

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

RAPPORT DU GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ÉDUCATION INCLUSIVE À L'UQAM

**« ÉDUCATION INCLUSIVE : UNE RESPONSABILITÉ COLLECTIVE,
UNE OCCASION SOCIOÉDUCATIVE POUR L'UQAM »**

DOCUMENT PRÉSENTÉ À LA COMMISSION DES ÉTUDES

PAR

MONIQUE BRODEUR

Présidente du Groupe de travail sur l'éducation inclusive
Doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation

MICHÈLE LEFEBVRE

Directrice du Service de soutien académique

DOLORES OTERO

Directrice du Centre des services d'accueil et de soutien socioéconomique
Services à la vie étudiante

ALEJANDRO LORITE

Professeur au Département des sciences juridiques
Vice-doyen aux études de la Faculté de science politique et de droit

JULIEN PRUD'HOMME

Professeur adjoint au Département des sciences humaines
Université du Québec à Trois-Rivières

VALÉRIE GOSSELIN

Étudiante au baccalauréat en développement de carrière
Faculté des sciences de l'éducation

SYLVIE GENEST

Professeure au Département de musique
Directrice des programmes de 1^{er} cycle en danse
Faculté des arts

STÉPHANIE TREMBLAY

Professeure au Département de sciences des religions
Faculté des sciences humaines

LE 24 OCTOBRE 2017

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier les personnes qui ont collaboré aux travaux relatifs à la production de ce rapport sur l'éducation inclusive à l'UQAM, à la suite au mandat confié par la Commission des études de janvier 2016 à notre Groupe de travail.

Tout d'abord, merci aux personnes suivantes qui ont généreusement partagé leur expertise avec le Groupe :

- Sylvain Le May, responsable et conseiller, Service d'accueil et de soutien des étudiants en situation de handicap, Centre des services d'accueil et de soutien socioéconomique, Services à la vie étudiante, UQAM;
- Marie Ducharme, conseillère en orientation, Service d'accueil et de soutien des étudiants en situation de handicap, Centre des services d'accueil et de soutien socioéconomique, Services à la vie étudiante, UQAM;
- Muriel Binette, ombudsman, UQAM;
- Patricia Diaz del Castillo, conseillère en ressources d'apprentissage, Office for Students with Disabilities, Université McGill;
- Tanja Beck, directrice associée, Office for Students with Disabilities, Université McGill.

Merci également aux autres personnes qui ont alimenté les réflexions du Groupe, notamment à celles qui ont participé aux neuf groupes de discussions. Merci en particulier à Lucie Lamarche et à Pierre Bosset, professeure et professeur au Département des sciences juridiques, pour leurs commentaires détaillés et constructifs sur la section relative au cadre juridique. Merci enfin à toutes les personnes et à toutes les unités qui ont répondu à la consultation.

Nous remercions enfin pour leur soutien indéfectible Hélène Bédard, agente de recherche et de planification, Lucie D'Amours et Danielle Sawyer, secrétaires, toutes trois de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM.

Pour citer ce document :

Brodeur, M., Lefebvre, M., Otero, D., Lorite, A., Prud'homme, J., Gosselin, V., Genest, S. et Tremblay, S. (2017). *Éducation inclusive : une responsabilité collective, une occasion socioéducative pour l'UQAM. Rapport du Groupe de travail sur l'éducation inclusive à l'UQAM*. Document adopté par la Commission des études de l'Université du Québec à Montréal.

Mots clés :

Université, éducation inclusive, accessibilité des études, équité, conception universelle de l'apprentissage, mesures inclusives, accommodements individualisés, étudiantes et étudiants en situation de handicap, obligation légale

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	2
LISTE DES ACRONYMES	6
PRÉAMBULE	7
INTRODUCTION	9
1. CONSULTATIONS	11
2. FONDEMENTS DE LA RÉFLEXION	13
2.1. ÉDUCATION INCLUSIVE	13
2.2. DU HANDICAP À LA SITUATION DE HANDICAP	15
2.3. ACCOMODEMENTS INDIVIDUALISÉS.....	16
2.4. MESURES INCLUSIVES	18
3. PORTRAIT DE LA SITUATION À L'UQAM.....	20
3.1. NOMBRE CROISSANT D'ÉTUDIANTES ET D'ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP	20
3.2. OFFRE DE SERVICE ACTUELLE À L'UQAM.....	21
3.3. DÉFIS À RELEVER.....	23
4. CADRE DE RÉFÉRENCE	24
4.1. CADRE NORMATIF	24
4.1.1. BASES JURIDIQUES DU DROIT À L'ÉDUCATION EN TOUTE ÉGALITÉ	24
4.1.2. NON-DISCRIMINATION ET DROIT À L'ÉGALITÉ	26
4.1.3. L'OBLIGATION D'ACCOMMODEMENT RAISONNABLE.....	27
4.1.4. VERS UNE ÉDUCATION INCLUSIVE.....	30
4.2. EXEMPLES DE MISE EN ŒUVRE DE MESURES INCLUSIVES.....	31
4.3. BESOINS DES ÉTUDIANTES ET DES ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP	34
4.4. BESOINS DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS	36

5. STRATÉGIE D'ÉDUCATION INCLUSIVE	38
5.1. POUR LA PARTICIPATION DE L'UQAM AUX TRAVAUX EN ÉDUCATION INCLUSIVE	38
5.2. POUR LA MOBILISATION DE LA COMMUNAUTÉ UQAMIENNE.....	39
5.3. POUR LES MESURES INCLUSIVES	39
5.4. POUR LES ACCOMMODEMENTS INDIVIDUALISÉS	40
5.5. POUR LA PÉRENNITÉ DES TRAVAUX.....	40
CONCLUSION.....	43
RÉFÉRENCES.....	44
RÉFÉRENCES COMPLÉMENTAIRES	47
ANNEXE 1 CRÉATION DU GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ÉDUCATION INCLUSIVE ...	48
ANNEXE 2 ÉVOLUTION DU NOMBRE D'ÉTUDIANTES ET D'ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP (HANDICAPS VISIBLES ET NON-VISIBLES) ET DU NOMBRE DE PASSATIONS D'EXAMENS, PAR ANNÉE ACADÉMIQUE 2006 - 2017.....	53
ANNEXE 3 LISTE SYNTHÈSE DES PISTES DE RECOMMANDATIONS.....	54
ANNEXE 4 CONSULTATIONS.....	58

LISTE DES ACRONYMES

Adaptech	Réseau de Recherche Adaptech sur les obstacles et les facilitateurs de la réussite scolaire ainsi que sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication par les étudiants des collèges et des universités en situation de handicap au Canada
AQICESH	Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap
CAPRES	Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur
CDPDJ	Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse
CE	Commission des études
CFSA	Centre de formation en soutien à l'académique
CRISPESH	Centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap
CUA	Conception universelle de l'apprentissage
EBP	Étudiantes et étudiants ayant des besoins particuliers
EHDA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
ESH	Étudiantes et étudiants en situation de handicap
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
OPHQ	Office des personnes handicapées du Québec
SASESH	Service d'accueil et soutien aux étudiants en situation de handicap
SCCUQ	Syndicat des chargées et chargés de cours de l'UQAM
SÉTUE	Syndicat des étudiants-es employé-es de l'UQAM
SEUQAM	Syndicat des employées et employés de l'UQAM
SPUQ	Syndicat des professeurs et professeures de l'Université du Québec à Montréal
UNESCO	Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UQ	Réseau Université du Québec
UQAM	Université du Québec à Montréal

PRÉAMBULE

Le 19 janvier 2016, la Commission des études (CE) crée le « Groupe de travail sur l'éducation inclusive » (voir annexe 1 : résolution et avis d'inscription), incluant deux commissaires de la Commission, la professeure Sylvie Genest et l'étudiante Valérie Gosselin. Tel qu'indiqué dans les minutes de la Commission, la création de ce groupe de travail répond à deux grandes préoccupations.

La première est la croissance inédite du nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap (ESH) inscrits au Service d'accueil et de soutien aux étudiants en situation de handicap (SASESH). De 2009-2010 à 2014-2015, ce nombre est passé de 520 à 1514, soit de 1,3% à 3,6% de la population étudiante uqamienne. Dans ce groupe, la part des personnes présentant un handicap dit « invisible » (trouble d'apprentissage, d'attention ou de santé mentale) est passée de 38% à 78%, ce qui change radicalement le visage de cette population. Une telle croissance exige des ressources accrues : en guise d'exemple, le nombre de passations d'examens gérées par le SASESH est passé de 610 à 3 769 durant la période concernée (voir annexe 2 : SASESH, 2017, Évolution du nombre d'étudiants en situation de handicap (handicaps visibles et non-visibles) et du nombre de passations d'examens, par année académique 2006-2017).

Cette augmentation est entre autres attribuable à un soutien plus actif apporté aux ESH aux niveaux primaire, secondaire et collégial; pour cette raison, elle se poursuivra dans les années à venir. Elle témoigne aussi de la diversification plus générale de la population universitaire, qui est par ailleurs en accord avec la mission historique de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) d'offrir un accès large à l'éducation supérieure¹. Aux ESH s'ajoutent en effet ce que l'on appelle habituellement dans la littérature d'autres « étudiantes et étudiants ayant des besoins particuliers » (EBP), dont les personnes étudiantes en situation parentale, issues de communautés autochtones, venues récemment de l'étranger ou en échange étudiant, vivant une situation économique précaire, athlètes ou présentant un parcours atypique².

La seconde préoccupation est la nécessité de répondre à cette diversification par la voie de *l'éducation inclusive* (Tremblay et Loiseleur, 2016). Pour reprendre les termes de la Commission des études : « L'éducation inclusive procède d'un principe de reconnaissance des différences qui existent entre les personnes, quelles que soient ces différences, et quel que soit le handicap. Vu sous cet angle, prendre en compte la diversité étudiante de notre communauté universitaire prend tout son sens³ ». Il est entendu que cette perspective implique de nouvelles voies d'action : « L'approche de

¹ Voir Plan stratégique de l'UQAM 2015-2019 : « Université à vocation générale francophone, publique, laïque, l'UQAM a pour mission de (...) contribuer à la démocratisation de l'enseignement supérieur et à la réussite étudiante aux trois cycles d'études » (<https://planstrategique.uqam.ca/notre-mission.html>).

² Ibid.

³ Commission des études, UQAM (2016).

l'éducation inclusive est considérée comme systémique parce qu'elle consiste à créer des environnements et des lieux d'apprentissage qui peuvent répondre aux différents besoins des étudiantes et des étudiants qui ont choisi d'étudier à l'UQAM. L'éducation inclusive appelle donc des changements importants, tant dans la façon d'encadrer et d'accompagner une étudiante ou un étudiant ayant des besoins particuliers, dans son cheminement d'études, que des changements dans les pratiques pédagogiques⁴ ».

C'est pour tenir compte de ces deux préoccupations que la Commission des études a créé le Groupe de travail sur l'éducation inclusive et lui a confié le mandat suivant :

- « élaborer, avec l'aide de la communauté universitaire, un cadre et des balises permettant de préciser la vision de l'éducation inclusive à l'UQAM, ainsi qu'un plan d'action ;
- identifier les besoins en formation et mettre en œuvre un programme de formation, mettant à contribution les ressources internes concernées ;
- proposer toute mesure pertinente, à court, moyen et long terme, susceptible de promouvoir l'intégration des étudiantes et des étudiants en vue de la réussite de leur parcours universitaire⁵ ».

Au-delà du contexte uqamien, il importe de rappeler que l'augmentation des demandes relatives à des besoins particuliers, de même que la mise en œuvre de politiques inspirées de l'éducation inclusive, constituent un phénomène généralisé. Des universités du monde entier sont engagées dans la voie de l'éducation inclusive et plusieurs autres en étudient la possibilité, y compris au Québec (CAPRES, 2013abcd). Les intervenantes et les intervenants de l'UQAM contribuent d'ailleurs à ces efforts depuis plusieurs années. Le présent rapport s'inscrit dans cette perspective globale, de même que les recommandations qu'il propose (voir annexe 3 : liste de ces recommandations).

⁴ Ibid.

⁵ Ibid.

INTRODUCTION

La pierre angulaire de l'UQAM comme institution universitaire est sa contribution historique à l'accessibilité des études supérieures pour l'ensemble de la population, et en particulier des segments de la population généralement non desservis par les universités traditionnelles (comme, à l'époque, les femmes et les adultes déjà engagés dans le marché du travail). Comme l'Université se présentait elle-même devant le Gouvernement en 1978, sa mission était et est toujours celle de faire « reculer les frontières traditionnelles de l'Université ».⁶ Le présent rapport et les discussions qui le portent se situent politiquement et pédagogiquement dans le prolongement de cette vision de l'enseignement supérieur incarnée par l'UQAM et réitérée dans son *Plan stratégique 2015-2019*, qui vise l'adaptation des activités universitaires aux nouvelles réalités de la population étudiante (UQAM, 2016, Art. 1.3). Ce rapport s'inscrit également dans le cadre juridique applicable à l'Université et à sa communauté par la *Charte québécoise des droits et libertés de la personne*, et spécifiquement l'obligation fondamentale de non-discrimination à l'endroit des personnes en situation de handicap, à laquelle l'UQAM, comme l'ensemble de la société québécoise, doit se conformer.

L'UQAM reconnaît déjà ses obligations et ses responsabilités à l'endroit des étudiantes et des étudiants en situation de handicap. Elle en a fait l'objet de sa Politique 44, adoptée en 1987, et d'une offre de services encadrée principalement par le SASESH. L'augmentation actuelle des besoins en relation avec ces services, et l'augmentation de la prévalence de situations de handicap « invisibles », exigent néanmoins que l'on complète l'offre de service existante, tout en assurant la viabilité des mesures de soutien et en prenant acte de la diversité croissante des besoins pédagogiques⁷.

Les pages qui suivent se basent sur une consultation de la littérature en matière d'éducation inclusive et de conception universelle en éducation, de même que sur les leçons tirées d'expériences québécoises, canadiennes et internationales, ainsi que sur les questions entourant l'application de l'obligation spécifique de ne pas discriminer sur la base du handicap. Ces sources convergent vers la voie à suivre actuellement la plus probante en vue de créer un cadre universitaire universellement accessible, à savoir celle de l'éducation inclusive. Dans cette foulée, le rapport se divise en cinq sections.

La section 1 présente les consultations menées par le Groupe de travail, sur mandat de la Commission des études. Elle décrit la nature de celles-ci et les principaux commentaires recueillis, en vue de la production du rapport final.

⁶ Communiqué: Présentation par le recteur du mémoire de l'UQAM à la Commission d'étude sur les universités, 16 juin 1978, Archives UQAM 450-111/1 [p. 1].

⁷ L'Université doit aussi prendre acte d'autres formes de diversité, dont la diversité religieuse et culturelle, qui font aussi l'objet d'une vaste littérature axée sur l'éducation inclusive. Ce rapport, conformément au mandat du Groupe de travail, se concentre toutefois sur l'inclusion des étudiantes et des étudiants en situation de handicap, ainsi que sur les politiques d'inclusion touchant des enjeux plus immédiatement pédagogiques.

La section 2 expose les fondements de la réflexion du Groupe de travail. Elle précise le sens que prend ici la notion d'« éducation inclusive », en insistant sur la complémentarité entre accommodements individualisés et mesures inclusives d'adaptation de l'environnement.

La section 3 dresse ensuite le portrait de la situation qui prévaut dans les faits à l'UQAM. Elle décrit l'évolution des demandes, l'offre de service et ses principaux défis.

La section 4 regroupe, dans un cadre de référence, le cadre normatif dans lequel la politique de l'UQAM doit trouver sa place, et qui fait de l'inclusion des ESH une responsabilité à la fois incontournable et collective. Elle fournit des exemples concrets de mise en œuvre de mesures inclusives déjà répandues dans le monde universitaire. Elle relève les besoins variés des corps étudiant et enseignant à l'égard de cette mise en œuvre.

La section 5 propose une stratégie d'éducation inclusive composée des pistes de recommandations du Groupe de travail. Ces pistes concernent la participation de l'UQAM aux travaux en éducation inclusive, la mobilisation de la communauté uqamienne, les mesures inclusives, les accommodements individualisés et la pérennité des travaux. Le rapport se termine enfin par les références utilisées, des références complémentaires, ainsi que quatre annexes.

1. CONSULTATIONS

À la suite au mandat que lui a confié la Commission des études en janvier 2016, le « Groupe de travail sur l'éducation inclusive » tient cinq rencontres de travail, de février à avril 2016. Durant cette période, le Groupe de travail mène de plus des consultations auprès d'acteurs particulièrement sensibles ou exposés à la réalité étudiante et enseignante, comme les intervenantes et les intervenants du SASESH et du Centre de formation en soutien à l'académique (CFSA), l'Ombudsman de l'UQAM, ou encore la direction de l'*Office for Students with Disabilities* de l'Université McGill. Certains membres assistent également à des ateliers de formation du CFSA réunissant du personnel enseignant. Au terme de ces travaux, un rapport préliminaire est produit et présenté à la Commission des études de mai 2016. La Commission des études, par résolution du 10 mai 2016, demande alors aux « membres du Groupe de travail sur l'éducation inclusive de poursuivre leurs travaux en approfondissant la réflexion sur les dimensions juridiques, organisationnelles et financières de l'éducation inclusive (Commission des études, 2016, Résolution 2016-CE-12960).

Suite aux commentaires recueillis lors de cette présentation, puis à une rencontre avec le vice-recteur à la Vie académique et à deux nouvelles rencontres du Groupe de travail, une deuxième version du rapport est produite pour une consultation auprès de groupes ciblés dans la communauté universitaire (voir annexe 4).

Les consultations sont organisées sur la base du rapport intérimaire du Groupe de travail, auquel les divers groupes sont appelés à réagir. Les principaux commentaires recueillis lors des consultations concernent des éléments et des conclusions spécifiques du rapport, en vue de la production d'un rapport final :

- Clarifier le fait que l'obligation légale de l'UQAM est à l'égard des ESH et que l'UQAM doit y répondre par des accommodements individualisés, si les adaptations des structures ou des services, ce que le Groupe de travail appelle « mesures inclusives », ne sont pas suffisantes, bénéfiques, appropriées ou possibles.
- Remplacer l'expression « accommodements préventifs » utilisée dans la version préliminaire du rapport, car le terme « accommodement » est normalement utilisé en droit pour se référer aux mesures d'adaptation individualisée des services (comme dans l'expression juridique « accommodement raisonnable », discutée dans la section 4.1 du présent rapport). Il est décidé par conséquent de parler de « mesures inclusives ».
- Expliciter l'importance de la relation enseignante-étudiante, enseignant-étudiant dans le cadre de la mise en œuvre des mesures d'accommodement raisonnable.
- Expliciter comment l'objectif de l'éducation inclusive ne mène pas à une baisse des exigences académiques.

- Créer un comité permanent qui oeuvrerait sous la responsabilité d'une personne désignée responsable pour tout ce qui touche à la mise en œuvre des objectifs de l'éducation inclusive.

Suite à cette série de consultations, tenant compte des commentaires émis, une troisième version est complétée et présentée pour adoption à la Commission des études de novembre 2017. Le présent rapport représente donc le fruit d'une réflexion collective, qui sera à poursuivre en vue d'une mise en œuvre harmonieuse et évolutive de l'éducation inclusive à l'UQAM.

2. FONDEMENTS DE LA RÉFLEXION

La présente section pose tout d'abord les fondements de l'éducation inclusive, qui représente actuellement la voie la plus probante en vue de créer un environnement universitaire accessible et libéré de structures, de préjugés et de pratiques discriminatoires à l'égard des ESH. Elle se poursuit avec l'explicitation du passage d'un « modèle médical » du handicap à un « modèle social » ou de « production de handicap ». Elle explique de plus les fondements relatifs aux accommodements individualisés et aux mesures inclusives. Elle se termine enfin en décrivant comment l'éducation inclusive constitue une responsabilité collective et une occasion socioéducative pour l'UQAM.

2.1. Éducation inclusive

L'UNESCO explique la notion d'inclusion dans le domaine éducatif dans ces termes :

« La démarche de l'éducation inclusive consiste à chercher comment transformer les systèmes éducatifs et les autres cadres d'apprentissage pour les adapter à la diversité des apprenants. Elle a pour objet de permettre, tant aux enseignants qu'aux apprenants, de se sentir à l'aise avec la diversité et d'y voir un défi et un enrichissement pour l'environnement d'apprentissage plutôt qu'un problème. L'inclusion s'attache à offrir aux personnes handicapées (sur le plan physique, social et/ou affectif) des chances égales de participation au sein des structures d'enseignement ordinaire, dans toute la mesure du possible, tout en donnant la possibilité d'un choix personnel et en prévoyant une aide ou des infrastructures spéciales pour ceux qui en ont besoin » (UNESCO, 2005, p. 15).

Le concept d'éducation inclusive véhicule deux grands principes visant à guider l'action. Le premier est la « normalisation » de la diversité qui existe dans la population étudiante. Selon ce principe, le soutien aux étudiantes et aux étudiants en situation de handicap (ESH), tout en comportant des dispositions spécifiques, devrait s'inscrire dans une visée plus large de soutien à l'ensemble des groupes d'étudiantes et d'étudiants qui sont à risque d'échouer pour des raisons étrangères à leur apprentissage, ou de subir les effets d'un biais discriminatoire. En 2010, le Conseil supérieur de l'éducation a identifié quatre groupes d'étudiantes et d'étudiants ayant des besoins particuliers (EBP) à l'université québécoise : les ESH; les personnes immigrantes; les étudiantes et les étudiants plus âgés ou de première génération; et les personnes présentant des parcours atypiques (incluant les personnes à charge de famille (Conseil supérieur de l'éducation, 2010). À ces groupes, peuvent également être ajoutées les personnes autochtones et celles ayant des obligations religieuses. Ces personnes présentent des situations analogues en termes de demandes d'adaptation spécifiques, même si les raisons en sont diverses et les fondements différents, et soulèvent en dernière analyse toujours la question de la diversité croissante des populations étudiantes.

Le second principe est la nécessité d'un aménagement durable, pour créer un environnement éducatif accessible et équitable qui favorise la réussite de chacune et de chacun. Ce principe a d'abord été appliqué à l'aménagement physique de l'espace (Lamarche, Leshyner et Gauthier, 2015). Par exemple, en installant une rampe accessible aux fauteuils roulants, la ou le propriétaire d'un bâtiment respecte son obligation de non-discrimination à l'endroit des personnes à mobilité réduite, tout en évitant de devoir assister chacune de ces personnes de façon individuelle lors de chaque visite. Qui plus est, il aide du même coup d'autres personnes comme les parents qui se déplacent avec une poussette. L'idée est que des mesures inclusives par l'aménagement en amont de l'environnement, favorisent l'accès et minimisent la discrimination à l'encontre de personnes spécifiques, tout en diminuant le volume des demandes d'accommodements individualisés, plus complexes et plus stigmatisants pour les personnes concernées. Or, depuis quelques années, ce principe est aussi largement développé et appliqué au secteur de l'enseignement postsecondaire (Projet CUA et Tremblay, 2013; CAPRES 2013c), précisément en réponse à l'augmentation des demandes d'accommodements et à la diversification de la population étudiante. Là aussi il s'agit de viser l'inclusion de personnes spécifiques par des mesures d'adaptation de l'environnement, non seulement matériel mais aussi pédagogique, qui minimisent l'incidence d'obstacles superflus et discriminants dans l'accès à l'éducation.

Ces principes d'adaptation de l'environnement ne suggèrent pas l'abandon des services existants. Ils privilégient plutôt une approche mixte combinant deux voies complémentaires:

- une offre de mesures inclusives, qui aménagent de manière durable un environnement éducatif en le rendant d'emblée accessible à l'ensemble des étudiantes et des étudiants (p. ex., la mise en œuvre de stratégies d'enseignement ou de modalités d'évaluation variées);
- une offre d'accommodements individualisés, qui aide un individu à pallier un obstacle particulier à un moment précis (p. ex., tenue d'un examen supervisé, soutien à la prise de notes, pour d'autres exemples, voir Phillion, Bourassa, Lanaris et Pautel, 2016).

Si ces voies sont complémentaires, à ce jour, la voie des accommodements individualisés a été beaucoup plus développée que celle des mesures inclusives. Or, la diversification et l'augmentation actuelles des besoins font entrevoir les limites de cette approche, lorsqu'elle est employée de manière isolée, tant du point de vue de son efficacité que de sa faisabilité, mais aussi du point de vue de son fondement philosophique et politique, à savoir la conception du handicap que l'approche des accommodements individuels peut véhiculer.

2.2. Du handicap à la situation de handicap

Depuis les années 1970, des voix venant du mouvement social des personnes en situation de handicap ont proposé d'opposer une conception intersubjective, sociale et environnementale, le « modèle social » du handicap, à la conception objectiviste, individualiste et médicalisée, le « modèle médical » du handicap (Oliver, 1996).

La médicalisation du handicap favorise l'image du handicap comme un défaut ou une déficience propre à la personne, ainsi que le terme « personne handicapée » l'indique. De la sorte, la « personne handicapée » est, précisément, définie par son handicap. Le modèle social, de plus en plus promu dans les textes mais encore peu dans l'action, a été l'objet de diverses itérations et est surtout connu au Québec sous la forme du modèle de « processus de production du handicap » (Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, Côté, St-Michel et Réseau international sur le processus de production du handicap, 1996; Ossorguine, 2011)⁸. Malgré une variété d'approches, il repose sur une définition qui distingue soigneusement la « déficience », propre à l'individu, et la « situation de handicap », qui est la situation handicapante que rencontre l'individu dans un contexte particulier. Cette distinction vise deux objectifs concrets.

D'une part, elle attire l'attention sur le rôle du contexte dans la genèse du handicap. Ainsi, la personne qui se déplace en fauteuil roulant n'est-elle réellement handicapée que lorsqu'elle est confrontée à l'absence de rampe d'accès. Ce regard présente la « situation de handicap » non comme le résultat de la seule déficience individuelle, mais comme le résultat d'un déficit d'accessibilité, le produit d'un contexte non-inclusif. Ce principe s'applique aussi pour comprendre l'apparition de situations de handicap en contexte de classe : de ce point de vue, l'absence de rampe d'accès, l'absence d'information sous forme non-visuelle ou l'absence de prise en compte du caractère anxiogène de l'examen en classe sont autant d'exemples de la création d'obstacles arbitraires et inutilement préjudiciables à une portion circonscrite de la population.

D'autre part, ce regard valorise une action « préventive », dans le sens d'une action qui vise à éviter précisément la production du handicap par l'environnement. Cette action passe donc par la mise en œuvre d'un environnement social et pédagogique d'emblée accessible, grâce à des mesures inclusives qui font en sorte que le cadre dans lequel se fait l'apprentissage profite à toutes et à tous. L'attente n'est pas de répondre à la totalité des besoins uniquement par une approche en amont. Elle est plutôt d'identifier des situations handicapantes largement partagées, pour y trouver des

⁸ Voir le site du Réseau international sur le processus de production du handicap : <http://www.ripph.qc.ca/fr/mdh-pph/comment-utiliser-mdh-pph/funambule-fil-toile-transformations-reciproques-du>

solutions systémiques, dans le but de favoriser l'inclusion du plus grand nombre et de réduire à la source les situations individuelles de handicap.

Depuis 2010, au Québec, plusieurs initiatives ont créé un momentum favorable aux mesures inclusives. Les travaux du *Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur* (CAPRES), des partenariats interordres du *Centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap* (CRISPESH), de l'Adapttech et de l'Université McGill, entre autres, se sont ajoutés à une longue liste d'initiatives canadiennes et internationales. Des universités ont aussi lancé des projets et des regroupements de recherche, qui enrichissent chaque année les connaissances sur l'éducation inclusive dans les universités québécoises.

À l'UQAM même, le SASESH s'inspire déjà de l'approche du processus de production du handicap, à laquelle les intervenantes et les intervenants de l'UQAM apportent d'ailleurs une contribution reconnue⁹. La chose ne surprend pas, car la mission propre de l'UQAM et le modèle social du handicap entretiennent des liens pour ainsi dire génétiques. Leurs naissances respectives sont contemporaines et découlent d'un mouvement de démocratisation de l'enseignement supérieur et de la participation sociale, par la réduction des inégalités d'accès à l'éducation, une entreprise dont l'inclusion des personnes en situation de handicap invisible apparaît aujourd'hui comme l'une des dernières frontières.

2.3. Accommodements individualisés

Les accommodements individualisés constituent une mesure ponctuelle, fondée sur une évaluation du profil de l'étudiante ou de l'étudiant, sur la base de l'obtention d'un diagnostic et/ou d'une rencontre individuelle avec le personnel de l'Université. Les besoins de la personne font ainsi chaque fois l'objet d'une analyse individualisée. Les mesures choisies, elles, sont tirées d'un panier de services préétablis.

Les modalités d'accès et les paniers de services varient selon les universités. Certaines exigent que l'ESH soit préalablement diagnostiqué et se présente au service responsable le plus tôt possible; d'autres recommandent plutôt de confirmer l'existence de difficultés persistantes avant de solliciter une aide spéciale. Bien que le régime de financement québécois exige le dépôt de pièces justificatives au dossier de l'étudiant, toutes les universités ne font pas le même usage des diagnostics. Les intervenantes et les intervenants de l'UQAM, par exemple, s'assurent de réaliser leurs propres

⁹ Dès 2010, les objectifs du Projet Inter-ordres auquel participait l'UQAM incluaient le développement du soutien pédagogique aux enseignantes et aux enseignants.

Voir: <https://sites.google.com/site/integrerlesnouvpopulations/> Les intervenantes et les intervenants de l'UQAM ont aussi joué un rôle important dans les travaux de l'AQICESH et l'organisation de forums internationaux tenus au Québec en 2012 et 2015.

analyses avant de préciser l'offre de service, pour éviter les automatismes ou les solutions peu adaptées (AQICESH, 2013).

L'offre de service, elle, s'est plutôt standardisée. Dans chaque université, le service responsable offre des séances de counseling. Il finance des moyens pour soutenir le travail scolaire (mentorat, tutorat, prise de notes par des tiers, prêt d'outils électroniques). Enfin, il supervise la tenue d'examens adaptés et supervisés (temps supplémentaire, locaux séparés, formats adaptés).

Certes, ces mesures fonctionnent. Les accommodements individualisés sont mis en place pour que les étudiantes et les étudiants en situation de handicap soient en mesure de démontrer leur plein potentiel dans le cadre de leur formation universitaire. Toutefois, la littérature disponible, de même que l'expérience concrète (CAPRES, 2013a; Projet CUA et Tremblay, 2015), suggèrent que cette voie d'intervention, bien qu'utile et légitime, est présentement sur le point d'atteindre ses limites, pour trois raisons.

La première raison concerne l'allocation des ressources. Les services individualisés requièrent des ressources multiples. Or, en contexte d'augmentation des demandes, le recours exclusif ou privilégié aux accommodements individualisés accapare les ressources, qu'il s'agisse de la disponibilité enseignante ou des fonds alloués aux services plus réguliers de soutien à la réussite, nécessaires aux autres EBP. Une perspective individualisée, non pas sur le handicap, mais sur la mise en œuvre des mesures d'adaptation, favorise la concurrence entre services et entre populations étudiantes diverses, alors que des mesures inclusives transversales pourraient remplir les mêmes objectifs et résoudre plusieurs types de difficultés.

La seconde limite tient à ce que les accommodements individualisés supposent un modèle centré autour du diagnostic et de l'évaluation individuelle. Or, bien qu'obligatoire pour obtenir des accommodements individualisés, le diagnostic joue souvent un rôle mineur dans la détermination des services qui sont plutôt établis à partir des besoins réels des étudiantes et des étudiants.

La troisième limite réside enfin dans le fait que les accommodements individualisés fondés sur le diagnostic reconduisent une offre de service ségréguée, qui peut être considérée comme un « traitement spécial » accordé à une minorité. Cette ségrégation a des effets négatifs variés. D'une part, elle entretient un stigmatisme qui décourage plusieurs ESH de demander de l'aide. D'autre part, elle compartimente le droit aux accommodements individualisés aux seuls ESH, ce qui renvoie, sur la base de la centralité du diagnostic, à une vision médicalisée du handicap qui responsabilise l'individu comme porteur d'une déficience absolue et demandeur d'une faveur spéciale, au lieu de favoriser une socialisation de la responsabilité pour le handicap produit par l'environnement. Enfin, l'expérience montre que l'offre de service ainsi conçue ne limite en rien l'augmentation des demandes et l'obtention des diagnostics exigés par les institutions.

Les accommodements individualisés se révèlent donc utiles, au sens où ils permettent à l'étudiante ou à l'étudiant de faire, en toute égalité et sans discrimination, la démonstration des apprentissages qu'elle ou il a réalisés, relativement à ceux requis par le cours. Cependant, il reste que ces accommodements, s'ils assurent une *intégration* ponctuelle, ne favorisent pas pour autant *l'inclusion*. De plus, leur capacité à soutenir seuls l'augmentation des demandes à venir demeure limitée. C'est pourquoi l'éducation inclusive suggère une voie préalable complémentaire, soit les mesures inclusives.

2.4. Mesures inclusives

Les mesures inclusives sont des adaptations de l'environnement universitaire dans ses dimensions organisationnelles (horaires, cheminement, etc...), physiques, technologiques, pédagogiques, qui visent à prévenir les situations de handicap, en réduisant à la source les obstacles à l'apprentissage. Le recours à des stratégies pédagogiques et à des modes d'évaluation variés, l'emploi d'outils technologiques pour compléter les prestations en classe, ainsi qu'une atmosphère collaborative sont autant d'exemples de mesures inclusives. Ces mesures inclusives :

- favorisent la réussite des ESH, mais aussi celle des autres EBP, tout en améliorant la satisfaction générale¹⁰ ;
- mutualisent l'effort d'inclusion et de lutte à la discrimination systémique, en mettant à contribution l'ensemble de la communauté universitaire ;
- suscitent des investissements durables, par l'implantation de solutions pérennes qui assurent la réduction des demandes individuelles.

Ces mesures inclusives ne se substituent pas à l'offre existante d'accommodements individualisés. Elles en sont toutefois un complément de plus en plus nécessaire, en réduisant à la source les besoins individuels et la stigmatisation, tout en améliorant la réussite de toutes et de tous. Ce faisant, elles protègent aussi la viabilité de l'offre d'accommodements individualisés nécessaires, et cela, en contexte d'accroissement des besoins. À l'heure actuelle, les mesures inclusives s'imposent aux universités comme « l'une des nouvelles possibilités éducatives pour faciliter non seulement la prise en compte des besoins spécifiques de « la population en situation de handicap », mais aussi ceux d'une population étudiante de plus en plus diversifiée sur d'autres plans » (Projet CUA et Tremblay, 2013, p.3).

¹⁰ Diverses études ont identifié la qualité générale de l'enseignement comme le plus important facilitateur pour le succès des étudiantes et des étudiants en situation de handicap ; au Québec, voir notamment Fichten et al. (2006).

Des mesures inclusives sont déjà mises en œuvre à l'UQAM. Plusieurs personnes enseignantes utilisent en effet diverses pratiques inclusives, consciemment ou non. Ces mesures ne sont toutefois pas encore pleinement déployées même si, comme on le verra, les intervenantes et les intervenants qui côtoient le plus intimement les ESH y sont largement favorables.

2.5. Responsabilité collective, occasion socioéducative

L'éducation inclusive repose sur la reconnaissance de la diversité étudiante en ce qui concerne la façon d'approcher la réussite académique et la mise en œuvre d'un accès à l'éducation en toute égalité et sans discrimination. Cette conception de l'éducation et des politiques éducatives suppose une responsabilité collective, dans la mesure où le projet doit être porté par l'ensemble de la communauté universitaire. L'inclusion, tant administrative que pédagogique, ne peut pas et ne doit pas reposer exclusivement sur le *Service d'accueil et de soutien aux étudiants en situation de handicap* (SASESH). Toutes les composantes de la communauté uqamienne doivent être disposées à, et à même de, veiller à la mise en œuvre de mesures inclusives en amont et, au besoin, d'accommodements individualisés en aval de la politique générale d'inclusion.

L'éducation inclusive représente également une occasion socioéducative. En effet, elle favorise des rapports sociaux riches, divers et multiples auxquels contribue la relation enseignante-étudiante. Les mesures d'inclusion visant la réussite universitaire s'appuient donc sur un engagement mutuel enseignant-étudiant qui permet un échange de points de vue en toute confiance. Cet engagement consiste en premier lieu à croire à la réussite de toutes les personnes étudiantes. De par sa fonction, la personne enseignante a un rôle privilégié dans la mise en œuvre de l'inclusion pédagogique, et peut observer les besoins des personnes étudiantes de façon contextualisée, en fonction des caractéristiques et des exigences de ses cours. Elle peut ainsi adapter son enseignement pour maximiser l'apprentissage de chacune et de chacun, par des mesures inclusives et, au besoin, par des accommodements individualisés pour les étudiantes et les étudiants en situation de handicap. De façon corollaire, l'engagement étudiant consiste à croire en la compétence de ses enseignantes et de ses enseignants. L'étudiante ou l'étudiant doit pouvoir prendre pour acquis qu'elles et ils tiendront compte, de façon équitable, des besoins de chacune et de chacun. L'étudiante ou l'étudiant informe son enseignante ou son enseignant de ses besoins et des ajustements au plan de cours qui lui sont utiles (ou indispensables) pour apprendre en toute égalité, ce qui comprend les adaptations ou les accommodements qui ont pour effet de lever les obstacles imposés par une situation de handicap.

3. PORTRAIT DE LA SITUATION À L'UQAM

Cette section présente tout d'abord la croissance du nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap. Puis elle expose l'offre de service actuelle à l'UQAM. Elle se termine enfin en résumant les principaux défis qui s'y posent.

3.1. Nombre croissant d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap

À l'UQAM, le nombre d'étudiantes et d'étudiants inscrits au SASESH est passé de 520 à 1 514 entre 2009-2010 et 2014-2015, soit de 1,3% à 3,6% de la population étudiante de l'UQAM. De ce groupe, la part des personnes présentant un trouble d'apprentissage, d'attention ou de santé mentale est passée de 38% à 78% (voir annexe 2). Cette progression est commune à l'ensemble du Québec (AQICESH, 2012, 2016).

Cette augmentation est attribuable au soutien actif désormais apporté aux ESH aux niveaux primaire, secondaire et collégial. Pour cette raison, on doit s'attendre à ce qu'elle se poursuive à l'université dans les années à venir. Au Québec, la proportion d'élèves en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) est passée de 12,5% à 19,1% entre 2002-2003 et 2012-2013¹¹. À l'université, l'augmentation des besoins se concentre au 1^{er} cycle d'études. Cette concentration s'explique par le nombre de besoins déclarés, mais aussi parce que les pratiques d'enseignement au 1^{er} cycle (p. ex., abondance d'examen en classe, multiplicité de cours différents, norme de l'inscription à temps plein) sont particulièrement génératrices de handicap, et mettent plus de pression sur les stratégies de compensation ou de survie (*coping strategies*) développées par beaucoup d'ESH, qui leur permettent de ne pas déclarer leur handicap ou même d'en prendre conscience elles-mêmes ou eux-mêmes.

Force est de constater que ces demandes accrues engendrent aussi des défis pour les enseignantes et les enseignants, ainsi que pour le personnel de soutien attaché au suivi du parcours étudiant. Par exemple, certains ESH peuvent avoir besoin de plus de temps, de poser plus de questions (en classe ou en dehors) ou de demander des conditions différentes de passation d'évaluations. L'augmentation des besoins soulève aussi un vaste éventail d'enjeux plus spécifiques, comme les défis associés à la santé mentale, aux exigences particulières des situations de stages, ou à des programmes menant à une qualification professionnelle.

¹¹Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Etudes des crédits 2014-2015, Réponses à la demande renseignements particuliers de l'opposition officielle, Question No. 31, p. 4, http://www.assnat.qc.ca/Media/Process.aspx?MediaId=ANQ.Vigie.Bil.DocumentGenerique_83047&process=Default&token=ZyMoxNwUn8ikQ+TRKYwPCjWrKwg+vIv9rjij7p3xLGTZDmLVSmJLoqe/vG7/YWzz

La présence accrue des ESH aux études postsecondaires devrait pourtant et avant tout être accueillie comme une victoire. Elle est le signe indéniable d'une plus grande participation sociale des personnes en situation de handicap, un gain dont on peut se féliciter, qu'il faut encourager et auquel l'UQAM en particulier devrait, au vu de sa mission historique, activement contribuer. Grâce aux services et aux aménagements offerts, le projet universitaire est maintenant possible et réalisable pour un plus grand nombre.

L'UQAM proclame aujourd'hui encore fièrement la pérennité de sa mission historique : « Par volonté de démocratisation et d'accessibilité de l'enseignement universitaire et en privilégiant l'exploration de nouveaux créneaux, le regard critique et le partenariat avec les acteurs de la société, l'UQAM se consacre au développement du plein potentiel des personnes et de la société¹² ». Ces valeurs de démocratisation et d'accessibilité, ainsi que d'équité, sont partagées par l'ensemble de la communauté uqamienne. Ces valeurs doivent nous guider dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive, afin de faire tomber l'une des dernières frontières à l'accès à l'université. La présence croissante à l'université des étudiantes et des étudiants en situation de handicap, et le fait que cette présence soit plus prononcée à l'UQAM, ne sont donc pas des écueils, mais bien la preuve de la pertinence de la mission uqamienne, et un appel à la poursuivre.

3.2. Offre de service actuelle à l'UQAM

Il importe de souligner d'entrée de jeu que l'UQAM a été l'une des premières universités québécoises à se doter d'une structure de services pour les étudiantes et les étudiants en situation de handicap. Une année après le dépôt de la politique provinciale *À part égale* en 1984, dix ans avant une résolution de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CRÉPUQ) visant à ancrer une structure d'accueil dans chaque université, l'UQAM a mis en place, en 1985, le premier service québécois d'accueil et de soutien aux étudiants en situation de handicap (SASESH). Puis, en 1987, l'UQAM a adopté sa Politique 44 d'accueil et de soutien des étudiantes, étudiants en situation de handicap. Par cette politique, l'Université fait appel à la responsabilisation personnelle et collective de tous les membres de la communauté universitaire, tout autant le personnel que les étudiantes et les étudiants qui doivent intégrer à leurs tâches et à leurs fonctions, les préoccupations nécessaires afin d'assurer l'accessibilité des personnes en situation de handicap à l'ensemble des ressources et des activités de la communauté universitaire. En 2010, pour l'ensemble de ces réalisations, l'Office des personnes handicapées du Québec remettait une mention d'honneur au SASESH de l'UQAM.

L'UQAM promeut déjà des mesures inclusives, dans le sens d'une approche de nature préventive en vue de l'aménagement de l'enseignement et des conditions d'études. Le SASESH, dans la mesure de ses moyens, entretient un effort constant de sensibilisation

¹² <https://uqam.ca/information/mission/>

et de counseling auprès du personnel enseignant, pour l'heure surtout sur une base de « cas-par-cas ». Pour leur part, le CFSA et le Carrefour Technopédagogique déploient à l'attention du personnel enseignant une offre de formation qui inclut les principes de l'accessibilité en éducation. Par ailleurs, il faut noter que le Centre des services d'accueil et de soutien socioéconomique, en plus de chapeauter le SASESH, assure des services d'accueil auprès des personnes venues de l'étranger, ou de soutien financier, et s'emploie à étendre son offre de service aux autres EBP. Enfin, d'autres services, comme ceux des bibliothèques ou de l'audiovisuel, accomplissent aussi un réel travail en faveur de l'accessibilité aux études universitaires.

Quant aux accommodements individualisés, l'offre de service du SASESH repose principalement sur la Politique 44, qui exige « un ajustement raisonnable aux modalités d'application d'un règlement, d'une politique, d'une directive, d'une procédure ou d'une consigne pour que l'étudiante et l'étudiant en situation de handicap puisse s'acquitter totalement de ses obligations, notamment académiques, dans un cadre adapté qui tienne compte de son handicap » (UQAM, 2011).

À l'heure actuelle, l'offre d'accommodements du SASESH se compose d'une myriade de services et d'accommodements individualisés. Dans les faits, les services offerts aux étudiantes et aux étudiants en situation de handicap dit « invisible » sont un prolongement de l'offre de service qui existait auparavant : les plus fréquents, comme l'adaptation des horaires, la prise de notes ou l'octroi de temps additionnel lors des examens, appartiennent déjà au panier de services de base offert aux étudiantes et aux étudiants en situation de handicap moteur ou sensoriel. Le SASESH donne également accès à des technologies adaptées (conversion de documents en format accessible, prêt d'équipement). Il offre de plus des services de counseling et de tutorat sur l'organisation des études ou sur l'usage des technologies. Des rencontres préétablies ou sans rendez-vous permettent aussi d'effectuer un suivi ou de répondre à des difficultés ou à des pointes d'anxiété ponctuelles. Le service s'assure enfin d'évaluer les besoins sur une base individuelle, afin de valider et de préciser les besoins véritables de chaque individu.

Pour faire face à l'augmentation récente des besoins, le SASESH s'est assuré du concours d'une conseillère spécialisée en santé mentale pour procéder à la confirmation ou à une évaluation diagnostique, et assurer le lien avec le réseau de la santé et des services sociaux. Surtout, il a dû intensifier son offre d'accommodements individualisés. Pour la seule année 2014-2015, le service a assuré 3 462 rencontres individuelles, adressé 1 116 lettres au personnel enseignant, animé 8 ateliers, organisé 719 rencontres individuelles de tutorat et supervisé l'adaptation de 26 000 pages de documents en format accessible. Il a aussi géré et supervisé la tenue de 3 769 passations d'examens hors-classe, qui ont exigé 5 500 communications avec d'autres acteurs et l'embauche de 55 personnes employées étudiantes¹³. L'organisation d'un tel

¹³ Service à la vie étudiante, UQAM (2015), p. 12.

volume d'examens, qui s'élève à 350 passations par jour en période de pointe, draine les ressources du SASESH et ne constitue pas un usage optimal des compétences du service.

3.3. Défis à relever

L'augmentation et la diversification des besoins de la population étudiante placent l'UQAM, comme les autres universités, face à des défis considérables. Ces défis exigent, entre autres initiatives:

- la participation de l'UQAM aux travaux en éducation inclusive;
- la mobilisation de la communauté uqamienne autour du projet général d'inclusion, ainsi que l'éradication des préjugés capacitistes;
- le développement plus systématique de mesures inclusives à plusieurs niveaux de l'expérience universitaire;
- l'organisation effective et durable des accommodements individualisés comme complément des mesures inclusives dans l'environnement universitaire;
- la pérennité des travaux sur le thème de l'inclusion et la sensibilisation de la communauté uqamienne aux défis à relever en matière d'accessibilité universelle à l'éducation supérieure.

Voilà quelques-uns des défis qui se posent à l'ensemble de la communauté uqamienne. En vue de les relever, la section suivante présente un cadre de référence regroupant les éléments nécessaires pour mieux saisir la situation, puis agir de façon responsable et éclairée.

4. CADRE DE RÉFÉRENCE

Le cadre de référence présente d'entrée de jeu le cadre normatif qui oriente l'effort d'inclusion dans les universités. Puis, il explique l'évolution du cadre conceptuel en matière de handicap. Il rapporte par la suite des exemples de mise en œuvre de mesures inclusives. Il se termine enfin par une description des besoins des étudiantes et des étudiants en situation de handicap, puis de ceux des enseignantes et des enseignants.

4.1. Cadre normatif

Le cadre normatif présente les bases juridiques du droit à l'éducation en toute égalité. Il se poursuit par une explication de la non-discrimination et du droit à l'égalité. Puis, il rappelle l'obligation d'accommodements raisonnables. Il trace enfin la voie de l'éducation inclusive.

4.1.1. Bases juridiques du droit à l'éducation en toute égalité

De façon générale, l'inclusion des étudiantes et des étudiants en situation de handicap (ESH) dans le milieu universitaire est encadrée par la loi, qui consacre les droits fondamentaux des étudiantes et des étudiants et, corrélativement, fait peser sur les institutions et les personnes qui sont en contact avec ces étudiantes et ces étudiants des obligations juridiques. Les lois en vigueur s'appuient par ailleurs sur des principes fondamentaux de nature quasi-constitutionnelle inscrits dans la *Charte québécoise des droits et libertés de la personne*. Le cadre normatif de référence applicable à la situation des ESH dans les universités québécoises est également issu du caractère fédéral de l'environnement juridique dans lequel se trouve l'Université, lui-même encadré par la *Charte canadienne des droits et libertés*. En dernier lieu, les normes juridiques internationales qui lient le Canada, notamment le droit international des droits humains, lient également le Québec, qui s'est engagé à les respecter.

La *Charte québécoise des droits et libertés de la personne* (Charte québécoise) est le principal instrument qui encadre juridiquement l'accès des étudiantes et des étudiants en situation de handicap (ESH) au milieu universitaire québécois. L'éducation est en effet considérée par la loi comme un service qui doit être offert sans discrimination. Révisée en 2004, la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale* réaffirme pour sa part l'obligation des institutions publiques et parapubliques de favoriser l'inclusion des personnes en situation de handicap. Elle confirme une définition large de la personne en situation de handicap, posée comme « toute personne ayant une déficience entraînant une incapacité significative et persistante et qui est sujette à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement d'activités courantes ».

L'évolution du cadre normatif québécois s'inscrit aussi dans une évolution mondiale. Adoptée en 2006, la *Convention relative aux droits des personnes handicapées*, ratifiée

par le Canada en 2010 et à laquelle le Québec a adhéré, a notamment reconnu comme des handicaps les troubles d'apprentissage et les autres troubles neurocognitifs qui forment aujourd'hui le gros de la population ESH. La Convention de 2006 affirme également le droit à l'éducation et la nécessité d'« entreprendre ou encourager la recherche et le développement de biens, services, équipements et installations de conception universelle ». Le Comité des Nations Unies sur les droits des personnes en situation de handicap, responsable du suivi de l'application de la Convention, a engagé spécifiquement les gouvernements à « adopter la méthode pédagogique de la conception universelle, ensemble de principes qui donne aux enseignants et autre personnel concerné une structure porteuse de cadres d'apprentissage adaptables, et d'une conception de l'enseignement permettant de répondre aux besoins différents de tous les apprenants » (Nations Unies, 2016).

Des politiques qui touchent directement le droit à l'éducation postsecondaire s'ajoutent aux lois québécoises. En 2009, l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) pose l'objectif de « faciliter l'accès des élèves handicapés à l'enseignement supérieur, notamment ceux ayant des problèmes graves de santé mentale et des troubles d'apprentissage » (OPHQ, 2009). L'Office a confirmé que la combinaison d'accommodements individualisés et de mesures inclusives est ce qui répond le mieux aux exigences de la Charte québécoise en matière d'accès à l'éducation sans discrimination. En 2012, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) a par ailleurs publié un avis intitulé *L'accommodement des ESH dans les établissements d'enseignement collégial*, qui précise les attentes à l'endroit des établissements postsecondaires et préconise la cohabitation d'accommodements individualisés et de mesures inclusives, en appelant à « un environnement éducatif (...) exempt de biais discriminatoires » apte à répondre « à l'éventail le plus large de besoins » (CDPDJ, 2012).

À l'interne, les règlements de l'UQAM, comme la Politique d'accueil et de soutien des étudiantes, étudiants en situation de handicap, la Politique no 44, et la Charte des droits et responsabilités des étudiantes et étudiants, complètent cet encadrement. La Politique no 44 dispose que « l'Université reconnaît, en toute égalité des chances, sans discrimination ni privilège, aux étudiantes, étudiants en situation de handicap, le droit de bénéficier de l'ensemble des ressources du campus et de la communauté universitaire, notamment, les ressources pédagogiques, administratives et humaines afin d'assurer la réussite de leurs projets d'études, et ce, dans les meilleures conditions possibles ». La Charte des droits et responsabilités des étudiantes et des étudiants quant à elle déclare que « les étudiantes et étudiants (ont le droit) d'avoir un accès équitable, dans les limites des ressources de l'Université et des règles en vigueur, aux ressources documentaires, équipements, locaux et services nécessaires à la poursuite de leur formation et à leur participation à la vie universitaire ».

4.1.2. Non-discrimination et droit à l'égalité

La *Charte des droits et libertés de la personne* a un statut particulier en ce qu'elle a préséance sur toutes les autres lois. Elle s'applique à l'UQAM en tant que fournisseur de services éducatifs ainsi qu'en tant qu'employeur. L'article 10 de la Charte consacre le droit à l'égalité, définit ce qui constitue la discrimination et énonce les motifs interdits de discrimination, dont le handicap :

« 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 droit¹⁴ ».

L'obligation de non-discrimination s'étend aux relations entre l'Université et ses étudiantes et ses étudiants. L'article 12 de la *Charte* interdit en effet la discrimination dans la formation d'un acte juridique¹⁵ et précise que « nul ne peut, par discrimination, refuser de conclure un acte juridique ayant pour objet des biens ou des services ordinairement offerts au public ». Une université est considérée par la loi comme un « fournisseur de service » dans sa relation avec les étudiantes et les étudiants :

« Les étudiants admis à une université ou à une école au sein de l'université, ou les personnes qui passent des contrats d'assurance avec un assureur public, ou les gens qui ouvrent des comptes dans des institutions financières deviennent le « public » en ce qui concerne ces services. Chaque service a son propre public et, une fois que ce « public » a été défini au moyen de critères d'admissibilité, la Loi interdit d'établir des distinctions au sein de ce public¹⁶ ».

¹⁴ Article 10 de la Charte des droits et libertés de la personne (nous soulignons).

¹⁵ L'article 12 de la *Charte des droits et libertés de la personne* : l'interdiction de discriminer en matière de biens et services ordinairement offerts au public, Lignes directrices, CDPQ, décembre 1997, http://www.cdpcj.qc.ca/Publications/article_12.pdf, voir cet extrait à la page 4 : « Le point de départ de l'analyse révèle que l'interdiction inscrite à l'article 12 de la Charte vise les établissements, les organismes, les entreprises ou les personnes qui servent le public. Le bien ou le service visé doit donc créer une *relation publique* entre le fournisseur et l'utilisateur ».

¹⁶ *Université de Colombie-Britannique c. Berg* [1993] 2 R.C.S. 353. : « Les étudiants admis à une université ou à une école au sein de l'université, ou les personnes qui passent des contrats d'assurance avec un assureur public, ou les gens qui ouvrent des comptes dans des institutions financières deviennent le «public» en ce qui concerne ces services. Chaque service a son propre public et, une fois que ce «public» a été défini au moyen de critères d'admissibilité, la Loi interdit d'établir des distinctions au sein de ce public.» Cette décision se fonde sur l'article 3 du *Human Rights Act* de Colombie-Britannique (aujourd'hui Section 8 du *Human Rights Code*), qui est l'équivalent de l'article 12 de la *Charte québécoise*.

Les universités, dont l'UQAM, offrant aux étudiantes et aux étudiants des « services ordinairement offerts au public » sont conséquemment soumises à la Charte dans le cadre de leur relation avec les étudiantes, les étudiants, et notamment à l'interdiction de discriminer sur la base d'un motif prohibé, tel que le handicap.

Il n'est pas nécessaire que la discrimination soit intentionnelle ou volontaire pour constituer une violation de la Charte¹⁷. La situation ou l'effet discriminatoire peut certes découler d'un traitement différent explicitement fondé sur un motif prohibé. Par exemple, un employeur refuse d'embaucher une personne transgenre, congédie une femme après avoir appris qu'elle est enceinte ou refuse une promotion parce que la personne concernée est une « personne handicapée ». Mais la discrimination peut aussi être « indirecte », et découler de règles, de pratiques ou de politiques en apparence neutres, mais qui ont des effets préjudiciables sur des personnes ou des groupes à cause d'une ou de plusieurs des caractéristiques personnelles mentionnées¹⁸. Ce peut être le cas, par exemple, lorsque les normes d'embauche au sein d'une entreprise sont fondées sur un poids, une taille, ou des aptitudes physiques minimums, ce qui a pour résultat d'exclure les femmes.¹⁹ Enfin, la discrimination peut aussi être systémique dans le sens où « elle peut découler de certaines pratiques ou de comportements associés à la présence de stéréotypes, intentionnels ou non²⁰ ». C'est le cas par exemple quand, dans une entreprise ou une institution, un ensemble de politiques et de pratiques courantes a pour effet d'exclure de façon disproportionnée un groupe de personnes visées par la Charte ou encore d'empêcher sa progression²¹.

4.1.3.L'obligation d'accommodement raisonnable

Toute distinction ne constitue pas nécessairement de la discrimination²². Comme le répètent les tribunaux, la mise en œuvre du droit à l'égalité n'est pas la poursuite de l'égalité formelle, mais bien de l'égalité réelle entre individus. En d'autres termes, « le même traitement pour tous (ou égalité formelle) ne permet pas nécessairement d'atteindre la véritable égalité²³ ». Les tribunaux attachent à cette conception de l'égalité, et des objectifs de la *Charte* en matière de non-discrimination, l'obligation *d'accommodement raisonnable sans contrainte excessive*, qui s'applique à tous les agents et institutions visés

¹⁷ Commission scolaire St-Jean-sur-Richelieu c. Commission des droits de la personne, [1994] R.J.Q. 1227, 1243 (C.A.).

¹⁸ Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, [1997] RJQ 1475, 1997 CanLII 59 (QC TDP).

¹⁹ Colombie-Britannique (Public Service Employee Relations Commission) c. BCGSEU, [1999] 3 RCS 3.

²⁰ Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse c. Commission scolaire des Phares, 2009 QCTDP 19, par. 347 ss.

²¹ Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse c. Industrielle Alliance, assurances auto et habitation inc., 2013 QCTDP 7.

²² Law c. Canada (Ministre de l'Emploi et de l'Immigration), [1999] 1 RCS 497, 521.

²³ Commission scolaire des Phares c. Commission des droits de la personne, 2006 QCCA 82 (CanLII), au par. 64.

par l'obligation de non-discrimination. Selon la Cour suprême « la véritable égalité [n'est] pas nécessairement produite par un traitement identique. Dans certains cas, des distinctions formelles de traitement seront nécessaires afin de composer avec les différences entre les individus et de produire ainsi un véritable traitement égal²⁴ ». C'est ainsi que l'accommodement, s'il fut d'abord conçu comme un remède à la discrimination, est dorénavant défini comme un moyen de prévenir celle-ci. Ce faisant, l'institution d'enseignement, par exemple, respecte son devoir de garantir une égalité réelle et non seulement formelle lorsqu'elle accommode un individu en situation de handicap.

L'obligation de non-discrimination impose de traiter la situation de handicap d'une manière qui la fasse disparaître ou réduise ses effets. Cela implique un « accommodement raisonnable », c'est-à-dire une mesure ponctuelle « sans contrainte excessive » qui puisse « compenser l'effet discriminatoire » de l'environnement. Dans le contexte éducatif, un accommodement raisonnable peut prendre des formes diverses, comme celle d'une modification des pondérations attribuées à diverses modalités d'évaluation d'un cours, pour tenir compte de l'obstacle discriminatoire créé par un type d'examen oral dans le cas d'un étudiant parlant avec un bégaiement²⁵. La diversité des modalités d'accommodement est expliquée en droit par la nature particulière de la discrimination fondée sur le handicap par rapport aux autres motifs de discrimination :

« Certains des motifs illicites visent principalement à éliminer la discrimination par l'attribution de caractéristiques fausses fondées sur des attitudes stéréotypées se rapportant à des conditions immuables comme la race ou le sexe. Dans le cas d'une déficience, c'est l'un des objectifs. L'autre objectif, tout aussi important, vise à tenir compte des véritables caractéristiques de ce groupe qui l'empêchent de jouir des avantages de la société, et à les accommoder en conséquence. L'exclusion de l'ensemble de la société découle d'une interprétation de la société fondée seulement sur les attributs « de l'ensemble » auxquels les personnes handicapées ne pourront jamais avoir accès. Qu'il s'agisse de l'impossibilité pour une personne aveugle de réussir un examen écrit ou du besoin d'une rampe pour avoir accès à une bibliothèque, la discrimination ne consiste pas dans l'attribution de caractéristiques fausses à la personne handicapée. La personne aveugle ne peut pas voir et la personne en fauteuil roulant a besoin d'une rampe d'accès. C'est plutôt l'omission de fournir des moyens raisonnables et d'apporter à la société les modifications qui feront en sorte que ses structures et les actions prises n'entraînent pas la relégation et la non-participation des personnes handicapées qui engendre une discrimination à leur égard²⁶ ».

²⁴ *Law c. Canada*, 517, par. 25.

²⁵ *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse c. Commission scolaire des Draveurs*, 1999 CanLII 61 (QC TDP).

²⁶ *Eaton c. Commission scolaire de Brant*, [1997] 1 RCS 241, 1997 CanLII 366, au par. 67 (CSC).

L'accommodement raisonnable est un accommodement individualisé par rapport à l'environnement tel qu'il se présente. C'est bien l'environnement, et non la personne, qui pose problème. L'environnement en question, parce qu'il pose problème à certaines, certains et pas à d'autres, doit être compris comme un produit influencé, comme l'indique la Cour suprême, par l'attitude discriminatoire et les préjugés à l'encontre des personnes que l'on a appelé « personnes handicapées ». C'est bien ce que la loi appelle la discrimination systémique, informée ici par le capacitisme²⁷. Par exemple, tout l'environnement urbain est structurellement pensé pour les voyantes et les voyants, et les entendantes et les entendants. De la même manière, tout le cadre pédagogique scolaire, collégial et universitaire présume un public étudiant « normalisé », sans neurodiversité, sans variations individuelles radicales en termes de cognition, d'émotion, d'attention ou de perception. Comme le problème est posé par l'environnement, l'objectif ultime est, comme le demande la *conception universelle*, la transformation de cet environnement et, dans le contexte de l'éducation, comme le dit le Tribunal des droits de la personne, « d'élargir la conception de la normalité au plan des apprentissages²⁸ ». Néanmoins, la loi reconnaît la difficulté que peut poser une transformation globale des environnements. Elle considère acceptable que l'impact des difficultés créées par un contexte discriminatoire soit compensé par des mesures d'accommodement, dites d'adaptation individuelles et raisonnables.

La notion « d'équité » envers les autres étudiantes et étudiants, dans le cadre de la mise en œuvre des mesures d'accommodement raisonnable individualisées pour des ESH, a été soulevée par plusieurs personnes lors des groupes de discussion organisés par le Groupe de travail, notamment pour ce qui est de la passation d'examens. Accorder un accommodement aux ESH serait, selon un point de vue, inéquitable envers les autres étudiants et étudiantes. Il faudrait, dans cette perspective, toujours traiter de façon identique toutes les étudiantes et tous les étudiants. Selon la loi en vigueur, et de façon résumée, il est nécessaire d'insister ici sur le fait que la Charte assure un droit à l'égalité réelle qui a pour objet d'offrir aux ESH d'égales chances de réussite pour assurer la réalisation de leur plein potentiel. Quelles que soient les opinions, il demeure que le refus de prendre en considération une situation de handicap dans les méthodes pédagogiques choisies pour une activité de formation constitue une forme de discrimination fondée sur un motif prohibé. Si un handicap est créé ou accentué par des formes d'enseignement et d'évaluation qui ne sont pas absolument nécessaires à l'acquisition ou à la démonstration des apprentissages, il y a là une exclusion qui, comme le dit la Cour suprême citée plus

²⁷ La *Commission des droits de la personne* remarque en conclusion de ses consultations en milieu collégial (comme elle le fait d'ailleurs pour ce qui concerne les milieux de travail): « les préjugés qui sont véhiculés par les représentants des établissements d'enseignement, des milieux de stage ou des ordres professionnels à l'égard des étudiants ayant un handicap « émergent » qui doivent suivre un stage obligatoire au cours de leur formation illustrent une fois de plus la discrimination systémique dont ils sont victimes. » (CDPDJ, 2012, à la p. 192). Voir aussi CDPDJ, *Accès à l'égalité en emploi : Guide pour l'intégration des personnes des personnes handicapées. Programme d'accès à l'égalité en emploi des organismes publics* (2008).

²⁸ Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse c. Commission scolaire des Phares, 2009 QCTDP 19, par. 492.

haut, « découle d'une interprétation de la société fondée seulement sur les attributs 'de l'ensemble' auxquels les personnes handicapées ne pourront jamais avoir accès ».

Questionner l'équité de l'obligation juridique d'accommodement raisonnabilisé, sur la base de l'égalité formelle, constitue une mécompréhension du droit à l'égalité et de l'interdiction de la discrimination garantis par la *Charte*. Cette dernière protège le principe d'un droit pour tous les individus d'accéder en toute égalité à l'éducation, ce qui implique pour toutes les personnes impliquées dans le processus éducatif un examen critique des préjugés capacitistes sur ce qu'est une étudiante « normale » ou un étudiant « normal²⁹ ». L'accommodement raisonnable dans le milieu éducatif contribue, dans les termes de la Cour suprême, à « apporter à la société les modifications qui feront en sorte que ses structures et les actions prises n'entraînent pas la relégation et la non-participation des personnes handicapées ». La seule limite à l'obligation d'accommoder est celle de la « contrainte excessive », qui est inhérente à l'obligation d'accommodement *raisonnable*. La notion de contrainte excessive, telle qu'elle est appliquée par les tribunaux, demande de tenir compte au cas par cas de l'impact que peut avoir un accommodement sur les droits d'autrui, ce qui rejoint les préoccupations d'équité qui furent exprimées pendant les consultations (CDPJ, 2012, p. 43 et s.).

4.1.4. Vers une éducation inclusive

Comme le suggère le modèle social du handicap, le problème n'est donc pas posé par un individu « déficient », mais plutôt par l'inadéquation de la société environnante à la situation de cet individu. Par conséquent, la notion même d'accommodement raisonnable « reconnaît que les personnes ayant une déficience ont le même droit d'accès que celles n'ayant pas de déficience, et impose à autrui l'obligation de faire tout ce qui est raisonnablement possible pour tenir compte de ce droit. L'obstacle discriminatoire doit être éliminé, sauf s'il existe un motif justifiable de le maintenir, lequel peut être établi en prouvant que l'accommodement impose au fournisseur de services une contrainte excessive³⁰ ». En d'autres termes, l'accommodement individualisé est une façon de minimiser les effets du handicap pour l'exercice des droits, mais l'obligation de base demeure bien celle de ne pas discriminer, ce qui implique une réflexion critique sur l'environnement (éducatif) global et la normalisation de la discrimination à l'égard des personnes en situation de handicap lorsqu'elles sont vues comme des anomalies ou des fardeaux dans le fonctionnement de l'Université.

²⁹ Commission ontarienne des droits de la personne, Politique sur le capacitisme et la discrimination fondée sur le handicap (2016) :

Les attitudes capacitistes reposent souvent sur l'idée selon laquelle le handicap est une « anomalie de la normalité », plutôt qu'une variante inhérente et anticipée de la condition humaine (...). L'idée de l'anormalité du handicap a servi à justifier l'exclusion, la négligence, la maltraitance et l'exploitation des personnes handicapées dans une variété de contextes. Elle pourrait aussi favoriser les comportements paternalistes et condescendants à l'égard des personnes handicapées.

³⁰ Conseil des Canadiens avec déficiences c. Via Rail Canada Inc., [2007] 1 R.C.S. 650, Id., par. 121-22.

La voie est ici tracée par l'article 24 de la Convention des Nations Unies sur les droits des personnes en situation de handicap, qui garantit le droit à l'éducation des personnes en situation de handicap et exige que des mesures d'adaptation soient prises pour leur « insertion scolaire » à tous les niveaux d'enseignement. Dans son commentaire sur l'interprétation à donner à cet article, le Comité des Nations Unies sur les droits des personnes en situation de handicap a indiqué que la Convention forme la base d'un *droit à l'éducation inclusive*, qui doit être compris notamment comme « le résultat d'un engagement constant et dynamique à supprimer les obstacles au droit à l'éducation, ainsi que de changements de culture, de politiques et de pratiques dans les établissements d'enseignement ordinaires, visant à ne laisser personne de côté et à accueillir véritablement tous les élèves » (Nations-Unies, 2016). En soulignant que l'objectif de l'inclusion n'est pas celui de « l'intégration » – parce que l'idée d'intégration est une autre façon de ne pas remettre en question les préjugés à la source du handicap comme obstacle social – le Comité, tout en maintenant l'importance et la nécessité d'aménagements individuels, pose les jalons d'une éducation inclusive en harmonie avec la dignité humaine de toutes et de tous, telle qu'elle est proclamée dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme*. Dans les termes propres du Comité, l'éducation inclusive est :

« Une approche centrée sur la personne, dans toutes ses dimensions : la capacité d'apprentissage de chacun est reconnue et tous les apprenants, y compris ceux qui ont un handicap, sont soumis à un niveau élevé d'exigence. L'éducation inclusive propose des programmes d'études flexibles et des méthodes d'enseignement et d'apprentissage adaptés aux différents niveaux, besoins et styles pédagogiques. Elle va de pair avec un accompagnement, des aménagements raisonnables et des interventions précoces, de sorte que tous les apprenants puissent libérer leur potentiel. L'accent est davantage mis sur les capacités et les aspirations des apprenants que sur les contenus lors de la planification des activités pédagogiques. L'objectif est de mettre fin à la ségrégation dans les établissements scolaires en ouvrant la salle de classe à tous et en créant un environnement pédagogique accessible et offrant des services d'accompagnement appropriés. C'est au système éducatif d'apporter une réponse pédagogique personnalisée, et non aux élèves de s'adapter à lui³¹ ».

4.2. Exemples de mise en œuvre de mesures inclusives

Ce que le Comité des droits des personnes en situation de handicap des Nations Unies vise, en parlant de cet « engagement constant et dynamique à supprimer les obstacles au droit à l'éducation » ainsi que de « changements de culture, de politiques et de pratiques dans les établissements d'enseignement ordinaires », est un objectif à long terme et constitue en réalité ce que l'UNESCO considère comme le « processus » de l'éducation

³¹ *Ibid.*, par. 12.

inclusive (UNESCO, 2005, p. 15). Il est poursuivi de manière progressive à l'aide de recommandations et de soutien concret aux enseignantes et aux enseignants.

De telles démarches d'aménagements ont été engagées par de grandes universités du monde entier. En Norvège, les mesures inclusives sont devenues une obligation légale pour les universités depuis 2009³². En Californie, les trente-deux campus de l'Université de Californie et de l'Université d'État de Californie offrent aussi de bons exemples d'une démarche planifiée. Au Canada, plusieurs universités, dont l'Université McGill³³ et l'Université de Guelph (Yuval, Procter, Korabik et Palmer, 2004) ont aussi choisi cette voie. Des établissements franco-qubécois ont aussi participé (2013-2015) au Projet CUA (conception universelle de l'apprentissage), dont les projets-pilotes ont été bien reçus dans cinq établissements, soit trois cégeps, l'UQAM et l'Université de Montréal. Ces projets visaient à « développer des modèles d'intervention pédagogique qui permettraient de dépasser les seules réponses aux besoins ponctuels et individuels des étudiants et du personnel enseignant au profit d'une approche plus intégrée qui interviendrait dès la planification de l'enseignement, focalisant non seulement sur les situations de handicap » mais aussi sur « la diversité linguistique, culturelle ou socioéconomique » (CAPRES, 2013c; Projet CUA et Tremblay, 2013, 2015). Ces expériences multiples offrent un vaste panorama de mesures concrètes d'aménagement préventif de l'enseignement et de cadres éducatifs, tel que le présente la littérature savante ou grise (Projet CUA et Tremblay, 2015 ; CAPRES, 2013cd).

Les modalités principales relatives aux mesures inclusives comportent à la fois des solutions portant sur la prestation d'enseignement (pédagogie, savoir-être) et des solutions portant sur le contexte d'enseignement (usage de supports, matériel en ligne, modalités d'évaluation, etc.).

Les principales solutions portant sur le contexte d'enseignement incluent les mesures suivantes :

- la mise en ligne du matériel didactique complémentaire (plan ou PowerPoint annonçant la structure de la séance à venir et favorisant la prise de notes; informations supplémentaires dans des formats variés – sites web, cartes conceptuelles, articles, etc.);
- la production d'un plan de cours clair, disponible en ligne, et présentant des objectifs d'apprentissage explicites qui pourront ultérieurement aider à baliser le recours à d'éventuels accommodements individualisés;

³² Voir un résumé sur le site de Zero Project: <https://zeroproject.org/policy/norway/>. Voir aussi le site de la Coordination de la conception universelle en matière education supérieure en Norvège: <http://www.universell.no/english/about-universell/>

³³ Voir notamment le portail de l'Université McGill sur les mesures de mise en application de la conception universelle sur son campus : <https://www.mcgill.ca/osd/facultyinfo/universal-design>

- la préparation d'évaluations accompagnées de consignes claires et disponibles sur différents formats (papier, en ligne), de grilles d'évaluation critériées et d'exemples de travaux et, à terme, de corrections et de rétroactions détaillées;
- la prévision du recours, pour toutes et pour tous, à certains moyens lors d'évaluations en classe (correcteurs orthographiques, moyens d'autorégulation);
- l'emploi systématique de formats de documents conformes aux normes d'accessibilité;
- l'emploi d'auxiliaires d'enseignement comme monitrices et moniteurs.

Les principales solutions portant sur la prestation d'enseignement incluent les mesures suivantes :

- une variété des modes de présentation (exposés magistraux, ateliers, multimédia, travaux d'équipe);
- une pédagogie active, incluant des synthèses fréquentes, et un climat d'ouverture qui dédramatise le recours à certains accommodements individualisés et qui « décompartmente » les demandes des ESH et les autres demandes;
- la préparation progressive d'outils en ligne pour répondre aux questions les plus fréquentes (lexiques, foires aux questions, banques de commentaires réutilisables pour plusieurs étudiantes et étudiants; usage d'un wiki, d'un blogue ou de Moodle comme lieux d'échanges ouverts);
- l'offre d'une variété de formats d'évaluation, dont des formats alternatifs (examens-maison, portfolio, etc.) et/ou en variant les formats d'évaluation au cours d'une même session.

Les nombreux cas de succès documentés montrent que la mise en œuvre de telles mesures inclusives, destinées à réduire à la source le besoin d'accommodements individualisés et à tenir compte des besoins de toutes et de tous en « décompartmentant » le besoin de soutien académique, repose d'abord sur l'offre de soutien au personnel enseignant (Burgstahler, 2013). Ce soutien exige:

- d'encourager les enseignantes et les enseignants à procéder, petit à petit, à la mise en œuvre d'une ou deux mesures à la fois, à des fins de complémentarité avec le mode d'enseignement dominant, et non de remplacement;

- de valoriser leurs pratiques existantes qui sont déjà inclusives, du simple fait qu'elles correspondent à un bon sens pédagogique;
- de diffuser quelques outils et stratégies « clé en main », par des formations sur une variété de pratiques concrètes, validées et bien identifiées, diffusées sous des formats simples et normalisés. La littérature montre l'efficacité de formations précises et concrètes, ainsi que la pertinence de « prévoir des passerelles (personne pivot, formations communes) entre les services adaptés et les services de soutien à l'enseignement, afin d'assurer une circulation des bonnes pratiques (Projet CUA et Tremblay, 2015);
- d'offrir du soutien institutionnel, sous la forme d'intervenantes et d'intervenants disponibles, mais aussi d'une communauté de pratique et de plates-formes;
- d'impliquer les programmes, les départements et les facultés, afin de ne pas réduire l'action à de simples initiatives individuelles;
- d'entretenir avec les étudiantes et les étudiants une relation plus suivie;
- et enfin d'envisager, dans certains cas, des accommodements individualisés concernant l'organisation même du parcours académique.

Là encore, la formulation d'une politique d'éducation inclusive permettant d'atteindre de tels objectifs exige de tenir compte des défis et des besoins spécifiques à la communauté de l'UQAM.

4.3. Besoins des étudiantes et des étudiants en situation de handicap

Les besoins des étudiantes et des étudiants en situation de handicap sont nombreux. Ils sont regroupés ici selon trois enjeux particuliers.

Premièrement, des témoignages recueillis lors des consultations menées par le Groupe de travail confirment la parenté entre les besoins des ESH et ceux d'autres EBP (par exemple, personnes issues de l'immigration, chargées de famille ou rencontrant des difficultés temporaires, deuil, maladie, etc.) Dans bien des cas, le besoin commun concerne le recours à des modes variés d'évaluation ou d'accès à l'information (examens-maison, délais de remise, matériel complémentaire). Cette convergence des besoins relativise la compartimentation des réponses institutionnelles et questionne la multiplication des solutions ad hoc, qui minent parfois l'accès équitable à la réussite.

Deuxièmement, des ESH ont vécu des rapports tendus auprès d'enseignantes ou d'enseignants réticents à accepter leurs demandes, même lorsque celles-ci transitent par le SASESH. Ces situations peuvent mettre l'Université en contravention avec ses obligations légales fondamentales en termes de non-discrimination, en plus de mettre

l'UQAM en conflit avec sa propre mission sociale. Ces cas individuels révèlent la nécessité d'offrir un soutien approprié au corps enseignant et de clarifier les attentes de l'Université en tant qu'employeur. Ils témoignent du rapport de force inégal entre étudiantes-étudiants et enseignantes-enseignants, et de l'avantage qu'auraient les ESH à ce que des mesures inclusives surviennent en amont, plutôt qu'en aval, de la demande individuelle d'accommodements individualisés, de manière non pas à déresponsabiliser les étudiantes et les étudiants, mais à désindividualiser et à déstigmatiser la situation de handicap.

Enfin, troisièmement, les situations de conflit ou de tensions avec des membres du corps enseignant impliquent souvent une remise en cause des choix professionnels et de formation des étudiantes et des étudiants en situation de handicap. Il est tentant, par exemple, de rejeter la requête d'une étudiante ou d'un étudiant, sous prétexte qu'une personne qui formule une telle demande sera, comme l'ont indiqué certaines et certains dans les consultations menées par le Groupe de travail, de toute manière «incapable de fonctionner sur le marché du travail». Un tel raisonnement s'appuie sur une confusion entre l'objectif de l'Université, qui est l'apprentissage, et ce qui relève directement du marché du travail, une distinction pourtant à la base de l'autonomie académique, elle aussi souvent invoquée par le corps enseignant. Il occulte également le fait que les futurs employeurs sont aussi liés par la *Charte* et les obligations légales qui en découlent. Il évoque enfin une forme de paternalisme capacitiste et d'ignorance des accomplissements académiques, culturels et professionnels patents de nombre de personnes dans un vaste spectre de situations de handicap. Comme indiqué plus haut, le processus de l'éducation inclusive implique néanmoins pour toutes les participantes et tous les participants d'avoir confiance les unes et les uns en les autres, ainsi qu'en la valeur fondamentale du processus en termes de dignité humaine.

Quoi qu'il en soit, un tel raisonnement, même bien intentionné, est en réalité en lui-même une forme claire de discrimination. L'orientation professionnelle est un enjeu important qui touche l'ensemble des étudiantes et des étudiants. Les enseignantes et les enseignants côtoient régulièrement des étudiantes et des étudiants qui, au final, ne travailleront pas dans leur domaine d'étude. Il serait donc inéquitable que cette réalité ne soit invoquée, de manière sélective, qu'à l'attention des ESH qui formulent des demandes d'accommodements individualisés. On peut ajouter à cela qu'une bonne part des situations de handicap concerne la tenue des examens, c'est-à-dire une situation artificielle propre à l'Université et bien peu représentative du monde du travail.

Des clarifications à l'égard de ces questions contribueraient sans doute à bonifier l'offre d'accommodements individualisés. Elles aideraient également à aplanir des différends qui pénalisent régulièrement plusieurs étudiantes et étudiants. De bien des manières, et sans minimiser la valeur et l'importance d'expériences individuelles, ainsi que des préoccupations propres au corps enseignant, sur lesquelles le rapport revient ci-dessous,

les conversations sont encore souvent encombrées par des préjugés, qu'il conviendrait de mettre en évidence et d'éradiquer une fois pour toutes.

4.4. Besoins des enseignantes et des enseignants

Les enseignantes et les enseignants font face à différents enjeux quant à la réponse aux besoins des étudiantes et des étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers. Voici un aperçu de ces enjeux, liés à leurs propres besoins, et qui méritent attention.

L'un des enjeux est qu'une politique d'éducation inclusive doit reconnaître la diversité qui prévaut aussi dans le corps enseignant. Il n'y a pas que le corps étudiant qui se diversifie, le corps enseignant également : diversité de profils et de formations, diversité des tâches et des statuts d'emploi. Malgré des intentions positives à l'égard des étudiantes et des étudiants, la professeure ou le professeur surchargé, la chargée ou le chargé de cours qui reçoit une classe à la dernière minute ou dont l'autonomie est balisée par un plan cadre, ne peuvent répondre à toutes les demandes sans un soutien accru de la part de l'administration de l'Université. Une politique qui met les enseignantes et les enseignants à contribution devrait prendre acte de cette diversité.

Un autre enjeu est la mobilisation enseignante dans l'aménagement de l'enseignement à des fins d'inclusion. En effet, les enseignantes et les enseignants n'ont pas tendance, en général, à modifier leur prestation d'enseignement pour répondre à des besoins particuliers, même si de plus en plus d'ESH se présentent dans leurs cours³⁴. Ce phénomène a diverses causes. La compartimentation de l'offre de service, qui présente les ESH comme « les étudiantes et les étudiants du SASESH », incite peu les enseignantes et les enseignants à agir d'eux-mêmes sur leur propre enseignement. Plusieurs, de bonne volonté, y sont aussi réticents, craignant de devoir « abaisser leurs exigences » et de « créer un précédent », ou redoutant l'effort requis. Ces réserves sont légitimes. En contexte d'augmentation des demandes, cependant, cette faible activité en termes de mesures d'inclusion en amont entretient un cercle vicieux qui, au final, alourdit la charge enseignante. En effet, plusieurs constatent que la multiplication des difficultés individuelles accroît leur travail ou les place dans des situations complexes, voire litigieuses. Plusieurs également mettent en doute la possibilité de répondre à cette affluence par le biais d'accommodements strictement individualisés.

Enfin, si les mesures inclusives font partie de la solution, elles exigent aussi une réelle mutualisation des efforts, et non un simple délestage sur les épaules des enseignantes et des enseignants, dont la charge est déjà lourde. Pour l'heure, le recours quasi exclusif aux accommodements individualisés, avec sa logique compartimentée, ne propose pas un partenariat entre le corps enseignant et l'Université. Il suppose plutôt une relation épisodique et au « cas-par-cas » avec les services de soutien de l'Université. Ce

³⁴ À l'UQAM, l'expérience vécue au CFSA va aussi en ce sens.

modèle laisse les enseignantes et les enseignants dépourvus face à des demandes plus directes. Il leur fait craindre, aussi, que les demandes qui ne seraient pas prises en charge par le SASESH retomberaient sur leurs propres épaules.

Pour éviter une telle atomisation de la responsabilité, il serait avisé de la confier en partie à des véhicules institutionnels, comme les programmes, les départements et les facultés, de même qu'à tous les membres de la communauté universitaire aptes à assumer une responsabilité de nature collective et à contribuer de manière souple et moins épisodique à l'aménagement des efforts. Il serait aussi essentiel de soutenir en parallèle les initiatives visant l'autonomisation accrue des étudiantes et des étudiants. Les services spécialisés, comme le SASESH et le CFSA, pourraient également offrir des formations portant sur des modalités précises, concrètes et validées (Projet CUA et Tremblay, 2013)³⁵.

Les enseignantes et les enseignants se préoccupent aussi de la marche à suivre face à des cas particulièrement difficiles (comportements perturbateurs, craintes pour la sécurité des personnes), ainsi que du manque d'information sur des questions délicates comme la confidentialité des diagnostics ou la référence d'étudiantes et d'étudiants présentant des difficultés. L'Université devrait fournir au corps enseignant, peut-être par le biais des directions départementales, des informations plus claires et mieux diffusées sur ces questions.

Enfin, le Groupe de travail tient à souligner, sur la base de l'expérience, la persistance chez le corps enseignant d'attitudes moins légitimes concernant les ESH en tant que telles et tels. L'insistance inopportune sur le choix de carrière a été évoquée plus haut, de même que la croyance répandue voulant que les ESH soient « les étudiantes et les étudiants du SASESH », et non de leurs programmes ou de leurs enseignantes et de leurs enseignants, oubliant que ces étudiantes et ces étudiants sont avant tout des membres de la communauté étudiante générale de l'UQAM. On peut y ajouter des invocations abusives de la liberté académique, qui sert parfois de prétexte à un refus catégorique de toute demande d'accommodements individualisés. On doit aussi mentionner la récurrence d'attitudes inacceptables et de formulations plus que troublantes (« étudiantes normaux », « fardeaux », etc.) qui rappellent des formes de discrimination autrefois réservées à d'autres groupes sociaux, mais aussi la sombre histoire du capacitisme et de l'eugénisme dans nos sociétés. Ces problèmes, dans une institution comme l'UQAM, justifient une sensibilisation plus active du corps enseignant et une clarification des attentes de l'Université à l'endroit de son personnel.

³⁵ La littérature montre l'impact positif de formations portant sur des mesures précises et concrètes sur le corps enseignant.

5. STRATÉGIE D'ÉDUCATION INCLUSIVE

Cette section présente une stratégie visant à ce que la communauté uqamienne assume sa responsabilité collective au regard de l'éducation inclusive et saisisse cette occasion socioéducative pour réaffirmer sa mission, aménager son environnement et adapter ses pratiques dans une perspective inclusive. Cette stratégie, qui permet de répondre aux trois composantes du mandat de la Commission des études au regard de l'éducation inclusive à l'UQAM, se compose de pistes de recommandations (voir annexe 4) concernant la participation de l'UQAM aux travaux en éducation inclusive, la mobilisation de la communauté uqamienne, les mesures inclusives, les accommodements individualisés et la pérennité des travaux.

5.1. Pour la participation de l'UQAM aux travaux en éducation inclusive

Depuis 2010, la référence au modèle social de processus de production du handicap est devenue incontournable et fait l'objet de travaux et d'expériences multiples, y compris au Québec. L'Université McGill, parmi d'autres, s'est engagée résolument dans cette voie et a réalisé des expériences intéressantes³⁶. Par ailleurs, des fonds ministériels ont financé, de 2009 à 2015, des projets interordres et des projets de mise en place de mesures inclusives, y compris à l'UQAM et à l'Université de Montréal. Les organismes de recherche et de consultation comme le CRISPESH, l'Adaptech, l'AQICESH ou le CAPRES, mettent à la disposition des établissements d'enseignement un imposant volume d'outils et de données. À cela s'ajoute une variété d'outils produits au Canada, aux États-Unis et en Europe, disponibles en ligne (CAPRES, 2013cd).

L'effort pour développer des mesures inclusives, afin de relever les défis que pose l'augmentation des demandes, n'a donc rien de nouveau. Afin que l'UQAM profite du momentum actuel, le Groupe de travail recommande donc les mesures de base suivantes:

- Mener à bien une recension systématique des travaux effectués dans d'autres universités et des outils susceptibles d'alimenter la réflexion stratégique à l'UQAM en matière de mise en œuvre d'éducation inclusive.
- Assurer que l'UQAM participe plus activement et formellement aux travaux de recherche, de formation et de services à la collectivité, en tissant des liens avec différents partenaires et notamment les services d'autres universités qui ont développé une expertise dans le domaine de l'éducation inclusive.

³⁶ L'Office for Student with Disabilities (OSD) de l'Université McGill a obtenu une bourse du MESRS pour le « development of a pedagogical online toolkit to facilitate the implementation of [Universal Design for Learning](https://www.mcgill.ca/osd/facultyinfo/universal-design-faculty-research) (UDL) on campus » dans le cadre d'un chantier en collaboration avec quatre Cégeps de Montréal. <https://www.mcgill.ca/osd/facultyinfo/universal-design-faculty-research>.

- Veiller à ce que l'UQAM revendique auprès du ministère, avec les autres établissements d'enseignement supérieur, l'octroi de nouvelles ressources pour l'adaptation des établissements aux exigences de l'éducation inclusive, la formulation de balises nationales, ainsi que des protocoles pour assurer un soutien de la part du réseau de la santé et des services sociaux dans les cas qui l'exigent.

5.2. Pour la mobilisation de la communauté uqamienne

Il importe de rappeler que toutes et tous les membres de la communauté, y compris les étudiantes et les étudiants, doivent mutualiser leurs efforts afin de faire de l'UQAM une université inclusive. En ce sens, les orientations de base sont, pour le Groupe de travail, les suivantes :

- Promouvoir au sein de la communauté, sur des bases juridiques, pédagogiques, sociales et politiques, la nécessité de la mise en œuvre des mesures inclusives, complétées au besoin d'accommodements individualisés.
- Organiser la mobilisation de la communauté uqamienne dans une visée d'éducation inclusive, qui permette d'incarner nos valeurs d'accessibilité, d'équité et de justice sociale, notamment au travers de grandes campagnes de sensibilisation visant les enjeux d'accès à l'éducation depuis une conception sociale du handicap.
- Identifier et mettre en place des modalités de sensibilisation collectives et institutionnelles spécifiques au rôle, à la fonction, et au travail de chaque composante de la communauté universelle dans une politique d'éducation inclusive à l'UQAM.

5.3. Pour les mesures inclusives

Différentes mesures inclusives sont déjà mises en œuvre. Toutefois, cela se fait de façon souvent inconsciente et inégale selon les différents acteurs. Il importe donc de veiller à expliciter ces mesures et à les mettre en œuvre de façon plus systémique et systématique. Afin de poursuivre le déploiement de ces mesures, le Groupe de travail recommande d'explorer les pistes suivantes:

- Promouvoir, au sein de la communauté, la nécessité de la mise en œuvre des mesures inclusives à tous les niveaux et dans tous les aspects de la vie universitaire.
- Offrir la formation nécessaire aux membres des différentes composantes de la communauté, notamment par le biais du CFSA, dans le cadre de programmes d'orientation lors de l'arrivée à l'Université ou lors de la prise en charge d'un poste

ou d'une fonction de direction ou de gestion, mais aussi grâce à des outils d'information visant une information de base sur les mesures élémentaires en matière d'accessibilité.

- Encourager, soutenir et valoriser la participation à la mise en œuvre de ces mesures, notamment dans le cadre des processus d'évaluation formels des enseignantes et des employés, ainsi que des enseignantes et des enseignants.

5.4. Pour les accommodements individualisés

Le changement en faveur de l'éducation inclusive ne remet pas en question la nécessité d'offrir des accommodements individualisés. Ceux-ci ont toujours leur place, mais en complémentarité avec des mesures inclusives qui doivent prévaloir. Dans cette perspective, afin d'en améliorer l'offre, le Groupe de travail recommande d(e) :

- Intensifier les rapprochements entre les différentes unités pertinentes, dans le but d'améliorer une offre de service commune aux ESH et aux EBP.
- Soutenir le SASESH dans la réorganisation de son offre d'accommodements individualisés et lui permettre de consacrer des ressources accrues au counseling des personnes étudiantes et enseignantes, afin d'aborder les problèmes liés à l'anxiété et aux relations interpersonnelles, dans la foulée d'efforts analogues des services conseils des Services à la vie étudiante, à l'endroit des autres EBP.
- Relever le défi de l'inclusion, ce qui est possible, pour une communauté déterminée à y parvenir. Afin d'encourager les efforts requis, il est inspirant de prendre connaissance d'exemples concrets d'étudiantes et d'étudiants ayant bénéficié de cette inclusion, ainsi que de pratiques exemplaires d'enseignantes et d'enseignants³⁷.

5.5. Pour la pérennité des travaux

Afin de pérenniser l'effort et de garantir la vision d'ensemble nécessaire, le Groupe de travail recommande de :

- Nommer une personne responsable, qui relèverait directement du vice-recteur à la Vie académique, détenant une expérience en enseignement et qui serait en charge de mobiliser et de développer une stratégie d'ensemble, de même que de veiller aux différents ajustements des politiques et des règlements dans la perspective d'une transition vers un environnement universitaire inclusif.

³⁷ Par exemple: <http://www.entendrelessentiel.com/portrait-evelyn-glennie-une-icone/>

- Former un Comité conseil institutionnel permanent sur l'éducation inclusive, composé de personnes expertes dans le domaine ainsi que de personnes représentant les différents groupes d'acteurs de la communauté uqamienne.
- Mandater le Comité conseil afin de faire des propositions opérationnelles sur le développement de mesures inclusives :
 - o Formuler une politique d'éducation inclusive;
 - o Assurer l'arrimage entre cette politique et les autres politiques et règlements concernés, et suggérer les ajustements nécessaires;
 - o Considérer la pertinence d'intégrer aux démarches existantes de révision et de modification des programmes, avec la collaboration du CFSA et du SASESH, la planification de mesures inclusives;
 - o Envisager l'intérêt des mesures suivantes proposées lors des consultations menées par le Groupe de travail :
 - Introduire dans les formulaires d'évaluation des enseignements, remplis par les étudiantes et les étudiants, des rubriques relatives à l'accessibilité des enseignements;
 - Proposer une stratégie d'information et de sensibilisation auprès des responsables de programmes, de départements, de facultés et de services;
 - Planifier une offre de soutien et de formation pour aider le corps enseignant à atteindre, notamment, les buts suivants : comprendre les cadres juridiques; expliciter et formaliser les objectifs de formation de chaque cours de manière à baliser des mesures inclusives et de futurs accommodements individualisés; planifier des modalités de participation et d'évaluation variables dans un même plan de cours; prévoir des supports d'information variés et conformes aux normes d'accessibilité; réagir à des situations perturbatrices ou menaçantes;
 - Recenser et faire connaître des outils simples et normalisés pour soutenir la prestation d'enseignement (pédagogie, savoir-être) et le contexte d'enseignement (supports, matériel en ligne, modalités d'évaluation, modes alternatifs de prise de notes, politique du français, etc.).
 - o Valoriser l'investissement des responsables de programmes, de départements et de facultés, de même que celui des enseignantes et des enseignants, en matière d'éducation inclusive, que ce soit dans leurs pratiques ou dans leur formation continue;
 - o Encourager la collaboration des services non-académiques, comme le Service des bibliothèques, les services administratifs, le Carrefour technopédagogique du Service de l'audiovisuel, les résidences, etc, à la mise en œuvre des mesures inclusives;

- Favoriser la création de communautés de pratique, pour encourager la coconstruction et la formulation de solutions adaptées aux réalités enseignantes;
- Intégrer aux cours de pédagogie universitaire la question de l'éducation inclusive;
- Intégrer aux pratiques d'initiation à la vie universitaire des informations sur l'éducation inclusive et ses modalités à l'UQAM, et prévoir à cet égard un tutoriel.

CONCLUSION

La croissance inédite du nombre d'ESH crée dans les universités un état de déséquilibre qui impose des solutions nouvelles et une politique soutenue. La voie que trace à l'heure actuelle un nombre croissant d'universités, et qu'encourage l'évolution des cadres conceptuels et juridiques, est celle de l'éducation inclusive.

Une politique d'éducation inclusive permettra à l'UQAM de mieux répondre à l'augmentation des besoins des ESH, tout en préservant la viabilité de son offre de service. Elle contribuera également à mieux répondre aux besoins des autres EBP, ainsi que des enseignantes et des enseignants.

Une telle politique suppose un effort accru pour faire comprendre à l'ensemble de la communauté universitaire la réalité de sa responsabilité collective en matière d'inclusion et de non-discrimination. Elle suppose aussi un redéploiement des services, afin d'assurer une complémentarité plus affirmée entre la mise en œuvre des mesures inclusives et d'accommodements individualisés par l'aménagement de l'enseignement et des conditions d'études. Elle suppose une forme de normalisation et de « décompartmentation » des services d'aide à la réussite, afin de favoriser l'inclusion à la fois des ESH et des autres EBP.

Sur le plan des moyens, une politique d'éducation inclusive exige une plus large mutualisation de la responsabilité au sein de la communauté universitaire. Cela suppose de la part de l'Université un plus grand soutien à l'endroit du corps enseignant et le recours à des modalités institutionnelles pour favoriser l'aménagement de l'enseignement et des conditions d'études. La littérature et les expériences existantes militent en faveur de l'aménagement tant des contextes d'enseignement (plans de cours clairs et objectifs explicites, matériel complémentaire, modalités d'évaluation souples), que des prestations d'enseignement et des services de soutien aux étudiantes et aux étudiants (p. ex., Service des bibliothèques, Service de l'audiovisuel, services administratifs). Une stratégie systémique et multimodale doit donc être privilégiée pour la mise en œuvre de ce chantier.

Le présent rapport expose la nécessité d'un changement délibéré et explicite en faveur de l'éducation inclusive. Il rappelle la convergence des valeurs de l'éducation inclusive avec celles de la mission l'UQAM, et jette les bases d'une stratégie incluant les dimensions juridiques, organisationnelles, pédagogiques et financières de l'éducation inclusive.

RÉFÉRENCES

- Association québécoise interuniversitaire des conseillers en situation de handicap (AQICESH), Gagné, Y. et Tremblay, D. (2016). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises, 2014-2015*. Québec : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. http://aqicesh.ca/docs/STATS_AQICESH_2014-15.pdf
- Association québécoise interuniversitaire des conseillers en situation de handicap (AQICESH), Bergeron, G., Ducharme, M., Fortin, N. et Vézina, M.M. (2013). *Cadre de référence et pratiques d'usage de la conseillère et du conseiller aux étudiants en situation de handicap en enseignement supérieur*. <http://www.aqicesh.ca/docs/Cadre-3-d-cembre.pdf>
- Association québécoise interuniversitaire des conseillers en situation de handicap (AQICESH), Gagné, Y. et Tremblay, D. (2012). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises, 2010-2011*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. http://aqicesh.ca/docs/AQICESH_Stats_2010_2011.pdf
- Burgstahler, S. E. (2013). *Universal design in higher education: Promising practices*. Seattle: DO-IT, University of Washington (2013). Récupéré de www.uw.edu/doi/UDHE-promising-practices/
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ), Ducharme, D. et Montminy, K. (2012). *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*. (Cat. 2.120-12.58). Québec : l'auteur. http://www.cdpdj.qc.ca/Publications/accommodement_handicap_collegial.pdf
- Commission des études. (2016). *Résolution 2016-CE-12886, Création d'un groupe de travail sur l'éducation inclusive*. Québec : Université du Québec à Montréal. http://wwb.instances.uqam.ca/ce/reso/2016/19_janvier_2016/12886.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation et Mainville, S. (2010). *Rapport sur les besoins de l'éducation 2008-2010 : Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. Québec : Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0192.pdf>
- Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES). (2013a). *Stratégies d'inclusion dans les universités – 1.7*. Québec : Université du Québec. http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/07/1.7Strategies_inclusion.pdf

- Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES). (2013b). *La redéfinition du handicap et ses retombées concrètes : enjeux – 2.1*. Québec : Université du Québec. <http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/07/2.1-Enjeux.pdf>
- Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES) (2013c). *La conception universelle de l'apprentissage (Universal Design) et sa mise en œuvre : enjeux – 2.2*. Québec : Université du Québec. <http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/07/2.2-Enjeux.pdf>
- Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES). (2013d). *Les technologies de l'information et des communications : enjeux – 2.3*. Québec : Université du Québec. <http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/07/2.3-Enjeux.pdf>
- Fichten, C. et al. (2006). Facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants handicapés. *Pédagogie collégiale*, 19(4), 20-25.
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J., St-Michel, G. et Réseau international sur le processus de production du handicap. (1996). *Révision de la proposition québécoise de classification : processus de production du handicap*. Lac St-Charles : Réseau international sur le processus de production du handicap.
- Lamarche, L., Leshyner, A. et Gauthier, L. (2015). État de l'accessibilité universelle au Québec : savoir franchir les barrières. Montréal : Regroupement des activistes pour l'inclusion au Québec (RAPLIQ) et Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal. http://www.rapliq.org/system/wp-content/uploads/2015/10/Rapport-RAPLIQ-Lamarche-SAC_septembre-2015.pdf
- Nations Unies (2016). Convention relative aux droits des personnes handicapées. Comité des droits des personnes handicapées. Observation générale no 4 (Article 24), UN Doc. CRPD/C/GC/4, 25 novembre 2016.
- Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ). (2009). *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité. Politique gouvernementale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées*. Drummondville: OPHQ. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs48963>
- Oliver, M. (1996). Defining impairment and disability: Issues at stake. Dans C. Barnes et G. Mercer (dir.), *Exploring the divide: Illness and disability* (p. 29-54). Leeds : The Disability Press.
- Ossorguine, M. (2011). Mettre le handicap en situations : Pour une approche situationniste du handicap. *Vie sociale et traitements*, (111), 26-33.

- Phillion R., Bourassa M., Lanaris C. et Pautel, C. (2016). *Guide de référence sur les mesures d'accommodement pouvant être offertes aux étudiants en situation de handicap en contexte universitaire*. http://safire.umontreal.ca/fileadmin/Documents/FAS/SAFIRE/Documents/Guide_Accommodements_Phillion_UQO_02-09-2016.pdf
- Projet CUA et Tremblay, S. (2015). *Projet inter-ordres sur les applications pédagogiques de la conception universelle de l'apprentissage. Rapport final*. Montréal : CRISPESH. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34819/tremblay-projet-interordres-applications-pedagogiques-cua-crispesh-2015.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Projet CUA et Tremblay, S. (2013). *La conception universelle de l'apprentissage en enseignement supérieur : principes, applications et approches connexes. Revue de littérature*. Montréal : CRISPESH. http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/03/Recension_CUA_CRISPESH_2014.pdf
- Services à la vie étudiante, UQAM. (2015). *Rapport annuel 2014-2015*. Montréal : Université du Québec à Montréal. http://vie-etudiante.uqam.ca/medias/fichiers/_general/Rapport-annuel-SVE-2014-2015.pdf
- Tremblay, S. et Loiselle, C. (2016). Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique. *Éducation et francophonie*, 44 (1), 9-23.
- UNESCO (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'Éducation pour tous »*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224f.pdf>
- Université du Québec à Montréal (UQAM). (2016). *Plan stratégique de l'UQAM 2015-2019* : <https://planstrategique.uqam.ca/notre-mission.html>
- Université du Québec à Montréal (UQAM). (2011). *Politique no 44. Politique d'accueil et de soutien des étudiantes, des étudiants en situation de handicap*. Montréal :UQAM.<http://www.instances.uqam.ca/ReglementsPolitiquesDocuments/Documents/Politiqueno44.pdf>
- Université du Québec à Montréal (UQAM). (2000). *Charte des droits et responsabilités des étudiants et étudiantes*. https://instances.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/47/2017/06/Charte_droits_%C3%A9tudiants.pdf
- Yuval, L., Procter, E., Korabik, K. et Palmer, J.(2004). *Evaluation report on the universal instructional design project at the University of Guelph*. Récupéré de <https://opened.uoguelph.ca/instructor-resources/resources/uid-summaryfinalrep.pdf>

RÉFÉRENCES COMPLÉMENTAIRES

- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ), Ducharme, D., Eid, Paul et Montminy, K. (2009). *Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation sur l'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion*. (Cat. 2.122.34). Québec : l'auteur. http://www.cdpdj.qc.ca/publications/inclusion_scolaire_consultation_Conseil_superieur.pdf
- Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES) et Vasseur, F. (2015). *Des pistes pour accroître la réussite et la persévérance en enseignement supérieur*. [Série de webinaires]. Québec : Université du Québec. <http://www.capres.ca/dossiers/des-pistes-pour-accroitre-la-reussite-et-la-perseverance-a-leducation-superieure/>
- Doucet, M. et Phillon, R. (2016). L'inclusion des étudiants en situation de handicap au niveau postsecondaire : besoins, défis et enjeux. *Éducation et francophonie*, 44(1), 1-8. http://www.acef.ca/c/revue/pdf/EF_44-1_complet-Web.pdf
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). *Statistiques de l'éducation : éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire. Édition 2014*. Québec : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_inf_odecisionnelle/statistiques_education_pps_2014.pdf
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2014). *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques*. Ottawa : Ministère de l'Éducation de l'Ontario. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/inclusiveguide.pdf>
- Raymond, O. (2012). Quelques termes et expressions utiles pour la lecture du dossier thématique du numéro d'été 2012 de Pédagogie collégiale. Tiré à part du Dossier thématique de l'été 2012. *Pédagogie collégiale*, 25(4). <http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Lexique-handicap-25-4-2012.pdf>

**ANNEXE 1
CRÉATION DU GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ÉDUCATION
INCLUSIVE**

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL COMMISSION DES
ÉTUDES**

EXTRAIT du procès-verbal de la cinq cent dix-neuvième assemblée ordinaire de la Commission des études de l'Université du Québec à Montréal, tenue le mardi 19 janvier 2016, à 9 heures 30 minutes, à la salle Pierre J. Jeannot (D-5500) du pavillon Athanase-David, à Montréal.

Création d'un groupe de travail sur l'éducation inclusive

RÉSOLUTION 2016-CE-12886

ATTENDU les documents déposés en annexe CE-519-4.4;

ATTENDU la volonté du vice-recteur à la Vie académique d'encourager des réflexions en profondeur sur les enjeux organisationnels et pédagogiques relatifs à l'intégration des étudiantes, étudiants en situation de handicap et relativement à la place de l'éducation inclusive;

ATTENDU les discussions tenues en séance;

IL EST PROPOSÉ par monsieur René Côté, appuyé par monsieur Henri Lelion, que la Commission des études :

CRÉE le groupe de travail sur l'éducation inclusive en invitant ses membres à assumer le mandat suivant :

- Élaborer, avec l'aide de la communauté universitaire, un cadre et des balises permettant de préciser la vision de l'éducation inclusive à l'UQAM, ainsi qu'un plan d'action incluant notamment :
 - la recension des pratiques démontrées efficaces pour créer un climat et un milieu propices à l'intégration des étudiantes, étudiants en situation de handicap, en vue de la réussite de leur parcours universitaire;
 - la recension des obstacles à l'éducation inclusive;
 - le portrait et l'analyse de la situation à l'UQAM;
 - l'élaboration d'une stratégie visant la mise en œuvre et du suivi des mesures susceptibles de promouvoir l'intégration des étudiantes, étudiants, en vue de la réussite de leur parcours universitaire;
- Identifier les besoins en formation et mettre en œuvre un programme de formation, sollicitant la contribution des ressources internes concernées;
- Proposer toute mesure pertinente, à court, moyen et long terme, susceptible de promouvoir l'intégration des étudiantes, étudiants en situation de handicap en vue de la réussite de leur parcours universitaire;

RÉSOLUTION 2016-CE-12886 (SUITE)

DÉTERMINE la composition du groupe de travail comme suit :

- Madame Monique Brodeur, doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation, qui préside le groupe de travail, désignée par la Commission des études;
- Madame Valérie Gosselin, représentante des étudiantes, étudiants de la Faculté des sciences de l'éducation à la Commission des études;
- Madame Sylvie Genest, représentante des professeures, professeurs à la Commission des études;
- Une, un troisième membre de la Commission des études à déterminer;
- Madame Dolores Otero, directrice des Services d'accueil et de soutien socioéconomique;
- Madame Michèle Lefebvre, directrice du Centre de formation en soutien à l'académique;

Il est à souligner que le groupe de travail pourra s'adjoindre, à titre d'observatrice, toute personne spécialiste pouvant l'éclairer;

DEMANDE à ce que le groupe de travail fasse rapport à la Commission des études lors de sa séance du 10 mai 2016, au plus tard.

ADOPTÉE À L'UNANIMITÉ

COPIE CONFORME
Montréal, le 19 janvier 2016

(s) Johanne Fortin
Directrice du Secrétariat des instances



Le 19 janvier 2016
AH/vvp

AVIS D'INSCRIPTION

CHEMINEMENT ANTÉRIEUR		DATE DE LA RÉUNION	19 janvier 2016	CHEMINEMENT ULTÉRIEUR	
CVE		CONSEIL D'ADMINISTRATION (CA)		CE	
SCR		COMITÉ EXÉCUTIF (EX)		CA	
CE		COMMISSION DES ÉTUDES (CE)	X	EX	
CONSEIL ACADÉMIQUE		SOUS-COMMISSION DES RESSOURCES (SCR)		UQ	
		COMITÉ DE LA VIE ÉTUDIANTE (CVE)			

DOSSIER CONFIDENTIEL

Intitulé du dossier Création d'un groupe de travail sur l'éducation inclusive	Point
---	-------

Responsable du dossier René Côté, vice-recteur à la Vie académique	Signature	Date
---	-----------	------

Préparé par
Michèle Lefebvre, directrice adjointe du Service de soutien académique et directrice du Centre de formation en soutien à l'académique

Cet avis d'inscription concerne un contrat que le Service des affaires juridiques a déclaré adéquat quant à ses aspects juridiques

DOCUMENTS ANNEXÉS

- Projet de résolution 2016-CE-XXXX

OBJECTIF Pour information Pour recommandation Pour adoption

RECOMMANDATION OU AVIS

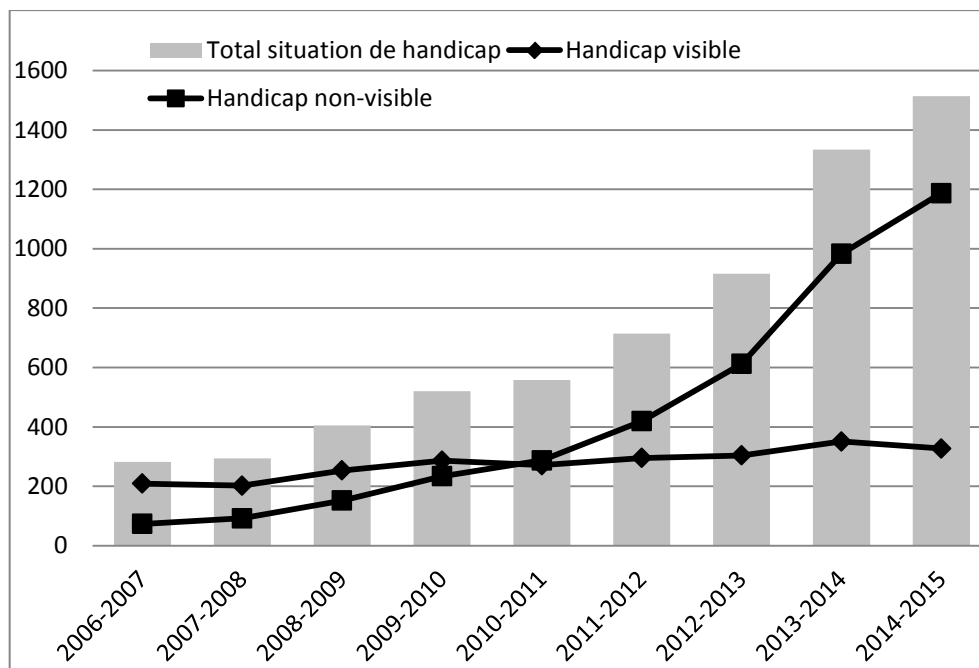
Adopter le projet de résolution ci-joint.

Synthèse du dossier

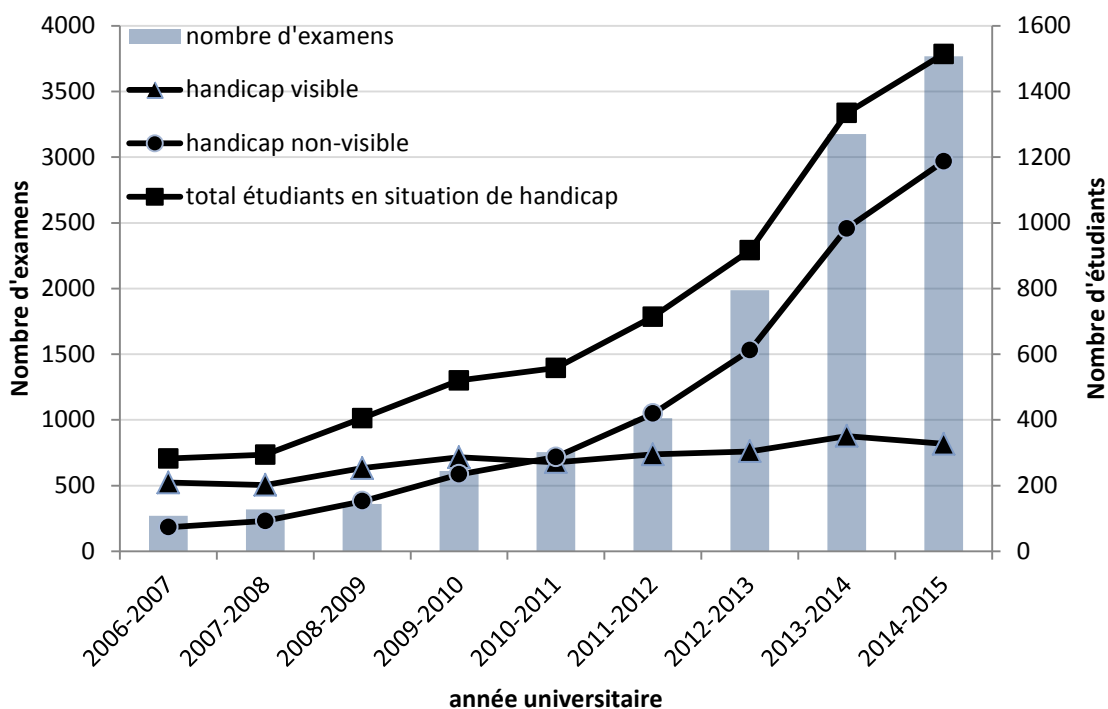
En 2014-2015, 1 514 étudiantes et étudiants en situation de handicap sur plus de 41 213, sont inscrits au Service d'accueil et soutien aux étudiants en situation de handicap (SASESH), ce qui correspond à 3,6% de la population étudiante. De ce nombre, 1 187, soit 78% ont un handicap dit «non visible» (tel que trouble d'apprentissage, trouble déficitaire de l'attention, trouble de santé mentale, etc). Ils sont présents aux trois cycles d'études, dans l'ensemble des sept facultés et école. En 1984-1985, 25 étudiants étaient inscrits à ce service.

L'augmentation du nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap, tant à l'UQAM que dans le milieu universitaire québécois est, depuis les cinq dernières années, en croissance soutenue et continue. Le SASESH prévoit une augmentation de ce pourcentage au cours des prochaines années. Il faut aussi voir dans cette réalité la conséquence naturelle des mesures d'adaptation scolaire mises en place par le gouvernement qui ont permis à un nombre grandissant de personnes en situation de handicap d'accéder à des études postsecondaires. L'UQAM contribue largement à leur inclusion et la Politique d'accueil et de soutien des étudiants en situation de handicap (Politique 44), réaffirme son engagement à réduire les disparités.

Statistiques du nombre d'étudiants en fonction de la situation de handicap inscrits au SASESH, Années universitaires 2006-2007 à 2014-2015



Évolution du nombre d'étudiants en situation de handicap et nombre de passations d'examens



L'éducation inclusive procède d'un principe de reconnaissance des différences qui existent entre les personnes, quelles que soient ces différences, et quel que soit le handicap. Vu sous cet angle, prendre en compte la diversité étudiante de notre communauté universitaire prend tout son sens, non seulement dans la salle de cours, mais aussi dans les unités académiques et les unités de services. L'approche de l'éducation inclusive est considérée comme systémique parce qu'elle consiste à créer des environnements et des lieux d'apprentissage qui peuvent répondre aux différents besoins des étudiantes et des étudiants qui ont choisi d'étudier à l'UQAM. L'éducation inclusive appelle donc des changements importants tant dans la façon d'encadrer et d'accompagner une étudiante ou un étudiant ayant des besoins particuliers dans son cheminement d'études que des changements dans les pratiques pédagogiques.

Préoccupé par l'engagement de réduire les disparités et d'œuvrer ultimement à faire disparaître les obstacles rencontrés par les étudiantes et les étudiants ayant des besoins particuliers dont notamment mais non exclusivement les étudiantes et les étudiants en situation de handicap, le Vice-rectorat à la vie académique convie la communauté universitaire à une réflexion portant sur les pratiques d'enseignement inclusives. Le Vice-rectorat à la vie académique est également conscient des préoccupations exprimées par les enseignantes et enseignants et les personnels administratifs à ce sujet.

Dans ce contexte, le Vice-rectorat à la vie académique propose de mettre en place un groupe de travail qui aurait pour mandat de tracer le portrait des réalisations en cours en matière de soutien aux étudiantes et étudiants en situation de handicap, d'identifier les obstacles à son développement et de proposer des pratiques efficaces pour en optimiser la promotion.

Le groupe de travail élaborera, avec l'aide de la communauté universitaire, un cadre et des balises permettant de préciser la vision de l'éducation inclusive à l'UQAM. Il veillera également à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un plan d'action afférent.

Le groupe travaillera, entre autres, à répondre aux questions suivantes :

- Quels sont les obstacles à l'éducation inclusive à l'UQAM? Par quels moyens peut-on les surmonter ?
- Quelles sont les pratiques démontrées efficaces pour favoriser un climat et un milieu propices à l'intégration de ces étudiantes et de ces étudiants en vue de la réussite de leur parcours universitaire?
- Quels sont les besoins en formation et comment les ressources internes peuvent y répondre ?

Le groupe de travail sera composé des personnes suivantes :

- Monique Brodeur, doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation, préside le groupe de travail, désignée par la Commission;
- trois membres commissaires de la Commission des études, désignés par la Commission;
- Manon Vaillancourt, directrice des Services à la vie étudiante ou sa mandataire;
- Michèle Lefebvre, directrice du Centre de formation en soutien à l'académique;
- le Groupe pourra s'adjoindre, comme observatrice, toute personne spécialiste pouvant l'éclairer.

Le groupe de travail devra faire rapport à la Commission à sa séance du 10 mai 2016, au plus tard.

ANNEXE 2

ÉVOLUTION DU NOMBRE D'ÉTUDIANTES ET D'ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP (HANDICAPS VISIBLES ET NON-VISIBLES) ET DU NOMBRE DE PASSATIONS D'EXAMENS, PAR ANNÉE ACADÉMIQUE 2006 - 2017



Évolution du nombre d'étudiants en situation de handicap (handicaps visibles et non-visibles) et du nombre de passations d'examens, par année académique | 2006 - 2017

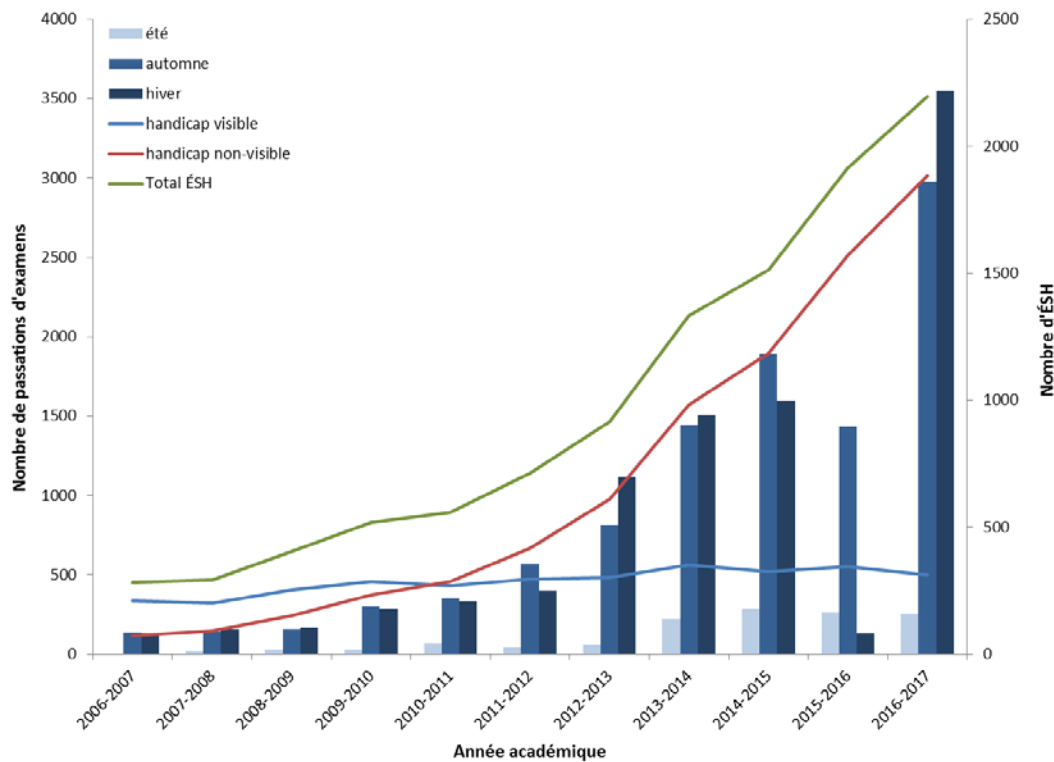


Figure 1 : Évolution du nombre annuel d'étudiants en situation de handicap (handicaps visible et non-visible) et du nombre de passations d'examens par trimestre.

ANNEXE 3

LISTE SYNTHÈSE DES PISTES DE RECOMMANDATIONS

Pour la participation de l'UQAM aux travaux en éducation inclusive

- Mener à bien une recension systématique des travaux effectués dans d'autres universités et des outils susceptibles d'alimenter la réflexion stratégique à l'UQAM en matière de mise en œuvre d'éducation inclusive.
- Assurer que l'UQAM participe plus activement et formellement aux travaux de recherche, de formation et de services à la collectivité, en tissant des liens avec différents partenaires et notamment les services d'autres universités qui ont développé une expertise dans le domaine de l'éducation inclusive.
- Veiller à ce que l'UQAM revendique auprès du ministère, avec les autres établissements d'enseignement supérieur, l'octroi de nouvelles ressources pour l'adaptation des établissements aux exigences de l'éducation inclusive, la formulation de balises nationales, ainsi que des protocoles pour assurer un soutien de la part du réseau de la santé et des services sociaux dans les cas qui l'exigent.

Pour la mobilisation de la communauté uqamienne

- Promouvoir au sein de la communauté, sur des bases juridiques, pédagogiques, sociales, politiques et idéologiques, la nécessité de la mise en œuvre des mesures inclusives, complétées au besoin d'accommodements individualisés.
- Organiser la mobilisation de la communauté uqamienne dans une visée d'éducation inclusive, qui permette d'incarner nos valeurs d'accessibilité, d'équité et de justice sociale, notamment au travers de grandes campagnes de sensibilisation visant les enjeux d'accès à l'éducation depuis une conception sociale du handicap.
- Identifier et mettre en place des modalités de sensibilisation collectives et institutionnelles spécifiques au rôle, à la fonction, et au travail de chaque composante de la communauté universelle dans une politique d'éducation inclusive à l'UQAM.

Pour les mesures inclusives

- Promouvoir, au sein de la communauté, la nécessité de la mise en œuvre des mesures inclusives à tous les niveaux et dans tous les aspects de la vie universitaire.
- Offrir la formation nécessaire aux membres des différentes composantes de la communauté, notamment par le biais du CFSA, dans le cadre de programmes d'orientation lors de l'arrivée à l'Université ou lors de la prise en charge d'un poste ou d'une fonction de direction ou de gestion, mais aussi grâce à des outils d'information visant une information de base sur les mesures élémentaires en matière d'accessibilité.
- Encourager, soutenir et valoriser la participation à la mise en œuvre de ces mesures, notamment dans le cadre des processus d'évaluation formels des employées et des employés, ainsi que des enseignantes et des enseignants.

Pour les accommodements individualisés

- Intensifier les rapprochements entre les différentes unités pertinentes, dans le but d'améliorer une offre de service commune aux ESH et aux EBP.
- Soutenir le SASESH dans la réorganisation de son offre d'accommodements individualisés et lui permettre de consacrer des ressources accrues au counseling des personnes étudiantes et enseignantes, afin d'aborder les problèmes liés à l'anxiété et aux relations interpersonnelles, dans la foulée d'efforts analogues des services conseils des Services à la vie étudiante, à l'endroit des autres EBP.
- Relever le défi de l'inclusion, ce qui est possible, pour une communauté déterminée à y parvenir. Afin d'encourager les efforts requis, il est inspirant de prendre connaissance d'exemples concrets d'étudiantes et d'étudiants ayant bénéficié de cette inclusion, ainsi que de pratiques exemplaires d'enseignantes et d'enseignants.

Pour la pérennité des travaux

- Nommer une personne responsable, qui relèverait directement du vice-recteur à la Vie académique, détenant une expérience en enseignement et qui serait en charge de mobiliser et de développer une stratégie d'ensemble, de même que de veiller aux différents ajustements des politiques et des règlements dans la perspective d'une transition vers un environnement universitaire inclusif.
- Former un Comité conseil institutionnel permanent sur l'éducation inclusive, composé de personnes expertes dans le domaine ainsi que de personnes représentant les différents groupes d'acteurs de la communauté uqamienne.
- Mandater le Comité conseil afin de faire des propositions opérationnelles sur le développement de mesures inclusives :
 - o Formuler une politique d'éducation inclusive;
 - o Assurer l'arrimage entre cette politique et les autres politiques et règlements concernés, et suggérer les ajustements nécessaires;
 - o Considérer la pertinence d'intégrer aux démarches existantes de révision et de modification des programmes, avec la collaboration du CFSA et du SASESH, la planification de mesures inclusives;
 - o Envisager l'intérêt des mesures suivantes proposées lors des consultations menées par le Groupe de travail :
 - Introduire dans les formulaires d'évaluation des enseignements, remplis par les étudiantes et les étudiants, des rubriques relatives à l'accessibilité des enseignements;
 - Proposer une stratégie d'information et de sensibilisation auprès des responsables de programmes, de départements, de facultés et de services;
 - Planifier une offre de soutien et de formation pour aider le corps enseignant à atteindre, notamment, les buts suivants : comprendre les cadres juridiques; expliciter et formaliser les objectifs de formation de chaque cours de manière à baliser des mesures inclusives et de futurs accommodements individualisés; planifier des modalités de participation et d'évaluation variables dans un même plan de cours; prévoir des supports d'information variés et conformes aux normes d'accessibilité; réagir à des situations perturbatrices ou menaçantes;
 - Recenser et faire connaître des outils simples et normalisés pour soutenir la prestation d'enseignement (pédagogie, savoir-être) et le contexte d'enseignement (supports, matériel en ligne, modalités d'évaluation, modes alternatifs de prise de notes, politique du français, etc.).

- Valoriser l'investissement des responsables de programmes, de départements et de facultés, de même que celui des enseignantes et des enseignants, en matière d'éducation inclusive, que ce soit dans leurs pratiques ou dans leur formation continue;
- Encourager la collaboration des services non-académiques, comme le Service des bibliothèques, les services administratifs, le Carrefour technopédagogique du Service de l'audiovisuel, les résidences, etc, à la mise en œuvre des mesures inclusives;
- Favoriser la création de communautés de pratique, pour encourager la coconstruction et la formulation de solutions adaptées aux réalités enseignantes;
- Intégrer aux cours de pédagogie universitaire la question de l'éducation inclusive;
- Intégrer aux pratiques d'initiation à la vie universitaire des informations sur l'éducation inclusive et ses modalités à l'UQAM, et prévoir à cet égard un tutoriel.

ANNEXE 4
CONSULTATIONS

Consultations pour le dépôt du Rapport intérimaire à Commission des études du 10 mai 2016		
Noms	Statuts et organisations	Travaux
Muriel Binette	Ombudsman, UQAM	Rencontrée par le Groupe de travail Relecture du rapport
Sylvain Le May	Conseiller à l'accueil et intégration, responsable, Services aux étudiants en situation de handicap, Centre des services d'accueil et de soutien socioéconomique, Services à la vie étudiante, UQAM	Rencontré par le Groupe de travail Relecture du rapport

Consultations de validation suite au dépôt du Rapport intérimaire à la Commission des études du 10 mai 2016	
Secteurs	Noms
Associations étudiantes facultaires Groupes étudiants	Évelyne Bessette, Représentante AFESPED Julie Bruneau, Groupe étudiants-parents Geneviève M. Labelle, Représentante AFESH Rémi Lacasse, Représentante AESS Laurence Perreault-Rousseau, Directrice AQEIPS Guillaume Valladon, Représentant AEESG
Bibliothèque	Line Bourbonnais, Technicienne en documentation
Coordonnatrices et coordonnateurs Agentes et agents de stage Assistante gestion de programme	Odette Cyrenne, Coordonnatrice ESG Sébastien Dorais, Coordonnateur, Faculté de science politique et droit Caroline Germain, Coordonnatrice, Faculté des sciences de l'éducation Diane Gravel, Coordonnatrice, Faculté des sciences Claude Labrecque, Coordonnateur, Faculté de communication Chantal Vézina, Assistante gestion de programme(s) de premier cycle, Faculté des sciences humaines
Étudiantes et étudiants	François Bernard Chantal Boire Lynda Chaoui Yassin Debache

	<p>Sarah Derhy Julie Ducharme Isabelle Dufault-Bédard Anick Germain Carlos Alberto Gonzalez Hernandez Alexandra Laberge Jérémy Lacasse Karine D. Paquette Kassandra D. Paquette Ana Pfeiffer Quiroz Karen Rakotonirina Sylvie Roy Franklin Vargas</p>
<p>Professeures et professeurs Maîtres de langue Chargées et chargés de cours</p>	<p>Marc Bigras, Professeur, Département de psychologie, Faculté des sciences humaines Viviane Boucher, Professeure, Département d'éducation et formation spécialisées, Faculté des sciences de l'éducation Mouloud Boukala, Professeur, École des médias, Faculté de communication Pierre Bosset, Professeur, Département des sciences juridiques, Faculté de science politique et droit Jean Desforges, Chargé de cours, Département de marketing, ESG Marie-Pierre Fortier, Professeure, Département d'éducation et formation spécialisées, Faculté des sciences de l'éducation Georgette Goupil, Professeure, Département de psychologie, Faculté des sciences humaines Serge Groulx, Chargé de cours, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation Pierre Hadaya, Professeur, Département de management et technologie, ESG Jean Horvais, Professeur, Département d'éducation et formation spécialisées, Faculté des sciences de l'éducation Lucie Lamarche, Professeure, Département des sciences juridiques, Faculté de science politique et de droit Dominique Marquis, Professeure, Département d'histoire, Faculté des sciences humaines Jean-Hugues Roy, Professeur, École des médias, Faculté de communication Francine St-Hilaire, Chargée de cours, Département de mathématiques, Faculté des sciences Claire Villeneuve, Chargée de cours, Département d'organisation et ressources humaines, ESG Lucie Villeneuve, Professeure, École supérieure de théâtre, Faculté des arts</p>
<p>Représentantes et représentant des syndicats de l'UQAM</p>	<p>Janie Beauchamp, Représentante SETUE Henriette Bilodeau, Représentante SPUQ</p>

	Louisa Cordeiro, Représentante SEUQAM Yvette Podkhlebnik, Représentante SCCUQ Carl Robichaud, Représentant SÉTUE
Service de la prévention et de la sécurité	Noutépé Tagodoé, Conseiller à la sécurité publique
Service de l'audiovisuel	Martin Rivet, Directeur Marina Caplain, Chargée de projets technopédagogiques
Services informatiques	Renée-Claude Lafontaine, Directrice, Amélioration procédures à l'utilisation de l'informatique des communications Dina Oudjehani, Analyste de l'informatique Stéphanie Lanthier, Analyste de l'informatique (Moodle)
Vice-doyen aux études Directions académiques	Pierre Barrette, Directeur unité(s) de programme(s) de premier cycle en communication - médias, Faculté de communication Pierre Bérubé, Vice-doyen aux études, Faculté de communication Louise Brissette, Directrice unité(s) de programme(s) de premier cycle, Faculté des sciences Anne Fortin, Directrice unité(s) de programme(s) de premier cycle, ESG Martyna Kozłowska, Directrice du Regroupement linguistique – Anglais, Faculté de communication Line Laplante, Directrice des programmes de deuxième cycle du Département de didactique des langues, Faculté des sciences de l'éducation Sylvie Paré, Directrice unité(s) de programme(s) de premier cycle, ESG Luc Reid, Vice-doyen aux études, Faculté des sciences humaines Steve Vézeau, Directeur unité(s) de programme(s) de cycles supérieurs, Faculté des arts
Vice-rectorat vie académique	René Côté, Vice-recteur à la vie académique, UQAM