux;
- Service d'orientation (études et marché du travail);
- Service d'interprétariat;
- Service d'accompagnement (santé et hygiène);
- Service d'accompagnement (prise de notes);
- Aide au logement;
- Aide au transport;
- Accompagnement psychologique.

Les universités québécoises offrent ces services aux ÉSH, en totalité ou en partie, selon les contextes qui leur sont propres.

Des informations recueillies auprès des établissements du réseau de l'UQ révèlent que quatre services sont offerts dans tous les établissements : la gestion des salles d'examen, le prêt d'équipement adapté, le soutien à l'aide financière (PABP) et l'élaboration d'un plan d'intervention. La majorité des établissements offrent entre neuf et quatorze types de services. Seulement deux établissements proposent les seize services répertoriés (annexe 6).

Afin d'améliorer l'offre de services, des stratégies et des outils ont été développés et mis en place dans le cadre de projets interordres soutenu par le MESRST sur les ÉSHÉ. Trois des établissements du réseau de l'UQ ont été impliqués dans ces projets. Voici une brève description des projets et, le cas échéant, de certaines mesures ou de certains outils mis en place :

Le Comité Interordres de Montréal, auquel participaient l'UQAM, l'Université de Montréal, le Cégep du Vieux Montréal et le Collège Montmorency, a permis de développer des outils harmonisés : une grille de décision pour le plan d'intervention, un répertoire de mesures de soutien, un formulaire de consentement de communication de renseignements entre les établissements participants au projet, un modèle de lettre destiné à un membre du personnel enseignant. Un site Web de sensibilisation destiné aux étudiants a également été mis en ligne.⁴⁵

Le projet interordres de la Mauricie (CIMESH), auquel participent l'UQTR, le Collège Shawinigan, le Cégep de Trois-Rivières et le Collège Lafleche a permis de mettre en place des stratégies de sensibilisation et un recueil d'outils destinés aux professeurs. Chaque département a reçu un exemplaire de ce recueil. Aussi, l'UQTR offre désormais un programme de mentorat (Tandem)⁴⁶

⁴⁵ <http://www.matransition.com/>

⁴⁶ https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw030?owa_no_site=3089

adapté aux problématiques liées aux troubles d'apprentissage et du déficit de l'attention visant l'accompagnement d'un étudiant mentoré par un étudiant mentor dans ses stratégies d'apprentissage et ses méthodes de travail nécessaires à l'université.

Le projet interordres du Saguenay, mentionné précédemment et auquel participe l'UQAC, a permis le développement d'une offre de services concertée entre les quatre établissements, la production d'outils de repérage des troubles d'apprentissage et l'organisation de journées de sensibilisation. Plusieurs étudiants ont également pu bénéficier d'une évaluation diagnostique par la Clinique de psychologie universitaire de l'UQAC.

3.4 LES RESSOURCES HUMAINES AFFECTÉES AU SOUTIEN DES ÉSH

Les universités sont dotées très différemment en ce qui a trait aux ressources humaines dédiées aux ÉSH. Par conséquent, tout calcul du nombre de ressources doit être considéré avec précaution puisqu'il ne permet pas de témoigner du contexte d'un établissement ni de les comparer entre eux d'une manière systématique. La taille, la mission (vocation générale ou spécialisée), l'existence de plusieurs campus et de centres hors campus, les collaborations entre les directions et les services et le partage des responsabilités sont autant d'éléments concourant à la dynamique organisationnelle d'un établissement; un nombre similaire de ressources humaines dans deux établissements distincts pourrait cacher deux réalités très différentes.

3.4.1 Le portrait des ressources dans le réseau de l'UQ

Une collecte d'information sur les ressources humaines destinées aux ÉSH révèle la grande variabilité de situation d'un établissement à l'autre. Certaines ressources sont dédiées aux ÉSH : on peut retrouver un ou plusieurs conseillers aux ÉSH, un spécialiste en adaptation scolaire, un travailleur social, du personnel de soutien et un technicien au laboratoire des technologies adaptées. D'autres ressources humaines, notamment des psychologues ou des conseillers en orientation, offrent leurs services à l'ensemble des étudiants, y compris aux ÉSH. Certains d'entre eux y consacrent parfois une large part de leur temps. On retrouve aussi parmi les ressources humaines des surveillants d'examen, des accompagnateurs et des preneurs de notes. Aussi, il faut également prendre note que le nombre de ressources dédiées aux ÉSH dans un établissement peut varier selon les besoins, la période de l'année ou le financement disponible. De plus, près de la moitié des ressources ont un statut temporaire (emplois temporaires, contractuels et surnuméraires).

Dans plusieurs établissements du réseau, la plupart des personnes en poste ne disposent pas de formations spécialisées en regard des problématiques diverses des ÉSH. Les ressources de soutien à la réussite, lorsqu'elles existent, se trouvent souvent en appui à ces services, en particulier lorsqu'il s'agit d'ÉSHÉ. Celles-ci offrent en général la possibilité d'effectuer des interventions sur différentes problématiques de lecture, d'écriture, de préparation aux examens, de stress lié aux études, d'organisation du travail et de gestion du temps.

3.5 L'OFFRE DE SERVICES D'ACCUEIL ET D'INTÉGRATION DES ÉSH : CONSTATS, BESOINS ET PISTES D'ACTION

Devant la croissance de la demande, les approches les plus durables sont celles qui permettent de faire face aux hausses de populations étudiantes et la variabilité des handicaps rencontrés et celles qui tiennent compte du contexte de chaque établissement.

En regard de ce constat, le Groupe de travail souhaite :

Que les établissements poursuivent la mise en place d'une offre de services cohérente et efficace, en optant pour une approche :

- *qui tire profit des stratégies de soutien déjà en place dans d'autres services (aide à la réussite, soutien psychologique, etc.);*
- *qui encourage la poursuite des échanges entre les établissements du réseau de l'UQ;*
- *qui permet la mobilisation de l'ensemble des acteurs, non seulement au sein de la communauté universitaire, mais également avec l'appui d'organismes externes.*

Politique institutionnelle sur l'accueil et l'intégration des ÉSH

- ✓ Une politique institutionnelle en matière d'accueil et d'intégration des ÉSH permet de soutenir l'offre de services, de définir les responsabilités des acteurs concernés et de présenter une position claire à la communauté universitaire sur la question.

En regard de ces constats, le Groupe de travail souhaite :

Que tous les établissements du réseau de l'UQ se dotent d'une politique institutionnelle en matière d'accueil et d'intégration des ÉSH.

Équité de traitement des ÉSHÉ

Peu importe le domaine d'études ou l'établissement dans lequel ils choisissent d'étudier, tous les ÉSHÉ devraient avoir accès à des services de base de qualité. Même si l'offre de services est très variable d'un établissement à l'autre, ceux-ci doivent s'assurer que peu importe leur taille, leur emplacement géographique ou les modes d'enseignement utilisés, ils soient en mesure d'offrir la même qualité de services.

En regard de ce constat, le Groupe de travail souhaite :

Que les établissements puissent, afin d'assurer une équité de traitement entre les étudiants, contribuer, en collaboration avec le MESRST, à l'élaboration de balises communes dans l'offre et l'attribution des services de base aux ÉSHÉ.

4. LA GESTION ACADÉMIQUE DES MESURES D'ACCOMMODEMENT

Devant l'augmentation du nombre d'ÉSHÉ, l'un des enjeux importants en matière d'accueil et d'intégration est l'impact des mesures d'accommodement sur la mission d'enseignement et de recherche des établissements. L'impact se fait sentir notamment sur le besoin d'accompagnement⁴⁷ de l'ensemble des acteurs impliqués et principalement le personnel enseignant.

Cette section présente les principales mesures d'accommodement, identifie les acteurs impliqués dans le processus de gestion de ces dernières et aborde la question de la perception du personnel enseignant sur le poids que représente le travail d'accueil et d'intégration des ÉSH. La dernière partie présente le point de vue d'ÉSH aux cycles supérieurs sur leur accueil et leur intégration au sein d'établissements universitaires.

4.1 LE RECOURS AUX MESURES D'ACCOMMODEMENT

4.1.1 L'admission et les mesures d'accommodement

Certaines universités invitent les candidats à déclarer de façon volontaire leur situation de handicap dans le formulaire d'admission⁴⁸. Il s'agit un moyen de favoriser l'autodéclaration, d'établir un dialogue avec l'étudiant et de lui faire connaître les services auxquels il pourrait avoir accès.

Peu d'établissements universitaires offrent des mesures d'accommodement pour la démarche d'admission pour des raisons de gestion et de coûts associés à l'opération. Lorsqu'elles existent, elles prennent généralement la forme de soutien aux candidats pour remplir les formulaires d'admission.

Tous les candidats, qu'ils soient en situation de handicap ou non, sont soumis aux critères d'admission établis par les établissements d'enseignement, lesquels peuvent varier selon le programme (préalables requis, dossier académique, etc.). La même logique s'applique pour les programmes contingentés à un nombre maximal d'étudiants pour des raisons de coûts de formation (infrastructures spécifiques requises), de modèle pédagogique (approche-programme) ou d'éléments d'opportunité (besoins socioéconomiques d'une région donnée). Dans ce contexte, aucun candidat n'a de garantie d'admission.

⁴⁷ Ruth Phillion traite de la question de l'accompagnement en contexte universitaire dans son ouvrage *L'accompagnement des étudiants ayant un trouble d'apprentissage en milieu universitaire : émergence d'un point de rupture entre les besoins individuels et collectifs*.

⁴⁸ Pour un exemple d'intégration, voir le formulaire d'admission de l'UQAT disponible à cette adresse : <http://www.uqat.ca/telechargements/admission/admission.pdf>.

4.1.2 Les mesures d'accommodement dans les cours et les évaluations

Les exigences académiques des programmes sont établies en fonction de critères propres aux domaines d'études, aux approches pédagogiques et aux normes prescrites par des ordres professionnels ou autres organismes d'accréditation.

Les exemples de soutien ou de mesures d'accommodement offerts aux ÉSH dans le cadre de leur cours et lors de leurs évaluations sont largement documentés et permettent de constater que certaines mesures développées pour les ÉSHT peuvent s'appliquer pour répondre aux besoins des ÉSHÉ.

Tiré d'une recherche réalisée pour la Fédération étudiante collégiale du Québec en 2011, le Tableau 7 (en page suivante) rassemble, sans être exhaustif, la majorité des mesures d'accommodement ou d'adaptations rencontrées dans les établissements d'enseignement postsecondaire (collèges et universités).

Une seule mesure d'accommodement est applicable à toutes les situations de handicap identifiées : le temps supplémentaire pour les examens. Neuf mesures d'accommodement sur les vingt-huit énumérées ne visent que les handicaps dits émergents (identifiées d'un astérisque).

Ce tableau met en évidence que pour plusieurs situations de handicap, une même mesure d'accommodement peut être prescrite. Comme le note le CAPRES :

« La dyslexie, la cécité et l'arthrite rhumatoïde, par exemple, appartiennent en bloc aux conditions qui limitent l'accès au texte imprimé, requérant des services analogues de conversion des textes en formats adaptés. Les TDA/H, certains troubles de santé mentale et les cas de douleur chronique ou de médication lourde entraînent des problèmes analogues de concentration, que peuvent atténuer certaines stratégies pédagogiques et documentaires (mise en disponibilité ou enregistrement des notes de cours, etc.). L'octroi de temps supplémentaire pour les examens peut enfin pallier tant des déficiences inapparentes que des incapacités motrices ou de coordination » (2013I, 1.7 p.4).

Tableau 7
Mesures d'accommodement selon la de situation de handicap
dans les établissements postsecondaires

Mesure d'accommodement	ÉSHT				ÉSHÉ					
	Visuel	Auditif	Organique	Motrice	TED	TSM	TDA H	TA		
								Dyslexie	Dysortho graphie	Dyscalculie
Prise de notes	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Logiciel de correction		X			X			X	X	
Matériel en format adapté ou informatisé	X		X	X			X			
Logiciels spécialisés	X	X						X	X	X
Temps supplémentaire pour les examens	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Horaire d'examens allégé			X	X		X				
Enregistreuse	X		X	X	X	X	X			
Lecture sur format audio des documents	X			X		X	X	X		
Aide à la manipulation	X			X						
Examens courts ou réponses/questions courtes			X		X	X		X	X	
Ajustements ou remplacement des exposés oraux				X						
Tutorat		X			X					
Préinscription pour l'horaire			X	X						
Correction adaptée en français		X						X	X	
Informations importantes par écrit		X					X		X	
Informations importantes oralement	X							X		
Permission de pauses fréquentes pour bouger			X				X			
Recours à un ordinateur pour les examens	X	X	X	X	X	X		X	X	
Accompagnement lors des examens				X				X	X	
Ajustements pour les travaux d'équipe *					X	X				
Recours à des repères visuels (ex : couleur) *							X	X	X	X
Rappel des échéanciers et des consignes *							X			
Recours à une police sans empattements *								X		
Accompagnement pour la lecture et/ou l'écriture *								X	X	
Recours à une calculatrice parlante *										X
Délai supplémentaire pour les travaux *						X				
Aide à la planification *					X	X				
Examen dans un local isolé *						X	X	X	X	X

Source : Boucher, 2011, adapté par l'UQ.

Note : Des astérisques ont été insérés pour identifier les mesures d'accommodement appliquées uniquement pour les ÉSHÉ.

En d'autres termes, une classification fonctionnelle des handicaps plutôt qu'une classification diagnostique permet d'aborder la question des mesures d'accommodement avec une autre perspective.

Ainsi, certaines mesures d'accommodement pourraient être appliquées non pas de façon individuelle, mais intégrées dans la pratique régulière d'un cours. Prenons l'exemple d'un examen d'une durée de deux heures dont l'objectif est d'évaluer l'atteinte de connaissances spécifiques⁴⁹. Plutôt que d'accorder à un ÉSH une heure supplémentaire pour effectuer l'examen, celui-ci est présenté au groupe comme étant conçu pour une durée d'exécution moyenne de deux heures, mais avec la possibilité offerte à tous les étudiants de le compléter en trois heures. La possibilité de répondre à un examen en dehors de la classe (examen maison) est un autre exemple d'une mesure qui peut être offerte à tous les étudiants. En plus d'offrir de la latitude aux ÉSH qui en auraient le besoin, elle permet aussi aux autres étudiants qui, pour d'autres raisons (gestion du stress, français langue seconde, etc.), pourraient bénéficier de cette mesure d'accommodement.

Philion mentionne que l'application d'une telle stratégie doit malgré tout pouvoir s'accompagner d'une évaluation personnalisée des besoins, car « une même condition peut avoir des effets bien différents d'un étudiant à l'autre selon son expérience, les exigences, les particularités et les finalités du programme d'études et le milieu » (2012, p.12). Pour ce faire, la contribution d'un conseiller pour établir un plan d'intervention peut s'avérer indispensable afin de s'assurer de l'adéquation des mesures d'accommodement appliquées pour chaque étudiant présentant des besoins particuliers.

Actuellement, l'application de certaines mesures d'accommodement implique une concertation étroite entre les directions académiques et les services aux ÉSH, par exemple le fait d'octroyer du temps supplémentaire pour un examen ou la possibilité d'effectuer ce dernier dans un local à part. Cette mesure d'accommodement requiert également un investissement pour l'embauche de ressources temporaires comme des surveillants d'examens. Avec l'augmentation du nombre d'ÉSH dans les établissements, l'application de ces mesures peut prendre, à certaines périodes de l'année, une ampleur importante.

4.1.3 Les mesures d'accommodement durant les stages

Au cours de leur programme d'études, plusieurs étudiants ont un stage à réaliser dans un milieu de travail. Peu importe la nature du stage (orientation, observation, intégration, exécution ou apprentissage)⁵⁰, les étudiants doivent se conformer aux règles et aux exigences du milieu. Cette réalité s'applique aussi aux ÉSH.

Il n'existe pas de documentation sur la gestion des mesures d'accommodement en contexte de stage à l'université. Afin d'accompagner les ÉSH dans la préparation et la réalisation d'un stage, le CCSI de l'Est a produit plusieurs documents pour les cégeps⁵¹. Il propose, entre autres, un outil

⁴⁹ Les évaluations dont l'objectif est d'effectuer des tâches ou des analyses dans un délai prescrit pour des raisons liées à l'acquisition de compétences spécifiques à cet égard sont exclues.

⁵⁰ <http://www.unites.uqam.ca/forum/Stages.pdf>, p.4.

⁵¹ Ces documents ont été distribués lors des Journées de concertation du CAPRES les 12 et 13 novembre 2013. Les éléments principaux se retrouvent dans la présentation suivante, réalisée pour le colloque de l'AQPC en juin 2013.

de suivi de stage présenté sous forme de document d'autoréflexion complété par l'étudiant. Cet outil de suivi permet d'aborder avec lui les enjeux auxquels il pourrait être confronté dans le cadre d'un stage et d'échanger sur ses inquiétudes et les difficultés potentielles.

En plus d'évoquer des stratégies gagnantes qui visent essentiellement une meilleure communication et diffusion de l'information entre les différents intervenants impliqués, le CCSI de l'Est propose des outils d'accompagnement favorisant une réflexion sur les rôles et responsabilités de chacun des intervenants. Il propose également quelques idées sur le travail de préparation de l'étudiant en situation de handicap qui s'apprête à vivre un stage et différentes réponses destinées à diminuer les appréhensions du personnel enseignant.

Les outils développés par le CCSI de l'Est suggèrent également quelques mesures d'accommodement pendant le stage, lesquelles rejoignent celles mentionnées précédemment au Tableau 7 et dont voici quelques exemples :

- l'accompagnement en stage, aide d'un tuteur ou d'un pair aidant;
- l'aménagement physique du milieu de stage;
- l'utilisation de matériel adapté dans le milieu de stage.

Le CCSI de l'Est précise aussi que l'étudiant se trouve au cœur de sa démarche de stage et qu'il devra faire une réelle réflexion sur ses capacités à poursuivre ses études dans un programme pour lequel un stage est exigé et au sein duquel il sera peut-être confronté à certaines limites liées à sa situation de handicap.

Le CCSI de l'Est évoque aussi la notion de confidentialité des informations sur la situation de handicap de l'étudiant. Sauf pour des raisons de sécurité, l'établissement n'est pas autorisé à divulguer au milieu de stage des informations personnelles sur l'étudiant sans son accord.

4.2 LA CONCERTATION DES ACTEURS DANS LA GESTION DES MESURES D'ACCOMMODEMENT

Au sein des établissements universitaires, les principaux acteurs impliqués dans la mise en place de mesures d'accommodement sont : l'étudiant concerné, le personnel enseignant et le personnel des services d'accueil et d'intégration des ÉSH. Or, si la gestion des mesures d'accommodement interpelle davantage ces trois groupes d'acteurs, il ne faut pas oublier qu'un nombre important d'intervenants peuvent également être sollicités. En voici une liste non exhaustive :

- registraires;
- membres du personnel des services aux étudiants et à la vie étudiante;
- directions académiques (programmes, modules, facultés, décanats);
- membres du personnel de soutien;
- responsables ou superviseurs de stages;

http://prezi.com/rgrilnzbibir/etudiants-en-situation-de-handicap-en-stage/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

- responsables de la gestion et de la sécurité des bâtiments;
- étudiants embauchés pour de la surveillance d'examens;
- experts externes (du milieu de la santé ou autres);
- responsables de transfert de contenu en ligne (formation à distance).

Cette liste permet d'illustrer que la responsabilité de la gestion des mesures d'accommodement ne repose pas sur un seul secteur, mais requiert la concertation d'un ensemble important de représentants de la communauté universitaire. Dans ce contexte, le défi repose non seulement dans le soutien et l'accompagnement offert aux ÉSH, mais aussi dans celui offert aux autres acteurs impliqués.

4.3 LE POINT DE VUE DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Pour mieux soutenir le personnel enseignant, il importe de tenir compte de leurs perceptions sur les difficultés rencontrées et sur les besoins ressentis. Selon les résultats de deux enquêtes menées récemment, l'une auprès du personnel enseignant des cégeps et l'autre auprès du personnel enseignant issu de cégeps et d'universités, voici les principaux constats du poids que représente l'intégration des ÉSH sur leur tâche d'enseignement et d'encadrement.

D'abord, dans une enquête patronale-syndicale réalisée en 2012 auprès des 48 établissements d'enseignement collégial, près de 750 enseignants ont répondu à un questionnaire. Les répondants devaient avoir, à la session d'automne 2011, une charge d'enseignement comportant un groupe-cours dans lequel il y avait au moins un étudiant ayant des besoins particuliers⁵² donnant lieu à des mesures d'accommodement demandées par les services adaptés. Les résultats de l'enquête révèlent que (FNEEQ, FEC, & CPNC, 2013):

- 80 % des répondants estiment que la présence d'étudiants ayant des besoins particuliers n'a aucun impact ou un impact minime sur leur charge d'enseignement au niveau de **la planification et de l'organisation des activités pédagogiques**;
- 75 % des répondants estiment que la présence d'étudiants ayant des besoins particuliers n'a aucun impact ou un impact minime sur leur charge d'enseignement au niveau de **la prestation de cours incluant l'encadrement en classe**;
- l'impact semble cependant plus notable lorsqu'il est question d'**encadrement hors classe**; 38 % des répondants considèrent que la présence d'étudiants ayant des besoins particuliers a un impact important ou très important sur leur charge d'enseignement;
- 40 % considèrent que la présence d'étudiants ayant des besoins particuliers a un impact ou un impact important et très important sur leur charge d'enseignement au niveau de **l'évaluation des travaux et des examens**.

⁵² L'enquête définit « population étudiante ayant des besoins particuliers » de la manière suivante : « étudiantes et étudiants en trouble envahissant du développement, trouble de comportement, troubles d'apprentissage (TA), troubles mentaux (TM), troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), étudiantes et étudiants handicapés notamment d'ordre visuel ou auditif », FNEEQ, FEC, & CPNC, 2013, p.7.

L'enquête n'a cependant pas été en mesure de corrélérer cette évaluation d'impact avec le nombre d'étudiants ayant des besoins particuliers, ni avec la nature de la déficience ni avec le nombre de déficiences différentes rencontrées par groupe-cours.

Aussi, bien que 41 % des répondants déclarent ne jamais solliciter les services adaptés pour de l'information complémentaire ou des conseils, ceux qui le font s'adressent à ces services pour :

- la mise en œuvre des mesures d'accommodement demandées (74 %);
- l'évaluation des apprentissages, par exemple, les conditions particulières de passation des examens (65 %);
- recevoir des informations sur les limitations fonctionnelles de l'étudiant (37 %);
- connaître les façons appropriées d'intervenir lors de la prestation d'enseignement (25 %);
- connaître les façons d'intervenir pour maintenir un climat propice à l'apprentissage (16 %);
- connaître les façons appropriées d'intervenir lors des rencontres avec les étudiants (14 %).

Une autre enquête pour mesurer plus particulièrement l'impact des ÉSHÉ sur les quatre tâches principales de la fonction d'enseignant au postsecondaire (préparation, encadrement, prestation d'enseignement et évaluation⁵³) a été réalisée en 2012 par l'équipe du Comité Interordres de Montréal⁵⁴ et visait les enseignants des deux cégeps et des deux universités partenaires du projet. Les données issues de cette enquête représentent les réponses de 49 enseignants provenant des cégeps et de 42 professeurs provenant des universités ayant au moins un ÉSHÉ dans l'un de leurs cours.

Pour les enseignants des cégeps sondés, l'impact se manifeste sur l'ensemble des tâches d'enseignement, mais dans une proportion moindre sur la préparation. Pour les enseignants universitaires sondés, l'impact apparaît important sur l'évaluation des apprentissages et, dans une moindre mesure, sur l'encadrement (avant ou après le cours). On recense peu d'impact sur la préparation ou sur la prestation du cours.

L'enquête révèle également que la majorité des enseignants au cégep sont informés de la présence d'un ÉSHÉ dans leur classe au moyen d'une lettre des services adaptés de leur établissement. À l'université, c'est davantage l'étudiant qui en informe son enseignant. Alors que les enseignants des cégeps considèrent majoritairement que les ÉSHÉ font partie de leur paysage professionnel, ceux des universités considèrent leur présence comme une situation exceptionnelle.

⁵³ Catégories issues du cadre de référence du Comité paritaire « Enseigner au collégial... Portrait de la profession », mars 2008, cité dans le rapport final du Comité Interordres de Montréal.

⁵⁴ Projet interordres : Intégrer les nouvelles populations étudiantes en situation de handicap aux études supérieures : mission possible! Université du Québec à Montréal, Université de Montréal, Cégep du Vieux Montréal, Collège Montmorency.

Cette enquête révèle aussi que les enseignants des cégeps et les professeurs d'université ne connaissent peu ou pas du tout le soutien qui peut être offert par le service d'accueil et d'intégration et du rôle que ce dernier peut jouer auprès des ÉSH et du personnel enseignant.

4.4 LE POINT DE VUE DES ÉSH AUX CYCLES SUPÉRIEURS

L'Association nationale des étudiant(e)s handicapé(e)s au niveau postsecondaire (NEADS) procède depuis 2012 à une enquête pancanadienne auprès des ÉSH aux cycles supérieurs. Les premiers résultats de l'enquête mettent en lumière la vision des ÉSH aux cycles supérieurs (Sukhai, 2013)⁵⁵. Elle révèle que les ÉSH aux cycles supérieurs :

- ne prendraient pas plus de temps à compléter leur programme d'études;
- souhaiteraient que les mesures d'accommodement soient évolutives et révisées tout au long de leur cheminement;
- seraient d'avis que les mesures d'accommodement doivent idéalement être mises en place en amont et souhaitent qu'on les distingue de la gestion de crise;
- seraient d'avis que les mesures d'accommodement ne vont pas à l'encontre des exigences d'un programme. Selon eux, il y aurait plutôt souvent confusion entre la compétence attendue et l'évaluation de cette compétence; ils précisent que la démonstration des attentes par rapport à un cours ou un programme relève de la responsabilité de l'établissement;
- seraient d'avis que les mesures d'accommodement mises en place aux cycles supérieurs n'ont pas d'impact négatif sur l'intégrité des programmes. Ils seraient plutôt d'avis que les enjeux de violation de l'intégrité académique n'auraient pas de lien avec la présence d'ÉSH, mais qu'il s'agit plutôt d'un manque général de connaissances et de formation des étudiants sur les éléments qui constituent une violation de l'intégrité académique : le plagiat, la falsification de données et autres;
- croiraient que superviser un ÉSH aux cycles supérieurs ne représente pas davantage de travail qu'un étudiant sans handicap. Les étudiants consultés considèreraient que la situation de handicap n'a qu'un impact minime sur les relations entre l'étudiant et son superviseur ou son directeur. Selon les étudiants sondés, la qualité de la communication et l'enjeu de divulgation de la situation de handicap seraient davantage des facteurs qui pourraient influencer les interactions et la charge de travail associée.

⁵⁵ Tiré de Sukhai, Mahadeo A. 2013. "Mythbusting : Deconstructing the Experience of Graduate Students with Disabilities in Canadian Postsecondary Education." National Educational Association of Disabled Students (NEADS). Le responsable du National Graduate Experience Taskforce, M. Mahadeo Sukhai, de l'Université de Toronto, a présenté ces résultats préliminaires le 5 novembre 2013 lors du Congrès de l'Association canadienne pour les études supérieures. Les résultats complets de cette enquête pancanadienne seront connus en 2014-2015. Traduction par l'UQ.

La majorité des ÉSH aux cycles supérieurs consultés dans le cadre de cette enquête pancanadienne considèrent en quelque sorte qu'ils ont une expérience comparable à celle des autres étudiants.

Les résultats préliminaires de cette enquête identifient également certaines pistes d'action suggérées par les répondants pour soutenir l'accueil et l'intégration des ÉSH :

- clarifier les attentes et responsabilités de tous les acteurs impliqués;
- créer un comité permanent responsable de se pencher sur ces problématiques;
- faire davantage de sensibilisation;
- clarifier et diffuser les attentes en regard d'une formation universitaire aux cycles supérieurs;
- appuyer le discours sur l'importance de la divulgation de la situation de handicap;
- développer un fonds institutionnel pour soutenir certaines mesures d'accommodement.

4.5 LA GESTION ACADÉMIQUE DES MESURES D'ACCOMMODEMENT : CONSTATS, BESOINS ET PISTES D'ACTION

La sensibilisation et le soutien

- ✓ Il existe peu d'information disponible sur le point de vue des différents acteurs concernés par l'accueil et l'intégration des ÉSH.
- ✓ Les enquêtes mentionnées dans cette section mettent en évidence que les points de vue concernant l'impact de l'intégration des ÉSH sur la tâche d'enseignement et d'encadrement peuvent varier selon les groupes consultés.
- ✓ La documentation consultée propose d'effectuer davantage de sensibilisation et de diffuser l'information auprès de différents acteurs concernés sur la réalité des ÉSH et sur les mesures d'accommodement.

En regard de ces constats et besoins, le Groupe de travail souhaite :

Que les établissements poursuivent ou entament des consultations auprès des différents acteurs (ÉSH, personnel enseignant, etc.) de manière à bien cibler les besoins en matière d'information et de soutien;

Que, dans la mesure du soutien fourni par le gouvernement, les établissements envisagent les actions suivantes :

- soutenir et encourager les activités de formation et d'information auprès de membres de la communauté universitaire sur la réalité des ÉSH, et plus spécifiquement des ÉSHÉ, sur les mesures d'accommodement, les services d'accueil et d'intégration et les responsabilités de chaque acteur concerné;
- proposer des formations et du soutien sur les pratiques pédagogiques pour outiller le personnel enseignant de manière à favoriser la réussite de tous les étudiants, incluant ceux en situation de handicap.

La qualité des diplômes et l'intégrité des programmes

- ✓ Dans chaque contexte, il importe de pouvoir délimiter ce qui peut faire l'objet de mesures d'accommodement.
- ✓ Les choix de mesures d'accommodement doivent pouvoir se faire sans impact négatif sur la qualité de la formation, ni sur la qualité du cours ou du diplôme décerné.

En regard de ces constats, le Groupe de travail souhaite :

Que les établissements se concertent afin d'établir des balises communes en matière de mesures d'accommodement.

Que les établissements s'assurent de ne faire aucun compromis sur l'intégrité académique des programmes et des cours offerts dans le cadre de la mise en place de mesures d'accommodement.

5. LE CONTEXTE JURIDIQUE ET LÉGISLATIF

Le contexte juridique et législatif qui s'applique aux universités pour l'intégration des ÉSHÉ est différent de celui des établissements des autres ordres d'enseignement. D'abord, l'accès universel à l'éducation aux niveaux primaire et secondaire est un droit reconnu par la *Loi sur l'instruction publique*, et cette dernière ne trouve pas application au niveau postsecondaire. De plus, les collèges et les universités offrent des formations à des personnes qui ont, pour la plupart, atteint l'âge de la majorité et ces dernières doivent exercer pleinement leurs responsabilités de façon autonome quant à la poursuite de leurs études. La section trace un portrait du contexte juridique et législatif en présentant les éléments de la Charte québécoise des droits et libertés de la personne, les notions d'accommodement raisonnable et de contrainte excessive.

5.1 LA CHARTE QUÉBÉCOISE DES DROITS ET LIBERTÉS DE LA PERSONNE

En tant que personne de droit public, les établissements universitaires québécois sont notamment soumis aux dispositions suivantes de la *Charte des droits et libertés de la personne* :

10. *Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'âge sauf dans la mesure prévue par la loi, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale, le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap.*

Il y a discrimination lorsqu'une telle distinction, exclusion ou préférence a pour effet de détruire ou de compromettre ce droit.

1975, c. 6, a. 10; 1977, c. 6, a. 1; 1978, c. 7, a. 112; 1982, c. 61, a. 3.

(...)

12. *Nul ne peut, par discrimination, refuser de conclure un acte juridique ayant pour objet des biens ou des services ordinairement offerts au public.*

1975, c. 6, a. 12.

Ainsi, le droit fondamental protégé par la Charte québécoise est applicable au milieu universitaire et les articles précités y trouvent application, le tout tel que confirmé par la jurisprudence. L'accès à des études postsecondaires au Québec doit être assuré selon les principes de la Charte et aucune discrimination ne doit être exercée par les universités. Ce principe a notamment été reconnu en vertu d'un article similaire (*Human Rights Act, S.B.C. 1984, ch. 22, art. 3.*) par la Cour suprême dans l'arrêt *Université de la Colombie-Britannique c. Berg, (1993) 2 R.C.S.*

Université de la Colombie-Britannique c. Berg, (1993) 2 R.C.S., p. 356.

Une étudiante au programme de maîtrise se voyant refuser un formulaire d'évaluation et une clé donnant accès à l'édifice de la faculté en raison d'une déficience mentale amenait la question suivante : L'université a-t-elle agi de façon discriminatoire envers l'étudiante à l'égard de services «habituellement offerts au public»? – En répondant oui, la cour a appliqué les principes de libertés publiques et de discrimination dans des établissements publics à cette université (Human Rights Act, S.B.C. 1984, ch. 22, art. 3).

En conséquence, les établissements universitaires, en tant qu'organismes publics, doivent fournir leurs services en vertu des principes établis par la Charte et, compte tenu des besoins particuliers des ÉSHÉ, sont tenus d'offrir des accommodements raisonnables.

5.2 L'ACCOMMODEMENT RAISONNABLE ET LA CONTRAINTE EXCESSIVE

La notion d'accommodement raisonnable a été reconnue par la jurisprudence, tout d'abord dans le domaine des relations du travail. Cette notion d'accommodement raisonnable s'appliquera aussi aux organismes publics dans leur offre de services. Cette obligation est toutefois balisée par la notion de contrainte excessive. Il est difficile de tracer une ligne claire sur ce que peut constituer un accommodement raisonnable sans exercer une contrainte excessive sur les organismes publics.

Colombie-Britannique (Public Service Employee Relations Commission) c. BCGSEU, (1999) 3 R.C.S.3 (Affaire Meiorin)

Dans cette affaire, la plaignante Meiorin était pompière forestière. Trois ans après son embauche, elle échoue à un test de course et se voit congédiée. La plaignante invoque la discrimination⁵⁶ puisque notamment peu de femmes réussissent ce test.

L'employeur applique un test unifié qui évalue l'exigence professionnelle justifiée (EPJ) qui est applicable à tous. La cour établit qu'une EPJ doit composer avec les différences individuelles dans la mesure où cela ne cause aucune contrainte excessive pour l'employeur. Parmi les facteurs pertinents à une contrainte excessive, il y a le coût de la méthode d'accommodement, l'interchangeabilité relative des employés et des installations, de même que la perspective d'atteinte réelle aux droits des autres employés. Ces facteurs doivent être interprétés de manière souple et conforme au bon sens, en fonction des faits de chaque cas.

La notion de contrainte excessive pour un établissement universitaire est difficile à définir de façon précise lorsqu'on analyse les besoins particuliers d'un étudiant donné en tenant compte de son handicap.

Voici quelques exemples tirés de la jurisprudence en milieu scolaire :

⁵⁶ Le Secrétariat général de l'UQ souligne les passages dans cette section du rapport.

C.D.P.D.J. (Lalonde) c. Commission scolaire des Draveurs, T.D.P.Q. HULL, 1999 61 (QC TDP)

Monsieur Lalonde s'inscrit au programme de commercialisation des voyages en vue d'une formation d'agent de voyage. Ce dernier souffre d'un problème de bégaiement qui l'empêche de s'exprimer de façon fluide et rapide. Une responsable du programme rencontre monsieur Lalonde et lui explique que le métier d'agent de voyage comporte des fonctions essentielles sur le plan de la communication verbale et cette capacité fait l'objet d'une grille d'évaluation. La commission s'exprime ainsi : si la Commission scolaire ne se sentait pas autorisée à modifier les pourcentages recommandés par le ministère de l'Éducation pour établir la note de passage de chaque cours, elle pouvait néanmoins accommoder les besoins d'un cas particulier, tel que celui de monsieur Lalonde, d'abord en tenant compte du fait qu'il s'exprimait de façon tout à fait compréhensible et deuxièmement en modifiant le nombre de manquements tolérés à l'égard des objectifs de son évaluation. Une telle démarche d'accommodement ne représentait aucune contrainte excessive pour la Commission scolaire. Il s'agissait d'un exercice simple et ponctuel qui aurait permis à la Commission scolaire d'accommoder monsieur Lalonde afin de compenser l'effet discriminatoire de la grille d'évaluation sur son handicap. Cela n'aurait pas affecté les droits des autres étudiants ni causé préjudice à qui que ce soit.

Québec (Commission des droits de la personne) c. Corporation du Collège Notre-Dame du Sacré-Cœur (2002) R.J.Q. 5

Décision unanime de la Cour d'appel concernant une demande d'admission dans un collège privé. Le Collège n'a pas démontré selon la cour de motifs suffisants pour refuser l'admission d'une élève affectée d'une déficience physique. La cour a jugé que le Collège avait fait preuve de discrimination en ayant omis de lui offrir des accommodements ou mesures d'adaptation et en ayant pris sa décision sans même avoir fait une analyse réelle de la situation de la plaignante.

Harcourt c. Ryerson University, 2011 HRTO 872 (reconsidération rejetée : 2011 HRTO 1529)

Dans ce cas, une étudiante ontarienne souffrant d'un déficit d'attention a demandé de passer son examen dans un endroit isolé et de disposer de temps additionnel pour compléter un examen, le tout afin de tenir compte de son diagnostic. L'Université ayant mandaté un Centre à cet effet a offert à l'étudiante de passer cet examen en soirée, mais la même journée prévue que pour l'ensemble des autres étudiants. Cette dernière a refusé cette offre mentionnant qu'elle travaillait. L'Université n'a pas accepté de modifier cette date pour un motif d'intégrité du processus académique et d'équité envers les autres étudiants.

La cour a jugé que l'Université avait offert un accommodement raisonnable et ajoute même: « These suggestions must then be approved by the professor teaching the course or the department to ensure that the recommended accommodation does not compromise the academic standards of the course ».

Le tribunal résume ainsi la portée de l'obligation d'accommodement :

«The duty to accommodate includes both procedural and substantive components. The procedural component requires that the respondent undertakes a reasonable investigation to understand the applicant's learning disability and needs for accommodation. The substantive component requires that the respondent provides reasonable accommodation or demonstrates that it is impossible to accommodate the applicant without undue hardship. The respondent is not obliged to provide perfect accommodation. The onus is on the respondent to demonstrate that, procedurally and substantively, it did what was reasonable in the circumstances to accommodate the applicant up to the point of undue hardship.»

Le tribunal ajoute que la personne atteinte d'un déficit a aussi des obligations :

(...) «the duty to cooperate applies equally in the context of services for persons with disabilities and the requirements of the duty are determined contextually. The person with the disability in the least will have an obligation to disclose sufficient relevant information about her disability to permit the service provider to determine appropriate accommodation and to assist in the identification and implementation of the appropriate accommodation. If the service provider makes a reasonable proposal of a course of action intended to facilitate this process, the applicant has an obligation to participate to the extent necessary. The collaboration between the parties involved is an on-going process. The person with the disability may have to advise the service provider of difficulties which arise in order that the latter can deal with them appropriately.»

Worthington c. Algonquin College of Applied Arts and Technology, 2012 HRTO 715

La plaignante dans cette cause devait subir des examens de typographie et ne pouvait rencontrer les standards en raison de sa condition médicale. Le Collège a rencontré la plaignante pour élaborer un plan d'accommodement et a équipé la plaignante notamment d'un logiciel de reconnaissance de la voix. Après une détérioration de sa condition médicale et d'une grève qui a provoqué une certaine pression sur les étudiants par une condensation de la matière à voir, la plaignante a dû abandonner son cours.

Le tribunal a mentionné qu'il n'appartient pas à la plaignante de décréter ce qui est raisonnable ou non comme accommodement. Le fait qu'elle aurait préféré être dans un local adjacent plutôt qu'à la bibliothèque n'est pas pertinent, car on parle d'accommodement raisonnable et non pas parfait. Le fait aussi de refuser l'utilisation du logiciel de reconnaissance vocale pour compléter un travail en comptabilité était justifié et raisonnable, car il ne répondait pas aux standards académiques exigés notamment sur le plan de la présentation spécifique exigée pour les travaux de comptabilité et qui est très importante dans ce domaine en particulier et donc entraînait une contrainte excessive.

5.3 SYNTHÈSE

Les universités, en tant qu'organismes publics, doivent offrir leurs services en respectant les principes de la *Charte des droits et libertés de la personne* sans discriminer les étudiants qui peuvent requérir certains services particuliers. Par ailleurs, les étudiants concernés doivent fournir toutes les informations pertinentes afin de convenir de mesures d'accommodement

adéquates. La mesure d'accommodement proposée doit être raisonnable et non nécessairement « parfaite » et dans un contexte universitaire, elle se doit de respecter les standards académiques fixés. La mesure d'accommodement proposée devra dans certains cas être validée par le professeur ou le département concerné pour assurer le respect de ces standards. En fait, la mesure d'accommodement ne doit pas entraîner une contrainte excessive pour l'établissement universitaire.

5.4 LE CONTEXTE JURIDIQUE ET LÉGISLATIF : CONSTATS, BESOINS ET PISTES D'ACTION

La complexité du contexte juridique et législatif

La question de la responsabilité légale des établissements en regard de l'accueil et de l'intégration des ÉSH est complexe. Les balises concernant le fait qu'un accommodement soit jugé raisonnable et la notion de contrainte excessive demeurent difficiles à définir.

En regard de ce constat, le Groupe de travail souhaite :

Que les établissements soient informés de l'évolution de la jurisprudence en matière de mesures d'accommodement et de contrainte excessive afin d'orienter leurs actions dans l'octroi de services aux ÉSH.

6. LES PRATIQUES INSPIRANTES

Devant l'augmentation du nombre d'ÉSHÉ au sein des universités, de nouvelles pratiques se sont progressivement développées afin de répondre aux besoins de ces nouvelles populations. Cette section met en lumière le manque de pratiques dites exemplaires et souligne les pratiques jugées inspirantes pour le développement de l'offre de services.

En 2011, le Comité Interordres de Montréal amorçait une revue de littérature dont l'objectif était de « faire la recension des mesures d'accueil, d'aide et d'accompagnement mises en place pour cibler les meilleures pratiques » (Comité Interordres de Montréal, 2013, p. 24). Il s'agissait de répertorier les études menées sur la question, les projets récents et les initiatives intéressantes au Québec et ailleurs.

À l'issue de ce travail de recension, le Comité a constaté qu'il y avait malheureusement fort peu de documentation sur l'accueil et l'intégration des ÉSHÉ et qu'elle révélait certaines faiblesses méthodologiques. Malgré tout, plusieurs avenues intéressantes ont été répertoriées, mais sans qu'elles puissent être qualifiées d'exemplaires. Pour cette raison, le Comité Interordres de Montréal recommande, entre autres :

- de « poursuivre les recherches visant à identifier les mesures de soutien optimales auprès des étudiants en situation de handicap issus des nouvelles populations pour assurer une meilleure rigueur dans la nature et l'offre des services qui leur sont proposés [...];
- de mieux sensibiliser la communauté postsecondaire aux troubles de santé mentale, pour faciliter l'accès des services aux étudiants vivant avec cette problématique;
- de s'assurer que les résultats du projet interordres soient durables dans les établissements et investis dans un lieu commun de veille stratégique;
- de valider la pertinence des accommodements;
- de constituer une communauté de recherche et de pratiques interordres » (Comité Interordres de Montréal, 2013, p. 25).

6.1 LES PRATIQUES INSPIRANTES

Le Comité Interordres de Montréal a également recueilli des données sur les pratiques des intervenants des services d'accueil et d'intégration des ÉSH du réseau collégial et de l'université. Il appert que les pratiques et les ressources mises en œuvre sont très variées d'une institution à l'autre. Les résultats de ce sondage permettent néanmoins d'avoir un aperçu des mesures de soutien aux études et en classe les plus largement utilisées par ces intervenants : mesures de soutien études/cours, mesures de soutien reliées à l'évaluation et mesures de soutien personnel (Comité Interordres de Montréal, 2013, p. 27-31)⁵⁷.

Au-delà de ces mesures de soutien largement utilisées, certaines autres pratiques méritent d'être présentées, car elles pourraient soutenir les établissements dans l'accueil et l'intégration des ÉSH

⁵⁷ Les tableaux synthèses issus du sondage sont disponibles à cette adresse : <https://docs.google.com/file/d/0B2z2oz4ckHW6RldJYW5YcVEwNjQ/edit>.

et fournir de nouvelles pistes d'intervention. Par le vocable « pratiques inspirantes » sont identifiés des services, des outils et des méthodes de sensibilisation et de concertation à partir desquels il est possible d'imaginer le développement ou l'amélioration des services offerts aux ÉSHÉ.

Différents objectifs sont poursuivis par la mise en place de ces pratiques, notamment favoriser un meilleur accompagnement des étudiants et/ou des professeurs, mettre en place des moyens de sensibilisation plus efficaces, trouver des stratégies de soutien financier, faciliter l'accès au diagnostic, faciliter l'intégration au marché du travail ou mettre en place une approche jugée porteuse.

6.1.1 Un répertoire de pratiques inspirantes

L'annexe 7 présente une liste non exhaustive de pratiques inspirantes selon la catégorisation suivante : services, méthodes de sensibilisation ou de concertation, outils et répertoires en ligne. Les pratiques ont été choisies selon leur pertinence et parce qu'elles représentent des pistes pour soutenir l'action et la prise de décision.

Certaines pratiques répertoriées ne visent pas spécifiquement les ÉSHÉ, mais offrent des outils ou des stratégies qui couvrent plus largement les étudiants à risque ou ayant des besoins particuliers. Ces pratiques ont donc l'avantage de pouvoir agir tant sur des populations spécifiques que sur l'ensemble des étudiants.

Les pratiques pédagogiques ont volontairement été exclues de ce répertoire puisqu'elles sont plus largement documentées, notamment en raison de l'accompagnement dont bénéficient les élèves du primaire et du secondaire depuis plusieurs années⁵⁸. Les services d'accueil et d'intégration des ÉSH de plusieurs universités ont également constitué des guides⁵⁹ dans lesquels on retrouve des stratégies aidantes⁶⁰ pour les différentes catégories d'ÉSH au niveau universitaire. Plusieurs pratiques suggérées peuvent couvrir plus d'un handicap. Ces documents précisent que certaines de ces pratiques, lorsqu'appliquées pour l'ensemble des étudiants d'un même cours (donc pas dans le cadre d'une mesure d'accommodement individuelle), permettent des améliorations

⁵⁸ Plusieurs documents utiles sont disponibles dans la section Publications du site du CCSI de l'Est (<http://www.cegep-ste-foy.qc.ca/freesite/index.php?id=13391>) et sur plusieurs autres sites Web d'établissements universitaires, tels que l'UQTR qui offre également à chaque professeur un cédérom qui contient, entre autres, des fiches d'information et de stratégies pédagogiques selon la situation de handicap. Aussi, mentionnons que le Portail du soutien à la pédagogie universitaire de l'UQ est un lieu de diffusion d'initiatives porteuses en la matière : <http://pedagogie.quebec.ca/>. Voir à titre d'exemple la parution du Tableau sur l'adaptation de l'enseignement aux étudiants dyslexiques : <http://pedagogie.quebec.ca/doc/LeTableau-v2-n3-2013.pdf>.

⁵⁹ Guide à l'intention du personnel enseignant de l'UQO, rédigé par Ruth Philion et le SASESH, 2013. Ce guide est largement inspiré de celui que Ruth Philion avait constitué à l'époque où elle était à l'emploi de l'Université d'Ottawa <http://www.sass.uottawa.ca/includes/pdf/access-faculty-guide-fr.pdf>.

⁶⁰ Parfois désignés comme des accommodements ou des mesures d'accommodement.

mesurables pour tous⁶¹ ⁶². Or, les moyens pour sensibiliser les professeurs aux réalités multiples de leurs étudiants et sur les façons d'adapter leur cours représentent certainement des informations utiles pour les établissements. On retrouve d'ailleurs quelques exemples inspirants de stratégies de sensibilisation dans l'annexe 7.

6.1.2 Les projets interordres

Parmi les outils ou les services développés dans les différents établissements québécois, plusieurs sont issus des projets de collaboration interordres entre des universités et des collèges. Facilitant le transfert d'expertise et l'harmonisation d'outils, ces collaborations, soutenues par le Programme d'arrimage universités-collèges du MESRST, sont des modèles de développement de services inspirants et porteurs pour les établissements participants. Trois établissements du réseau de l'UQ ont participé ou participent actuellement à des projets interordres sur les ÉSHÉ ou sur la CUA avec l'objectif d'offrir une réponse adaptée aux besoins de ces étudiants.

6.1.3 L'accessibilité universelle

L'accessibilité universelle est une approche mentionnée dans plusieurs sites Web universitaires⁶³ (au Québec et ailleurs) qui s'adressent aux ÉSH et aux professeurs qui les soutiennent. Sans nécessairement la mettre explicitement en application, certaines universités évoquent ce concept de manière à inspirer les pratiques et à imprégner les services de cette philosophie.

Certains établissements proposent des outils ou des initiatives qui découlent de l'application pédagogique de l'accessibilité universelle; la conception universelle d'apprentissage (CUA). Mentionnons ceux-ci :

- L'University of Arkansas at Little Rock a développé un tutoriel sur l'application de la CUA dans les cours en ligne : Ten Simple Steps Toward Universal Design of Online Courses⁶⁴.
- La California State University propose les principes pour un plan de cours qui s'adresse à tous les types d'apprenants et favorise l'accès aux informations importantes pour un

⁶¹ À cet effet, lire la documentation issue du Volet 3 du Comité Interordres de Montréal : Outiller les professeurs : *Stratégies pédagogiques favorisant la réussite des nouvelles populations étudiantes en situation de handicap et moyens susceptibles d'amener les professeurs à exprimer leurs besoins à l'endroit du soutien pédagogique de ces populations* <http://www.uquebec.ca/capres/Publications/Projet-interordre/Volet-3/Revue-litterature.pdf>.

⁶² Voir à titre d'exemple le projet pilote mené à Dawson College auprès d'étudiants dyslexiques en apprentissage du français langue seconde de Laure Galipeau, Effie Konstantinopoulos et Catherine Soleil, présentée au colloque de l'AQPC en juin 2013. Voir atelier 615 : <http://www.aqpc.qc.ca/appeil/documentation/index.php?annee=2012>.

⁶³ Dans le réseau de l'UQ, seulement deux établissements s'y réfèrent officiellement : l'UQAM inclut la notion d'accessibilité universelle dans sa Politique d'accueil et de soutien des étudiantes, étudiants en situation de handicap (Politique 44) et un groupe travaille actuellement à un projet interordres sur la conception universelle de l'apprentissage. L'UQTR, sur son site Web du service de soutien aux étudiants en situation de handicap, définit pour les professeurs la conception universelle de l'apprentissage. L'UQTR défend également une politique d'accessibilité architecturale basée sur des normes de conception sans obstacle, inspirée de la CUA.

⁶⁴ <http://ualr.edu/pace/tenstepsud/>

cours donné en appliquant les principes de la conception universelle d'apprentissage⁶⁵.

- Le projet interordres sur les applications pédagogiques de la CUA de l'UQAM, de l'Université de Montréal, du Cégep du Vieux Montréal, du Collège Montmorency, du Cégep Marie-Victorin et du Centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap (CRISPESH) vise à mettre en place cinq projets pilotes dans les établissements impliqués. Parallèlement, des outils destinés à toutes les étapes de l'enseignement seront développés⁶⁶.
- Le projet interordres sur l'implantation de la conception universelle d'apprentissage de l'Université McGill, du Marianopolis College, du Centennial College, du John Abbott College et du Dawson College, octroyé en 2013 et qui s'échelonnera sur trois ans, permettra d'établir un dialogue interactif avec des enseignants de tous horizons et de toutes disciplines afin de déterminer avec précision les meilleures pratiques de soutien à l'enseignement et à la pédagogie. Le projet vise également la création d'une boîte à outils durable, bilingue sur l'implantation de la CUA⁶⁷.

6.1.4 L'utilisation des technologies

L'utilisation des technologies pour le soutien des ÉSH offre un certain potentiel d'avenir en ce qui concerne les outils offerts aux étudiants, l'amélioration des mécanismes de gestion des services ou le mode des services offerts (à distance par exemple). Bien que les études à ce sujet demeurent insuffisantes, les récentes avancées de la CUA plaident en faveur d'une plus grande utilisation des technologies (CAPRES, 2013h, p. 2).

Le Réseau de Recherche Adaptech a développé, pendant des années, plusieurs outils et ressources qui pourraient être utiles pour les établissements d'enseignement, incluant une large base de données de technologies informatiques adaptatives et un ensemble de vidéos de démonstrations présentant les capacités de certaines de ces technologies. Une liste de technologies gratuites ou peu coûteuses est également disponible en ligne⁶⁸.

L'AQICESH rend disponible en ligne une liste à jour des technologies adaptées⁶⁹ et des médias substitués⁷⁰.

6.1.5 Les programmes de mentorat et de tutorat

Certaines universités se sont dotées de programmes de tutorat ou de mentorat dont l'objectif est souvent de faciliter l'apprentissage par le jumelage. À titre d'exemple, l'Université McGill a développé un programme de mentorat visant à faciliter l'apprentissage et à soutenir l'intégration des divers types d'apprenants, peu importe leur stade de cheminement à l'université⁷¹. Tout en

⁶⁵ <http://enact.sonoma.edu/content.php?pid=218878&sid=2032318>

⁶⁶ <http://pcua.ca/>

⁶⁷ <http://publications.mcgill.ca/reporter/2013/10/osd-obtains-mesrst-grant-for-universal-design-implementation/>

⁶⁸ <http://www.adaptech.org/fr/telechargement>

⁶⁹ <http://aqicesh.ca/ressources/technologies-adaptees>

⁷⁰ <http://aqicesh.ca/docs/CatalogueAQICESH2013.pdf>

⁷¹ <http://www.mcgill.ca/osd/services/mentoring>

facilitant la transition à l'université, ce programme offre la possibilité à chaque étudiant qui y participe de développer son coffre à outils personnalisé pour lui permettre d'atteindre ses objectifs d'études. Le jumelage est fait auprès d'étudiants de programmes d'études similaires et aux intérêts communs. L'UQAM a quant à elle mis sur pied un programme de tutorat par les pairs, adapté aux problématiques liées aux TA et au TDA et issu d'un partenariat entre les Services à la vie étudiante et les programmes des sciences de l'éducation et de psychologie.

6.1.6 Le repérage et le dépistage des troubles de santé mentale

Des stratégies de repérage ou de dépistage des troubles de santé mentale ou des difficultés vécues par les étudiants sont mises en place dans plusieurs universités. L'attrait de ces pratiques réside dans le fait qu'elles visent tous les étudiants et qu'elles ont un caractère préventif.

À titre d'exemple, le réseau de sentinelles de l'UQTR a le rôle de servir de relais entre les personnes en détresse et les services d'aide. Le rôle de la sentinelle est de dépister, de guider et d'orienter les personnes suicidaires ainsi que leur entourage vers les ressources appropriées. On peut comparer le rôle d'une sentinelle à celui d'une personne qui donne les premiers soins, qui agit promptement, qui assure un soutien en attendant que les spécialistes prennent la relève. Un réseau du même type existe à l'Université Laval.

Aussi, le Early Alert UBC de l'University of British Columbia est le quartier général d'une démarche de sensibilisation/repérage des étudiants à risque. Des membres du personnel et du personnel enseignant sont formés à repérer les étudiants à risque d'échec et à transmettre ces informations sous forme d'« alertes » au moyen d'un système sécuritaire de divulgation. L'objectif est que ces étudiants puissent obtenir de l'aide dès que les premiers signes de difficulté se présentent.

6.2 LES PRATIQUES EXEMPLAIRES ET INSPIRANTES : CONSTATS, BESOINS ET PISTES D'ACTION

Le besoin de recherche sur les mesures d'accueil et d'intégration

Plusieurs pratiques actuellement en cours dans les établissements peuvent servir d'inspiration pour le développement de services favorisant l'accueil et l'intégration des ÉSHÉ. Le manque de données probantes sur l'impact de ces pratiques ne permet cependant pas d'en identifier qu'on pourrait qualifier d'exemplaires. Les établissements universitaires ne peuvent donc pas s'appuyer sur des données probantes permettant d'améliorer les pratiques actuelles.

En regard de ce constat, le Groupe de travail souhaite :

Que les établissements valorisent davantage les résultats des pratiques mises en place, par exemple les projets interordres, de manière à favoriser la diffusion de stratégies ou d'outils permettant une offre de services qui soit pertinente et appuyée sur des données de recherche et des expériences documentées.

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Devant les constats mis en lumière dans ce rapport, le Groupe de travail rappelle l'importance, d'une part, de poursuivre la réflexion sur le rôle des établissements dans l'accueil et l'intégration de ces étudiants et, d'autre part, de continuer le travail qui vise à mettre en place des conditions équitables de poursuite des études pour tous les étudiants.

Pour alimenter leur réflexion, le Groupe de travail sur les ÉSHÉ invite les établissements :

- à s'approprier les différents constats, besoins et pistes d'action présentés pour chaque section du rapport;
- à prendre acte des quatre recommandations qui suivent;
- à porter ce dossier au sein de leur communauté et auprès de leurs partenaires (gouvernement, organismes, etc.) afin de poursuivre le travail d'accueil et d'intégration de l'ensemble des étudiants qui ont la capacité de poursuivre des études universitaires.

RECOMMANDATION 1

Considérant :

- ✓ l'augmentation du nombre d'ÉSH, et particulièrement d'ÉSHÉ dans les universités;
- ✓ l'écart de financement entre le réseau collégial et les universités, ces dernières recevant jusqu'à quatre fois moins de ressources financières;
- ✓ les démarches effectuées auprès du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST), notamment la lettre envoyée le 15 novembre 2013 et signée par toutes les universités québécoises;
- ✓ que la réponse aux besoins des étudiants en situation de handicap est une responsabilité partagée entre l'établissement, l'étudiant et le gouvernement;

Le Groupe de travail recommande à la Commission de l'enseignement et de la recherche de :

- 1** POURSUIVRE SON DIALOGUE AVEC LE MESRST AFIN D'OBTENIR UN FINANCEMENT RÉCURRENT DES SERVICES OFFERTS AUX ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP QUI TIENT COMPTE DE L'AUGMENTATION DE LEUR NOMBRE ET DE LA DIVERSITÉ DE LEURS CARACTÉRISTIQUES.

RECOMMANDATION 2

Considérant :

- ✓ que l'offre de mesures d'accommodement repose sur une concertation des différents services au sein de chaque établissement vu l'ensemble des aspects à considérer (aspects académiques, matériels, architecturaux, etc.);
- ✓ que la mise en commun des réalités vécues dans les établissements demeure essentielle pour définir une offre de services concertée et équitable au sein du réseau de l'UQ;

Le Groupe de travail recommande à la Commission de l'enseignement et de la recherche de :

2 POURSUIVRE LES TRAVAUX DU GROUPE DE TRAVAIL, ET DE FORMER LE CAS ÉCHÉANT DES SOUS-GROUPES, SUR L'ACCUEIL ET L'INTÉGRATION DES ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP ET SUR LES BESOINS LIÉS À LEUR FORMATION, AFIN DE PARTAGER ET D'ÉLABORER :

- DES OUTILS DE SENSIBILISATION;
- DES MESURES DE SOUTIEN;
- DES PRATIQUES INSPIRANTES;
- DES BALISES COMMUNES.

RECOMMANDATION 3

Considérant :

- ✓ le manque de données permettant de dresser un portrait précis de la situation des étudiants en situation de handicap;
- ✓ le besoin d'appuyer les décisions prises dans les établissements en lien avec l'accueil et l'intégration des ÉSH sur des données probantes;

Le Groupe de travail recommande à la Commission de l'enseignement et de la recherche de :

3 METTRE EN PLACE UN PROJET DE COLLECTE DE DONNÉES SUR LES CARACTÉRISTIQUES, LA RÉUSSITE, LES PARCOURS D'ÉTUDES ET L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP, ET EN PARTICULIER DES ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP ÉMERGENTS.

RECOMMANDATION 4

Considérant :

- ✓ l'intérêt que présentent certaines approches pédagogiques, telle la conception universelle d'apprentissage, pour une réponse efficiente aux besoins des ÉSH, mais aussi de l'ensemble des étudiants;
- ✓ l'implication de certains des établissements du réseau de l'UQ dans des projets sur l'application pédagogique de la conception universelle de l'apprentissage;

Le Groupe de travail recommande à la Commission de l'enseignement et de la recherche de :

4

SOUTENIR UN PROJET DE VEILLE ET D'ÉCHANGES EN RÉSEAU SUR L'ADAPTATION DES APPROCHES PÉDAGOGIQUES TELLES QUE CELLES PROPOSÉES DANS LA CONCEPTION UNIVERSELLE D'APPRENTISSAGE.

BIBLIOGRAPHIE

- ACCSEHP (1999). *Vers l'élaboration de normes nationales de service: Un rapport sur l'aide aux étudiants handicapés au postsecondaire au Canada*, 36 p. Récupéré de http://www.cacuss.ca/_Library/documents/standards-1999-fr.pdf
- Aide financière aux études (2013a). *Programme d'allocation pour des besoins particuliers – Adultes Secondaire (formation professionnelle ou éducation des adultes), collégial et université*.
<http://www.afe.gouv.qc.ca/fr/autresProgrammes/allocationsBesoinsAdultes.asp>
- Aide financière aux études (2013b). *Rapport 2010-2011, Aide financière aux études, Statistiques*. Récupéré de http://www.afe.gouv.qc.ca/CONTACT_UC/Publications/AFE/PUBL_Rapport_statistique_2010_2011.pdf
- Aide financière aux études (2013c). *Type de déficience*.
<http://www.afe.gouv.qc.ca/fr/autresProgrammes/deficience.asp>
- AQICEBS (2006). *Statistiques concernant les étudiants ayant des besoins spéciaux dans les universités québécoises 2005-2006*, 17 p. Récupéré de <http://aqicesh.ca/docs/Resume-0506.pdf>
- AQICEBS (2007). *Statistiques concernant les étudiants ayant des besoins spéciaux dans les universités québécoises 2006-2007*, 17 p. Récupéré de <http://aqicesh.ca/docs/GLOBAL-AQI-06-07.pdf>
- AQICEBS (2008). *Statistiques concernant les étudiants ayant des besoins spéciaux dans les universités québécoises 2007-2008*, 17 p. Récupéré de http://aqicesh.ca/docs/Stats_AQICEBS_0708.pdf
- AQICEBS (2009). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises 2008-2009*, 80 p. Récupéré de http://aqicesh.ca/docs/Stats_AQICEBS-2008-09.pdf
- AQICEBS (2010). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises 2009-2010*, 81 p. Récupéré de http://aqicesh.ca/docs/DocStats09_10.pdf
- AQICESH (2011). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises 2010-2011*, 88 p. Récupéré de http://aqicesh.ca/docs/AQICESH_Stats_2010_2011.pdf
- AQICESH (2012). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises 2011-2012*, 88 p. Récupéré de <http://aqicesh.ca/docs/AQICESH-Stats.2011-2012.pdf>
- 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. Récupéré de http://aqicesh.ca/docs/Guide_du_conseiller.pdf

- AQICESH (2013). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises 2012-2013*, 88 p. Récupéré de http://aqicesh.ca/docs/STATS_AQICESH_-2012-13.pdf
- Bonin, Sylvie (2012). *Enquête ICOPE 2011, Perception des étudiants de l'Université du Québec à l'égard des problèmes de santé limitant leurs apprentissages*, Université du Québec, 18 p.
- Bonin, Sylvie et Stéphanie Girard (2013). *Enquête ICOPE 2011: Rapport d'enquête*, Université du Québec, 43 p. Récupéré de http://www.uquebec.ca/dri/publications/Rapport_enquete_ICOPE_2011_web.pdf
- Bonnelli, Hélène, Amélie-Elsa Ferland-Raymond et Stéphanie Campeau (2010). *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 40 p. Récupéré de http://www.uquebec.ca/capres/Publications/MELS-Juin-2010/PortraitEtudHandBesoinsEmergentsEnsPostsec_Rapportsynthese.pdf
- Boucher, Julien (2011). *Pour une éthique de l'égalité des chances : recherche sur les étudiants avec besoins particuliers*, Fédération étudiante collégiale du Québec, 109 p.
- Bourassa, M. et M. C. Tousignant (2009). *L'intégration au cégep de l'Outaouais, une responsabilité collective, Recherche subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, Gatineau, Cégep de l'Outaouais.
- Brassard, Nancy (2012). *Profil de compétences de l'enseignement de niveau universitaire*, École nationale d'administration publique (ENAP), 15 p.
- CAPRES (2013a). *Compendium de ressources disponibles sur le Web*, 11 p. Récupéré de <http://www.uquebec.ca/capres/Agenda/2013-2014/2.5-Enjeux.pdf>
- CAPRES (2013b). *Dossiers thématiques : étudiants postsecondaires présentant un trouble de santé mentale ou un trouble neurocognitif (TA, TSA, TDAH)*. <http://www.uquebec.ca/capres/Dossiers/Tsm-tn/tsm-tn.shtml>
- CAPRES (2013c). *État du Dakota du Sud : stratégie d'inclusion dans les universités*, 6 p. Récupéré de http://www.uquebec.ca/capres/Agenda/2013-2014/1_2Strategies_inclusion.pdf
- CAPRES (2013d). *État du Wisconsin : stratégie d'inclusion dans les universités*, 7 p. Récupéré de http://www.uquebec.ca/capres/Agenda/2013-2014/1_1Strategies_inclusion.pdf
- CAPRES (2013e). *La conception universelle de l'apprentissage (Universal Design) et sa mise en œuvre*, 11 p. Récupéré de <http://www.uquebec.ca/capres/Agenda/2013-2014/2.2-Enjeux.pdf>
- CAPRES (2013f). *La redéfinition du handicap et ses retombées concrètes*, 11 p. Récupéré de <http://www.uquebec.ca/capres/Agenda/2013-2014/2.1-Enjeux.pdf>
- CAPRES (2013g). *Le rôle des orthopédagogues et des conseillers d'orientation*, 11 p. Récupéré de <http://www.uquebec.ca/capres/Agenda/2013-2014/2.4-Enjeux.pdf>
- CAPRES (2013h). *Les technologies de l'information et des communications*, 11 p. Récupéré de <http://www.uquebec.ca/capres/Agenda/2013-2014/2.3-Enjeux.pdf>

- CAPRES (2013i). *Nouveau-Brunswick : stratégie d'inclusion dans les universités*, 8 p. Récupéré de http://www.uquebec.ca/capres/Agenda/2013-2014/1_3Strategies_inclusion.pdf
- CAPRES (2013j). *Nouvelle-Zélande : stratégie d'inclusion dans les universités*, 7 p. Récupéré de http://www.uquebec.ca/capres/Agenda/2013-2014/1_5Strategies_inclusion.pdf
- CAPRES (2013k). *Ontario : stratégie d'inclusion dans les universités*, 7 p. Récupéré de http://www.uquebec.ca/capres/Agenda/2013-2014/1_4Strategies_inclusion.pdf
- CAPRES (2013l). *Québec : stratégie d'inclusion dans les universités*, 14 p. Récupéré de http://www.uquebec.ca/capres/Agenda/2013-2014/1_7Strategies_inclusion.pdf
- CAPRES (2013m). *Suède : stratégie d'inclusion dans les universités*, 7 p. Récupéré de http://www.uquebec.ca/capres/Agenda/2013-2014/1_1Strategies_inclusion.pdf
- Comité Interordres de Montréal (2013). *Intégrer les nouvelles populations étudiantes en situation de handicap ; mission possible!*, 70 p. Récupéré de <https://docs.google.com/file/d/0B2z2oz4ckHW6RldjYW5YcVEwNjQ/edit>
- Comité Interordres de Montréal, (2011). *Stratégies pédagogiques favorisant la réussite des nouvelles populations étudiantes en situation de handicap et moyens susceptibles d'amener les professeurs à exprimer leurs besoins à l'endroit du soutien pédagogique de ces populations*, *Revue de littérature*, 45 p. Récupéré de <http://www.uquebec.ca/capres/Publications/Projet-interordre/Volet-3/Revue-litterature.pdf>
- Ducharme, Daniel et Karina Montminy (2012). *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*, 220 p. Récupéré de http://www.cdpedj.qc.ca/publications/accommodement_handicap_collegial.pdf
- Fédération des cégeps (2012). « Mieux servir les jeunes partout », *Perspectives collégiales*, vol. 8, no 1, p. 1-3.
- FNEEQ, FEC et CPNC (2013). *La présence de la population étudiante ayant des besoins particuliers (PEBP) et son impact sur la charge d'enseignement, Rapport des travaux du Comité national de rencontre (CNR)*, 174 p.
- Fougeyrollas, Patrick (1995). *Le Processus de production culturelle du handicap; Contextes sociohistoriques du développement des connaissances dans le champ des différences corporelles et fonctionnelles*, 437 p.
- Hubka, David et Emer Killeen (1999). *Working towards a Coordinated National Approach to Services, Accommodations and Policies for Post-Secondary Students with Disabilities: Ensuring Access to Higher Education and Career Training*.
- Macé, Anne-Laure et Marie-Pier Rivard (2013). *Pratiques des services d'aide à l'apprentissage auprès des nouvelles populations en situation de handicap dans les établissements postsecondaires*, Comité Interordres, Université de Montréal, 51 p.
- McCloy, Ursula et Lindsay DeClou (2013). *Les personnes handicapées en Ontario : Taux de participation à des études postsecondaires, expériences des étudiants et résultats sur le marché du travail*, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 32 p.

- McGill Reporter Staff (2013). « OSD obtains MESRST grant for Universal Design implementation », *McGill Reporter*.
- MESRST (2013a). *Calculs définitifs des subventions de fonctionnement aux universités : année universitaire 2012-2013*, 150 p. Récupéré de http://www.mesrst.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Universite/PersUniv/ReglesBudgControlesFinan/CalculsDefinitifsSubventionsFonctUniv2012-2013.pdf
- MESRST (2013b). *Modèle d'organisation des services aux étudiantes et étudiants ayant un trouble d'apprentissage, un trouble mental ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité*, 9 p. Récupéré de http://www.mesrst.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Collegial/Accomp_soutien_eleves/ModOrgServEtudTroubleApprenHyperactivite.pdf
- MESRST (2013c). « Programme de soutien financier à l'intégration des personnes handicapées – Universitaire » Récupéré de <http://www.mesrst.gouv.qc.ca/ministere/acces-a-linformation/programmes-de-soutien-financier/programme-de-soutien-financier-a-lintegration-des-personnes-handicapees-universitaire/>
- Philion, Ruth (2010). « L'accompagnement des étudiants ayant un trouble d'apprentissage en milieu universitaire : émergence d'un point de rupture entre les besoins individuels et collectifs », dans M., Cifali, Bourassa M. et Théberge M. (dir.), *Accompagner : une éthique clinique*, Paris, l'Harmattan.
- Philion, Ruth (2012). *Guide à l'intention du personnel enseignant*, Université du Québec en Outaouais, 23 p.
- Quirion, Isabelle, et Marie-Pierre Aubert. 2013. « Étudiants en situation de handicap... en stage : exemple de formation adressée aux enseignants du collégial. » Dans *33^e Colloque annuel de l'AQPC*. Récupéré de <http://prezi.com/rgrilnzbibir/etudiants-en-situation-de-handicap-en-stage/>
- St-Onge, Myreille, Julie Tremblay et Dominic Garneau (2010). *L'offre de services pour les étudiantes et étudiants des cégeps ayant un problème de santé mentale ou un trouble mental : Rapport synthèse*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 24 p. Récupéré de http://www.uquebec.ca/capres/Publications/MELS-Juin-2010/OffreServEtudCegepsSanteMentale_Rapportsynthese.pdf
- Tremblay, Stéphanie (2013). *La conception universelle de l'apprentissage en enseignement supérieur : principes, applications et approches connexes. Revue de littérature préparée dans le cadre du projet interordres sur les applications pédagogiques de la conception universelle de l'apprentissage*, Centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap (CRISPESH), 62 p.
- Wolforth, Joan et Elizabeth Roberts (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?*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 53 p.

Récupéré de http://www.uquebec.ca/capres/Publications/MELS-Juin-2010/SituationEtudTroubleApp_ResumeEtude.pdf

Liste des ANNEXES

- Annexe 1 : Composition du Groupe de travail
- Annexe 2 : Question ICOPE sur les limitations aux apprentissages
- Annexe 3 : Lettre au sous-ministre adjoint de l'enseignement supérieur
- Annexe 4 : Annexe S024 du Régime budgétaire et financier des cégeps
- Annexe 5 : Politiques institutionnelles en vigueur dans les établissements québécois
- Annexe 6 : Portrait des services aux ÉSH dans le Réseau de l'UQ
- Annexe 7 : Répertoire de pratiques inspirantes

Annexe 1 : Composition du Groupe de travail

Le Groupe de travail

Créé à l'initiative du Comité des études de premier cycle (CEPC) et du Comité des services aux étudiants (CSAE), le Groupe de travail sur les étudiants en situation de handicap émergents (GT-ÉSHÉ) est formé de :

- Manon Vaillancourt, directrice des Services à la vie étudiante, UQAM
- Carole Dion, doyenne des études de premier cycle⁷², UQAC
- Danny Dessureault, doyen des études, UQTR
- Bernard Ouellet, directeur des services aux étudiants, UQAR
- Pierre Tessier, registraire, UQO
- Luc Bouchard, registraire, TÉLUQ
- Caroline Lessard, directrice du soutien aux études et des bibliothèques (DSEB), UQSS, présidente du Groupe de travail
- Stéphanie Vagneux, Agente de recherche, DSEB, UQSS, secrétaire du Groupe de travail
- Mégane Girard, Agente de recherche, DSEB, UQSS, soutien à la rédaction du rapport

Les travaux du GT-ÉSHÉ (novembre 2012 à novembre 2013)

- ✓ Cinq réunions en présence et six conférences téléphoniques
 - Suivi du plan de travail du groupe : Production d'un rapport
 - Suivi des projets UQ en cours (FODAR et CAPRES) à chaque réunion jusqu'en juin
 - Présentations lors des réunions en présence :
 - Sylvie Bonin, DRI-UQSS, données de l'enquête ICOPE 2011
 - Julien Prud'homme, UQAM, CIRST, Projet du CAPRES
 - Frédéric Fovet, Université McGill, Office for Students with Disabilities
 - Ruth Phillion, UQO, Projet FODAR (bilan préliminaire)
 - Hélène Savard, Directrice du CCSI Cégep de Ste-Foy

Échéancier de production du rapport

- 28 novembre 2012 : validation du mandat du Groupe de travail par les membres de la Commission de l'enseignement et de la recherche (CER)
- Mai 2013 : validation du projet de rapport auprès du CEPC et du CSAE
- 5 juin 2013 : dépôt du projet de rapport (table des matières) aux membres de la CER
- Été/automne 2013 : Rédaction du rapport
- 29 janvier 2014 : validation du projet de rapport par les membres du Groupe de travail
- 11 février 2014 : validation du projet de rapport auprès du CSAE
- 12 février 2014 : validation du projet de rapport auprès du CEPC
- 25 février 2014 : dépôt final du rapport du Groupe de travail aux membres de la CER

⁷² Mme Dion a été doyenne des études de premier cycle de l'UQAC jusqu'en août 2013 et est ensuite demeurée membre du Groupe de travail à titre de professeure du Département des sciences de la santé.

Annexe 2 : Question ICOPE sur les limitations aux apprentissages

Question ICOPE 2011 :

42 Perception des limitations :

1) Considérez-vous être limité dans vos apprentissages en raison d'un problème de santé ou d'une déficience fonctionnelle ?

Oui.....

Non -----> **PASSER à la question 43**

2) Quelle est la nature de ce problème de santé ou de cette déficience ? (Indiquer la nature de la limitation QUI NUIT LE PLUS à vos apprentissages.)

Physique :

Déficience motrice

Déficience visuelle

Déficience auditive

Déficience organique (organes internes).....

Autre problème de nature physique

Neurologique ou psychologique :

Déficience du langage et de la parole (ex. dysphasie)

Trouble d'apprentissage (ex. dyslexie, dysorthographe)

Trouble envahissant du développement (ex. autisme)

Trouble déficitaire de l'attention (avec ou sans hyperactivité).....

Trouble de santé mentale (ex. trouble anxieux, dépression)

Autre problème de nature neurologique ou psychologique.....

Annexe 3 : Lettre au sous-ministre adjoint de l'enseignement supérieur



PAR COURRIEL

15 novembre 2013

Monsieur Pierre Boutet
Sous-ministre adjoint à l'enseignement supérieur Ministère de l'Enseignement
supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie
Édifice Marie-Guyart, 15^e étage
1035, rue De la Chevrotière Québec (Québec)
G1R 5A5

Monsieur le sous-ministre adjoint,

Dans le cadre du Sommet sur l'enseignement supérieur, le Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST) a proposé de confier aux établissements des trois réseaux d'enseignement postsecondaire (collégial public, collégial privé subventionné et universitaire), la responsabilité du soutien financier aux étudiants en situation de handicap d'ici le 1^{er} septembre 2014¹. Ainsi, l'ensemble des éléments présentement couverts par le Programme d'allocation pour des besoins particuliers (PABP) Volet Adultes (services spécialisés, ressources matérielles dans les établissements d'enseignement et à la maison, transport adapté et allocation au logement) pourrait être transféré aux établissements. Cette prise en charge permettrait de soulager les étudiants des tâches administratives qui leur incombent actuellement et s'accompagnerait d'une réallocation des budgets correspondants vers les établissements (3,8 M\$).

Une consultation sur les modalités de cet éventuel transfert a été lancée par le MESRST en juin 2013 afin de recueillir les commentaires des établissements. Nous espérons que les réponses fournies par les établissements vous auront permis de constater leur engagement sans équivoque à l'égard des étudiants en situation de handicap émergents, mais aussi de comprendre leurs inquiétudes face aux impacts très concrets que ce transfert pourrait avoir sur la capacité des établissements à répondre aux besoins légitimes de ces étudiants.

Cependant, le transfert vers les établissements universitaires des sommes actuellement allouées au PABP ne permet pas de résoudre les nombreux défis que pose l'intégration des étudiants en situation de handicap émergents.

De surcroît, il soulèverait de nouvelles préoccupations quant au niveau de responsabilité des établissements, sur le plan légal, à l'égard de ces étudiants.

¹ MESRST. Sommet sur l'enseignement supérieur (2013). *Renforcer la recherche ainsi que la collaboration entre les établissements et leurs milieux*.

Compte tenu de ces deux éléments, nous pensons qu'un éventuel changement de cet ordre devrait tenir compte des préalables suivants :

L'intégration réussie des étudiants en situation de handicap émergents à l'université est une responsabilité partagée.

Au premier chef, l'étudiant a un rôle central à jouer dans la réussite de son projet d'études. De surcroît, il est important que l'accompagnement qui lui est fourni vise à renforcer son autonomie dans la perspective de l'outiller en vue d'une intégration réussie sur le marché du travail au terme de ses études. De même, le gouvernement ne peut abdiquer sa responsabilité à l'égard de citoyens souffrant d'un handicap même si ceux-ci sont inscrits dans un programme universitaire. Il doit les soutenir et s'assurer que les différents services de l'État, notamment en matière de santé et de services sociaux, leur soient accessibles et répondent à leurs besoins. En ce sens, les établissements ne sont pas prêts à assumer seuls l'entière responsabilité de l'intégration, de l'accompagnement et de la réussite des étudiants en situation de handicap émergents. Ils se perçoivent plutôt comme des mandataires de l'État et souhaitent une approche concertée où tous les intervenants (l'étudiant, l'établissement, le MESRST, le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) et autres) travaillent en collaboration pour favoriser la réussite de ces étudiants.

L'accompagnement des étudiants en situation de handicap émergents ne pourra se faire sans un financement adéquat.

À l'heure actuelle, le principal problème posé par l'intégration de ces étudiants à l'université est le manque de ressources financières. On ne saurait passer cela sous silence, puisque le simple transfert de l'enveloppe actuelle ne permettra pas de répondre aux besoins et aux attentes des étudiants en situation de handicap émergents dont le nombre continue d'augmenter de façon importante, année après année.

- a) Premièrement, l'enveloppe pour le Programme de soutien à l'intégration des personnes handicapées dans les universités est insuffisante pour permettre aux établissements de répondre aux besoins des étudiants en situation de handicap. Cette enveloppe permet de financer l'offre de services de base et le développement de l'expertise au sein des établissements. Elle devra être rehaussée si l'on veut donner aux établissements les moyens de défrayer les coûts relatifs aux ressources humaines, physiques et matérielles associées aux services directs aux étudiants.
- b) Deuxièmement, les modalités actuelles du PABP font en sorte que plusieurs d'entre eux sont exclus du Programme et se retrouvent ainsi sans aucun soutien financier pour faire face à leur handicap. Dans l'éventualité d'un transfert, l'enveloppe devrait donc être ajustée sur une base continue pour répondre aux besoins spécifiques de chaque étudiant en fonction de l'évolution de sa situation.

Ces besoins devraient être déterminés sur la base d'un diagnostic réalisé par un professionnel habilité en vertu du code des professions ou d'une loi professionnelle particulière. Pour ce faire, il faudra faciliter l'accès aux étudiants à des diagnostics et permettre des réévaluations de la condition de l'étudiant en cours de cheminement.

- c) Troisièmement, il faudra s'assurer que les étudiants handicapés puissent continuer de bénéficier du financement des coûts supplémentaires associés aux frais de transport et de logement par des moyens tels que l'Aide financière aux études, les établissements ne souhaitant pas assumer cette responsabilité.

Il faut garantir l'équité de traitement entre les étudiants en situation de handicap émergents, et ce, dans l'ensemble du réseau universitaire.

Peu importe dans quel domaine d'études ou dans quel établissement il choisit d'étudier, tout étudiant en situation de

handicap émergent doit avoir accès à des services équivalents. Pour ce faire, il faut s'assurer que les établissements, peu importe leur taille, leur emplacement géographique ou les modes d'enseignement utilisés, soient en mesure d'offrir la même qualité de services de base (dont les contours restent à définir). Plusieurs facteurs devront être pris en compte afin de déterminer le niveau de ressources nécessaires pour bien répondre aux besoins de ces étudiants : le nombre d'étudiants en situation de handicap; le type de handicap et la complexité des cas individuels, notamment pour les étudiants en situation de handicap émergents (TA, TDA/H, TSM, TED); le nombre de crédits et le type de programme auxquels ils sont inscrits; le genre de ressources spécialisées requises; les moyens et l'expertise dont dispose l'établissement en ses murs ou qui sont accessibles dans son environnement immédiat; etc. Afin d'assurer une équité de traitement, des normes d'attribution des services aux étudiants devraient être développées.

Une nouvelle approche doit être envisagée dans l'offre de services spécialisés aux étudiants en situation de handicap émergents.

Dans l'optique de s'inscrire dans le modèle d'organisation des services basés sur une approche par besoin, préconisé par le MESRST et publié en 2013, les établissements devront, non seulement mieux soutenir les étudiants, mais aussi leurs équipes de professionnels et le personnel enseignant. Pour ce faire, ils auront besoin de pouvoir compter sur des ressources adéquates, ce qui n'est pas le cas présentement, et de bénéficier d'une marge de manœuvre suffisante dans la gestion des ressources liées aux services spécialisés d'accompagnement et des ressources matérielles (équipement et logiciels spécialisés, etc.). La diversité des réalités universitaires requiert en effet une flexibilité de gestion de ces sommes.

Dans l'optique où un financement adéquat et évolutif était assuré, les établissements seraient prêts à envisager de nouvelles façons d'offrir les services requis aux étudiants en situation de handicap.

Le partage d'expertise et la mise en commun des ressources entre établissements d'enseignement supérieur devraient être favorisés.

Bien que chaque établissement ait un contexte qui lui soit propre, le dossier des étudiants en situation de handicap émergents présente des défis similaires. Un éventuel transfert du PABP devrait viser à favoriser les collaborations et le partage d'expertise, entre les établissements universitaires. De même, des collaborations pourraient également être développées entre les établissements universitaires et collégiaux, lorsque possible.

Les universités ont à cœur d'offrir l'ensemble des services ainsi que le soutien nécessaire à la réussite du projet d'études de tous leurs étudiants. Les étudiants en situation de handicap font face à des défis spécifiques dans leur cheminement vers la réussite scolaire; défis que les établissements souhaitent relever avec eux, dans une approche concertée avec le gouvernement.

Dans cette perspective, nous souhaiterions que le MESRST mette en place à court terme, un comité de travail conjoint composé de représentants du MESRST et de représentants universitaires. Le mandat de ce comité de travail serait de convenir des conditions et des modalités d'un éventuel transfert du PABP ainsi que des enjeux liés à l'accueil et l'intégration des étudiants en situation de handicap émergents.

En espérant que les éléments contenus dans cette lettre vous seront utiles dans la réflexion que vous menez relativement au soutien à apporter aux étudiants en situation de handicap émergents, nous vous prions d'agréer, Monsieur le sous-ministre adjoint, l'expression de nos sentiments distingués.

Le président du Comité des affaires académiques,



Raymond Lalande
Vice-recteur aux études Université de Montréal

Pour et au nom de mes collègues des établissements suivants :

- Université Bishop's
- Université Concordia
- Université Laval
- Université McGill
- HEC Montréal
- École Polytechnique de Montréal
- Université de Sherbrooke
- Université du Québec
- Université du Québec à Montréal
- Université du Québec à Trois-Rivières
- Université du Québec à Chicoutimi
- Université du Québec à Rimouski
- Université du Québec en Outaouais
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
- Institut national de la recherche scientifique
- École nationale d'administration publique
- École de technologie supérieure
- Télé-université

c.c. Monsieur Gilbert Charland, sous-ministre, MESRST

Monsieur Simon Boucher-Doddrige, directeur de la planification et des programmes par intérim,
MESRST

Monsieur Jean-François Noël, directeur des affaires étudiantes, MESRST

Annexe 4 : Annexe S024 du Régime budgétaire et financier des cégeps

ACCESSIBILITÉ AU COLLÉGIAL DES PERSONNES EN SITUATION DE HANDICAP, DES AUTOCHTONES, DES MEMBRES DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DES PERSONNES PARTICIPANT AU PROGRAMME SPORT-ÉTUDES

La présente version constitue une refonte complète de l'annexe. Les numéros des paragraphes n'ont pas de lien avec la version précédente.

Personnes en situation de handicap

- 1 Le Ministère soutient les établissements d'enseignement collégial en vue de favoriser la persévérance et la réussite scolaires des étudiants en situation de handicap. À cet effet, un montant de 12 953 500 \$ est prévu.
- 2 Quatre principes directeurs guident les interventions du Ministère et des réseaux et sont à la base du modèle d'organisation des services :
 - la considération des besoins;
 - la valorisation des forces;
 - le développement de l'autonomie;
 - l'intégration des actions.
- 3 Le modèle d'organisation des services s'appuie sur une approche basée sur les besoins, qui considère de façon globale et systémique les besoins de l'ensemble des étudiants, du personnel et des établissements. Cette approche sert de cadre de référence dans la répartition du financement entre les collèges en vue de soutenir l'organisation et l'offre de services auprès des étudiants en situation de handicap.

Organisation et offre de services dans les collèges

- 4 Une enveloppe globale prédéterminée de 8 731 700 \$ est disponible pour soutenir l'organisation et l'offre de services dans les collèges, notamment :
 - la mise en œuvre d'une organisation locale de services;
 - l'accueil, l'élaboration des plans d'intervention, la mise en place des services, la formation du personnel (anciennement la coordination locale);
 - le soutien dans le développement de stratégies adaptées à la limitation et le soutien à l'apprentissage de logiciels spécialisés et de matériel adapté (accompagnement éducatif, volets 1 et 2);
 - la prise de notes;
 - la surveillance d'examen.
- 5 Chaque établissement a la responsabilité de répartir les ressources en fonction des besoins identifiés, en misant sur les forces du milieu, selon le mode d'organisation et d'offre de services qui lui est propre et adapté à son contexte.
- 6 Les sommes allouées sont destinées à l'organisation ainsi qu'à l'offre de services pour les étudiants qui répondent à l'ensemble des conditions suivantes :
 - ils sont reconnus comme « personne handicapée »;
 - leur situation de handicap est confirmée par un diagnostic ou une évaluation diagnostique effectué par un professionnel habilité en vertu du Code des professions¹;

¹ L.R.Q., c. C-26 (site des publications du Québec).

- leur situation de handicap entraîne des limitations significatives et persistantes dans le cadre d'activités d'apprentissage auxquelles sont attribuées des unités;
 - ils ont un plan individuel d'intervention, préparé par le cégep, qui précise les accommodements nécessaires à leur réussite scolaire et les limitations justifiant leur mise en place et ce, pour chaque session.
- 7 Une somme de 4 167 300 \$ est prévue pour le montant de base et répartie entre les établissements. De cette somme, 2 394 400 \$ sont attribués en 2012-2013 pour faciliter l'embauche de personnel professionnel et de soutien. Le montant de base accordé à chaque cégep est établi en tenant compte de l'effectif étudiant (pes brutes à l'enseignement ordinaire en t-2, divisées par 44) :
- | | |
|---|------------|
| - établissements de 1 à 2000 étudiants : | 44 200 \$ |
| - établissements de 2001 à 3000 étudiants : | 69 100 \$ |
| - établissements de 3001 à 4000 étudiants : | 88 400 \$ |
| - établissements de 4001 à 5000 étudiants : | 113 300 \$ |
| - établissements de 5001 à 6000 étudiants : | 132 700 \$ |
| - établissements de 6001 et plus : | 152 000 \$ |
- 8 Une somme de 4 564 400 \$ est répartie entre les établissements au prorata du nombre d'étudiants en situation de handicap de l'année scolaire t-2 tel que déclaré dans le système Socrate. Les dates de déclarations de l'effectif étudiant sont prévues au calendrier des opérations du système Socrate.
- 9 Exceptionnellement, en l'absence de données sur les étudiants en situation de handicap dans le système Socrate, le montant accordé à chaque établissement en 2012-2013 et en 2013-2014, en vertu du paragraphe 8, sera établi à partir des données sur le nombre d'étudiants en situation de handicap des années scolaires 2010-2011 et 2011-2012 transmises au Ministère par les cégeps au plus tard le 30 juin 2012.
- 10 Les pièces justificatives suivantes doivent être conservées au dossier de l'étudiant pour fins de vérification :
- le diagnostic ou l'évaluation diagnostique effectué par un professionnel habilité en vertu du Code des professions²;
 - le plan individuel d'intervention, préparé par le cégep et signé par l'étudiant, qui précise les accommodements nécessaires à sa réussite scolaire et les limitations justifiant leur mise en place, et ce, pour chaque session.
- 11 L'utilisation des sommes allouées sera inscrite au RFA.

² Ibid.

Centres collégiaux de soutien à l'intégration (CCSI)

- 12 Le Ministère confie aux CCSI, par l'entremise des cégeps de Sainte-Foy et du Vieux Montréal, le mandat 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. Ils 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 formation;
 - rendre disponibles des outils qui peuvent soutenir l'intégration scolaire.
- Pour ce faire, ils participent en outre aux travaux des différentes tables et instances de concertation au sujet des étudiants en situation de handicap. Ils effectuent également la gestion et l'administration des allocations prévues pour certains services spécialisés décrits aux paragraphes 15 à 17.
- 13 Une enveloppe globale de 4 221 800 \$ est prévue pour les CCSI et les services qu'ils offrent auprès des collèges de leur région.
- 14 Une allocation annuelle de 1 221 100 \$ est prévue pour le fonctionnement des CCSI. Cette allocation couvre les frais généraux de gestion. Elle inclut également le salaire du personnel d'encadrement et du personnel de soutien (incluant le paiement des avantages sociaux et des coûts de convention de ce personnel). Elle est répartie de la manière suivante :
- Cégep de Sainte-Foy pour le CCSI de l'Est : 40 %
 - Cégep du Vieux Montréal pour le CCSI de l'Ouest : 60 %
- 15 Une allocation de 1 895 700 \$ est prévue pour offrir les services suivants :
- la coordination et la supervision des services d'interprétation en langage visuel;
 - l'adaptation des cours de formation générale commune pour les étudiants ayant une déficience auditive;
 - la production de matériel en médias substitués et en braille.
- 16 Cette allocation inclut le salaire des interprètes et des techniciens affectés à la production de matériel en médias substitués (incluant le paiement des avantages sociaux et des coûts de convention de ce personnel) et les frais de déplacement et de perfectionnement des interprètes. Elle est répartie de la façon suivante :
- Cégep de Sainte-Foy pour le CCSI de l'Est : 30 %
 - Cégep du Vieux Montréal pour le CCSI de l'Ouest : 70 %
- 17 Une allocation de 1 105 000 \$ est prévue afin de permettre aux cégeps d'offrir des services spécialisés d'accompagnement physique et éducatif (pour le volet de soutien et suivi individualisé adapté à la limitation) aux étudiants en situation de handicap qui nécessitent ces services. L'allocation est versée au Cégep de Sainte-Foy à titre de fiduciaire et administrée conjointement par les CCSI de l'Est et de l'Ouest, pour répondre aux besoins du réseau collégial public selon les modalités prévues aux protocoles d'entente.

- 18 Pour permettre l'achat d'équipements spécialisés et la rationalisation de ces ressources, une enveloppe budgétaire annuelle d'investissement de 50 000 \$ est disponible pour répondre aux besoins des étudiants en situation de handicap de tout le réseau collégial public. Les équipements ainsi acquis font partie d'un parc mobile, situé au Cégep du Vieux Montréal, pour le CCSI de l'Ouest, et sont prêtés aux cégeps qui en ont besoin.
- 19 Les CCSI soutiennent les collèges privés subventionnés selon les modalités prévues aux protocoles d'entente. À cette fin, une somme est accordée aux cégeps de Sainte-Foy, pour le CCSI de l'Est, et du Vieux Montréal, pour le CCSI de l'Ouest, par les collèges privés subventionnés, en vertu du Régime budgétaire et financier des établissements d'enseignement privés d'ordre collégial.
- 20 Les modalités de reddition de comptes des CCSI sont prévues aux protocoles d'entente.

Autres dispositions : Personnes en situation de handicap

- 21 Les paramètres de financement prévus pour les personnes en situation de handicap seront majorés annuellement, à compter de l'année scolaire 2013-2014, en fonction du taux d'indexation moyen appliqué aux paramètres de base du modèle d'allocation des ressources aux cégeps.
- 22 Les allocations ne sont pas transférables vers des activités autres que celles prévues pour les personnes en situation de handicap et doivent être utilisées aux fins prévues. Tout solde non utilisé est inscrit à titre de revenu reporté et doit être utilisé aux mêmes fins l'année suivante.

Autochtones

- 23 Les membres des communautés amérindiennes et inuite du Québec, de par leurs caractéristiques spécifiques, manifestent des besoins particuliers de formation qui varient considérablement d'une communauté à une autre.
- 24 Le Ministère s'est doté d'un programme d'aide qui vise à faciliter l'accès aux études postsecondaires aux clientèles autochtones. Les projets soumis dans le cadre de ce programme doivent répondre aux critères suivants :
- répondre à une demande de main-d'œuvre;
 - mettre en œuvre des mesures correctives;
 - répondre aux besoins éducatifs du milieu;
 - obtenir la contribution des partenaires;
 - poursuivre les actions des différents partenaires fédéraux, provinciaux et autochtones.

- 25 Lorsque le projet est jugé recevable, le financement est calculé selon la norme suivante : nombre de « pes » x le taux « Epes » indiqué à l'annexe E001.

Communautés culturelles

- 26 Le nombre d'étudiants allophones dans les cégeps a augmenté considérablement au cours des dernières années. En conséquence, les cégeps doivent réviser certaines de leurs pratiques et développer de nouvelles compétences interculturelles.

- 27 L'action du Ministère en est une de soutien auprès des cégeps, et elle vise à développer des relations interethniques ou intercommunautaires harmonieuses. À cette fin, le Ministère accorde un soutien financier au Service interculturel collégial et à des projets dans le cadre d'un programme de subvention qui couvre la mise sur pied d'activités sociopédagogiques et socioculturelles.
- 28 La participation financière du cégep et des partenaires est considérée dans le financement des projets. Le montant de la subvention est limité à 18 000 \$ par cégep.

Sport-études

- 29 L'Alliance Sport-Études coordonne les activités sportives et scolaires de plus de 600 étudiants présents dans plus de 23 cégeps au Québec.
- 30 Le Ministère apporte un soutien financier pour faire en sorte que les étudiants inscrits à ce programme puissent concilier les études et le sport de haut niveau.

**Annexe 5 : Politiques institutionnelles
en vigueur dans les établissements québécois**

Politique-cadre de la CREPUQ (1994)

http://www.crepuq.qc.ca/IMG/pdf/Politique_Cadre_integration_Handicapes_mars94.pdf

Établissements du réseau de l'UQ

Université du Québec à Montréal – *Politique 44 Politique d'accueil et de soutien des étudiantes, étudiants en situation de handicap* (2011)

http://www.instances.ugam.ca/ReglementsPolitiquesDocuments/Documents/Politique_no_44.pdf

Université du Québec en Outaouais – *Politique de soutien aux étudiants en situation de handicap* (2009)

<http://uqo.ca/sites/default/files/fichiers-uqo/secretariat-general/handicap.pdf>

Autres établissements québécois

Université Concordia - *Politique – Accessibilité des étudiants handicapés aux études et services universitaires* (2003)

<http://www.concordia.ca/content/dam/common/docs/politiques/PRVPAA-14.pdf>

Université Laval - *Politique d'intégration des personnes handicapées étudiantes à l'Université Laval* (2002)

https://www.aide.ulaval.ca/cms/site/aide/Accueil/Situations_de_handicap/Sensibilisation/Politique

Université Bishop's – *Policy Regarding Student Accessibility & Accommodation Services* (2010)

<http://www.ubishops.ca/student-accessibility-accommodation-services/about-us/policy.html>

Université de Montréal – *Politique-cadre sur l'intégration des personnes handicapées* (2004)

http://secretariatgeneral.umontreal.ca/fileadmin/user_upload/secretariat/doc_officiels/reglements/administration/adm10_25-politique-cadre-integration-personnes_handicapees.pdf

Université McGill – *Politique visant les droits des étudiants handicapés* (2005)

http://www.mcgill.ca/secretariat/sites/mcgill.ca.secretariat/files/politique_visant_les_droits_des_etudiants_handicapes.pdf

École Polytechnique de Montréal – *Politique-cadre sur l'intégration des étudiants avec limitations fonctionnelles* (2009)

http://www.polymtl.ca/sg/docs_officiels/1310fonc.php

HEC Montréal – *Politique d'intégration des personnes en situation de handicap* (2010)

http://www.hec.ca/direction_services/secretariat_general/juridique/reglements_politiques/documents/politique_situation_handicap.pdf

Université Sherbrooke - *Politique en matière de diversité et d'équité* (2012)

https://www.usherbrooke.ca/medecine/fileadmin/sites/medecine/documents_officiels/2012.09.Politique-diversite_et_equite-FMSS.pdf

**Annexe 6 : Portrait des services aux ÉSH
dans le réseau de l'UQ**

Portrait des services aux étudiants en situation de handicap dans les établissements du réseau de l'Université du Québec

En octobre 2013, la Direction du soutien aux études et des bibliothèques (DSEB) de l'Université du Québec (UQ) a sollicité la collaboration des directions des services aux étudiants dans les établissements du réseau pour établir un portrait des services offerts aux étudiants en situation de handicap (ÉSH), et plus spécifiquement ceux offerts aux étudiants en situation de handicap émergents (ÉSHÉ). Ce document résume les réponses obtenues au questionnaire en ligne et lors d'entrevues téléphoniques.

1. Services

L'ensemble des établissements du réseau offre des services aux ÉSH mais le profil de ces services est assez différent d'un établissement à l'autre. Le Tableau 1 dresse la liste des services offerts par établissement. À noter que cette liste est exhaustive puisqu'aucun élément n'a été ajouté par les répondants dans la case « Autre ».

En plus de ces services, plusieurs établissements ont mis en place des mesures de sensibilisation à l'égard des ÉSH, destinées aux professeurs, aux étudiants et à l'administration.

Tableau 1

Services offerts aux étudiants en situation de handicap dans les établissements du réseau de l'UQ, octobre 2013

Services	UQAM	UQTR	UQAC	UQAR	UQO	UQAT	INRS	ENAP	ÉTS	TÉLUQ
Gestion des salles d'examen	X	X	X	X	X	X		X	X	X
Adaptation des examens	X	X		X	X	X		X	X	X
Mesures de soutien en salle de cours pour l'étudiant	X		X	X	X	X		X	X	
Transfert de contenu sur supports adaptés	X	X	X	X	X	X		X	X	X
Équipement adapté	X	X	X	X	X	X		X	X	X
Soutien à l'aide financière (soutien dans la demande au PABP)	X	X	X	X	X	X		X	X	X
Soutien à l'apprentissage	X	X	X	X	X	X		X	X	
Élaboration d'un plan d'intervention ou de service	X	X	X	X	X	X		X	X	X
Identification des obstacles architecturaux	X	X	X	X	X				X	
Services d'orientation	X	X	X	X	X	X				X
Services d'interprétariat	X		X	X		X		X	X	
Services d'accompagnement (santé et hygiène)	X			X						
Services d'accompagnement (preneur de notes)	X		X	X	X	X		X	X	
Aide au logement	X		X	X				X	X	
Aide au transport	X			X				X		
Accompagnement psychologique	X	X	X	X	X	X	X		X	

Notes : On considère que le service est offert lorsqu'il est inclus dans l'offre de services de l'établissement ou lorsque l'établissement indique qu'il est en mesure d'offrir ce service au besoin ou sur demande.

La plupart de ces services sont spécifiquement dédiés aux ÉSH, mais certains tels que l'orientation, le soutien à l'apprentissage ou l'accompagnement psychologique sont offerts à toute la population étudiante et les ÉSH peuvent donc aussi y avoir accès. Plusieurs établissements ont néanmoins spécifié que les psychologues accordaient une large part de leur temps aux ÉSH.

2. Ressources immobilières

Tableau 2

Ressources immobilières destinées aux étudiants en situation de handicap dans les établissements du réseau de l'UQ, octobre 2013

Ressources immobilières	UQAM	UQTR	UQAC	UQAR	UQO	UQAT	INRS	ENAP	ÉTS	TÉLUQ
Locaux pour rencontres individuelles	X			X				X		
Locaux pour travaux d'étudiants				X				X		
Locaux pour les examens		X		X	X		X	X	X	
Laboratoires de technologies adaptées	X								X	
Aucune			X			X				X

Certaines de ces ressources sont également destinées aux ÉSHÉ, mais pas exclusivement. Notons cependant que deux établissements, l'UQTR et l'UQO, ont une salle d'examen qui leur est réservée.

3. Ressources matérielles

Tableau 3

Ressources matérielles destinées aux étudiants en situation de handicap dans les établissements du réseau de l'UQ, octobre 2013

Ressources matérielles	UQAM	UQTR	UQAC	UQAR	UQO	UQAT	INRS	ENAP	ÉTS	TÉLUQ
Outils informatiques fixes	X			X	X			X	X	
Outils informatiques mobiles		X	X	X	X	X		X	X	X
Outils technologiques adaptés	X	X	X	X	X	X			X	X
Aucune							X			

Ces ressources sont également disponibles pour les ÉSHÉ, mais pas exclusivement. Concernant les ressources matérielles spécifiquement destinées aux ÉSHÉ, mentionnons que, dans six établissements du réseau, certains logiciels adaptés sont disponibles : *Médialexie*, *WordQ* ou *Antidote*.

Annexe 7 : Répertoire de pratiques inspirantes

Ce répertoire est une liste non exhaustive de pratiques inspirantes présentées selon la catégorisation suivante : un service, une méthode de sensibilisation ou de concertation, un outil ou un répertoire. Les pratiques ont été choisies selon leur pertinence et parce qu'elles représentent des pistes pour soutenir l'action et la prise de décision.

Certaines pratiques répertoriées ne visent pas spécifiquement les ÉSHÉ, mais offrent des outils ou des stratégies qui couvrent plus largement les étudiants à risque ou qui ont des besoins particuliers.

Lorsque cela est possible, les renseignements suivants sont identifiés : l'établissement qui met en œuvre la pratique est identifié, une brève description, le public cible et un lien Internet pour obtenir des renseignements complémentaires. Comme il s'agit de pratiques inspirantes, ce répertoire ne représente pas une liste exhaustive de toutes les pratiques existantes.

1. SERVICES

Service ou programme mis de l'avant par un établissement pour soutenir les ÉSH et parfois plus spécifiquement les ÉSHÉ.

Programme de tutorat par les pairs, adapté aux problématiques des TA et du TDA/H -

Établissement : Université du Québec à Montréal

Public cible : étudiants (TA et TDA/H)

Description : ce programme de tutorat est un partenariat entre les Services à la vie étudiante et les programmes des sciences de l'éducation et de psychologie, soutenu par une subvention non récurrente du MESRST.

<http://ripes.revues.org/416>

Pour faciliter le travail des tuteurs, leur formation a été développée en huit modules :

<http://www.uquebec.ca/capres/articles/articles-10-11/art-RIPES-mars2011-interv-uqam.pdf>

Réseau de sentinelles de prévention du suicide⁷³

Établissement : Université du Québec à Trois-Rivières

Public cible : étudiants et personnel de l'université

Description : le rôle de la sentinelle est de servir de relais entre les personnes en situation de détresse et les services d'aide. Le rôle de la sentinelle est de dépister, de guider et d'orienter les personnes suicidaires ainsi que leur entourage vers les ressources appropriées. On peut comparer le rôle d'une sentinelle à celui d'une personne qui donne les premiers soins, qui agit promptement, qui assure un soutien en attendant que les spécialistes prennent la relève. Ce rôle est bénévole, informel et confidentiel et s'accomplit dans le cadre des activités habituelles du bénévole. La formation des sentinelles est offerte par l'organisme communautaire le Centre prévention suicide les Deux Rives.

⁷³ Dans les stratégies porteuses du MSSS depuis la fin des années 1990, un cadre de référence pour l'implantation d'un réseau de sentinelles en prévention du suicide avait été développé. L'Association québécoise de prévention du suicide a ensuite été mandatée pour mettre en place une formation en lien avec ce cadre de référence. Plusieurs établissements universitaires ont mis en place ce type de réseau de sentinelles comme outil de lutte au suicide : l'UQAM, l'UQAR et l'Université Laval.

Bureau d'aide aux étudiants et résidents (BAER) de la Faculté de médecine

Établissement : Université de Montréal

Public cible : étudiants en médecine

Description : le BAER est composé de professeurs de la Faculté de médecine. Sa mission première du BAER est d'accueillir les étudiants et les résidents en difficulté afin de clarifier avec eux la situation problématique, d'identifier les pistes de solutions et de les aider à trouver les ressources pertinentes. La consultation est volontaire, confidentielle et gratuite. Il s'agit d'une démarche ciblée dans une faculté où la problématique d'étudiants en difficulté était jugée préoccupante. Le BAER réfère aussi aux autres services de soutien ou d'aide offerts dans l'université.

http://www.med.umontreal.ca/communaute_facultaire/ressources_etudiants/baer.html

Programme de mentorat

Établissement : Université McGill

Public cible : étudiants

Description : le programme de mentorat de l'Office for Students with Disabilities (OSD) vise à faciliter l'apprentissage et à soutenir l'intégration des divers types d'apprenants, peu importe leur stade de cheminement à l'université. Tout en facilitant la transition à l'université, ce programme permet à chaque étudiant qui y participe de développer un coffre à outils personnalisé lui permettant d'atteindre ses objectifs académiques. Le jumelage est fait auprès d'étudiants de formations similaires et aux intérêts communs. Les mentors sont formés par l'OSD.

<http://www.mcgill.ca/osd/services/mentoring>

Partenariat pour l'offre de service en orthopédagogie

Établissement : Université du Québec à Montréal

Public cible : étudiants

Description : Le Service de soutien à l'apprentissage profite d'un partenariat avec l'organisme externe Prise 2 qui offre gratuitement les services d'une orthopédagogue un jour par semaine pour les étudiants appartenant à la clientèle émergente. Pour ce faire, l'organisme bénéficie d'un hébergement dans les locaux des Services-conseils de l'UQAM. Prise 2 a pour mission de soutenir les personnes aux prises avec des problèmes de santé mentale et offre des services de soutien aux personnes désirant démarrer ou poursuivre un projet d'études.

<http://www.bleumultimedia.com/CSMTM/prise2/mandat.htm>

FITA (From Intention To Action)

Établissement: Carleton University

Public cible : étudiants

Description : Service institutionnel de prévention, d'intervention et d'action visant le bien-être et la lutte aux stress pendant les études. D'abord offert aux étudiants dont la moyenne générale avait été jugée inquiétante, le programme est actuellement offert à tous, le site faisant même la promotion d'effets bénéfiques plus importants pour les étudiants sans problématique préalable. Les étudiants participant au programme sont jumelés avec un coordonnateur qui leur offre différentes stratégies en lien avec leur mode d'apprentissage. Le suivi est très serré et très documenté (tests). L'engagement de l'étudiant est la clé de ce modèle d'intervention.

<http://www1.carleton.ca/fita/>

Atelier *Navigating the challenges of program to field transitions for students with disabilities*

Établissement : Université McGill

Public cible : étudiants

Description : atelier sur la transition entre les études et le marché du travail pour les étudiants en situation de handicap. L'atelier est offert plusieurs fois par session.

<http://www.mcgill.ca/osd/services/academicplanningsupport>

Atelier sur les Mesures de soutien pédagogique destinées aux étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un TDA/H

Établissement : Université de Montréal

Public cible : personnel enseignant

Description : ateliers offerts par le Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES), destinés au personnel enseignant, portant sur les troubles d'apprentissage et les troubles du déficit d'attention et sur les moyens pour soutenir les étudiants dans leurs apprentissages.

<http://www.cefes.umontreal.ca/documenter/conferences.html>

http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/communications/Relationetudiant/CEFES_TDAH.pdf

Early Alert

Établissement : University of British Columbia

Public cible : étudiants

Description : Early Alert est le quartier général d'une démarche de sensibilisation/repérage des étudiants à risque. Des membres du personnel et du corps professoral sont formés à repérer les étudiants à risque d'échec et à les documenter sous forme d'« alertes » transmises par un système sécuritaire de divulgation. L'objectif est que ces étudiants puissent obtenir de l'aide dès les premiers signes de difficultés. L'offre d'aide est faite auprès des étudiants identifiés par des conseillers (advisors). Les étudiants sont libres de recourir à l'aide offerte. Ils peuvent ainsi refuser l'aide, pourvu que la sécurité de qui que ce soit ne soit pas compromise. Les membres du personnel et du corps professoral peuvent également recevoir une formation pour devenir conseiller auprès des étudiants. Ce modèle a été repris dans plusieurs universités au pays.

<http://blog.students.ubc.ca/earlyalert/>

Bureaux d'évaluation régionaux en Ontario

Public cible : étudiants, conseillers auprès des étudiants en situation de handicap

Description : bureaux d'évaluation régionaux ontariens créés à la suite du LOFT (Learning Opportunity Task Force)⁷⁴. Deux centres régionaux d'évaluation et de ressources ont été implantés sous forme de projets pilotes, puis de façon permanente. Ces centres :

- ✓ fournissent des évaluations de qualité;
- ✓ effectuent de la recherche clinique;
- ✓ forment des étudiants diplômés;
- ✓ offrent du soutien au moment des transitions;
- ✓ offrent un service-conseil aux étudiants;
- ✓ rendent disponible une ressource pour toute personne à la recherche d'informations sur les troubles d'apprentissage.

RARC - sud et sud-est de l'Ontario (depuis 2003), associé à Queen's University à Kingston : <http://www.queensu.ca/rarc/about.html>

NOARC - nord de l'Ontario (depuis 2004), associé à Cambrian College à Sudbury : <http://www.noarc-erno.ca/Francais/A-propos-de-nous.html>

Post-secondary Accessibility Consulting Team (PACT)

Établissement : Queens' University

Description : organisme de consultation et de médiation de conflits en lien avec les mesures d'accommodement, soutenu par le Regional Assessment and Resource Centre (RARC) qui offre un service de consultation ou de médiation gratuite pour les conflits liés à une incapacité.

<http://www.queensu.ca/rarc/index.html>

Une bibliothèque pour tous les utilisateurs

Établissement : Université McGill

Public cible : étudiants

Description : modèle universel de bibliothèques à McGill (pour handicaps invisibles). Offre diversifiée de soutien (matériel, support technique, formation, accompagnement) aux différentes clientèles en situation de handicap.

<http://www.mcgill.ca/library/services/access>

<http://www.youtube.com/watch?v=VqZE9WcrOHA>

CIPIA – Comité institutionnel pour les plans d'intervention et d'adaptation

Établissement : Télé-Université

Public cible : communauté universitaire (TELUQ)

Description : formé de plusieurs intervenants (directeur de la diffusion des enseignements, professeurs en éducation, coordonnateur en encadrement, spécialiste en médiatisation/édition, étudiant, technicien

⁷⁴ Réf : p.37 Roberts et Wolforth, MELS, 2011

en administration), ce comité a pour objectif de réfléchir à la problématique posée par les demandes des étudiants en situation de handicap, de documenter la problématique au profit de la communauté de la TÉLUQ, de proposer des balises institutionnelles aux mesures d'accommodement et de soutenir le personnel enseignant.

PROSPERE (PROfil de Succès PERsonnel des Études)

Établissement : réseau de l'Université du Québec

Public cible : étudiants

Description : Pour produire le profil individuel, le nouvel étudiant est invité à compléter le questionnaire au début de son premier trimestre à l'université, soit à la 3e ou 4e semaine. Un profil personnalisé lui sera alors transmis automatiquement par courriel. Ce profil lui révélera ses forces et ses faiblesses relativement aux conditions de réussite, et l'orientera vers les ressources appropriées.

2. Méthodes de sensibilisation ou de concertation :

Une vision, une stratégie pour aborder la problématique de l'accueil et de l'intégration ou une approche facilitant la sensibilisation.

Healthy Campus Community Initiative

Établissement : Simon Fraser University

Public cible : communauté universitaire

Description : il s'agit d'une vision qui s'appuie sur le principe que le bien-être est la base de la réussite et qu'un établissement qui se préoccupe de réussite étudiante doit d'abord viser à proposer un milieu qui permet l'atteinte de ce bien-être. Selon la Simon Fraser University, cette approche doit imprégner l'environnement physique et les décisions prises, le vocabulaire employé dans les services pour devenir en quelque sorte la culture fondamentale de l'établissement. C'est une approche qui doit être globale pour être efficace.

<http://www.sfu.ca/healthycampuscommunity.html>

Comité Interordres de Montréal : *Intégrer les nouvelles populations étudiantes en situation de handicap aux études supérieures : mission possible!*

Établissements : Université du Québec à Montréal, Université de Montréal, cégep du Vieux Montréal, Collège Montmorency

Public cible : communauté universitaire

Description : proposer un modèle d'intégration et de transition du niveau collégial à l'université des étudiants en situation de handicap, harmoniser et renforcer les mesures d'accommodement et d'accompagnement élaborées au sein des quatre établissements. Le projet se décline en trois volets : faciliter la transition interordres (collège-université), documenter les pratiques exemplaires, outiller les enseignants (voir section OUTILS de cette annexe).

<http://www.quebec.ca/capres/Interordre-Montreal.shtml>

Site Web de sensibilisation *matransition.com* - Comité Interordres de Montréal

Établissements : Université du Québec à Montréal, Université de Montréal, cégep du Vieux Montréal, Collège Montmorency

Public cible : étudiants

Description : le site a été mis en ligne en mars 2011 et présente l'information-clé et les ressources pour mieux préparer la transition cégep-université, avec du contenu interactif.

<http://www.matransition.com/>

Semaine de sensibilisation

Établissements : Université McGill, Université du Québec à Montréal

Public cible : communauté universitaire

Description : organisation d'une semaine d'activités et de discussions sur le campus sur le thème des handicaps.

Disability Awareness Week, McGill

<http://www.mcgill.ca/osd/services/classroomsupport>

Semaine Citoyenneté et handicap – UQAM

<http://citoyenneteuqam.com/>

Colloque *La réussite au-delà de la différence*

Établissement : Université du Québec à Rimouski

Public cible : communauté universitaire

Description : <http://www.uqar.ca/uqar-info/la-reussite-au-dela-de-la-difference/>

Colloque annuel du RIPPH (Réseau international sur le Processus de production du handicap)

Établissement : Université du Québec à Montréal

Public cible : communauté universitaire, grand public

Description : accueillir des colloques déjà structurés sur la question

<http://www.ripph.qc.ca/colloques/prochain-colloque/les-defis-participation-sociale-aines-ayant-incapa>

http://www.ripph.qc.ca/sites/default/files/uploads/documents/Programme_final_Colloque_RIPPH_imp_ression.pdf

Regroupement des services institutionnels afin d'améliorer la concertation et ultimement la cohérence des services offerts aux étudiants

Établissements : Université de Montréal, Université d'Ottawa, Université Laval

Description : exemples d'institutions ayant regroupé les services aux étudiants en situation de handicap et d'autres services liés à la réussite. Ces différents services fonctionnaient auparavant de façon indépendante.

Université de Montréal : CÉSAR (Centre étudiant de soutien à la réussite) comprend les services d'information scolaire et d'orientation, de soutien aux étudiants en situation de handicap, du soutien à l'apprentissage, du centre de communication écrite et de l'emploi. <http://www.cesar.umontreal.ca/>

Université d'Ottawa : SASS : Service d'appui au succès scolaire
<http://www.sass.uottawa.ca/bienvenue.php>

Approche orientante

Organismes : MELS, CSE, CCSI de l'Est

Description : promotion d'une approche d'actualité au Québec depuis les années 1990 et qui vise à améliorer la capacité des étudiants à choisir un cheminement d'études adapté à leurs capacités et leurs intérêts. <http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfi/csc/general/chacun/chacun.html>

Publication du Conseil supérieur de l'éducation sur la question de l'approche orientante :

<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/oriencol.pdf>

Outil de diffusion de cette approche et son application auprès des étudiants en situation de handicap, présentation Prezi développée par le CCSI de l'Est (Cégep de Ste-Foy) :

http://prezi.com/6-8mse7zb4l/_moi-jai-une-situation-de-handicap-et-lorsque-je-serai-grand-je-serai/?auth_key=0de9cb6dd7322916f6b9847532f90d967c49e1cc

OSD Greatest Needs Fund

Établissement : University of California in Los Angeles (UCLA)

Description : l'Office for Students with Disabilities (OSD) gère une collecte de fonds pour les services aux étudiants en situation de handicap.

<https://giving.ucla.edu/Standard/NetDonate.aspx?SiteNum=387>

L'approche « students perspective » de l'Université McGill

Établissement : Université McGill

Description : consultations fréquentes auprès des utilisateurs des services pour en connaître l'impact et les améliorations possibles.

Vidéo promotionnelle qui met en évidence cette « perspective étudiante ».

<http://www.youtube.com/watch?v=MhFrWCOEGcM>

Faciliter la création d'associations étudiantes représentant les étudiants en situation de handicap

Établissements : Université du Québec à Montréal, Université Laval

Public cible : étudiants

Description : permet une plus grande reconnaissance, favorise les démarches d'autodéclaration et soutient le développement de l'autonomie des personnes en situation de handicap. Les milieux anglophones parlent de « self-advocacy ».

<http://adehuqam.org/?/Historique-et-mission/>

<http://www.ulaval.ca/adehul/Adehul.htm>

Faire connaître des associations de personnes vivant avec des limitations liées à leur condition de santé, de type InvisAbilities

Établissement : Université McGill

Public cible : étudiants

Description : InvisAbilities est une organisation qui fait de la promotion, de la sensibilisation sur les maladies chroniques invisibles et qui fournit des informations et du soutien aux jeunes adultes atteints de ces maladies (par exemple, la maladie de Crohn et autres maladies chroniques intestinales, la fibromyalgie, l'arthrite, l'endométriose, le lupus, etc.).

<http://invisabilities.org/>

Festival de film sur le handicap

Établissement : Université McGill en collaboration avec le CRISPESH⁷⁵

Public cible : communauté universitaire, grand public

Description : un regard sur le handicap visant à conscientiser la communauté et à promouvoir l'appréciation des perspectives, les accomplissements et l'expression artistique des personnes vivant différentes situations de handicap. Ils souhaitent aussi améliorer cette prise de conscience sur les handicaps, l'inclusion et l'accessibilité des personnes touchées auprès de la communauté. Un souci d'accessibilité optimale pour tous les événements du Festival a également été prévu.

<https://sites.google.com/site/unregardsurlehandicap/>

Sensibilisation auprès d'employeurs potentiels

Établissement : Université McGill

Public cible : employeurs et conseillers auprès des étudiants en situation de handicap

Description : invitation à 35 employeurs ciblés et de conseillers auprès des ÉSH de la grande région de Montréal. Discussion sur les meilleures pratiques et sur les embûches que rencontrent tant les employeurs que les futurs employés⁷⁶.

⁷⁵ CRISPESH, Centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap. Ce centre collégial de transfert de technologies en pratiques sociales novatrices (CCTT-PSN) est né d'un partenariat entre le cégep du Vieux Montréal et le Collège Dawson; il a été reconnu par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en octobre 2010. <https://sites.google.com/site/crispeshsh/>

⁷⁶ Mentionné dans une présentation de Frédéric Fovet, directeur de l'Office for Students with Disabilities à l'Université McGill.

3. OUTILS

Un document, une grille, un guide, un tutoriel facilement accessible et qu'il est possible d'utiliser dans le cadre d'une offre de services ou permettant le développement de services plus adaptés.

Formulaire de consentement à la communication de renseignements entre établissements d'études supérieures - Comité Interordres de Montréal

Établissements : Université du Québec à Montréal, Université de Montréal, cégep du Vieux Montréal, Collège Montmorency

Public cible : conseillers auprès des ÉSH, intervenants, étudiants

Description : produit dans le cadre des travaux du Comité Interordres de Montréal, le modèle est actuellement disponible pour que les cégeps et les universités puissent l'utiliser afin de pour faciliter le transfert d'information sur la situation de handicap d'un étudiant avec le consentement de ce dernier.

<https://docs.google.com/file/d/0B2z2oz4ckHW6LXpaMUVaY0tGUDQ/edit?pli=1>

Outil clinique d'aide au plan d'intervention pour les nouvelles populations en situation de handicap au niveau postsecondaire - Comité Interordres de Montréal

Établissements : Université du Québec à Montréal, Université de Montréal, cégep du Vieux Montréal, Collège Montmorency

Public cible : conseillers auprès des ÉSH, intervenants

Description : l'outil clinique vise à optimiser la pratique des intervenants et comporte deux parties : un répertoire de mesures de soutien adaptées à la population dite « émergente », et une liste de facteurs qui influencent la situation de handicap de l'étudiant.

<https://docs.google.com/file/d/0B2z2oz4ckHW6QmdKNTBsNlprZGc/edit?pli=1>

Guide *Stratégies pédagogiques à privilégier considérant les difficultés d'apprentissage*

Établissement : Service adapté du Cégep Sainte-Foy (CCSI de l'Est)

Public cible : enseignants, étudiants

Description : ce guide se veut un outil relevant des stratégies simples pouvant être utiles à tous les étudiants de la classe, mais particulièrement aux étudiants en situation de handicap. Classé par catégories d'impacts sur les apprentissages, ce document peut aider l'enseignant qui souhaite adapter ses stratégies pédagogiques aux diverses situations de handicap de ses étudiants. Afin de faciliter le repérage de ces stratégies, ce guide reprend chacune des catégories d'impacts sur les apprentissages et propose des idées de stratégies pédagogiques.

<http://www.cegep-ste-foy.qc.ca/freesite/index.php?id=41381>

Liste des technologies gratuites ou peu coûteuses

Établissement : Réseau de recherche Adaptech (Collège Dawson)

Public cible : enseignants, étudiants

Description : le Réseau de Recherche Adaptech a développé, pendant des années, plusieurs outils et ressources qui pourraient être utiles pour les membres de la communauté, incluant une large base de

données de technologies informatiques adaptatives « gratuites ou peu coûteuses » et un ensemble de vidéos de démonstrations présentant les capacités de certaines de ces technologies.

<http://www.adaptech.org/fr/telechargement>

Tutoriel : Ten Simple steps toward Universal Design of online Courses

Établissement : University of Arkansas at Little Rock

Description : Tutoriel sur l'application de l'accessibilité universelle dans les cours en ligne.

<http://ualr.edu/pace/tenstepsud/>

Liste à jour des technologies adaptées

Établissement : AQICESH

Public cible : conseillers auprès des étudiants en situation de handicap

Description : <http://aqicesh.ca/ressources/technologies-adaptees>

Catalogue à jour sur les médias substitués

Établissement : AQICESH

Public cible : conseillers auprès des étudiants en situation de handicap

Description : <http://aqicesh.ca/docs/CatalogueAQICESH2013.pdf>

Liste de ressources de livres numériques

Établissement : AQICESH

Public cible : conseillers auprès des étudiants en situation de handicap

Description : <http://aqicesh.ca/docs/Ressourcesdocumentaires-CN2012-2013-Aqicesh-4.pdf>

Application Web Ventus

Établissement : Université d'Ottawa

Public cible : étudiants, professeurs, conseillers et gestionnaires des services adaptés

Description : Ventus est une application Web pour la gestion des mesures adaptées, conçue sur mesure pour l'Université d'Ottawa. En plus de simplifier le travail du personnel du Service d'accès, Ventus offre aux étudiants et aux unités scolaires des outils pour les aider à gérer les mesures d'accommodement et les examens adaptés.

<http://www.gazette.uottawa.ca/fr/2013/05/un-vent-de-nouveaute-souffle-sur-le-service-dacces/>

Vidéos promotionnels comme stratégie de sensibilisation

Établissement : Université McGill

Public cible : étudiants, communauté universitaire

Description : Vidéos réalisées par les Services aux étudiants en situation de handicap de McGill (OSD), celles-ci s'avèrent de puissants véhicules d'information et permettent la circulation de témoignages de professeurs, d'étudiants et de conseillers sur les services possibles et leurs effets sur le parcours des études.

<https://www.youtube.com/user/McGillOSD?feature=watch>

Logiciel Clockwork

Établissement : Université Concordia

Public cible : conseiller et gestionnaire responsable des services aux étudiants en situation de handicap

Description : utilisation d'un logiciel de gestion des tâches répétitives liées à la gestion, favorisant la réponse plus immédiate aux besoins de l'étudiant⁷⁷.

Système d'aide SAMI-Persévérance

Établissements partenaires : TÉLUQ, UQAM, UQAT, Université de Sherbrooke, Université Laval et University of Windsor

Public cible : étudiants

Description : système d'aide multimédia interactif à la persévérance aux études postsecondaires. L'outil s'adresse aux étudiants, mais peut également être utilisé par les professeurs. Une inscription est requise. SAMI-Persévérance permet de consulter des outils (mots-clés ou thèmes) et d'utiliser des outils diagnostiques.

http://benhur.telug.ca/wordpress/sanspapier/cybertelug/nouvelle11_0410/

<http://www.savie.qc.ca/Campusvirtuel/accueilperseverancerecherche.html>

⁷⁷ Présentation dans le cadre du Congrès de CACUSS de 2013.

Guide *Améliorer l'accessibilité dans les établissements d'enseignement postsecondaire – guide à l'intention des fournisseurs de services aux personnes handicapées, mars 2012*

Établissement : NEADS (National Educational Association of Disabled Students - Association nationale des étudiant(e)s handicapé(e)s au niveau postsecondaire)⁷⁸

Description : ce guide, créé par l'organisme canadien NEADS, est un outil qui permet la validation des services en place dans les établissements postsecondaires puisqu'il représente le fruit des réflexions d'un ensemble impressionnant d'intervenants consultés : le gouvernement canadien, l'Association canadienne des conseillers aux étudiants en situation de handicap au postsecondaire (ACCSEHP), d'autres associations du même genre au niveau provincial (dont l'AQICESH pour le Québec) et des fournisseurs de services aux étudiants en situation de handicap. Ce guide fournit un recueil de pratiques et de recommandations visant à accroître la participation aux études postsecondaires des ÉSH⁷⁹.

<http://www.neads.ca/fr/norc/eag/>

Cédérom *Soutien aux étudiants en situation de handicap*

Établissement : Université du Québec à Trois-Rivières

Public cible : professeurs et chargés de cours

Description : Cédérom constitué par les Services aux étudiants qui regroupe tous les outils disponibles à l'université sur le soutien aux étudiants en situation de handicap⁸⁰.

Guide *Post-Secondary Student Mental Health – Guide to a systemic Approach*

Établissements : établissements membres de ASEUCC/CACUSS

Public cible : administration universitaire

Description : le document propose un cadre conceptuel illustrant les différents secteurs impliqués dans la mise en place d'une approche systémique de développement d'une stratégie en santé mentale pour les étudiants postsecondaires. Le document propose également une annexe de plusieurs pages de ressources-clés.

http://www.cacuss.ca/Library/documents/PSSMH_Guide_To_Systemic_Approach_-_CACUSS-CMHA_-_2013.pdf

Guide *Pour des études accessibles; du préscolaire à l'université*

Établissements : le Comité d'adaptation de la main-d'œuvre (CAMO) pour personnes handicapées et le Réseau Éducation Formation Handicap

Public cible : étudiants, parents d'étudiants en situation de handicap

Description : Pour remédier à la difficulté de s'y retrouver à travers les différents programmes, ressources et services existants, les auteurs proposent ce guide, dont l'objectif est de mieux faire connaître les ressources et les mécanismes permettant de rendre les études accessibles. Il s'agit d'un

⁷⁸ <http://www.neads.ca/fr/about/media/index.php?id=15>

⁷⁹ <http://www.neads.ca/fr/norc/eag/>

⁸⁰ Le CD-ROM n'est disponible que pour les professeurs et les chargés de cours. Le contenu se retrouve pour l'essentiel au lien suivant : https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw030?owa_no_site=2448

guide synthétique qui couvre chaque niveau scolaire (préscolaire, primaire et secondaire; éducation des adultes; formation professionnelle; études collégiales; études universitaires).

<http://www.camo.qc.ca/documentation/etudesaccessibles.php>

Différents tutoriels sur des logiciels adaptés ou utilisés pour du soutien à l'apprentissage

Établissements : Projet FODAR intitulé *Action concertée pour développer des services personnalisés destinés aux étudiants en situation de handicap et pour soutenir les acteurs de la communauté universitaire dans une visée inclusive* (2012-2013, établissements partenaires UQO-UQAM-UQAC)

Public cible : étudiants, intervenants

Description : ces tutoriels, créés dans le cadre du projet FODAR, visent à simplifier l'utilisation de logiciels adaptés ou utilisés pour du soutien à l'apprentissage et s'adressent à des débutants. Les travaux qui ont mené à la réalisation de ces tutoriels ont été dirigés par la professeure Iulia Mihalache (UQO). Ils ont été rendus disponibles aux membres de l'AQICESH. Les tutoriels actuellement complétés concernent les logiciels suivants : Antidote, WordQ et SpeakQ, Dragon NaturallySpeaking et les SmartPen Echo et Pulse.

Guide à l'intention du personnel enseignant de l'UQO

Établissements : Projet FODAR intitulé *Action concertée pour développer des services personnalisés destinés aux étudiants en situation de handicap et pour soutenir les acteurs de la communauté universitaire dans une visée inclusive* (2012-2013, établissements partenaires UQO-UQAM-UQAC) et rédigé par Ruth Phillion et le SASESH (UQO)

Public cible : personnel enseignant

Description : ce guide, destiné au personnel enseignant, vise à fournir de l'information relative à l'accueil et à l'intégration des étudiants en situation de handicap à l'UQO, au plan légal et organisationnel. On y précise également les rôles et responsabilités du personnel enseignant et des étudiants. Ce guide propose diverses stratégies, mesures d'appui et d'accommodement selon différents handicaps.

UDL Syllabus Rubric

Établissement : California State University, EnACT

Description : Principes pour un plan de cours qui s'adresse à tous les types d'apprenants, qui favorise l'accès aux informations importantes pour un cours donné en appliquant les principes de la conception universelle d'apprentissage (UDL, Universal Design for Learning).

<http://enact.sonoma.edu/content.php?pid=218878&sid=2032318>

Les principes :

[http://lgdata.s3-website-us-east-](http://lgdata.s3-website-us-east-1.amazonaws.com/docs/2205/289066/UDL_Syllabus_Rubric_UPDATED_2-9-2012.pdf)

[1.amazonaws.com/docs/2205/289066/UDL_Syllabus_Rubric_UPDATED_2-9-2012.pdf](http://lgdata.s3-website-us-east-1.amazonaws.com/docs/2205/289066/UDL_Syllabus_Rubric_UPDATED_2-9-2012.pdf)

On y retrouve des exemples de plans de cours où ces principes sont appliqués :

<http://lgdata.s3-website-us-east-1.amazonaws.com/docs/2205/290110/MKT490-after.pdf>

http://lgdata.s3-website-us-east-1.amazonaws.com/docs/2205/289625/US_HistoryII.pdf

4. Répertoires en ligne⁸¹

Un site Web offrant un répertoire de ressources ou d'outils disponibles en ligne.

Pour une transition plus tranquille! Comité Interordres de Montréal

Les informations disponibles concernent tant la transition collège-université que la présentation des différents troubles neurocognitifs ou de santé mentale susceptibles de nuire aux études postsecondaires. Le site renvoie lui-même à divers sites pertinents pour l'orientation des étudiants concernés

<http://www.matransition.com>

Réseau NEADS (National Educational of Disabled Students)

Le réseau canadien NEADS met en ligne divers documents de soutien à la décision pour les gestionnaires d'établissements postsecondaires. Le lien retenu ici renvoie au Guide à l'intention des fournisseurs de services aux personnes handicapées, fruit d'une vaste consultation menée au début de l'année 2010 et qui soumet des balises pour soutenir la formulation d'une politique d'accessibilité, tant sur le plan de la forme (que devrait prévoir une politique complète) que du fond (quelles modalités d'action peuvent être considérées comme des pratiques exemplaires).

<http://neads.ca/fr/about/projects/inclusion/guide/>

CACUSS (Canadian Association of College and University Student Services)

Le site de la CACUSS met en ligne des procéduriers et des modèles de pratique d'une grande pertinence pour la planification stratégique.

<http://www.cacuss.ca>

AHEAD (Association on Higher Education and Disability)

L'organisme étasunien AHEAD met en ligne gratuitement des documents destinés à baliser la prise de décision. Le lien retenu ici donne accès à des modèles de codes d'éthique et de descriptions de tâches, ainsi qu'un guide de pratique professionnelle, mis à jour en 2012, balisant l'évaluation d'une demande de mesure d'accommodement.

<http://ahead.org/learn/resources>

Center on Postsecondary Education and Disability

Ce centre de recherche étasunien se consacre à la formation des intervenants et à la diffusion des meilleures pratiques en matière d'accès à l'enseignement supérieur pour les personnes en situation de handicap, avec un intérêt particulier pour les enjeux liés aux transitions et à la mise en œuvre de l'accessibilité universelle.

<http://www.cped.uconn.edu>

⁸¹ Cette liste et ses descriptions de répertoires est tirée de CAPRES. 2013. Compendium de ressources disponibles sur le Web [En ligne]. Disponible sur : <http://www.uquebec.ca/capres/Agenda/2013-2014/2.5-Enjeux.pdf>

DO-IT (Disabilities, Opportunities, Internetworking and Technology)

Ce réseau d'origine étasunienne offre sur son site Web une riche collection de guides, de matériel promotionnel et de liens vers la recherche scientifique. Les documents destinés à soutenir la planification de l'offre de service portent tant sur l'offre de mesures d'accommodement « classiques » et technologiques que sur la mise en œuvre de la conception universelle.

<http://www.washington.edu/doi/>

Ako Aotearoa New Zealand's National Centre for Tertiary Teaching Excellence

Le site de cet organisme public néo-zélandais offre ou renvoie à des ressources à l'attention des enseignants et des organisations, faisant souvent état de projets originaux.

<http://akoaotearoa.ac.nz/resource-centre>

British Dyslexia Association

Ce site présente des informations et des hyperliens vers des ressources pour l'adaptation de documents textuels à l'attention des personnes dyslexiques.

<http://www.bdadyslexia.org.uk/>

Bulletin de la documentation collégiale

Novembre 2013, numéro 11

Ce bulletin s'intéresse aux étudiants « en situation de handicap » et plus particulièrement ceux qui ont un trouble de santé mentale (TSM), un trouble d'apprentissage (TA), du déficit de l'attention (TDA/H) ou du spectre autistique (TSA). Comment vivent-ils leurs études supérieures? On y présente une série d'ouvrages qui ont été sélectionnés dans une perspective de diversité; ils sont parfois écrits pour un groupe de personnes en particulier, mais peuvent dans tous les cas s'appliquer à d'autres groupes.

<http://www.cdc.qc.ca/bulletin/bulletin-CDC-11-etudiants-situation-handicap-nov-2013.pdf>

Office for Students with Disabilities, McGill

Ce site offre à la fois une information riche et accessible, déclinée sur différents médias. Le contenu destiné aux enseignants repose essentiellement sur la diffusion de la conception universelle, mais l'information destinée aux étudiants fait état d'un large spectre de services individuels, sous forme de support humain, d'adaptation des conditions d'évaluation ou d'accès à des outils techniques.

<http://www.mcgill.ca/osd>

Inclusive Teaching, University of Toronto

Cette université offre en ligne une multitude de documents en soutien au travail enseignant, propose des guides portant spécifiquement sur l'adaptation de l'enseignement à des fins inclusives. En partie inspiré des travaux menés à l'Université de Guelph, le matériel proposé porte notamment sur la planification de cours accessibles, les attitudes en classe et l'usage d'outils technologiques.

<http://www.teaching.utoronto.ca/topics/strategies/inclusive-teaching.htm>