



L'inclusion des étudiants en situation de handicap en enseignement supérieur : une responsabilité partagée

Ruth Phillion, Ph. D.

Professeure en adaptation scolaire
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec en Outaouais

Bien que le début des années 1960 fût placé sous le sceau de la démocratisation des établissements universitaires (Hébert, 2006) par l'adoption de mesures élargissant leur accessibilité, il faut attendre la fin des années 1980 pour que cet élargissement touche les étudiants¹ aux prises avec une situation de handicap. Dans certains cas - en Ontario, par exemple - un énoncé législatif (1982) incite les établissements postsecondaires à développer des modalités d'accompagnement susceptibles de répondre aux besoins particuliers de ces étudiants. C'est au tout début de cette époque charnière que j'ai commencé ma carrière d'orthopédagogue au *Service d'accès* de l'Université d'Ottawa. J'ai ainsi eu le privilège d'être un témoin privilégié de l'évolution des enjeux et des défis associés à l'intégration d'un grand nombre d'étudiants en situation de handicap. Au cours de cette



période, la majeure partie des efforts d'inclusion concerne les accommodements nécessaires pour réaliser examens (lecteur, scribe, carte-mémoire, examens oraux en remplacement des examens écrits) et travaux (temps additionnel), et dans une moindre mesure, pour assurer un accès au matériel de cours (prise de notes, livres-cassettes. Cette approche centrée sur les besoins des étudiants ne manque pas de faire réagir plusieurs professeurs conscients qu'elle occulte un nombre non négligeable d'enjeux critiques concernant le respect des finalités des programmes d'études. Avec l'avancée des technologies adaptées, les demandes d'accommodements prennent de l'ampleur et se complexifient, mais le débat demeure le même.

Tout accommodement se situe à la frontière entre l'individuel et le collectif, entre les droits et les responsabilités des étudiants, mais également des services qui leur sont destinés, ainsi que des professeurs, des gestionnaires et des professionnels chargés de poser des diagnostics. Cette notion de droits assortis de responsabilités, centrale à la question des accommodements raisonnables, est d'une telle complexité qu'elle invite au débat sur les tenants et aboutissants d'une éducation réellement différenciée eu égard au rapport entre le handicap de l'étudiant et l'obtention d'un diplôme régi par des standards précis correspondant à des conditions et des normes de référence spécifiques. De fait, ce n'est pas tant le débat qui est nouveau, mais la forme qu'il prend. Alors que depuis longtemps, le débat sur la qualité de l'éducation oppose savoirs fondamentaux et savoirs utilitaires (Gibeau, 2005), il faut aujourd'hui s'interroger sur les dispositifs les plus appropriés pour prendre en compte les besoins de l'étudiant en situation de handicap, y compris les besoins spécifiques de l'étudiant ayant un trouble d'apprentissage, un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, un problème de santé mentale ou un trouble du spectre de l'autisme. Plusieurs de ces étudiants requièrent un nombre important d'accommodements : un scribe, un lecteur, un logiciel de traitement de textes muni d'un correcteur d'orthographe, un logiciel de lecture (Kurzweil) ou encore, un logiciel de traitement de la voix (DNS), du temps additionnel pour les travaux et les examens, etc.

^[1] Le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

Chacun de ces accommodements doit être évalué en contexte, ce qui ne manque jamais de raviver le débat sur la place de la différenciation en enseignement postsecondaire. De manière concrète, ce débat pose la question du pourquoi et du comment tout service d'appui à ces étudiants doit *Se définir, Se faire connaître, Travailler en contexte et Participer à la différenciation.*

Se définir

Il fut une époque où nous appelions les étudiants en situation de handicap requérant notre soutien *nos* étudiants. Cette *appropriation* isolait non seulement le *Service d'accès*, mais aussi les étudiants de la communauté universitaire ; c'est une situation qui fut mise en évidence lorsque la direction d'un autre service m'a demandé de financer le soutien qu'elle offrait à ceux qu'elle appelait aussi nos étudiants.

C'est en définissant clairement notre mandat que les départements et les facultés ont compris que notre rôle consistait à mettre en place les mesures d'appui et les accommodements permettant de réduire l'effet des obstacles sur l'apprentissage de tout étudiant en situation de handicap. C'est en définissant aussi plus explicitement le nécessaire partenariat entre les étudiants ayant un handicap, le service d'appui, les départements, les facultés et l'administration centrale que nous avons imaginé les diverses mesures susceptibles de réduire l'effet des obstacles sur l'apprentissage de cette population. À titre d'exemple, ce partenariat a facilité la gestion des 4 000 examens adaptés par trimestre en s'assurant que chaque département désigne une personne-ressource qui agisse comme intermédiaire entre le service et les professeurs et s'assure que chaque étudiant reçoive ses examens à temps. Par ailleurs, les questions complexes provoquées par la présence de cette population étudiante interrogent autant l'identité collective de l'établissement que l'identité individuelle de chacun. Elles soulignent l'importance que l'université installe un espace de dialogue permettant aux étudiants, aux professeurs, au personnel des services d'appui et à l'administration, de se donner les moyens d'imaginer les réponses les mieux adaptées à leur réalité. Compte tenu de la pression supplémentaire qu'exerce la certification professionnelle forçant déjà les professeurs, les administrateurs et les étudiants à s'interroger sur les savoirs et compétences professionnelles essentielles, cette réflexion peut débiter à petite échelle, notamment au sein de facultés qui offrent des programmes régis par un ordre professionnel, comme cela est le cas dans les programmes de droit, de génie, de médecine et de sciences infirmières.

Se faire connaître

Une fois le service défini, nous devons le faire connaître aux nombreux acteurs qui interagissent directement ou indirectement avec les étudiants, qu'il s'agisse du personnel du bureau du registraire, des conseillers aux études, du personnel des divers autres services et des professeurs. Se faire connaître, c'est informer ces différents acteurs de nos services et de leur importance pour répondre aux besoins des étudiants. À cette fin, nous avons développé un programme de promotion du service qui, par des rencontres ciblées, informe l'administration centrale, les professeurs lors de leurs assemblées départementales, et qui, par l'intermédiaire d'un site Web, informe les étudiants de même que les conseils scolaires et les divers professionnels chargés de poser un diagnostic. Sur ce site, se trouve le *Guide à l'intention du personnel enseignant* qui précise, entre autres, les droits et responsabilités (voir tableau annexé) des étudiants, des professeurs et du *Service d'accès*. Ce document décrit les ressources, les expertises et les modes de soutien indispensables à l'inclusion des étudiants en situation de handicap tout en offrant des balises pour guider la prise en compte des enjeux et défis de tous les acteurs concernés.

Travailler en contexte

Il faut sans cesse se questionner sur les mesures d'appui et les accommodements à offrir, selon ce que nous apprennent la documentation fournie par un professionnel externe (évaluation psychoéducatrice ou neuropsychologique, certificat médical) et l'histoire scolaire singulière de chaque étudiant afin que toutes ces informations soient mises en corrélation avec la finalité du programme d'études auquel est inscrit l'étudiant. Ce questionnement constitue l'enjeu le plus sensible du débat entourant l'inclusion des étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur. Revoir la finalité d'un programme à l'aune des accommodements raisonnables, c'est non seulement

accepter de questionner les normes collectives et leur incidence sur l'activité professionnelle, c'est aussi examiner les significations, voire les représentations, relatives aux identités professionnelles des différents acteurs (professionnels de l'enseignement, professeurs, directeurs des départements, directeurs des modules...). Or, du fait que ces représentations constituent les repères essentiels d'une identité collective fondée sur l'histoire, elles ne se laissent pas facilement redéfinir (Phillon, 2010).

Cette résistance enrichit la concertation qui prend place entre les professeurs de différents programmes et les professionnels du service afin de cerner les accommodements acceptables dans tel ou tel programme. Cette concertation permet de préciser quels sont les accommodements les plus justifiés ? et par conséquent les plus fréquents (ex : temps supplémentaire et logiciel correcteur pour effectuer les examens) ? et de les distinguer de ceux qui constituent soit des mesures exceptionnelles (ex : cartes-mémoire, (effectuer que des examens oraux), soit des mesures rarement justifiables (ex : temps illimité pour effectuer un examen ou un travail, exemption d'un cours obligatoire). Désormais cette liste sert aussi de référence pour les professionnels qui font les évaluations psychoéducatives ou neuropsychologiques des étudiants devant recevoir un diagnostic.

Participer à la différenciation

Outre les accommodements accordés sur la base des besoins individuels, les recherches (Goff et Higbee, 2008 ; McGuire, Scott et Shaw, 2006 ; Romainville, 2004 ; Vienneau, 2005) montrent que, pour favoriser l'acquisition des *savoirs* et la maîtrise des *compétences disciplinaires* par le plus grand nombre d'étudiants, certaines stratégies pédagogiques gagnent à être privilégiées en salle de classe. Ces stratégies renvoient globalement à l'idée que chaque étudiant présente tout à la fois des compétences et des difficultés qui lui sont propres et qu'en conséquence, il apprend selon des *modes d'attaque* différenciés (CODP, 2004). Le défi de l'inclusion des populations étudiantes en situation de handicap consiste, d'une part, à guider ces étudiants vers l'acquisition de stratégies d'apprentissage adaptées au contexte universitaire, et exige, d'autre part, de favoriser, dans les cours, l'utilisation généralisée « de stratégies d'enseignement et de pratiques pédagogiques qui permettront l'individualisation du processus enseignement-apprentissage » (Vienneau, 2005, p. 80). Ce double défi ne peut faire l'économie d'une réflexion sur, encore une fois, les savoirs fondamentaux, qui, dans un programme donné, doivent être maîtrisés par tout étudiant. Cette réflexion doit, par exemple, porter sur ce à quoi renvoie aujourd'hui le *savoir-écrire* étant donné la prolifération de soutiens technologiques que sont les logiciels correcteurs tel Antidote ou les logiciels du traitement de la voix, tel DNS. Ce défi suppose également que les responsables des programmes universitaires s'interrogent sur les modalités d'évaluation de ces savoirs fondamentaux. Par exemple, est-ce que le fait de savoir effectuer ses examens dans un temps prescrit, sans support technique, relève d'un savoir fondamental à tel programme ou davantage d'une compétence transversale ? Dans ce dernier cas, l'utilisation de soutiens technologiques est certainement justifiée.

Outre ce travail de sensibilisation des professeurs aux stratégies pédagogiques plus inclusives et de réflexion sur les finalités, nous avons constaté, au fil du temps, que les étudiants ont besoin d'être accompagnés dans un ou plusieurs des volets suivants :

1. Aide au développement de stratégies d'apprentissage et à l'emploi de technologies d'apprentissage;
2. Aide à la rédaction des travaux universitaires;
3. Appui à la divulgation de sa limitation fonctionnelle;
4. Aide à l'appropriation des contenus (tutorat);
5. Aide pour gérer les enjeux et les défis émotionnels;
6. Appui pour définir un domaine d'études associé à un domaine d'emploi.

En début d'année scolaire, nous accompagnons les étudiants dans leur évaluation de leurs besoins au regard de chaque volet ainsi que dans leur réflexion quant aux objectifs qu'ils considèrent importants à ce point de leur parcours et aux actions qu'ils sont prêts à entreprendre pour les atteindre. À titre d'exemple, l'étudiant désireux de recevoir de l'aide à la rédaction peut entamer les démarches auprès de ce service et rencontrer l'orthopédagogue sur une base hebdomadaire afin

d'être accompagné pour tout le processus de rédaction de ses travaux et l'élaboration d'un lexique personnalisé de règles orthographiques et grammaticales. À la fin du trimestre, l'étudiant est invité à évaluer l'atteinte de ses objectifs à la lumière des actions ou des démarches entreprises, et à déterminer, s'il le souhaite, les nouveaux objectifs et actions pour le trimestre qui suit. Cette façon de procéder a montré de très bons résultats (Phillion, Bourassa, Leblanc, Plouffe et Arcand, 2010).

En conclusion

Il m'apparaît incontournable, pour qui veut composer efficacement avec cette réalité émergente qu'est l'inclusion des étudiants en situation de handicap, de poser les balises nécessaires à la concertation et au partenariat entre tous les acteurs concernés, soit les étudiants, les professeurs, les gestionnaires, le personnel des services, voire les professionnels externes. J'ai acquis l'intime conviction que c'est par l'écoute attentive entre toutes les personnes engagées de près ou de loin dans l'intégration de ces étudiants en milieu universitaire qu'il devient possible de mettre à contribution les expertises individuelles pour qu'une intelligence collective des situations continue son nécessaire travail d'ajustement. Devant la complexité des enjeux, rien n'est jamais définitif, tout reste perfectible parce qu'il y aura toujours un étudiant, un professeur, une question qui nous fera interroger la situation sous un angle inexploré.

Tableau 1 : Droits et responsabilités des professeurs, étudiants et du Service d'accès.

Professeurs	Étudiants	Service d'accès
<i>Droits</i>	<i>Droits</i>	<i>Droits</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Être informés des besoins des étudiants; • Déterminer les contenus de cours, les critères, compétences ou objectifs à atteindre; • Consulter le Service d'accès si les accommodements sont jugés inappropriés au contenu ou au format du cours; • Participer à la réflexion entourant les accommodements. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir un accès équitable aux programmes, aux services et à des accommodements correspondant à sa condition; • Protéger la confidentialité des informations relatives à sa condition; • Divulguer seulement l'essentiel des informations relatives à sa condition ; • Participer à la réflexion relative aux accommodements dont il a besoin; • Réussir, abandonner ou échouer un cours. 	<ul style="list-style-type: none"> • Obtenir la documentation requise pour offrir les services; • Faire respecter les procédures, les règlements et les dates limites qui permettent d'assurer la planification et la mise en œuvre de ses programmes et services.
<i>Responsabilités</i>	<i>Responsabilités</i>	<i>Responsabilités</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Collaborer avec le Service d'accès et l'étudiant en vue de mettre en place les accommodements permettant de réduire les obstacles à l'apprentissage tout en respectant la finalité des cours et des programmes d'études; • Collaborer avec le SA et l'étudiant pour résoudre les différends qui peuvent survenir dans l'application des accommodements; • Évaluer de façon juste et équitable le travail de l'étudiant; • Discuter avec l'étudiant d'accommodements alternatifs; • Respecter la dignité et la vie privée des étudiants. 	<ul style="list-style-type: none"> • Suivre les procédures pour avoir accès aux accommodements; • Remplir les critères et exigences de son programme d'études; • Demander l'appui nécessaire à sa réussite; • Utiliser les services d'appui mis à sa disposition; • Divulguer l'information essentielle pour obtenir du soutien. 	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer la documentation fournie et entreprendre les démarches nécessaires auprès de l'étudiant lorsqu'une mise à jour s'impose; • Mettre en place les accommodements et autres formes de soutien pour répondre aux besoins particuliers de l'étudiant; • Assurer un suivi personnalisé visant le développement des stratégies d'apprentissage et l'utilisation des technologies qui appuient le processus d'apprentissage; • Réévaluer à intervalles réguliers les mesures d'appui scolaire en considérant l'évolution des besoins et du milieu environnant; • Travailler à l'amélioration des conditions d'apprentissage avec le personnel enseignant et scolaire, et avec les étudiants; • Promouvoir les droits et les responsabilités des étudiants auprès de la communauté universitaire.

Références

Commission ontarienne des droits de la personne (CODP) (2004). *Directives concernant l'éducation accessible*. Rapport, 46 p.

Gibeau, G. (2005). L'apport de la psychologie et de la sociologie en éducation, dans *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, sous la direction de P. Chenard et P. Doray. Québec : Presses de l'Université du Québec, pp. 7-24.

Goff, E. et Higbee, J. L. (2008). Introduction Chapter 1, in J.L Higbee et E.Goff (Ed.) *Pedagogy and Student Services for institutional transformation: Implementing Universal Design in Higher Education*. Center for Research on Developmental Education and Urban Literacy. University of Minnesota, Minneapolis, MN. pp 1-8.

Hébert, K. (2006). Élitisme ou démocratisation ? Les étudiants des universités de Montréal et McGill (1895-1958), dans *Les transformations des universités du XIII au XXI siècle*, sous la direction de Y. Gingras et L. Roy. Québec: Presses de l'Université du Québec, pp. 133-154.

McGuire, J., Scott, S., & Shaw, S. (2006). Universal Design and its application in educational environments. *Remedial and Special Education*, 27, 166-175.

Philion, R. (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 Cifali M., Bourassa M., Théberge M. (éds), "Accompagner : une éthique clinique", Paris, l'Harmattan.

Philion, R. Bourassa, M. Leblanc, R. Plouffe, D. et Arcand, I. (2010) Persistance et réussite aux études postsecondaires: Étude d'un accompagnement personnalisé. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, Vol 3, article 6. <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/JARL/Jarl-Vol3Article6.pdf>

Romainville, M. (2004). L'échec, l'abandon et la réussite dans l'enseignement supérieur. Synthèse finale de l'entrée 1. 21^e Congrès de l'AIPU (mai 2004), Marrakech, Maroc. 10 p.

Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 340 p.