

GUIDE DE RÉFÉRENCE

SUR LES MESURES D'ACCOMMODEMENT POUVANT ÊTRE OFFERTES AUX ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE

Ruth Philion, Michelle Bourassa et Catherine Lanaris de l'Université du Québec en Outaouais, en collaboration avec M^e Cédric Pautel, conseiller à la vice-présidence à l'enseignement et à la recherche de l'Université du Québec

Table des matières

INTRODUCTION	4
1 CE QU'IL FAUT SAVOIR.....	6
1.1 Cadre de référence juridique en bref.....	6
1.2 Le droit au respect de la vie privée et à la protection des renseignements confidentiels	8
1.3 L'obligation d'accommodement raisonnable.....	8
1.4 Les étudiants en situation de handicap.....	9
1.4.1 L'évolution du vocabulaire.....	9
1.4.2 Les différentes situations de handicap	9
1.5 Mandat des services pour les étudiants en situation de handicap et responsabilités des conseillers.....	10
1.6 Responsabilités de la gestion des examens pour les étudiants en SH	13
1.7 Responsabilités des étudiants	13
1.8 Responsabilités des professeurs	14
1.8.1 Distinguer les compétences disciplinaires des compétences transversales.....	15
2 MESURES D'ACCOMMODEMENT LIÉES AUX COURS ET AUX EXAMENS	18
2.1 Mesures d'accommodement ou de soutien spécifiques aux cours	18
2.1.1 Utilisation d'un ordinateur et aides technologiques	20
2.1.2 Soutien à la prise de notes.....	20
2.1.3 Temps additionnel pour effectuer les travaux.....	21
2.1.4 Nombre de cours restreint ou cheminement particulier	22
2.1.5 Travaux dans un format alternatif	22
2.1.6 Accompagnement (classe et laboratoire).....	23
2.1.7 Abandon de cours sans mention d'échec après la date butoir	23
2.1.8 Matériels accessibles	24
2.1.9 Interprétariat, transcription en temps réel ou système FM.....	24
2.2 Mesures d'accommodement spécifiques aux examens	25
2.2.1 Accès à des locaux distincts	27
2.2.2 Temps additionnel variant de 33 % à 50 %.....	27
2.2.3 Accès à un ordinateur et à des aides technologiques	27
2.2.4 Un seul examen par jour.....	28

2.2.5	Formats alternatifs.....	29
2.2.6	Horaire modifié (même journée).....	30
2.2.7	Accès à un lecteur ou un scribe	30
2.2.8	Accès à des aide-mémoire	30
2.2.9	Report d'examen	31
2.2.10	Casque antibruit ou écouteur avec musique	32
2.2.11	Calculatrice.....	32
	RÉFÉRENCES	34
	ANNEXE : DÉFINITIONS DES SITUATIONS DE HANDICAP.....	36
	Les situations de handicap « traditionnelles »	36
	Les situations de handicap « émergentes »	37

INTRODUCTION

Les établissements universitaires québécois font face à une hausse sans cesse croissante de la population étudiante en situation de handicap (ÉSH), son nombre étant passé de 2 360 à 9 189 entre 2005 et 2014, (AQISESH, 2014). Cette hausse est essentiellement imputable aux étudiants *dits émergents*, soit ceux ayant des situations de handicap telles qu'un trouble d'apprentissage, un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, un trouble de santé mentale et dans une moindre mesure un trouble du spectre de l'autisme. Alors que les professeurs¹ de ces établissements savent plutôt bien composer avec les besoins des étudiants ayant des handicaps *plus traditionnels* (déficiences physiques, organiques et sensorielles), ils doivent désormais composer avec les besoins de tous les étudiants quelle que soit leur situation de handicap. Le défi est de taille, car les étudiants *dits émergents* présentent des besoins en matière d'accompagnement et d'accommodement qui se distinguent grandement des besoins des étudiants ayant un handicap traditionnel.

Pour répondre à ce défi, les conseillers des services pour les étudiants en situation de handicap accomplissent un travail remarquable d'appui et de concertation avec les professeurs afin de faciliter l'inclusion de ces étudiants et soutenir leur réussite sans compromettre la qualité de la formation. Cependant, une recherche récente, portant sur les représentations de 613 professeurs à l'égard des étudiants en situation de handicap (Philon, Doucet, Côté, Nadon, Chapleau et Laplante, à paraître), a démontré que plusieurs professeurs souhaitent obtenir davantage de balises pour mieux apprécier et comprendre quelles mesures d'accommodement répondent à quels besoins, que ce soit en contexte de cours, d'examen ou de stage.

Le présent guide de référence sur les mesures d'accommodement pouvant être offertes aux étudiants en situation de handicap en contexte universitaire sert à cette fin. Outil complémentaire au Cadre de référence et pratique d'usage de la conseillère et du conseiller aux étudiants en situation de handicap en enseignement supérieur (AQICESH, 2014) et au rapport du Groupe de travail sur les étudiants en situation de handicap émergents (2014), il a été élaboré à partir d'une vaste expérience de terrain (plus de 20 ans), d'une recension des écrits scientifiques et juridiques, d'un questionnaire auquel ont répondu 290 étudiants et enfin, d'une consultation à laquelle ont participé 160 professeurs d'un établissement du réseau des Universités du Québec. Cette consultation a mis en exergue les préoccupations des professeurs à l'égard de certaines mesures d'accommodement et de dégager, le cas échéant, des pistes de solution qui, tout en prenant en compte la singularité des besoins de chacun des étudiants, garantissent l'atteinte des objectifs et des exigences propres à chaque programme d'études. Bien que ce guide offre des indications sur les mesures d'accommodement pouvant être mises en place, il est essentiel de garder à l'esprit que chaque situation étant unique, il n'y a pas de règles absolues en la matière.

¹ Le terme professeur est utilisé pour désigner le personnel enseignant des universités, soit les professeurs et les personnes chargées de cours et ce, dans le but d'alléger le texte. Pour le même motif, le générique masculin est aussi utilisé sans aucune discrimination.

Pour bien saisir les balises qui déterminent les mesures d'accommodement qu'il importe d'offrir aux étudiants en situation de handicap, **la première partie** du guide présente : 1) des éléments d'information concernant le cadre juridique relatif à l'obligation de non-discrimination et à l'obligation d'accommodement qui en découle; 2) la définition des étudiants en situation de handicap; 3) le mandat des services pour les étudiants en situation de handicap et le rôle des conseillers relativement à l'identification et la mise en place des mesures d'accommodement; 4) les responsabilités des étudiants ainsi que celles des professeurs en lien avec ces mesures d'accommodement. **La seconde partie** présente des exemples de mesures d'accommodement pouvant être déployées en contexte de cours et d'examen. Étant donné la complexité des enjeux liés aux mesures d'accommodement pouvant être offertes en contexte de stage, un second guide leur sera exclusivement consacré.

1.1 Cadre de référence juridique en bref

Cette section présente le cadre juridique qui encadre les responsabilités des établissements d'enseignement face aux étudiants en situation de handicap. Il importe de garder à l'esprit que ce cadre est en constante évolution du fait qu'il découle non seulement du texte des lois, lequel est relativement fixe dans le temps, mais surtout de l'interprétation qu'en font les tribunaux. Cette interprétation étant elle-même influencée par la pratique et par la doctrine, il est essentiel de comprendre que ce guide ne constitue aucunement une réponse finale aux nombreuses questions que l'obligation d'accommodement raisonnable peut soulever et continuera de soulever. À cet effet, il faut savoir que les établissements ont avant tout l'obligation de ne pas discriminer. La non-discrimination étant la fin recherchée, l'accommodement représente le moyen utilisé.

Les chartes canadienne et québécoise des droits et libertés interdisent toute forme de discrimination fondée sur la race, l'origine nationale ou ethnique, la couleur, la religion, le sexe, l'âge ou les déficiences mentales ou physiques. La charte québécoise spécifie également que toute discrimination est interdite à l'égard d'une personne en raison de la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, les convictions politiques, la langue ou la condition sociale :

15. (1) La loi ne fait acception de personne et s'applique également à tous, et tous ont droit à la même protection et au même bénéfice de la loi, indépendamment de toute discrimination, notamment des discriminations fondées sur la race, l'origine nationale ou ethnique, la couleur, la religion, le sexe, l'âge ou les déficiences mentales ou physiques.

(2) Le paragraphe (1) n'a pas pour effet d'interdire les lois, programmes ou activités destinés à améliorer la situation d'individus ou de groupes défavorisés, notamment du fait de leur race, de leur origine nationale ou ethnique, de leur couleur, de leur religion, de leur sexe, de leur âge ou de leurs déficiences mentales ou physiques. »

– Article 15, Charte canadienne des droits et libertés (partie I de la Loi constitutionnelle de 1982, constituant l'annexe B de la Loi de 1982 sur le Canada (R.- U.), 1982, c. 11)

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

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

– Article 10, Charte des droits et libertés de la personne (L.R.Q., c. C-12)

En plus de la Charte des droits et libertés de la personne, le Québec s'est également doté d'une Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale (L.R.Q., chapitre E-20.1) qui définit une personne handicapée comme étant :

« 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. »

– Article 1, Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale (L.R.Q., chapitre E-20.1)

En ce qui a trait aux personnes souffrant d'un handicap, les chartes reconnaissent leur droit d'être traitées de façon égale, ce qui implique de tenir compte de leurs limitations particulières. C'est afin de donner application à cette volonté d'égalité de traitement que les tribunaux en sont venus à élaborer la notion d'obligation d'accommodements raisonnables. Nonobstant le fait que la jurisprudence évolue, l'obligation d'accommodements raisonnables établit que les établissements postsecondaires n'ont pas une obligation de résultat, mais bien une obligation de moyens. Ces établissements n'ont pas de responsabilités à l'égard de la réussite des étudiants en situation de handicap, mais la responsabilité de leur donner des moyens de réussite équivalant à ceux des autres étudiants, compte tenu de leur situation de handicap et à condition que ces moyens ne constituent pas une contrainte excessive.

L'Office des personnes handicapées du Québec a pour rôle de « promouvoir, auprès des établissements d'enseignement de niveau universitaire, collégial et secondaire ainsi qu'auprès des organismes responsables de la formation professionnelle, l'inclusion, dans les programmes de formation, d'éléments relatifs à l'adaptation des interventions et des services destinés aux personnes handicapées et, sur demande de ces établissements et organismes, les conseiller à ce sujet »².

Promouvoir l'inclusion, c'est donc promouvoir le droit à l'égalité d'accès, laquelle consiste à offrir aux étudiants des moyens différents de réussir sans pour autant compromettre les exigences associées aux finalités et aux objectifs des programmes et sans que cela ne constitue une contrainte excessive pour les établissements. S'inscrivant dans cette logique d'inclusion, la majorité des universités ont élaboré une politique interne visant à favoriser l'inclusion.

² Article 25 (e.1). *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale* (L.R.Q., chapitre E-20.1).

1.2 Le droit au respect de la vie privée et à la protection des renseignements confidentiels

Le cadre législatif reconnaissant le droit au respect de la vie privée renvoie à l'article 5 de la Charte des droits et libertés de la personne (L.R.Q., c. C-12), au Code civil du Québec (L.R.Q., c. CCQ-1991) et à la Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels (L.R.Q.c, A-2.1). Sauf exception (ex., lorsque l'étudiant présente un danger pour lui-même ou pour autrui et que le danger est imminent), il ressort de ce cadre législatif qu'un conseiller ou tout autre professionnel ne peut dévoiler une information colligée au dossier de l'étudiant sans avoir au préalable obtenu le consentement de la personne concernée, préférablement par écrit.

1.3 L'obligation d'accommodement raisonnable

L'obligation d'accommodement raisonnable vise à assurer à l'étudiant en situation de handicap, la possibilité de démontrer l'atteinte des exigences et objectifs relatifs aux cours ou aux stages sans être désavantagé par sa situation de handicap, le tout, sous réserve que cela ne crée pas une contrainte excessive pour l'établissement.

Par définition, l'accommodement est un moyen différent d'atteindre le but recherché. Ainsi, l'obligation d'accommodement raisonnable ne signifie jamais qu'un établissement doit mettre en place un accommodement qui compromettrait l'atteinte des exigences académiques. L'obligation d'accommodement raisonnable ne signifie pas non plus que les mesures retenues doivent correspondre exactement à celles demandées par l'étudiant. En toute circonstance, il demeure de la responsabilité de l'établissement d'assurer l'atteinte des exigences essentielles du cours ou du stage, et les moyens d'y parvenir ne doivent pas imposer de contraintes excessives pour l'établissement d'enseignement. Par ailleurs, selon Ellefsen (2015), directeur des affaires juridiques de la Fédération des cégeps, la notion de contrainte excessive renvoie à l'idée « d'un obstacle majeur et important, sur les plans pédagogique, administratif ou financier », qui est de nature à rendre une mesure d'accommodement déraisonnable et excessive. La Cour suprême a circonscrit la notion de "contrainte excessive" autour des paramètres suivants :

« Il faut plus que de simples efforts négligeables pour remplir l'obligation d'accommodement. L'utilisation de l'adjectif « excessive » suppose qu'une certaine contrainte est acceptable; seule la contrainte « excessive » répond à ce critère. »

Cette notion est évaluée en prenant en compte les particularités de chacune des situations, notamment à l'égard de l'organisation des services, des ressources financières et matérielles consenties, de la sécurité et des droits d'autrui (Ducharme et Montmigny, 2012). Étant donné que la notion de contrainte excessive doit s'interpréter dans son contexte et qu'il revient, ultimement, aux tribunaux de trancher la question au cas par cas, les auteurs de ce guide ne sauraient garantir que les exemples fournis dans ce document constituent en toute circonstance un accommodement raisonnable. En cas de doute ou de questionnement, il importe de consulter le service juridique de votre établissement.

1.4 Les étudiants en situation de handicap

1.4.1 L'évolution du vocabulaire

L'évolution du vocabulaire utilisé pour désigner les personnes ayant droit à des mesures d'accommodement a évolué au cours des dernières décennies. Alors qu'avant 1960, ces personnes recevaient des épithètes telles que « invalides », « infirmes » ou même « tarées », aujourd'hui, on les désigne par l'expression « personne handicapée » (Fougeyrollas, 2010). Bien que cette appellation vise à refléter une meilleure compréhension de la notion de handicap (Ducharme et Montmigny, 2012), elle a pour effet de continuer à associer le handicap à une caractéristique intrinsèque donc à associer le handicap à des déficiences ou des incapacités propres à la personne et qui doivent être palliées ou auxquelles il faut s'adapter afin de favoriser la pleine intégration sociale (Ibid.). C'est à partir des années 1990 qu'on assiste, aux États-Unis ainsi qu'en Grande-Bretagne, à l'émergence d'une redéfinition du handicap qui relève non plus d'une perspective médicale, mais bien sociale, entendue en tant que processus de production sociale (Winance, 2004). En 2001, l'Organisation mondiale de la santé emboîte le pas en remplaçant sa catégorisation fondée sur les déficiences et les incapacités par une définition fondée sur les facteurs environnementaux produisant le handicap, ces derniers ayant pour effet de restreindre les activités des personnes handicapées (OMS, 2001). Depuis 1997, prenant appui sur les travaux de Patrick Fougeyrollas (1995, 1997, 2002, 2007), la France et le Québec créent le Réseau international du processus de production du handicap (RIPPH) qui propose de dépasser la séparation entre les modèles médical et social du handicap pour adopter un modèle dynamique qui met l'accent sur le caractère interactif des facteurs environnementaux et des facteurs propres à la personne ainsi qu'à sa participation à la société.

Au Québec, ce modèle donne lieu à la publication, en 2009, d'un énoncé de politique de l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) intitulé « À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité » qui promeut la création d'un environnement favorable à l'inclusion de la diversité (OPHQ, 2009), dont la diversité étudiante (Ducharme et coll. 2012). S'inspirant du modèle du RIPPH, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse fait paraître, en 2012, un avis intitulé « Les accommodements des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial » (Ibid.). Cet avis oriente la réflexion sur l'éducation inclusive dans le postsecondaire en rappelant aux différents acteurs des établissements leurs responsabilités à l'égard des étudiants en situation de handicap en matière d'accommodement raisonnable (Ibid.). Depuis quelques années, le modèle du PPH est fortement recommandé dans les universités notamment par l'entremise du Cadre de référence et pratiques d'usage de la conseillère et du conseiller aux étudiants en situation de handicap publié par l'AQICESH.

1.4.2 Les différentes situations de handicap

Bien que le terme *étudiant en situation de handicap* ait fait son entrée dans les universités et que l'esprit du modèle orientant le PPH soit préconisé, le caractère médical du handicap est maintenu par l'obligation de recourir à un diagnostic pour

qu'une mesure d'accommodement prenne place. Conséquemment, dans les universités, pour avoir accès à des mesures d'accommodement ou toutes autres mesures de soutien, tous les étudiants aux prises avec l'une ou plusieurs des conditions permanentes ou temporaires suivantes, sans s'y restreindre, doivent recevoir un diagnostic : une déficience auditive ou une surdité; une déficience visuelle ou une cécité; un trouble de la parole et du langage; un trouble de santé chronique incluant le traumatisme crânien; un trouble sensorimoteur et locomoteur; un trouble d'apprentissage; un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité; un trouble de santé mentale; un trouble du spectre de l'autisme. Chacune des conditions est présentée en annexe. Elles sont regroupées selon qu'elles appartiennent à la catégorie des conditions *émergentes* ou à la catégorie des conditions *traditionnelles*.

1.5 Mandat des services pour les étudiants en situation de handicap et responsabilités des conseillers

Le mandat des services pour les étudiants en situation de handicap est de permettre à chaque étudiant, quelle que soit sa situation de handicap, de poursuivre ses études dans des conditions équivalant à celles des autres étudiants. Leur mandat prend appui sur deux considérants :

- 1) tous les étudiants inscrits au service pour les étudiants en situation de handicap satisfont aux critères d'admission de leur université respective. Les mesures d'appui, les stratégies et les mesures d'accommodement proposées visent à rendre la formation accessible, tout en respectant impérativement les exigences, les particularités et les finalités visées par les cours et les programmes d'études;
- 2) les étudiants en situation de handicap sont touchés de diverses façons, notamment sur le plan de l'expression de leurs symptômes. Afin de préciser les difficultés et les défis pouvant être associés avec l'une ou l'autre des situations de handicap, nous avons compilé les réponses à un questionnaire portant sur les mesures d'accommodement auquel ont répondu 290 étudiants (voir tableau 1). Bien qu'une minorité d'étudiants en situation de handicap ne nécessite aucune mesure d'accommodement ou des mesures d'accommodement offertes de manière plus ou moins sporadique, environ 75 % (Philion et coll., à paraître) d'entre eux requièrent des mesures d'accommodement pour pallier leurs difficultés à effectuer leurs examens ou à compléter les exigences relatives à leurs cours.

Les besoins des apprenants étant distincts et évoluant en fonction du contexte d'enseignement/apprentissage, il s'avère essentiel que les mesures d'accommodement offertes fassent l'objet d'un suivi/évaluation. C'est un conseiller des services pour les étudiants en situation de handicap qui détermine, de concert avec l'étudiant, les mesures d'accommodement et d'accompagnement requises pour chacun des étudiants inscrits au service qui relèvent de lui. Le choix de ces mesures est déterminé de manière à réduire les obstacles à l'apprentissage pour l'étudiant en situation de handicap.

Pour déterminer ces mesures d'accommodement et d'accompagnement, le conseiller :

- prend en compte les recommandations contenues dans la documentation dûment complétée par un professionnel du domaine de la santé et des services sociaux assujetti au Code des professions;
- identifie les répercussions de la situation de handicap sur la scolarité de l'étudiant;
- développe un plan de mesures d'accommodement et d'accompagnement individualisé qui prend en compte, selon l'information disponible, les particularités ainsi que les finalités du programme d'études;
- évalue et ajuste ce plan dans la mesure du possible, chaque trimestre.

Le conseiller rédige généralement cet ensemble de mesures d'accommodement et d'accompagnement sous forme d'une lettre. Lorsque les mesures proposées le justifient, il revient généralement à l'étudiant de remettre cette lettre aux personnes impliquées (professeurs, agents, coordonnateurs ou superviseurs de stage) dans les décisions relatives aux mesures d'accommodement ou d'accompagnement devant être offertes ou encore dans leur mise en place.

Lorsque les mesures d'accommodement proposées par le conseiller sont perçues par le professeur comme pouvant créer une contrainte excessive (par exemple, en mettant à risque l'atteinte des exigences essentielles du cours), l'étudiant est invité à en discuter avec son professeur. Si nécessaire, le professeur peut communiquer avec le conseiller de l'étudiant pour examiner les solutions de remplacement. Un exemple fréquent d'une telle discussion entre acteurs (étudiants, professeurs, conseillers) a trait à l'accès à un logiciel correcteur dans les cours dont une des composantes essentielles est l'apprentissage de la langue écrite :

- lorsque le *savoir écrire* renvoie à une compétence que ce logiciel exécute (orthographe usuelle et grammaticale) et que l'atteinte de cette compétence ne peut dépendre du recours à une aide technologique, l'accès à ce logiciel ne peut être offert;
- lorsque le *savoir écrire* renvoie à une compétence que ce logiciel n'exécute pas (structurer sa pensée) ou encore lorsqu'il peut reposer ou non sur un soutien technologique, l'accès à ce logiciel est offert.

La section 1.8.1 intitulée « Distinguer les compétences disciplinaires des compétences transversales » offre plus d'information sur la notion d'exigences essentielles.

TABEAU 1

DIFFICULTÉS POUVANT ÊTRE RENCONTRÉES EN LIEN AVEC L'UNE OU L'AUTRE DES SITUATIONS DE HANDICAP

Difficulté à... *	Conditions émergentes						Conditions traditionnelles				
	TDA/H	Dyslexie	TSM	TSA	TC	Dyscalculie	Auditif	Santé	Moteur	Visuel	Langage
Suivre horaire temps plein	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Suivre cours 3 heures	X	X	X	X	X	X		X	X		
Suivre cours en soirée	X	X	X	X	X	X		X	X		
Compléter travaux, examens temps imparti	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Planifier et s'organiser	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Demeurer attentif, concentré	X	X	X	X	X	X		X			
S'autocorriger	X	X		X	X	X	X	X	X		X
Effectuer examen à choix multiples	X	X		X		X	X				
Communiquer ses besoins aux professeurs	X	X	X	X	X						X
Prendre des notes	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Travailler en équipe	X	X	X	X	X	X	X	X			X
Rédiger : grammaire syntaxe, orthographe	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Lire et comprendre avec fluidité	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Articuler mots, phrases					X		X	X	X		X
Interpréter langage non verbal				X							
Écrire, calligraphier		X				X		X	X		
Lire caractère imprimé										X	
Discriminer certains sons du langage		X			X		X				X
Effectuer exposés oraux			X	X	X		X		X		X
Mémoriser des notions abondantes	X	X	X	X	X	X		X	X		X
Comprendre ou suivre consignes orales, écrites	X	X	X	X	X				X	X	
Comprendre concepts complexes, abstraits	X	X	X	X	X	X					X
Gérer douleur ou fatigue	X		X		X			X	X		
Gérer soins quotidiens					X			X	X		
Gérer défis personnels	X	X	X	X	X			X	X		X
Se mouvoir					X			X	X		
Faire manipulation en laboratoire	X								X	X	

*Cette énumération correspond notamment aux difficultés mentionnées par 290 étudiants ayant répondu à un questionnaire portant sur les mesures d'accommodement en contexte universitaire (Doucet, Phillion, Côté et Nadon, à paraître).

TDA/H : trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité

SM : Trouble de santé mentale

TSA : Trouble du spectre de l'autisme

TC : Traumatisme crânien

1.6 Responsabilités de la gestion des examens pour les étudiants en SH

Bien que la structure organisationnelle de la gestion des examens pour les étudiants en situation de handicap puisse varier passablement d'un établissement à l'autre, la gestion et la mise en place des accommodements incombent à chaque université. Conséquemment, le professeur peut proposer à l'étudiant de mettre en place l'une ou l'autre des mesures d'accommodement spécifiques aux examens (ex., offrir le temps additionnel) identifiés dans son plan d'accommodements, mais il n'a pas à assumer cette responsabilité. Toutefois, il est clair que tous les professeurs, en tant qu'employés de l'établissement universitaire, sont obligés d'accepter qu'un étudiant en situation de handicap bénéficie d'un accommodement raisonnable.

Dans chaque établissement, l'unité à qui incombe la responsabilité des examens gère ces derniers selon des règles éthiques strictes concernant notamment le plagiat, l'utilisation adéquate des technologies de l'information et le respect de la confidentialité. Tout le personnel de cette unité est assujéti à ces règles, et notamment les superviseurs d'examens, lesquels sont souvent des étudiants qui reçoivent une formation spécifiant leurs responsabilités.

Afin de faciliter la gestion des examens, les professeurs sont généralement avisés par courriel que la situation de handicap d'un de leurs étudiants nécessite que cet étudiant fasse son examen dans un local destiné aux étudiants en situation de handicap. Ce courriel précise que si un accommodement compromet l'atteinte des exigences du cours, le professeur peut communiquer avec un conseiller du service aux étudiants en situation de handicap, soit par courriel, soit par téléphone, afin d'examiner, le cas échéant, des solutions de remplacement. Le courriel invite aussi le professeur à transmettre l'examen à l'unité responsable de la gestion des examens dans les délais indiqués de manière à ce que l'étudiant puisse effectuer son examen au moment prévu, soit généralement en même temps que les autres étudiants de son groupe.

1.7 Responsabilités des étudiants

Bien qu'il n'existe aucune obligation pour l'étudiant de divulguer sa situation de handicap, c'est à lui qu'incombe la responsabilité de divulguer ses besoins au conseiller du service pour les étudiants en situation de handicap de son université et aux personnes concernées (professeurs, directeur de module, coordonnateur de stage, personnel du milieu de stage, etc.) suffisamment tôt pour s'assurer que soient mises en place les mesures de soutien et d'accommodement favorisant l'atteinte des objectifs et des exigences propres à chacun des cours (incluant les stages) de son programme d'études. Tout en reconnaissant l'importance de prendre en compte la singularité de chacune des situations, un étudiant qui ne divulguerait pas sa situation ainsi que ses besoins inhérents à cette situation, et qui vivrait un échec ne devrait pas pouvoir obtenir *a posteriori* une révision de sa note ou la reprise d'une évaluation en alléguant son droit à des mesures d'accommodement dont il ne s'est pas prévalu en temps opportun.

Cependant, plusieurs raisons font en sorte qu'un étudiant hésite à s'inscrire au service pour les étudiants en situation de handicap de son université ou à mentionner à ses professeurs ses besoins en matière d'accompagnement ou de mesures d'accommodement. Les plus

fréquentes sont : la peur d'être étiqueté et jugé négativement par le professeur; le désir de se débrouiller seul une première fois dans sa vie; le fait de ne pas se reconnaître dans l'expression *étudiants en situation de handicap*. Ceci explique qu'en ce qui concerne la gestion des mesures d'accommodement spécifiques aux examens, certaines unités gérant les examens évitent d'identifier l'étudiant lors de l'envoi du courriel avisant les professeurs. Ces unités font parvenir aux professeurs un courriel qui les informe que tel ou tel accommodement sera offert à x nombres d'étudiants compte tenu de leurs conditions et besoins spécifiques.

- Enfin, l'étudiant est aussi responsable de s'enquérir des exigences relatives à son programme et de comprendre les contributions, mais également les limites des mesures d'accommodement offertes en contexte de cours ou d'examen. À titre d'exemple, un étudiant en formation à l'enseignement doit savoir qu'il peut avoir accès au soutien informatique (ex. logiciel correcteur) pour effectuer tous les examens des cours disciplinaires ne portant pas sur l'apprentissage de la langue écrite dans ses composantes syntaxiques et orthographiques, mais qu'il n'y aura pas accès lors du test de certification de la langue écrite ni en contexte de stage, notamment pour chacune des situations pour lesquelles il devra démontrer la compétence *à communiquer adéquatement à l'écrit*.
- Un étudiant inscrit en Sciences infirmières doit savoir qu'il peut effectuer la plupart de ses examens avec un casque antibruit pour éviter les distractions, mais qu'en contexte de stage, il ne pourra se servir de son casque et qu'il devra prendre des décisions et agir dans un contexte potentiellement bruyant.

1.8 Responsabilités des professeurs

Puisqu'une même situation de handicap a des effets bien différents sur chaque étudiant selon son expérience, les caractéristiques et le contexte d'enseignement du programme, il est important que les professeurs qui souhaitent mieux comprendre une demande d'accompagnement ou demande d'accommodement engagent un dialogue avec l'étudiant concerné.

Tel que mentionné dans la section intitulée *Responsabilités de la gestion des examens pour les étudiants en situation de handicap*, si la mesure demandée par l'étudiant ne permet pas d'atteindre les exigences essentielles du cours clairement explicitées dans le plan de cours, le dialogue visera à examiner des mesures d'accommodement alternatives et si nécessaire, en invitant le conseiller du service pour les étudiants en situation de handicap, responsable du dossier de l'étudiant, à y participer. Des exemples de mesures d'accommodement alternatives sont présentés dans la deuxième partie de ce guide.

À l'exception du report d'un examen (voir partie 2) qui peut nécessiter de rédiger un nouvel examen, une situation qui fait généralement l'objet de règles institutionnelles conventionnées pour les personnes chargées de cours, les mesures d'accommodement relatives aux examens ne requièrent que de répondre au courriel et de faire parvenir l'examen à l'unité qui en a la responsabilité.

1.8.1 Distinguer les compétences disciplinaires des compétences transversales

Pour déterminer quels accommodements proposer en fonction des exigences essentielles à un cours, il faut distinguer les compétences transversales des compétences relevant de la discipline.

Les compétences transversales sont souvent définies comme des *savoir-faire* et des *savoir-être* qui doivent être mobilisés pour assurer l'atteinte des savoirs disciplinaires. Leur déploiement facilite la construction et la compréhension de ces savoirs, ainsi que leur validation et leur transfert dans différents contextes (Pascarella et Terenzini, 2005). Il s'agit notamment de : la capacité à sélectionner, à analyser et à organiser les savoirs; la capacité à raisonner logiquement en effectuant des inférences plausibles, en développant un argumentaire et en résolvant des problèmes; la capacité à actualiser sa pensée critique; la capacité à créer, inventer, innover; la capacité à collaborer; la capacité à communiquer efficacement. Le *savoir écrire* en tant qu'expression des modes de pensée constitue également une compétence transversale qui peut devenir une compétence disciplinaire lorsqu'il est un élément constitutif d'un programme d'études, comme c'est le cas en littérature ou en éducation.

Les compétences disciplinaires visent l'appropriation des savoirs propres à une discipline qui passe souvent, mais pas nécessairement, par des manières précises et nécessaires de démontrer ses connaissances ou d'exécuter une tâche. C'est le cas, par exemple, en sciences de la santé, lorsqu'un étudiant doit ausculter un patient afin de déterminer son état de santé cardiaque ou, en counseling, lorsqu'un étudiant doit démontrer sa capacité à mener une séance de consultation avec un patient. Diviser ainsi les compétences permet d'examiner les modalités d'évaluation et d'y apporter les ajustements requis. Par exemple, est-ce que démontrer la capacité à effectuer un examen dans le temps prescrit constitue une compétence transversale requise par tel programme ? Autre exemple, est-ce que le *savoir écrire sans fautes et sans le support d'un logiciel de correction de texte* constitue une compétence disciplinaire essentielle? Ce qui revient à s'interroger pour savoir à quel moment le *savoir écrire* se définit comme une *compétence disciplinaire à posséder* et quand devient-il une *compétence transversale à utiliser*.

Roberts (2013. p. 52) pose quatre questions auxquelles elle invite les professeurs à répondre :

- 1) Qu'évalue-t-on (quels savoirs, quelles compétences disciplinaires) exactement par cette tâche?
- 2) Est-ce que la nature de cette tâche permet d'évaluer ces savoirs et compétences?
- 3) Si oui, est-ce que la nature de la tâche commande une seule façon de l'exécuter?
- 4) Le cas échéant, pourquoi?

Bien que la responsabilité de déterminer les savoirs et compétences qui sont essentiels à la réussite d'un cours revienne à chacun des professeurs qui en sont titulaires, cette réflexion mériterait d'être effectuée de façon plus large au sein de chaque programme. Cette réflexion élargie permettrait d'examiner comment le

corps professoral du département pourrait (partiellement, voire de manière personnalisée), adopter une pédagogie de l'inclusion inspirée de la *conception universelle de l'apprentissage* (CUA). Soulignons que plusieurs conseillers pédagogiques des différentes universités formés à cette approche peuvent contribuer à cette réflexion en guidant les professeurs dans la mise en place de modalités pédagogiques propres à la CUA. Cette conception issue des États-Unis sous l'appellation *Universal Instructional Design - UID*), propose neuf principes directeurs pour favoriser la réussite à l'université (Bryson, 2003) de tous les profils d'étudiants qu'ils soient ou non en situation de handicap. Il s'agit de :

- 1) l'accessibilité des notes de cours en différents formats (Internet ou par courriel);
- 2) la flexibilité de stratégies d'étude et d'apprentissage (en groupe, lecture auditive et visuelle des notes, forum de discussion en ligne, utilisation de logiciels adaptés);
- 3) des consignes claires et simples présentées de manière écrite et orale;
- 4) du matériel varié (présentation assistée par ordinateur, cédérom, document audiovisuel, texte écrit en caractères gras);
- 5) des situations d'évaluation qui ciblent les compétences plutôt que les difficultés des étudiants, qui offrent de la flexibilité dans le processus d'évaluation d'apprentissage;
- 6) la réduction des contraintes physiques, entre autres, par l'emploi de l'ordinateur pour ceux qui ont des troubles de motricité fine;
- 7) l'utilisation adaptée de l'espace de la salle de cours;
- 8) la constitution d'une communauté d'apprenants (étude en groupe, forum de discussion, travaux d'équipe, etc.);
- 9) un climat d'enseignement-apprentissage et de communication propice à la réflexion sur les besoins reliés à l'apprentissage.

2 MESURES D'ACCOMMODEMENT LIÉES AUX COURS ET AUX EXAMENS

Cette partie présente d'abord les mesures d'accommodement spécifiques aux cours suivis des mesures d'accommodement reliées au contexte d'examen. Soulignons que ce document ne porte que sur les mesures d'accommodement au regard desquelles les professeurs et les instances associées à la gestion académique (modules, départements, facultés) ont un rôle à jouer en collaboration avec les services pour les étudiants en situation de handicap. Il ne porte donc pas sur les autres mesures d'appui assumées par d'autres instances de l'établissement, par exemple l'accessibilité architecturale, ou des mesures offertes par l'un ou l'autre des services destinés aux étudiants : veiller à la mise en place du tutorat, de l'aide à la rédaction, des soins quotidiens ou encore de l'interprétariat.

2.1 Mesures d'accommodement ou de soutien spécifiques aux cours

Le tableau 2 expose des exemples de mesures d'accommodement ou de soutien visant à pallier les défis rencontrés par les étudiants en situation de handicap en contexte de classe ou concernant leurs cours. Les mesures d'accommodement sont présentées par ordre d'importance déterminée par le nombre de défis qu'elles contribuent à pallier. À titre d'exemple, l'accès à un ordinateur et des logiciels adaptés peut permettre de pallier 16 défis.

Le descriptif de chacune des mesures d'accommodement ou de soutien présente, le cas échéant, les contraintes soulevées ainsi que des exemples de solutions de remplacement. Ces exemples proposés par les professeurs ayant participé à la consultation de la version initiale de ce document sont décrits à titre indicatif et n'excluent pas toute autre solution plus en phase avec le contexte du cours et du programme. Rappelons que la règle qui prévaut dans le choix et la mise en place des mesures d'accommodement est que ces dernières permettent d'atteindre les objectifs du cours. Conséquemment, elles n'ont pas à correspondre en tout point aux mesures proposées à l'ensemble des étudiants.

Tel que précisé dans la première partie de ce document, ce sont les conseillers des services aux étudiants qui ont la responsabilité de déterminer les accommodements à offrir à chacun des étudiants en fonction de leurs besoins spécifiques, et ce, dans le respect de l'atteinte des exigences des cours. Il est important de souligner que, en fonction de critères bien définis, certains accommodements peuvent aussi être offerts à des étudiants qui ne souffrent pas de handicap, mais qui vivent des situations personnelles particulièrement difficiles (ex., mortalité d'un parent). De plus, bien que certains accommodements (ex., abandon de cours après la date butoir) sont généralement encadrés par des règlements et procédures spécifiques à chaque université, chaque titulaire de cours peut utiliser son jugement professionnel afin de proposer des accommodements qui prennent en compte les situations exceptionnelles qui surviennent dans la vie d'un ou de plus d'un de ses étudiants.

TABLEAU 2
MESURES D'ACCOMMODEMENT OU DE SOUTIEN RELATIVES AUX COURS PRÉSENTÉES
EN FONCTION DES DÉFIS RENCONTRÉS PAR LES ÉTUDIANTS

Mesures d'accommodements	Ordinateur, aides technologiques	Soutien prise de notes	Temps additionnel Travaux	Nombre restreint de cours	Travaux format alternatif	Accompagnement en classe, labo	Abandon après date butoir	Matériels accessibles	Interprétiat Microphone Transcripteur
Défis rencontrés									
% d'utilisation selon 290 étudiants*	62 %	45 %	30 %	15 %	5 %	2 %	2 %	8 %	5 %
Suivre horaire temps plein		X	X	X					
Suivre cours 3 heures		X							
Suivre cours en soirée		X							
Compléter travaux temps imparti	X		X	X					
Planifier et s'organiser	X	X	X	X					
Demeurer attentif, concentré	X	X	X	X					
S'autocorriger	X	X	X						
Prendre des notes	X	X							
Travailler en équipe					X				
Rédiger : grammaire, syntaxe, orthographe	X	X	X	X	X				
Lire et comprendre avec fluidité	X	X	X	X	X				
Articuler mots, phrases	X				X	X			
Interpréter langage non verbal					X	X			
Écrire, calligraphier	X	X	X	X		X		X	
Lire caractère imprimé	X		X	X		X		X	
Discriminer sons langage	X	X	X		X				X
Effectuer exposés oraux					X				
Mémoriser notions abondantes	X	X		X			X		
Comprendre, suivre consignes orales, écrite	X	X	X						
Comprendre concepts complexes, abstrait	X	X	X	X					
Gérer douleur, fatigue	X	X	X	X	X		X		
Gérer soins quotidiens			X	X		X			
Gérer défis personnels			X	X	X		X		
Se mouvoir						X			
Faire manipulations en laboratoire						X			
Effectuer geste moteur fin	X					X			

*Données issues du questionnaire, portant sur les mesures d'accommodement, répondu par 290 étudiants en situation de handicap. Le pourcentage correspond au nombre d'étudiants ayant mentionné avoir utilisé la mesure d'accommodement ciblée.

2.1.1 Utilisation d'un ordinateur et aides technologiques

L'utilisation d'un ordinateur avec ou sans aides technologiques (logiciels adaptés) permet de pallier de nombreuses difficultés. Bien qu'à l'ère de la technologie, l'utilisation d'outils informatiques pose parfois des problèmes de gestion de classe qui ont amené certains professeurs à les proscrire, il ne faut pas perdre de vue que ces outils constituent pour plusieurs étudiants en situation de handicap une mesure d'accommodement essentielle à leur réussite universitaire.

2.1.2 Soutien à la prise de notes

Prendre des notes exige une grande concentration, car il faut à la fois écouter ainsi que choisir les éléments à retenir et les écrire. Comme le donne à voir le tableau 2, plusieurs types de défis (difficultés) justifient un soutien à la prise de notes. Nous présentons les trois formes de prises de notes les plus couramment proposées aux étudiants, chacune étant complémentaire de l'autre. Cette mesure d'accommodement n'exempte pas les étudiants d'assister à leurs cours sauf si une condition de santé ou de mobilité le requiert.

I. Notes de cours des professeurs disponibles sur le portail de l'université avant le cours

Par notes de cours du professeur, nous faisons référence au contenu qu'il présente aux étudiants durant l'activité d'enseignement. Il s'agit généralement des présentations Power Point.

Contrainte relative à cet accommodement

Il faut tenir compte du fait qu'il n'est pas toujours possible pour les professeurs de déposer leurs notes de cours avant chacun des cours. Plusieurs les déposent après le cours. De plus, certains professeurs n'ont tout simplement pas de notes de cours à offrir aux étudiants.

Solutions de remplacement

- Offrir aux étudiants qui peinent à comprendre les notions vues dans les cours de les rencontrer pour répondre à leurs questions sur les heures de bureau prévues à cet effet.
- Proposer, en amont des cours, un choix de lectures relié au contenu du cours.

II. Enregistrement des cours par l'entremise d'un magnétophone numérique ou d'un stylo enregistreur

Il s'agit de deux modalités qui permettent d'enregistrer les cours. Le magnétophone plus conventionnel tend à être remplacé par le stylo enregistreur vocal numérique qui permet de consigner une production manuscrite et d'y associer de façon synchronisée des commentaires vocaux, puis de les convertir en format manuscrit numérique. Un logiciel permet par la suite de revoir et d'entendre la séquence manuscrite produite.

Certains professeurs acceptent que leur cours soit enregistré pourvu que l'étudiant s'engage par écrit à n'utiliser le contenu du cours qu'à des fins d'études personnelles. Dans certaines universités, il existe un document (contrat) que l'étudiant doit signer et remettre au professeur qui en fait la demande.

Contrainte relative à cet accommodement

Certains cours, par exemple ceux ayant des visées de développement personnel ou professionnel, peuvent ne pas se prêter à l'enregistrement étant donné l'enjeu relatif à la confidentialité des propos.

III. Prise de notes par un pair

Puisque devoir réécouter l'enregistrement d'un cours double le temps d'écoute, certains étudiants préfèrent, lorsque cela est possible, demander à un pair de leur classe d'agir comme preneur de notes. L'étudiant peut solliciter l'appui du professeur pour qu'il mentionne, lors du premier cours (en préservant l'anonymat de l'étudiant), qu'un étudiant de la classe a besoin d'un preneur de notes et qu'il invite ceux disposés à partager leurs notes à inscrire leur nom et coordonnées sur une feuille prévue à cet effet. Le professeur remet cette feuille à l'étudiant à la fin du cours. Certains étudiants reçoivent une aide financière pour payer un preneur de notes, ce qui leur permet d'avoir recours à un preneur de notes de leur choix, inscrit ou non inscrit au cours. En pareil cas, la contrainte relative à la confidentialité doit à nouveau être prise en compte.

2.1.3 Temps additionnel pour effectuer les travaux

Plusieurs difficultés d'ordre cognitif, émotionnel ou physique peuvent affecter la capacité à effectuer les travaux dans les délais prescrits. Bien que certains professeurs estiment qu'il serait préférable de proposer à l'étudiant de limiter le nombre de cours (cheminement allégé) suivis par trimestre, des contraintes financières (ex., accès aux bourses d'études conditionnel à un statut d'étudiant à temps plein) peuvent faire en sorte que cette solution de remplacement ne soit pas envisageable.

Contrainte relative à cet accommodement

Il s'agit d'une mesure d'accommodement difficile, voire impossible, à offrir lorsque les travaux font partie des activités pédagogiques hebdomadaires pour lesquelles une rétroaction est offerte en classe à date fixe.

Solutions de remplacement

- Proposer à l'étudiant d'effectuer un nombre restreint de travaux (ex., 7/10) tout en s'assurant que les 7 travaux permettent d'évaluer l'atteinte des exigences du cours.
- Proposer à l'étudiant d'effectuer un travail de session en remplacement des travaux hebdomadaires.

2.1.4 Nombre de cours restreint ou cheminement particulier

Certains étudiants ne peuvent suivre qu'un certain nombre de cours durant un même trimestre. À moins que cela ne cause une contrainte excessive, l'accès à un programme d'études ne peut généralement être refusé à un étudiant sur la base qu'un programme doit s'effectuer à temps plein. Toutefois, puisque plusieurs programmes d'études ont des critères bien définis quant au nombre et à la séquence des cours de cours devant être suivis, l'étudiant doit être mis au courant des conséquences qu'une charge de cours réduite engendre dans son parcours universitaire, notamment lorsque certains cours ne sont offerts qu'une fois par année ou aux deux ans. Il doit donc envisager une formation étalée sur plusieurs trimestres.

2.1.5 Travaux dans un format alternatif

Différentes difficultés peuvent justifier d'offrir à des étudiants d'effectuer des travaux dans un format alternatif. Les solutions de remplacement les plus fréquentes sont présentées ci-dessous.

I. Exemption des travaux d'équipe

Travailler en équipe exige de bonnes habiletés sociales, communicationnelles et émotionnelles. Lorsque ces dernières sont compromises, la contribution au travail d'équipe est également compromise. C'est notamment le cas pour certains étudiants aux prises avec :

- un syndrome d'Asperger qui, en affectant leurs habiletés sociales, compromet leur contribution à un travail d'équipe;
- un bégaiement qui occasionne des rejets de leurs pairs du fait que ce handicap affecte l'habileté à communiquer efficacement leurs idées à l'oral;
- un problème de santé mentale ou d'anxiété susceptible de complexifier la gestion des échanges et des tâches pour tous les membres de l'équipe.

Contrainte relative à cet accommodement

Pour certains programmes, travailler en équipe constitue une compétence essentielle à développer. En conséquence, être exempté d'effectuer des travaux d'équipe, même si ces derniers sont remplacés par un travail individuel ou un examen, n'est pas envisageable.

Solutions de remplacement

- Le professeur peut, par exemple, identifier avec l'étudiant et dans la mesure du possible en concertation avec les autres étudiants de l'équipe, un rôle ou une responsabilité à sa mesure qui constitue une contribution importante à l'avancée du travail de l'équipe.
- Les tâches sont réparties entre les membres de l'équipe. Une fois le travail complété, l'équipe dans son ensemble peut opter pour une évaluation unique ou des évaluations individuelles. Si cette deuxième option est privilégiée, la table des matières commune indique à côté de chaque partie quel étudiant en est responsable.

II. Un travail écrit en remplacement d'une présentation orale

Il s'agit d'une mesure d'accommodement offerte aux étudiants qui présentent notamment des difficultés d'expression orale liées à différents types de limitations langagières (bégaiement, dysphasie, dystrophie musculaire, etc.) ou sociales (phobie sociale, anxiété généralisée, etc.).

Contrainte relative à cet accommodement

Pour certains programmes, savoir effectuer des présentations orales constitue une compétence essentielle à développer. En conséquence, être exempté d'effectuer une présentation orale et la remplacer par une autre modalité d'évaluation n'est pas envisageable.

Solutions de remplacement

- Proposer une ou des séances de répétition avec un collègue de la classe ou avec un conseiller des services pour étudiants en situation de handicap.
- Permettre que la présentation soit faite sur vidéo ou en mode enregistrement.
- Évaluer l'étudiant devant un auditoire restreint (quelques pairs et le professeur).

III. Une présentation orale en remplacement d'un travail écrit

Bien que les outils technologiques permettent assez bien de compenser les difficultés relatives à la rédaction, certains étudiants peuvent avoir besoin de cette mesure d'accommodement. C'est par exemple le cas d'un étudiant aux prises avec une dyslexie moyenne à sévère qui devra consacrer deux à trois fois plus de temps que ses pairs sans limitation à la rédaction d'un travail et, au final, faire éditer son texte pour s'assurer que le sens est préservé. Lui offrir la possibilité d'effectuer une présentation orale lui permet d'investir davantage de temps à démontrer sa maîtrise des contenus et, le cas échéant, ses compétences à comparer, à organiser, à argumenter et à évaluer.

2.1.6 Accompagnement (classe et laboratoire)

Différentes difficultés liées à certaines situations de handicap nécessitent que l'étudiant soit accompagné en salle de classe. Il peut s'agir d'étudiants ayant de la difficulté à se mouvoir, à gérer seuls leurs soins quotidiens ou présentant des problèmes d'élocution. Bien que la majorité des étudiants ayant une déficience visuelle ait accès à un accompagnateur pour les aider à effectuer les manipulations en laboratoire, il peut arriver qu'un pair soit appelé à jouer ce rôle.

2.1.7 Abandon de cours sans mention d'échec après la date butoir

Il s'agit d'une mesure d'accommodement exceptionnelle offerte à des étudiants qui ont une condition dûment documentée ou en cours d'investigation qui rencontrent des difficultés non anticipées. Un étudiant peut demander l'abandon d'un seul ou de quelques cours. Sa capacité à répondre aux exigences des cours auxquels il est

inscrit détermine le nombre de cours devant être abandonnés. Lorsque les difficultés sont connues et prévisibles, l'étudiant peut et doit abandonner ses cours comme tous les autres étudiants avant la date butoir.

Contrainte relative à cet accommodement

L'étudiant doit s'informer des conséquences relatives à l'abandon de l'un ou l'autre de ses cours sur son parcours universitaire : certains cours étant préalables à d'autres et offerts qu'une fois par année ou aux deux ans.

2.1.8 Matériels accessibles

Les étudiants ayant une déficience visuelle ont besoin que les documents relatifs à leurs cours (plan de cours, textes, livres, examens) soient transposés dans un format accessible (audiodigital, électronique, agrandi ou en braille). Pour que le travail de transcription soit effectué par le service pour les étudiants en situation de handicap (ou un service connexe), il est important que le professeur fournisse ces documents incluant la liste des lectures exigées dans un délai en permettant la transcription.

2.1.9 Interprétariat, transcription en temps réel ou système FM

Les étudiants ayant des difficultés de perception auditive peuvent avoir besoin d'un service d'interprétariat en langue des signes québécoise (LSQ). Pour faciliter le travail des interprètes, les professeurs sont invités à soumettre leur matériel du cours (plan de cours, livres, articles) afin que les interprètes puissent se préparer à en interpréter le contenu, lequel peut nécessiter l'élaboration de nouveaux signes.

Par ailleurs, certains étudiants, n'ayant pas appris la LSQ, requièrent le soutien d'un transcripateur, ce qui leur permet d'obtenir par écrit tout ce qui est communiqué durant le cours, et ce, en temps réel via leur ordinateur. La transcription permet aussi de pallier le fait que le Québec fait face à une pénurie d'interprètes en LSQ. Ainsi, certains étudiants ne pouvant avoir recours à de l'interprétariat peuvent se tourner vers la transcription.

Enfin, certains étudiants ayant une perte auditive nécessitent que le professeur porte un microphone. Ce dernier permet de prélever la voix de la personne qui parle pour la transmettre via les ondes radio à l'auditeur (l'étudiant) portant un minuscule récepteur FM. C'est généralement l'étudiant qui a la responsabilité d'apporter le microphone au professeur.

2.2 Mesures d'accommodement spécifiques aux examens

Le tableau 3 expose les mesures d'accommodement visant à pallier les défis rencontrés par les étudiants en contexte d'examen. Comme pour la section précédente, les mesures d'accommodement sont présentées par ordre d'importance déterminée par le nombre de défis qu'elles contribuent à pallier. À titre d'exemple, on constate que l'accès à un local et du temps additionnel permet de pallier 18 défis.

Tel que présenté dans la section sur les mesures d'accommodement spécifiques aux cours, le descriptif de chacune des mesures d'accommodement permet de mentionner, le cas échéant, les contraintes soulevées et les solutions de remplacement proposées par les professeurs ayant participé à la consultation de la version initiale de ce document. Il s'agit de suggestions qui peuvent guider la réflexion des lecteurs vers d'autres solutions mieux adaptées à l'atteinte des objectifs de leurs cours. Rappelons que la règle qui prévaut dans le choix et la mise en place des mesures d'accommodement est que ces dernières permettent d'atteindre les objectifs du cours. Conséquemment, elles n'ont pas à correspondre en tout point aux mesures proposées à l'ensemble des étudiants.

TABLEAU 3
MESURES D'ACCOMMODEMENT POUR EXAMEN PRÉSENTÉES
EN FONCTION DES DÉFIS RENCONTRÉS PAR LES ÉTUDIANTS

Accommodement Défis rencontrés	Locaux distincts	Temps additionnel	Ordinateur, aides technologiques	Un seul examen par jour	Formats alternatifs	Horaire modifié	Lecteur ou scribe	Aide-mémoire	Report examen	Casque antibruit	Calculatrice
% d'utilisation selon 290 étudiants*	76 %	63 %	64 %	8 %	7 %	8 %	4 %	3 %	2 %	2 %	1 %
Suivre cours soirée	X	X				X					
Compléter examens temps imparti	X	X	X								
Planifier, s'organiser	X	X	X								
Demeurer attentif ou concentré	X	X	X	X		X				X	
S'autocorriger	X	X	X	X							
Effectuer examen à choix multiples	X	X			X						
Rédiger : grammaire syntaxe, orthographe	X	X	X		X						
Lire et comprendre avec fluidité	X	X	X		X						
Articuler mots, phrases	X	X	X		X						
Écrire, calligraphier	X	X	X								
Lire caractère imprimé	X	X	X								X
Mémoriser notions abondantes	X	X		X				X			
Comprendre, suivre consignes orales, écrites	X	X		X			X				
Comprendre notions complexes	X	X									X
Gérer douleur, fatigue, médication	X	X	X	X	X	X			X		
Gérer soins quotidiens	X	X	X	X	X	X					
Gérer défis personnels	X	X	X	X		X			X		
Effectuer geste moteur fin	X	X					X				

**Données issues du questionnaire, portant sur les mesures d'accommodement, répondu par 290 étudiants en situation de handicap. Le pourcentage correspond au nombre d'étudiants ayant mentionné avoir utilisé la mesure d'accommodement ciblée.*

2.2.1 Accès à des locaux distincts

Il s'agit de la mesure d'accommodement la plus fréquemment offerte pour tous les étudiants qui ont besoin de temps additionnel ou dès qu'un étudiant nécessite une mesure d'accommodement ne pouvant être offerte par le professeur. Il existe deux types de locaux.

- **Local pour un seul étudiant** : il s'agit d'un local réservé pour un étudiant lorsque sa condition nécessite d'être seul (ex., syndrome Gilles de la Tourette, allergie environnementale, usage d'un logiciel de traitement de la voix, calculatrice parlante).
- **Local destiné à accueillir 2 à 10 étudiants** : il s'agit de l'espace le plus fréquemment offert. Les étudiants ayant besoin de davantage de calme peuvent atténuer les distractions en utilisant des bouchons à oreilles ou un casque antibruit.

2.2.2 Temps additionnel variant de 33 % à 50 %

Il s'agit d'une mesure d'accommodement fréquemment offerte pour toutes les situations de handicap qui affectent la capacité de l'étudiant à compléter un examen dans le temps prescrit. Il s'agit également d'une mesure d'accommodement offerte par les ordres professionnels qui exigent un examen d'accès à la profession, incluant les sciences comptables, les sciences de la santé (physiothérapie, ergothérapie, sciences infirmières, médecine) et le droit.

Contrainte relative à cet accommodement

La seule contrainte concerne le temps additionnel à offrir aux étudiants pour qu'ils effectuent les quiz généralement planifiés au début ou à la fin du cours. Étant donné sa fréquence et sa durée, cette mesure d'accommodement (entre 5 à 10 minutes additionnelles) s'avère très difficile, voire impossible, à mettre en place. D'une part, cette mesure requiert que l'étudiant se déplace, souvent sur de longues distances, pour effectuer le quiz à l'unité responsable de la gestion des examens de son université, du fait que cette unité est généralement éloignée des locaux où ont lieu les cours. D'autre part, les professeurs peinent à transmettre le quiz dans les délais prescrits par cette même unité afin de permettre à l'étudiant d'effectuer le quiz.

Solutions de remplacement

- Le professeur donne cinq minutes de plus à tous les étudiants.
- Le professeur offre cinq minutes de plus à l'étudiant pour compléter son quiz soit avant le début du cours ou à la fin de celui-ci.

2.2.3 Accès à un ordinateur et à des aides technologiques

(logiciels de synthèse vocale tels WordQ et Médialexie, Antidote)

Il s'agit d'une mesure d'accommodement fréquemment offerte pour aider les étudiants à structurer leur texte et à corriger leurs erreurs sur la base que les

étudiants utilisent déjà ces technologies dans toutes les sphères de leur vie et plusieurs continueront à les utiliser dans leur vie professionnelle.

- Il est offert lorsque la maîtrise de l'écrit constitue une compétence transversale.
- Dans les situations d'évaluation où il s'agit d'une compétence disciplinaire, l'accès à ces technologies de l'apprentissage peut être offert pour la partie relative à la rédaction, mais pas pour celle relative à la maîtrise de la grammaire.
- Certains professeurs refusent cette mesure d'accommodement en mentionnant qu'ils ne pénalisent pas les étudiants pour les erreurs grammaticales ou orthographiques. Soulignons, à cet égard, que l'ordinateur et les outils technologiques permettent également de structurer la pensée, sur le plan syntaxique. Plusieurs étudiants en situation de handicap l'utilisent à cette fin.

2.2.4 Un seul examen par jour

Il s'agit d'une mesure d'accommodement fréquemment offerte lorsqu'un étudiant doit effectuer deux examens nécessitant de 30 à 50 % de temps additionnels, l'un à la suite de l'autre, ce qui est cognitivement et physiquement très exigeant. Un des examens est alors reporté à une date ultérieure déterminée en collaboration avec le professeur, en prenant en compte l'horaire d'examens de l'étudiant. Idéalement, le report d'examen est effectué dans la même période d'examen ou du moins durant le même trimestre, ce qui permet notamment de prendre en compte le fait qu'un pourcentage élevé de cours est offert par des personnes chargées de cours engagées par l'entremise de contrat trimestriel.

Contrainte relative à cet accommodement

Le professeur doit souvent écrire un nouvel examen, ce qui explique que le report puisse être prolongé à une date ultérieure que celle souhaitée par l'étudiant. De plus, certains professeurs doivent déjà écrire un nouvel examen pour une session de reprise à date fixe. Certains professeurs préfèrent ne pas devoir en rédiger un troisième, car concevoir des examens équivalents représente un travail long et laborieux.

Solutions de remplacement

- Les professeurs précisent les dates d'examen dans leur plan de cours de manière à ce que les étudiants puissent soulever le conflit d'horaire au début du trimestre et ainsi permettre aux professeurs d'ajuster leur calendrier d'activités d'enseignement et d'évaluation en conséquence.
- L'étudiant effectue l'examen lors de la reprise fixée pour tous les étudiants devant reprendre l'examen.
- Proposer à l'étudiant d'effectuer un examen maison ou un travail écrit de remplacement. Il est à noter qu'un examen maison correspond généralement à un travail écrit (développement court ou long), mais effectué dans un délai plus restreint (une demi-journée à plus ou moins deux journées). C'est le professeur qui détermine le contenu et le temps alloué pour y répondre.

2.2.5 Formats alternatifs

Deux types de demandes sont généralement effectués.

I. Éviter les examens à choix multiples

Cette mesure d'accommodement est assez fréquente pour les étudiants aux prises avec un déficit d'attention ou une dyslexie qui risquent de faire des erreurs d'inattention ou d'interprétation occasionnées notamment par la quantité de détails à considérer ou à décoder.

Contraintes relatives à cet accommodement

Le professeur doit rédiger un nouvel examen ce qui peut, de surcroît, entraîner un report d'examen pour l'étudiant.

Solutions de remplacement

- Proposer à l'étudiant d'effectuer un examen maison ou un travail de remplacement (voir no 2.2.4).

S'il est difficile de remplacer ce format d'examen :

- certains professeurs proposent, sans pour autant modifier le format de l'examen, d'accorder moins de points à la section « choix multiples » et davantage de points à la section « réponses à formulations courtes »;
- d'autres professeurs permettent à l'étudiant de préciser ses choix de réponse par un court énoncé pour les questions qui prêtent à confusion.

II. Un seul format d'examen

Demande de standardisation du format, par exemple, un examen à livre ouvert, un examen maison, dans un ou plusieurs cours. Cette mesure d'accommodement très peu fréquente, voire exceptionnelle, est notamment offerte lorsqu'un étudiant ne peut se présenter en classe pour une période prolongée, par exemple en raison de son état de santé.

Contrainte relative à cet accommodement

Le format d'examen ne peut être modifié dans certains contextes d'évaluation tels qu'en laboratoire ou dans le domaine de la traduction.

Solutions de remplacement

- Proposer un report d'examen (voir no 2.2.9)
- Proposer d'effectuer un travail équivalent
- Proposer d'effectuer un examen maison (voir no 2.2.4)

2.2.6 Horaire modifié (même journée)

Il s'agit d'une mesure d'accommodement offerte aux étudiants dont la condition de santé physique (sclérose en plaques, etc.) ou neurologique (TDA/H, etc.) rend problématique l'exécution d'examens en fin de journée ou en soirée.

Contrainte relative à cet accommodement

Si l'étudiant ne fait pas son examen au même moment que les autres étudiants de la classe, la plupart des professeurs estiment qu'ils n'ont pas le choix de créer une nouvelle version de l'examen. Ce travail additionnel peut entraîner un report d'examen.

Solutions de remplacement

- Planifier un chevauchement entre la fin du temps octroyé à l'étudiant ayant recours à cette mesure d'accommodement pour effectuer son examen et le début de l'examen effectué en classe. Puisque la majorité des étudiants ayant recours à cette mesure ont aussi recours à du temps additionnel, selon la durée de l'examen, cela leur permet de commencer l'examen de deux à quatre heures plus tôt que leurs collègues de classe.
- Proposer à l'étudiant d'effectuer un travail de remplacement ou un examen maison (voir no 2.2.4).

2.2.7 Accès à un lecteur ou un scribe

Cette mesure d'accommodement peu fréquente est offerte aux étudiants pour la durée de leurs études s'ils ont, notamment, un problème de motricité fine ou encore d'élocution combinée ou non à une dyslexie qui rend impossible l'utilisation de certaines technologies, par exemple d'un logiciel de synthèse vocale.

En pareil cas, les rôles des lecteurs et des scribes sont bien définis :

- un lecteur ne peut pas reformuler une question pour en faciliter la compréhension;
- un scribe doit s'en tenir à écrire ce qui est dicté par l'étudiant.

Certains étudiants, dont ceux aux prises avec une dysphasie, peuvent avoir besoin qu'on leur interprète une question ou une consigne d'examen. C'est alors le professeur (ou son assistant d'enseignement) qui est invité à en faire l'interprétation.

2.2.8 Accès à des aide-mémoire

Il s'agit d'une demande d'accommodement peu fréquente offerte aux étudiants souffrant d'un traumatisme crânien ou de tout autre trouble occasionnant des problèmes de mémoire. Cette mesure d'accommodement est offerte seulement lorsque les cours sont essentiellement orientés sur la compréhension, la résolution de problème, la réflexion et le développement de l'esprit critique.

Le contenu des aide-mémoire est alors déterminé par l'étudiant et le professeur. De manière à s'assurer que l'étudiant n'ait accès qu'à celles-ci, cette mesure d'accommodement peut requérir que :

- chacune des feuilles que l'étudiant compte utiliser comme aide-mémoire soit signée par le professeur;
- l'unité responsable de la gestion de l'examen retourne au professeur l'examen accompagné des feuilles ayant servi d'aide-mémoire.

2.2.9 Report d'examen

Il s'agit d'une mesure d'accommodement offerte à un étudiant qui rencontre des difficultés imprévisibles. Ces difficultés peuvent par exemple être occasionnées par une situation de handicap dont les symptômes varient de manière inattendue, une situation de handicap en cours d'investigation ou nouvellement diagnostiquée par un professionnel reconnu. Deux types de reports sont alors envisagés.

I. Report en cours de trimestre

Le professeur convient avec l'étudiant de la date de reprise de l'examen en tenant compte de la capacité de l'étudiant à se préparer convenablement à l'examen et de sa capacité à concevoir un nouvel examen. Si l'examen doit être effectué par l'étudiant à l'unité responsable de la gestion des examens, l'étudiant doit remplir le formulaire de demande d'examen adapté et prévoir un délai prescrit par cette unité (ex. : sept jours ouvrables).

II. Report au trimestre suivant ou à un trimestre ultérieur

Il s'agit d'une mesure d'accommodement offerte, entre autres, aux étudiants ayant un problème de santé mentale ou une condition physique qui limite leur capacité à terminer leur trimestre. La date de reprise doit être discutée avec l'étudiant et le personnel impliqué (conseiller du service pour les étudiants en situation de handicap, professeur, responsable du module, directeur du département) seulement lorsque l'étudiant est apte à effectuer l'examen.

Contraintes relatives à cet accommodement

- Le professeur doit composer une nouvelle version de l'examen, ce qui peut occasionner un report susceptible de compromettre, pour l'étudiant, sa capacité à répondre aux exigences du semestre en cours.
- Si le cours est offert par une personne chargée de cours, le report au trimestre suivant ou ultérieur devient particulièrement complexe.

Solution de remplacement

- Proposer à l'étudiant d'effectuer un examen maison ou un travail écrit en remplacement de l'examen lorsque sa situation se sera améliorée (voir point 2.2.4).

2.2.10 Casque antibruit ou écouteur avec musique

Il s'agit d'une mesure d'accommodement offerte aux étudiants qui ont besoin de feutrer les bruits ambiants de manière à diminuer la distraction auditive externe ou encore de pouvoir gérer leur stress en écoutant de la musique.

2.2.11 Calculatrice

Bien que les étudiants ayant de la difficulté à saisir les concepts abstraits mathématiques ne s'inscrivent pas dans des programmes de sciences, il peut arriver qu'ils aient un ou deux cours (statistique ou économie) qui requièrent de démontrer de telles habiletés mathématiques. La calculatrice peut alors s'avérer une mesure d'accommodement essentielle. De plus, les personnes ayant une déficience visuelle peuvent avoir besoin d'une calculatrice spécialisée (ex., à fonction vocale).

RÉFÉRENCES

- AQICESH (2014). Cadre de référence et pratiques d'usage de la conseillère et du conseiller aux étudiants en situation de handicap. Publié par l'éditeur : Association Québécoise Interuniversitaire des Conseillers aux Étudiants en Situation de Handicap
- AQICESH (2014-2015). Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises. Rapport annuel de l'Association Québécoise Interuniversitaire des Conseillers aux Étudiants en Situation de Handicap.
- Doucet, M., Philion, R., Côté et Nadon, M. (2016). Le rôle des orthopédagogiques en contexte universitaires au sein d'une équipe multidisciplinaire. No thématique sur les étudiants en situation de handicap. Revue Éducation et Francophonie (à paraître).
- Ducharme, D., Montminy, K. (2012). L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial. Avis de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Cat. 2.120-12.58
- Ellefsen, H. (2015). L'obligation d'accommodements des établissements d'enseignement supérieur à l'égard des étudiants en situation de handicap. CIMesh, Directeur des affaires juridiques. Fédération des cégeps. Présentation effectuée lors d'une journée de formation organisée par le Comité inter-ordre de la Mauricie Trois-Rivières.
- Fougeyrollas, P (2010). Le funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap. Collection, Société, cultures et santé. 338 p.
- Fougeyrollas, P. (2007). Modèle individuel, social et systémique du handicap : Une dynamique de changement social. Développement humain, handicap et changement social, vol. 16, n°2.
- Fougeyrollas, P. (2002). L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap : Enjeux sociopolitiques et contributions québécoises. Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé (PISTES), Vol 47, pp 1-26
- Fougeyrollas, P. (1997). Les déterminants environnementaux de la participation sociale des personnes ayant des incapacités : le défi sociopolitique de la révision de la CIDIH. Canadian Journal of Rehabilitation, 10(2) : 147-60.
- Fougeyrollas, P (1995). Le processus de production culturelle du handicap. Québec : CQCIDIH-SCCIDIH
- OPHQ (2009). *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité*. Politique gouvernementale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées.
- Pascarella, E.T & Terenzini, P.T (2005). *How College Affects Students*. Third Decades of Research. San Francisco. Jossey-Bass, 827 p.

Philion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M. Chapleau, N. et Lafleur, L. Les représentations du personnel enseignant quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent ? No thématique sur les étudiants en situation de handicap. *Revue Éducation et Francophonie* (à paraître, juin 2016).

Philion, R. (2013). Guide à l'intention du personnel enseignant. Élaboré en collaboration avec le Comité aviseur du service pour les étudiants en situation de handicap de l'Université du Québec en Outaouais. Peut être consulté à : <http://uqo.ca/etudiants-situation-dhandicap/accommodements-services-offerts>

Roberts, B (2013). A lifeline for disability accommodation planning: how models of disability and human rights principles inform accommodation and accessibility planning, Kingston, (Ontario) : University Queen's. Peut être consulté à : <http://hdl.handle.net/1974/7806>

Winance, M. (2004). Handicap et normalisation. Analyse des transformations du rapport à la norme dans les institutions et les interactions. *Politix*, 17(66), 201-227.

Les situations de handicap « traditionnelles »

La déficience visuelle (DV)

Le terme déficience visuelle comporte une vaste gamme de conditions allant d'une vision affaiblie à l'absence totale de la vue. On reconnaît une déficience visuelle grave lorsque l'acuité visuelle de chaque œil, après les corrections au moyen de lentilles ophtalmiques appropriées, à l'exception des systèmes optiques spéciaux et des additions supérieures à 4.00 dioptries, est d'au plus 6/21, ou bien lorsque le champ de vision de chaque œil est inférieur à 60 degrés, dans les méridiens 180 degrés et 90 degrés, et que dans l'un ou l'autre cas, la personne est inapte à lire, à écrire ou circuler dans un environnement non familier.

La déficience auditive (DA)

Il y a une déficience quand la capacité auditive minimale est de 25 décibels. Lorsque l'oreille qui a la capacité auditive la plus grande est affectée d'une déficience auditive évaluée, selon la norme S3.6 de 1989 de l'American National Standard Institute, à au moins 70 décibels, en conduction, en moyenne sur les fréquences hertziennes 500, 1000 ou 2000, on parle de déficience auditive grave.

La déficience motrice (DM)

Elle est reconnue lorsqu'elle entraîne des limitations significatives et persistantes pour la personne dans l'accomplissement de ses activités quotidiennes : malformation ou anomalie des systèmes squelettiques, musculaires ou neurologiques responsables de la motricité du corps.

La déficience organique (DO) incluant le traumatisme crânien (TC)

Elle est reconnue lorsqu'elle entraîne des limitations significatives et persistantes pour la personne dans l'accomplissement de ses activités quotidiennes : trouble ou anomalie des organes internes faisant partie des systèmes cardio-respiratoire, gastro-intestinal et endocrinien. Bien que le traumatisme crânien soit une situation de handicap *dite émergente*, il fait partie de la catégorie des déficiences organiques. Il s'agit d'une blessure au cerveau pouvant engendrer de graves conséquences sur les plans physique, cognitif, affectif et comportemental.

Trouble du langage et de la parole (TLP)

Les personnes ayant une déficience du langage et de la parole sont celles dont la déficience est consécutive à des troubles neurologiques (tels que l'aphasie, la dysphasie ou l'audimuté, la dysfonction cérébrale) entraînant des incapacités significatives et persistantes au niveau de la communication.

³ La plupart des définitions proviennent du rapport de l'AQICESH (2014-2015). Certaines ont été complétées à partir de celles proposées dans le Guide à l'intention du personnel enseignant de l'UQO (Philion et coll., 2013).

Les situations de handicap « émergentes »

Les troubles d'apprentissage (TA) : dyslexie, dysorthographe et dyscalculie

L'expression « trouble d'apprentissage » est un terme générique qui englobe un ensemble de désordres, d'origine neurologique, qui altèrent de façon spécifique et importante certaines capacités cognitives impliquées dans les apprentissages scolaires de base que sont la lecture, l'écriture et l'arithmétique. Ces apprentissages de base constituent des habiletés essentielles à tous les autres apprentissages de nature scolaire ou académique, de sorte qu'un trouble d'apprentissage donné peut avoir un impact important dans les domaines où l'habileté déficitaire est requise. Les troubles d'apprentissage les plus connus sont la dyslexie, la dysorthographe et la dyscalculie.

La dyslexie est le trouble spécifique d'apprentissage de la lecture. Celle-ci se caractérise par des difficultés à identifier les mots écrits avec précision et fluidité et par des faiblesses marquées en orthographe. La dyslexie est donc systématiquement associée à la dysorthographe. Les difficultés à identifier et à produire les mots écrits sont telles qu'elles peuvent altérer de façon significative la compétence à comprendre les textes lus ou à rédiger des textes cohérents.

La dyscalculie est un trouble de l'apprentissage lié au raisonnement logico mathématique. Ce trouble nuit à la compréhension des concepts, à l'utilisation des nombres ainsi qu'à la mémorisation des faits numériques

Les troubles de santé mentale (TSM)

Réalité complexe et multiforme dont les caractéristiques – chroniques ou à court terme, de nature légère ou grave – couvrent toute une gamme de conditions et décrivent (sans s'y restreindre) les personnes ayant l'une ou l'autre de ces conditions : trouble d'anxiété généralisée, trouble bipolaire ou obsessionnel compulsif, dépression, névrose obsessionnelle, schizophrénie, problèmes de consommation d'alcool ou de drogue, tendances suicidaires, troubles alimentaires, troubles de la personnalité ou phobies. Les troubles de santé mentale sont ceux répertoriés dans le DSM-V ou l'ICD-10 (ou plus récents).

Le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H)

Le trouble déficitaire de l'attention, avec ou sans hyperactivité, est un problème neurologique qui touche 5 à 8 % des enfants/adolescents et 3 à 5 % des adultes. Il est caractérisé par des niveaux élevés d'inattention accompagnée ou non d'hyperactivité et d'impulsivité, ce qui entraîne des difficultés à inhiber et à contrôler les idées (inattention), les gestes (bougeotte physique) et les comportements (impulsivité).

Les troubles du spectre de l'autisme (TSA)

Les troubles du spectre de l'autisme (TSA) regroupent, dans une catégorie inclusive, l'autisme ou trouble autistique, le syndrome d'Asperger et le trouble envahissant du développement non spécifié. Les TSA sont généralement caractérisés par des altérations ou des atypies dans l'un ou plus d'un des quatre domaines de compétences suivants : la socialisation, la communication, le jeu et l'imagination et la variété des intérêts et des comportements.

