

Comprendre les espaces d'apprentissage pratique dans l'ensemble des disciplines

Préparé au nom du
Conseil des universités de l'Ontario par :

Mahadeo A. Sukhai (1, 2), Chelsea E. Mohler (1) et Frank Smith (1)

- (1) Association nationale des étudiant(e)s handicapé(e)s au niveau postsecondaire (NEADS), Ottawa, ON
- (2) Advanced Molecular Diagnostics Laboratory du Cancer Genomics Program, projet conjoint du Ontario Cancer Institute du Princess Margaret Cancer Centre et du Department of Pathology du Réseau universitaire de santé de Toronto, ON

JUIN 2014

Résumé

Un « espace d'apprentissage pratique » est un environnement d'apprentissage où les étudiants ont l'occasion de s'engager dans un apprentissage actif et de démontrer, par le biais d'activités concrètes, leur compréhension des éléments pratiques d'une discipline donnée. Dans nos travaux antérieurs effectués pour le Conseil des universités de l'Ontario (CUO), nous avons examiné les éléments essentiels à la création d'une culture d'accessibilité dans les laboratoires scientifiques (p. ex. : laboratoires de chimie, de biologie et de psychologie) des universités. Dans ce guide, nous poussons la recherche et l'analyse aux espaces d'apprentissage pratique dans les autres disciplines de l'éducation postsecondaire. Nous faisons ressortir les principes généraux de l'accessibilité dans les espaces d'apprentissage pratique, et plus particulièrement dans les laboratoires d'ergothérapie et de physiothérapie, les ateliers d'art et de design et les espaces archivistiques. Nous abordons plus spécifiquement les exigences juridiques à l'égard des mesures d'adaptation afin de mieux comprendre les exigences essentielles des programmes, le rôle-clé des membres du corps professoral quant à la création d'environnements d'apprentissages accessibles, les pratiques d'enseignement inclusives et la conception universelle de l'environnement d'apprentissage.

Nous avons également dégagé trois principaux obstacles pour les étudiants dans les espaces d'apprentissage pratique, que l'on retrouve également dans l'ensemble disciplines : les obstacles physiques/de mobilité, les obstacles technologiques et les défis liés à la difficulté de répondre aux besoins que posent les différents styles d'apprentissage. Nous présentons des pratiques exemplaires, ceci en insistant sur l'importance de l'engagement et de la collaboration des membres du corps professoral afin d'éliminer ces obstacles. Nous examinons aussi les quatre piliers inhérents à l'engagement des membres du corps professoral : une pensée critique à l'égard des exigences « essentielles » d'un cours ou d'un programme, le fait d'être proactif et non pas réactif, le fait d'être souple et créatif à l'égard des méthodes de diffusion du contenu, le fait d'être ouvert lors des communications avec les étudiants et les fournisseurs de services et aussi, de communiquer fréquemment. Ces quatre thèmes se retrouvent dans tous les programmes et disciplines, et sont essentiels à la réussite des étudiants.

Table des matières

Résumé	Error! Bookmark not defined.
Qu'est-ce qu'un « espace d'apprentissage pratique »?.....	Error! Bookmark not defined.
Méthodologie.....	Error! Bookmark not defined.
Justification et approche	6
Angles d'évaluation	7
Exigences essentielles.....	7
Rôle des fournisseurs de services d'éducation à l'égard de l'obligation d'accommodement des étudiant handicapés dans les espaces d'apprentissage pratique.....	8
Choix de disciplines des étudiants et la fonction de « gardien ».....	9
Obstacles dans les espaces d'apprentissage pratique et solutions	10
Laboratoires d'ergothérapie et de physiothérapie	10
Obstacles physiques	10
Obstacles liés aux attitudes	Error! Bookmark not defined.
Obstacles pour les étudiants ayant des problèmes de santé mentale.	Error! Bookmark not defined.
Contraintes relatives à la charge de cours.....	Error! Bookmark not defined.
Obstacles systémiques	Error! Bookmark not defined.
Résumé.....	Error! Bookmark not defined.
Ateliers d'art et de design	Error! Bookmark not defined.
Assistants techniques	Error! Bookmark not defined.
Technologies courantes utilisées comme mesures d'adaptation.....	Error! Bookmark not defined.
Différences dans les méthodes d'enseignement	Error! Bookmark not defined.
Exigences essentielles dans les ateliers d'art et de design ..	Error! Bookmark not defined.
Résumé.....	Error! Bookmark not defined.
Espaces archivistiques	Error! Bookmark not defined.
Obstacles pour les étudiants handicapés	Error! Bookmark not defined.
Solutions proposées.....	Error! Bookmark not defined.
Résumé.....	Error! Bookmark not defined.
Autres espaces d'apprentissage pratique.....	20
Conclusion	22
Bibliographie	Error! Bookmark not defined.

Qu'est-ce qu'un « espace d'apprentissage pratique » ?

Nous entendons par « espace d'apprentissage pratique », un environnement d'apprentissage où les étudiants ont l'occasion de s'engager dans un apprentissage actif et de démontrer, par le biais d'activités concrètes, leur compréhension des éléments pratiques d'une discipline donnée. Les espaces d'apprentissage pratique peuvent comprendre, par exemple, les laboratoires de sciences fondamentales (Sukhai et coll., 2014), les laboratoires d'ergothérapie et de physiothérapie, les ateliers d'art et de design, les espaces archivistiques et les musées. Les espaces d'apprentissage pratique peuvent être utilisés en complément des salles de classe, et offrir des occasions supplémentaires aux étudiants d'approfondir leurs disciplines respectives par le biais de situations pratiques.

Méthodologie

Nous avons effectué un examen exhaustif de la littérature grise et universitaire en cherchant les termes suivants : « obstacles » « espaces d'apprentissage pratique » « ergothérapie » « physiothérapie » « archives » et « ateliers d'art et de design ». Nous avons également fait des recherches dans des bases de données telles que Scholars' Portal, ProQuest, Google Scholar et ERIC (Education Resources Information Center), de même que sur les sites Web des universités canadiennes qui offrent des programmes pertinents.

Notre examen des documents a révélé qu'il existe très peu de recherches à l'égard de la création d'espaces d'apprentissage pratique accessibles pour les étudiants handicapés au niveau postsecondaire. Les quelques publications que nous avons trouvées portaient principalement sur les mesures d'adaptation pour les étudiants handicapés dans les laboratoires d'ergothérapie ou de physiothérapie (Bialocerkowski, Johnson, Allan et Phillips, 2013). Les ouvrages déjà existants concernent principalement les étudiants ayant un handicap physique ou les étudiants aveugles ou ayant une vision partielle (Milligan, 2010). Nous avons trouvé très peu de documents traitant du soutien et des mesures d'adaptation à apporter pour les étudiants ayant, par exemple, des déficiences psychiatriques, une perte auditive ou un problème de santé chronique.

Ainsi, afin de mener une analyse du contexte exhaustive pour ce projet, nous avons employé diverses méthodes. Au début de notre recherche, nous avons publié un message électronique sur trois forums de discussions portant sur les handicaps et l'éducation demandant de nous fournir des ressources et le nom de personnes-ressources : le nôtre, soit le réseau NEADS-L, le forum de l'Association canadienne des conseillers aux étudiants en situation de handicap au postsecondaire (CCSEHP) et le

forum de l'Association on Higher Education and Disability (AHEAD), l'organisme américain des fournisseurs de services pour les étudiants handicapés dans les collèges et les universités. De plus, l'un des principaux chercheurs qui a collaboré à ce guide, un diplômé de l'Université Western, a contacté les membres du corps professoral du département des sciences de cette université. Plusieurs membres du corps professoral et des fournisseurs de services, incluant ceux qui ont fourni leurs commentaires à l'étape de recherche (Sukhai et coll., 2014), identifiés selon leurs connaissances et leurs expériences auprès des étudiants handicapés dans les espaces d'apprentissage pratique, ont été contactés afin de répondre à un questionnaire par courriel ou de faire une entrevue par téléphone. D'autres personnes-ressources ont été proposées lors des entrevues avec les membres du corps professoral et le personnel des Services d'accessibilité.

Subséquentement, nous avons joint des membres du corps professoral et des membres du personnel universitaire possédant déjà une certaine expérience à l'égard des mesures d'adaptation pour les étudiants handicapés dans les espaces d'apprentissage pratique (Entrevues A à G) afin d'organiser une visite en personne de leurs laboratoires (Entrevues H et I), soit au Ontario College of Art and Design (OCAD), à l'Université de Toronto et à l'Université Western. Nous avons aussi consulté un expert sur l'utilisation de la technologie dans l'éducation postsecondaire sur la question de l'apprentissage par simulation (Entrevue J), de même que le personnel d'une bibliothèque et un étudiant ayant de l'expérience dans les espaces archivistiques (Entrevues K et L) sur la question des étudiants handicapés dans ce contexte.

Dans la mesure du possible, nous avons choisi de mener des entrevues téléphoniques afin de comprendre en profondeur les réponses des participants aux questions de la recherche et obtenir ainsi des renseignements complémentaires selon les réponses fournies. Bien que la majorité des entrevues ont été menées par téléphone, nous avons envoyé des questionnaires par courriel aux participants, lorsque cela ne pouvait se faire. Des appels de suivi ont été effectués s'il fallait clarifier des informations après l'examen des transcriptions. Par le biais de ce processus, nous avons recueilli, lu et annoté les ressources afin de dégager aisément des thèmes et des points communs. Toutes les ressources de recherche recueillies ont été analysées indépendamment par au moins deux auteurs afin de s'assurer de la fidélité de l'interprétation.

Justification et approche

La définition des espaces d'apprentissage pratique a été rédigée selon les expériences des auteurs et sur les résultats des entrevues des participants-clés à ce projet. L'examen des quelques ouvrages existants nous a permis de dégager, comme nous nous y attendions, un cadre théorique et pratique limité duquel il est tout de même

possible de tirer des conclusions utiles et significatives. Cela fait ressortir le besoin crucial de formuler une synthèse expérientielle globale pour les membres du corps professoral et les fournisseurs de services qui travaillent auprès d'étudiants handicapés dans les espaces d'apprentissage pratique.

C'est pourquoi ce guide se fonde sur nos recherches antérieures effectuées pour le CUO, et qui se penchaient sur les éléments nécessaires à la création d'une culture d'accessibilité dans les laboratoires de sciences fondamentales (Sukhai et coll., 2014). Nous nous sommes également basés sur les principaux thèmes qui définissent cette culture, en dégagant les principaux obstacles et les solutions envisageables favorisant l'accessibilité dans les espaces d'apprentissage pratique au niveau postsecondaire. Tout comme dans nos travaux antérieurs, ce guide adopte une approche globale à l'égard de l'accessibilité. Il tient également compte de tous les types de handicaps et examine les espaces d'apprentissage pratique au premier cycle et aux cycles supérieurs.

Nous avec d'autres (Association nationale des étudiant(e)s handicapé(e)s au niveau postsecondaire (NEADS), non publié; Chambers, Sukhai et Bolton, 2011; Adaptech Research Network; Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur) avons répertorié la répartition d'étudiants handicapés dans l'ensemble des domaines d'études au Canada. Cette répartition n'est pas aléatoire et traduit souvent les expériences au cours de l'enfance, des premières années d'études et comme jeunes adultes des étudiants handicapés au sein de leurs réseaux de soutien (NEADS, 2010). Étant donné cette répartition non aléatoire dans les domaines d'études, les membres du corps professoral sont sensibilisés de manière inégale à l'égard des handicaps et des besoins dans les espaces d'apprentissage pratique dans l'ensemble des disciplines.

Nous avons donc choisi une approche inductive relativement à la synthèse des principes généraux de l'accessibilité dans les espaces d'apprentissage pratique, puis nous nous sommes d'abord penchés sur les disciplines où le niveau de sensibilisation était le plus élevé et où nous avons trouvé le plus d'informations. À partir de nos découvertes dans ces disciplines « modèles » (laboratoires d'ergothérapie et de physiothérapie, ateliers d'art et de design et espaces archivistiques) et de nos travaux antérieurs en sciences fondamentales (Sukhai et coll., 2014), nous avons tiré des conclusions plus générales et envisagées des solutions quant aux espaces d'apprentissage pratique accessibles.

Angles d'évaluation

Nous avons évalué de façon critique les enjeux et les obstacles avec lesquels les étudiants handicapés doivent composer dans les espaces d'apprentissage pratique sous deux angles, en s'appuyant sur nos travaux antérieurs (Sukhai et coll., 2014) et les principaux thèmes qui se dégagent des entrevues des participants-clés et des visites (Entrevues A-I). Plus particulièrement, nous avons examiné la nature des exigences essentielles d'un cours ou d'un programme, de même que le rôle que tiennent les membres du corps professoral dans la création d'un cours ou d'un programme inclusif pour les étudiants handicapés.

Exigences essentielles

Rose (2009) indique que « les exigences essentielles d'un cours ou d'un programme "peuvent comprendre, sans toutefois s'y limiter, les connaissances et les compétences qu'un étudiant doit acquérir ou démontrer afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage du cours ou du programme » (p. 10). Oakley, Parsons et Wideman (2012) mentionnent que les exigences essentielles peuvent être définies par deux facteurs :

- 1) les compétences qui doivent nécessairement être démontrées afin d'atteindre les objectifs du cours;
- 2) une compétence qui doit être démontrée de la manière prescrite.

En d'autres termes, une exigence essentielle est un résultat d'apprentissage important (p. 5).

Le CUO indique que les « résultats d'apprentissage servent à modifier les cours selon les attentes relatives au programme [et] à définir ce qu'un étudiant devrait connaître et être capable de faire après avoir réussi un apprentissage, une activité, une classe, un cours ou un programme » (p. 7). Afin d'identifier une exigence essentielle à un cours, plusieurs questions peuvent être posées afin de justifier son inclusion... [Ainsi] :

- « Qu'est-ce qui est évalué?
- Quelle est la nature de la tâche?
- Est-ce que cela doit être fait d'une seule façon?
- Si c'est le cas, pourquoi? » (Roberts, 2013. p. 52)

Rôle des fournisseurs de services d'éducation à l'égard de l'obligation d'accommodement des étudiants handicapés dans les espaces d'apprentissage pratique

La Commission ontarienne des droits de la personne (CODP, 2004) stipule que les fournisseurs de services d'éducation – terme qui inclut les membres du corps professoral, les superviseurs de thèses/de recherche et les coordonnateurs de laboratoires ou d'espaces d'enseignement – sont tenus d'appuyer les étudiants handicapés dans l'environnement universitaire. Ils doivent donc :

- accepter de bonne foi les demandes d'adaptation des étudiants (même lorsqu'elles sont formulées dans un langage informel), à moins d'avoir des motifs légitimes de ne pas le faire;
- prendre des mesures pour intégrer les élèves et étudiants handicapés dans les activités organisées dans la salle de classe et les activités parascolaires;
- veiller à ce que l'on explore et examine les diverses adaptations et solutions de substitution possibles dans le cadre de l'obligation d'accommodement;
- faire des démarches pour trouver diverses formes de mesures d'adaptation et de solutions de rechange, dans le cadre de l'obligation d'accommodement;
- protéger le droit à la vie privée et à la confidentialité des élèves ou des étudiants, et communiquer des renseignements sur leur handicap uniquement avec les personnes qui participent directement au processus d'adaptation » (p. 33-34).

Les membres du corps professoral ne sont pas les seuls à qui incombe la responsabilité de rendre les espaces d'apprentissage pratique accessibles. L'établissement, les Services d'accessibilité et les étudiants handicapés eux-mêmes ont tous un rôle à jouer à l'égard de l'identification des besoins et lorsqu'ils participent aux discussions afin de rendre les laboratoires accessibles (CODP, 2004). Il est important et bénéfique que les étudiants développent des compétences afin de défendre leurs droits, d'être plus conscients de leurs propres besoins dans divers environnements et d'être en mesure de les communiquer aux membres du corps professoral et au personnel des Services d'accessibilité (DO-IT, 2011).

Lorsqu'une demande pour une mesure d'adaptation est directement présentée aux membres du corps professoral, ils doivent « respecter les politiques et les procédures institutionnelles » et diriger l'étudiant vers les réseaux de l'établissement, tels que les Services d'accessibilité (Scott et Gregg, 2000, p. 160). Toutefois, lorsque la demande pour une mesure d'adaptation est présentée aux Services d'accessibilité, les membres du corps professoral doivent s'assurer que les mesures d'adaptation appropriées sont en place.

Choix de disciplines des étudiants et la fonction de « gardien »

Nos recherches et les recherches d'autrui (Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur; Bureau de la condition des personnes handicapées, Emploi et Développement social Canada) ont permis de dégager des données historiques quant aux choix de programmes des étudiants handicapés. Il importe de relever que plusieurs des disciplines abordées dans ce guide et dans nos travaux antérieurs sont celles dans lesquelles les étudiants handicapés sont nettement sous-représentés. Il convient de noter, cependant, que certains étudiants, selon leur handicap et leurs difficultés, semblent choisir des disciplines spécifiques. Par exemple, les données semblent indiquer qu'une proportion plus élevée que prévu d'étudiants souffrant de troubles d'apprentissage et de santé mentale se retrouve dans les programmes d'art et de design à l'OCAD. Les étudiants semblent aussi se diriger vers les disciplines de soins paramédicaux, telles que l'ergothérapie, la physiothérapie ou la psychologie, si une personne soignante dans le domaine a eu un impact significatif sur leur développement (NEADS, 2010).

Il n'est pas rare que les membres du corps professoral et les fournisseurs de services agissent parfois comme « gardien » et encouragent les étudiants handicapés à se diriger vers des domaines d'études et/ou des carrières où il y a moins d'obstacles et, par conséquent, un moins grand besoin quant aux mesures d'adaptation (Wolffe, 1996). De la même façon, les étudiants peuvent être dissuadés de choisir une discipline où les membres du corps professoral et les fournisseurs de services pourraient croire que les exigences relatives aux mesures d'adaptation sont insoutenables. Certains étudiants trouvent que cela est pertinent et choisissent des disciplines où il sera aisé d'assurer des mesures d'adaptation. Toutefois, pour d'autres cette voie ne convient pas et ils choisissent la discipline de leur choix malgré les obstacles avec lesquels ils devront composer. Rappelons à ce sujet qu'il revient à l'étudiant de choisir le domaine d'étude qui l'intéresse et qui répond à ses besoins, et que ce n'est pas la responsabilité des membres du corps professoral, des départements ou de l'établissement d'agir comme « gardiens » des disciplines choisies.

Obstacles dans les espaces d'apprentissage pratique et solutions

Les paragraphes suivants examinent de façon critique et mettent en évidence les obstacles auxquels sont confrontés les étudiants handicapés dans divers espaces d'apprentissage pratique : laboratoires d'ergothérapie et de physiothérapie, ateliers d'art et de design et espaces archivistiques.

Laboratoires d'ergothérapie et de physiothérapie

Les programmes d'ergothérapie et de physiothérapie intègrent la théorie à la pratique, et offrent l'occasion aux étudiants d'appliquer les connaissances acquises en classe dans des laboratoires pratiques (Barker et Stier, 2013). Dans ces espaces d'apprentissage pratique, les étudiants acquièrent des habiletés et des compétences de base telles que l'évaluation des patients, la création d'attelles, les méthodes d'évaluation cognitive ou encore la façon de guider les patients dans leurs exercices. Ces espaces servent à renforcer l'enseignement théorique de la salle de classe, et donnent l'occasion aux étudiants d'« exercer » ces enseignements.

Les obstacles auxquels sont confrontés les étudiants handicapés dans les laboratoires d'ergothérapie et de physiothérapie sont semblables étant donné la convergence des exigences pratiques de ces programmes d'études (Entrevue H). Parmi ces obstacles, nous pouvons citer l'aménagement physique des laboratoires, les obstacles liés aux attitudes de la part des membres du corps professoral, le temps limité pour satisfaire à toutes les exigences des cours et la mise en place de mesures d'adaptation réalisables et réalistes pendant la durée du programme et lors de la pratique après l'obtention du diplôme.

Obstacles physiques

L'un des principaux obstacles auxquels les étudiants handicapés sont confrontés dans les programmes d'ergothérapie et de physiothérapie est lié aux volets pratiques de l'apprentissage. Les étudiants doivent lever, porter et déplacer des patients et les guider dans leurs exercices. Cela peut être particulièrement difficile pour les étudiants ayant des limitations physiques ou une mobilité réduite. Dans ces cas, les étudiants handicapés peuvent être accommodés en ayant un assistant qui exécute la partie physique du laboratoire selon les directives précises de l'étudiant. Bien que les étudiants handicapés aient besoin de mesures d'adaptation afin d'exécuter « physiquement » certaines tâches, il est important de souligner que toutes les directives sont données par l'étudiant handicapé et que l'assistant ne fait que suivre ses instructions (Sukhai et coll., 2014; consulter [Embauche des assistants de laboratoire pour les étudiants handicapés dans les domaines des STIM](#)).

Le fait d'embaucher un assistant en laboratoire rémunéré ou un bénévole est une mesure d'adaptation pour l'étudiant handicapé, et cela lui permet de réaliser les tâches. Néanmoins, les acquis attendus restent les mêmes. Les membres du corps professoral peuvent être ouverts à « différentes façons de faire les choses » et discuter avec l'étudiant au début du cours ou du programme à l'égard des exigences essentielles et des objectifs d'apprentissage attendus (Entrevue F). Il est important et nécessaire que les membres du corps professoral et les coordonnateurs de programme abordent les exigences du cours de façon critique afin de déterminer quels sont les éléments du cours ou du programme qui sont des exigences essentielles (par l'étudiant), et quels éléments peuvent être exécutés par l'assistant en laboratoire (Sukhai et coll., 2014; consulter [Identifier les exigences essentielles d'un cours ou d'un programme](#) et [Embauche des assistants de laboratoire pour les étudiants handicapés dans les domaines des STIM](#)).

Obstacles liés aux attitudes

Les attitudes négatives des membres du corps professoral et des administrateurs peuvent être une réelle pierre d'achoppement pour les étudiants handicapés, particulièrement lorsqu'un membre du corps professoral a une attitude négative face au handicap ou à la capacité de l'étudiant d'atteindre les objectifs attendus du programme (Entrevue E; consulter la section « fonction de gardien » de ce guide). Il peut y avoir une certaine réticence à accommoder ou encore une aversion subjective à l'égard du handicap au sein de l'environnement d'apprentissage, du programme ou de la discipline ou même vis-à-vis de l'étudiant. Nécessairement de telles conditions rendent l'environnement d'apprentissage peu engageant pour l'étudiant en créant des obstacles à la communication ouverte avec les membres du corps professoral.

Le fait de sensibiliser les membres du corps professoral à l'égard des handicaps est une des façons de contrecarrer ces attitudes. Il y a deux stratégies importantes pour aider les membres du corps professoral à mieux connaître les questions liées aux handicaps. Certains membres du corps professoral n'ont tout simplement jamais eu à mettre en place des mesures d'adaptation. Or, lorsqu'ils ont l'occasion d'y être sensibilisés, ils apportent les changements nécessaires à leur programme, à leur façon d'enseigner et d'évaluer les connaissances de l'étudiant quant au contenu du cours ou ils changent tout simplement leur point de vue. Pour d'autres membres du corps professoral, les attitudes négatives dépassent toute amélioration ou transformation (Entrevue F). Toutefois, si un établissement postsecondaire a une culture d'équité et d'acceptation, même ceux qui nourrissent des préjugés tendent à accepter des mesures d'adaptation raisonnables qui ne compromettent pas la capacité de l'étudiant à atteindre les objectifs d'apprentissage attendus ou l'intégrité académique du programme d'étude.

Il est recommandé d'informer clairement les membres du corps professoral à l'égard des mesures d'adaptation et de l'importance des pratiques exemplaires utilisées pour mettre en place un environnement inclusif (Entrevue F). Un des moyens de favoriser une culture d'accessibilité et d'inclusion dans les environnements d'apprentissage est d'engager un dialogue transparent et fréquent avec l'étudiant tout au long du cours. Afin de promouvoir ce type de dialogue, il importe que les membres du corps professoral se rendent disponibles durant et après les heures de bureau afin de discuter de tout besoin relatif aux mesures d'adaptation ou des préoccupations à l'égard du cours ou du laboratoire avec les étudiants handicapés (Sukhai et coll., 2014; consulter [Assurer des relations efficaces entre les membres du corps professoral et les étudiants](#)). Pour les membres du corps professoral n'ayant jamais travaillé avec des étudiants handicapés, les occasions de mentorat (de la part d'autres membres du corps professoral ou du personnel) permettent de les éduquer en regard des stratégies envisageables, de même que de faire preuve de créativité face aux difficultés des étudiants handicapés dans les espaces d'apprentissage pratique. L'attitude des membres du corps professoral qui choisissent de devenir des mentors auprès d'étudiants handicapés (consulter [Mentorat d'étudiants handicapés](#)) peut aussi devenir plus favorable. De par notre expérience, il est possible que des étudiants handicapés agissent à titre de « mentor » auprès de membres du corps professoral réceptifs – une forme de sensibilisation des membres du corps professoral qui justifie une analyse distincte.

Obstacles pour les étudiants ayant des problèmes de santé mentale

Les étudiants ayant des problèmes de santé mentale font face à un ensemble de défis particuliers lorsqu'ils doivent composer avec les contraintes relatives au temps et à la charge de cours imposées par les programmes professionnels tels que l'ergothérapie et la physiothérapie (Entrevue H). Les recherches donnent à penser que les problèmes de santé mentale sont les types d'incapacités les plus difficiles à accommoder. Ces difficultés sont aggravées par la stigmatisation et par la réticence de beaucoup d'étudiants ayant des problèmes de santé mentale à s'identifier (Entrevue H). Les maladies mentales peuvent être particulièrement dérangeantes pour les étudiants dans des environnements d'apprentissage, car elles peuvent avoir une incidence sur leur jugement, leur concentration et leur perception à l'égard de leurs relations avec autrui. Les problèmes de santé mentale peuvent s'aggraver, s'atténuer, ou s'améliorer une fois qu'ils sont traités avec succès, ou encore être en période de rémission; il peut donc être très difficile de mettre en place des mesures d'adaptation qui soient applicables tout au long de la durée des études d'un étudiant. La question d'offrir des mesures d'adaptation appropriées devient alors ponctuelle. Le temps que prendra un étudiant pour terminer un diplôme professionnel sera tributaire son état de santé au cours du programme. Le *Guide relatif à la santé mentale*, élaboré par le CUO, est une excellente ressource, et il

est particulièrement utile pour les membres du corps professoral qui travaillent auprès d'étudiants ayant des problèmes de santé mentale.

Contraintes relatives à la charge de cours

En ce qui a trait aux programmes d'ergothérapie et de physiothérapie, l'exigence de compléter un cours à temps plein et des stages est également un obstacle courant. Étant donné la séquence des cours et des stages et les contraintes inhérentes au temps, il n'y a guère, ou très peu, de latitude pour suivre le programme à temps partiel ou pour réduire la charge de travail. Cela pose d'importantes difficultés aux étudiants handicapés, les empêchant de répondre aux exigences d'une charge de cours à temps plein. Un des moyens qui a été mis en place afin d'améliorer la situation est de permettre une certaine flexibilité quant à la durée des stages. Par exemple, un stage qui d'habitude dure huit semaines peut être prolongé afin de répondre aux besoins d'un étudiant qui ne peut faire que quelques heures de stage par semaine. Il est à noter, cependant, que le fait de prolonger un stage d'ergothérapie ou de physiothérapie peut poser un problème important, car les connaissances inhérentes à ces disciplines évoluent rapidement. Ainsi, les étudiants ayant besoin de plusieurs années afin de compléter un programme ne seront pas nécessairement à jour quant aux connaissances.

Obstacles systémiques

Les étudiants handicapés étant dans les programmes d'ergothérapie et de physiothérapie peuvent également devoir faire face à de nombreux obstacles systémiques, non seulement pendant leurs études, mais en milieu de travail après l'obtention de leur diplôme (Entrevues C et H). Bien que des mesures d'adaptation puissent être envisagées dans le cadre des cours ou des programmes, cela peut être plus ardu quand il s'agit les mettre en place pour exécuter les tâches essentielles dans le milieu professionnel. L'aménagement physique des cliniques d'ergothérapie ou de physiothérapie – et la manière dont les espaces pratiques en tiennent compte ou *non* – est l'un des obstacles importants. La réalité est que les cliniques professionnelles peuvent ne pas offrir les mêmes accommodements que dans les espaces d'apprentissage pratique accessibles que l'on retrouve dans les établissements d'éducation postsecondaire. Bien que nous nous devions d'aménager les cliniques afin de répondre aux besoins des étudiants handicapés en stage, il importe de s'assurer que ces derniers aient des attentes réalistes face au milieu de travail. Pour cela, il faut instaurer un dialogue ouvert entre l'étudiant, les membres du corps professoral et les autres intervenants du milieu (Barker et Stier, 2013), et se pencher sur les modifications physiques à apporter au milieu de travail que l'étudiant peut choisir lui-même et faire en sorte qu'on les mette en place.

Certains aspects de la pratique de l'ergothérapie et de la physiothérapie requièrent de fournir une aide physique aux patients, ce qui peut être ardu pour une personne à mobilité réduite. Les cliniciens ayant une déficience visuelle ou une coordination limitée peuvent trouver difficile de fabriquer des attelles ou de s'occuper eux-mêmes de l'installation de la technologie d'assistance (tant à aider leurs patients à installer la technologie ou à utiliser les équipements, qu'eux-mêmes à l'installer). Il existe peu d'équipements en format de substitution pour les personnes avec une déficience visuelle. De même, très peu de moyens sont mis en place pour la formation et la pratique des personnes avec une déficience auditive. La nature de ces professions est telle que les cliniciens sont souvent bien au courant des mesures d'adaptation possibles dans la profession, de l'environnement et des technologies disponibles pour leur pratique professionnelle. Cependant, les éléments contextuels de l'environnement de travail, notamment les fonds disponibles, limitent la façon dont les mesures d'adaptation peuvent être mises en place efficacement ou l'acquisition de technologies (Entrevue A).

Habituellement, la question des mesures d'adaptation et des modifications n'est pas abordée avec les étudiants en classe (Entrevue D). Il est de la responsabilité des étudiants de trouver un employeur qui pourra répondre à leurs besoins et de choisir celui qui sera susceptible de mettre en place les mesures d'adaptation nécessaires. Bien qu'il puisse avoir peu de discussions quant au transfert des mesures d'adaptations mises en place dans le milieu scolaire au milieu de travail, tous les étudiants sont associés, par leur université, à un membre du corps professoral qui agit à titre de conseiller/mentor et qui peut répondre à toutes les questions à l'égard des cours ou du parcours professionnel. Il est important que les étudiants profitent de ces occasions afin de permettre une transition réussie vers le milieu professionnel pour les stages et vers la pratique après l'obtention du diplôme.

Résumé

Dans les paragraphes précédents, nous avons décrit les obstacles auxquels les étudiants handicapés seront confrontés dans les laboratoires d'ergothérapie et de physiothérapie, et fourni des stratégies précises afin de les aplanir. Parmi ces obstacles, nous pouvons citer l'aménagement physique des laboratoires, les obstacles liés aux attitudes de la part des membres du corps professoral, le temps limité pour satisfaire à toutes les exigences des cours et la mise en place de mesures d'adaptation qui seront réalisables et réalistes pendant la durée du programme et lors de la pratique après l'obtention du diplôme. Bien que nous ayons présenté des stratégies précises afin de contourner ces obstacles, il est pareillement important d'élaborer des solutions fondées sur les besoins de l'étudiant, son style d'apprentissage et ses préférences, de même que sur les exigences relatives au programme. Afin de trouver des solutions proactives à mesure que des obstacles se posent, il est essentiel d'instaurer un

dialogue ouvert entre l'étudiant, le personnel des Services d'accessibilité et les membres du corps professoral.

Ateliers d'art et de design

Les ateliers d'art et de design englobent un large éventail de lieux d'apprentissage, dont notamment les ateliers d'ébénisterie et de travail du métal, de joaillerie, d'arts visuels, de médias numériques et de graphisme (Entrevues B, I et J). Chaque lieu pose des obstacles particuliers pour les étudiants handicapés. Ces obstacles peuvent être regroupés en trois principales catégories : les obstacles physiques (l'aménagement physique de la salle n'est pas accessible pour les étudiants ayant un appareil aidant à la mobilité ou un autre équipement), les obstacles technologiques (certaines des technologies utilisées dans les ateliers d'art et de design sont de nature visuelle, et il peut être difficile pour un étudiant ayant une déficience visuelle de s'en servir seul) et les contraintes liées à l'enseignement à des étudiants ayant différents styles d'apprentissage.

Assistants techniques

Il peut être nécessaire, et même acceptable, de faire appel à un assistant technique (analogue à un assistant en laboratoire scientifique; consulter [*Embauche des assistants de laboratoire pour les étudiants handicapés dans les domaines des STIM*](#)) afin qu'il exécute uniquement les tâches que l'étudiant ne peut pas accomplir physiquement. L'étudiant est toujours responsable de donner ses instructions à l'assistant afin de réaliser l'exercice de design. Les assistants peuvent être des pairs de la classe, un étudiant senior ou une autre personne extérieure à l'université. (Pour une description détaillée du rôle des assistants en laboratoire, consulter Sukhai et coll., 2014; consulter [*Embauche des assistants de laboratoire pour les étudiants handicapés dans les domaines des STIM.*](#))

Technologies courantes utilisées comme mesures d'adaptation

Les technologies utilisées en atelier peuvent servir comme mesures d'adaptation, et comme moyen pour créer une œuvre d'art (Entrevue I). Il peut être difficile de sculpter pour un étudiant ayant des limitations physiques. Or, grâce à la technologie, comme un système de prototypage rapide, l'étudiant peut insérer son image dans l'ordinateur qui produira ensuite une image 3D. Il s'agit d'une forme d'apprentissage par simulation qui permet à l'étudiant, par des moyens virtuels et électroniques, d'acquérir une compréhension des concepts inhérents à la sculpture sans avoir à produire une œuvre en utilisant une technique de sculpture (Entrevue J). Cette forme de création artistique virtuelle n'a pas d'incidence sur les objectifs d'apprentissage du cours ou du programme, vu que le but recherché est que l'étudiant comprenne les concepts

artistiques ou de design plutôt que d'être apte à utiliser une machine ou des équipements.

Différences dans les méthodes d'enseignement

Étant donné la créativité et la flexibilité inhérente des programmes artistiques et de l'approche pratique de l'enseignement, certains établissements ont constaté une hausse du nombre d'étudiants ayant des problèmes de santé mentale et/ou des troubles d'apprentissage (Entrevue C). Pour plusieurs de ces étudiants, l'approche pratique de l'enseignement leur permet d'acquérir et d'utiliser des compétences qu'ils n'auraient peut-être pas pu développer dans le cadre d'une formation universitaire traditionnelle. Pour cette raison, il est important que nous élargissions notre définition de l'« accessibilité » – pour passer du concept de l'« accessibilité physique » à la création d'une culture d'accessibilité qui intègre divers handicaps et styles d'apprentissage.

Afin de satisfaire aux besoins de cette population grandissante d'étudiants ayant des problèmes de santé mentale et/ou des troubles d'apprentissage, il est essentiel d'aller au-delà du simple examen des obstacles physiques et s'attarder aux obstacles liés à la conception des programmes. Cela implique de faire preuve de créativité quant aux travaux personnels, aux méthodes d'évaluation et à l'égard des attentes relatives aux travaux de groupe et dans l'atelier (consulter [Embauche des assistants de laboratoire pour les étudiants handicapés dans les domaines des STIM](#) et [Pratiques d'enseignement inclusives en laboratoire](#)). Les étudiants qui ont des troubles d'apprentissage peuvent éprouver plus de difficultés avec la pensée abstraite et l'élaboration de concepts (Entrevue C). Ainsi, les membres du corps professoral devraient être conscients des différents styles d'apprentissage et être ouverts aux diverses méthodes permettant de transmettre le contenu. Il est essentiel que les membres du corps professoral consultent les étudiants, les spécialistes en enseignement et le personnel des Services d'accessibilité afin de déterminer toute mesure d'adaptation nécessaire et toute modification relative aux méthodes pédagogiques.

Exigences essentielles dans les ateliers d'art et de design

Lorsqu'on examine les exigences essentielles dans les espaces d'apprentissage pratique, certains environnements d'apprentissage, tels que les ateliers d'art et de design, se prêtent à plus de souplesse quant aux objectifs d'apprentissage (Entrevues C et E; consulter [Identifier les exigences essentielles d'un cours ou d'un programme](#)). Étant donné la flexibilité inhérente des programmes d'arts et de design, les mesures d'adaptation peuvent être individualisées afin de répondre aux divers besoins en matière d'apprentissage des étudiants. Le processus général d'apprentissage est plus

important que le résultat (par exemple, il est nécessaire de favoriser un apprentissage intégré fructueux qui, au lieu d'être une série de mesures d'adaptation mises en place, est davantage un plan individualisé basé sur les besoins de l'étudiant et son cursus d'étude).

Dans les ateliers d'art et de design, la majeure partie de l'évaluation est fondée sur la compréhension de l'étudiant des concepts associés à la conception et à la création d'une œuvre d'art et sur sa capacité à articuler des concepts-clés d'une œuvre d'art (Entrevue I). La créativité inhérente à la conception des œuvres est plus importante que les étapes entreprises pour arriver au produit final. Étant donné que l'évaluation repose en majeure partie sur la compréhension et l'élaboration des concepts, les étudiants n'ont pas besoin de créer « physiquement » une œuvre d'art afin de démontrer leur compréhension du contenu d'un cours. Il peut être difficile pour un étudiant aveugle ou ayant une vision partielle d'articuler et de démontrer les concepts étant donné la nature visuelle de l'art. Toutefois, étant donné la flexibilité du programme, il est possible de développer des méthodes d'évaluation de substitution pour évaluer la compréhension de l'étudiant des concepts artistiques, sans compter qu'il s'agit d'une manière de démontrer la maîtrise de la matière. Par exemple, il est possible de demander à un étudiant aveugle ou ayant une vision partielle de décrire oralement son œuvre d'art (discuter de sa signification et des concepts-clés), de lui permettre de travailler en groupe, avec des pairs ou d'utiliser la technologie (p. ex. un système de prototypage rapide) pouvant l'aider à créer physiquement une œuvre d'art, ou encore de faire appel à un assistant qui exécutera les tâches selon ses instructions. (Entrevue I).

Bien qu'il y ait une grande flexibilité à l'égard de l'évaluation dans les ateliers d'art et de design, les étudiants handicapés peuvent être confrontés à certains obstacles dans certains laboratoires tels que les ateliers d'ébénisterie et de joaillerie. Ces obstacles peuvent être physiques (p. ex. : un étudiant peut ne pas être en mesure de manipuler physiquement les équipements du laboratoire), mais aussi perceptuels (p. ex. : un étudiant peut ne pas être en mesure de voir les menus détails des équipements afin d'exécuter les tâches dans l'atelier). Dans ces cas, il est suggéré d'offrir une assistance technique et de permettre l'utilisation de la technologie courante comme mesure d'adaptation pour que ces étudiants bénéficient de chances égales aux autres (Entrevue I).

Résumé

C'est un fait reconnu que les styles d'apprentissage et des méthodes d'enseignement utilisées dans les ateliers d'art et de design diffèrent de ceux utilisés dans d'autres espaces d'apprentissage pratique. Dans les ateliers d'art et de design, l'accent est davantage mis sur la créativité, la flexibilité et la compréhension des concepts. Compte

tenu de cela, il est possible d'élaborer de nouvelles méthodes et des méthodes de substitution afin que les étudiants comprennent les concepts-clés des cours. En ayant recours à la technologie, tel qu'un système de prototypage rapide, et à un assistant, puis en permettant une certaine souplesse dans le choix des styles d'apprentissage en regard du programme d'enseignement, un étudiant peut satisfaire aux objectifs d'apprentissage escomptés du cours ou du programme.

Espaces archivistiques

Les membres du corps professoral qui présentent des cours ayant un volet archivistique doivent être conscients des nombreux obstacles auxquels pourraient être confrontés les étudiants handicapés lorsqu'ils font des recherches dans les espaces archivistiques. Les obstacles tendent à souvent se renforcer les uns les autres, et surtout dans les espaces archivistiques où les obstacles liés à l'accès aux documents archivés et le manque de sensibilisation du personnel sont étroitement liés. Par exemple, le fait qu'un membre du personnel puisse ne pas savoir comment convertir les documents dans un format de substitution est un obstacle lié à l'accès aux documents archivés pour un étudiant qui en a besoin pour sa recherche.

Obstacles pour les étudiants handicapés

Les obstacles liés à l'accès aux espaces archivistiques pour les étudiants handicapés peuvent inclure, sans toutefois s'y limiter, les obstacles liés à l'accès aux documents archivés, les obstacles physiques et le manque de sensibilisation/connaissance du personnel qui assiste les étudiants handicapés. Cette section décrit les obstacles liés à l'accès aux espaces archivistiques dépeints par un étudiant au doctorat ciblé pour ce projet et un membre du personnel de bibliothèque responsable de l'accessibilité dans une université de taille moyenne (Entrevues K et L). Les entrevues menées auprès de ces personnes-ressources ont servi à examiner les obstacles liés à l'accès aux documents archivés pour les étudiants handicapés. Les obstacles décrits incluaient l'inaccessibilité des documents imprimés pour une personne aveugle, les difficultés de se déplacer dans les espaces archivistiques, l'incapacité de toujours pouvoir être en mesure de numériser les images des documents archivés et le manque de sensibilisation/connaissance du personnel des espaces archivistiques qui travaillent auprès des étudiants handicapés.

Les espaces archivistiques peuvent être déroutants et l'information peut être difficile à trouver même pour les personnes n'ayant pas de handicap physique ou visuel. Le fait de devoir trouver et pouvoir accéder aux documents archivés peut donc être un défi de taille pour les personnes handicapées. La majeure partie des documents imprimés se trouve dans de gros livres dont certains ne peuvent être numérisés ou retirés de

l'espace archivistique. Les textes des documents sont généralement imprimés en petits caractères et il peut être très difficile de les placer sur un numériseur à plat étant donné qu'ils sont souvent fragiles. Tandis que les membres du personnel des espaces archivistiques peuvent donner des indications générales où trouver des documents sur un sujet précis, il est possible qu'ils ne puissent lire les documents à l'étudiant aveugle ou ayant une vision partielle, et ils ne sont habituellement pas en mesure de numériser les documents archivés.

L'étudiant interrogé pour ce projet a trouvé deux façons de contourner les obstacles liés à l'accès aux documents archivés. En premier lieu, il a utilisé un numériseur autre que le numériseur à plat (p. ex. : iPal), qui photographie l'image imprimée. L'utilisateur n'est pas, ainsi, obligé de placer le document à numériser sur le plateau du numériseur. Le numériseur qui photographie l'image imprimée n'élimine pas seulement la nécessité de manipuler les documents archivés, mais réduit grandement la possibilité d'abîmer la reliure de documents fragiles. Puis, il a fait appel à un assistant (consulter [Embauche des assistants de laboratoire pour les étudiants handicapés dans les domaines des STIM](#)) qui l'aide à trouver les documents relatifs à la recherche, à examiner les documents pertinents et à noter toute information qu'il devra revoir ultérieurement.

Cet étudiant a engagé des fonds afin d'éliminer les deux obstacles susmentionnés (Entrevues K et L). Il est de ce fait conseillé aux étudiants souhaitant faire des recherches archivistiques qu'ils discutent des possibilités de financement auprès des Services d'accessibilité de leur établissement et/ou de leur conseiller/mentor. Il est également crucial que les membres du corps professoral entretiennent une communication suivie avec les étudiants afin de connaître leurs besoins tout au long de la session, et de veiller à ce que des mesures d'adaptation appropriées sont en place. Des partenariats et des relations de collaboration devraient être établis entre les étudiants, les membres du corps professoral/le personnel de l'université et le personnel des espaces archivistiques afin que l'expérience soit, autant que possible, fructueuse. Les obstacles peuvent être atténués en étant proactifs, en planifiant à l'avance et en mettant en place des processus et des pratiques normalisés (Barker et Stier, 2013).

Solutions proposées

Plusieurs recommandations ont été proposées lors des entrevues en réponse aux obstacles susmentionnés (Entrevues K and L). Ces recommandations visent à éduquer le personnel des espaces archivistiques, les membres du corps professoral et les personnes qui travaillent avec les personnes ayant une déficience visuelle. Cela dit, plusieurs de ces recommandations peuvent être appliquées dans d'autres contextes, le cas échéant (consulter [Améliorer l'accès aux espaces archivistiques](#)). Il convient de noter qu'en Ontario, tout le personnel des espaces archivistiques qui interagit avec le

public doit être formé quant à la façon de communiquer avec les personnes handicapées et de leur fournir des services en vertu de la Norme d'accessibilité pour les services à la clientèle de la *Loi de 2005 sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario* (LAPHO).

Résumé

Étant donné la nature de l'environnement, les espaces archivistiques s'appuient grandement sur les outils visuels pour présenter les documents. Dans les paragraphes précédents, nous avons identifié trois catégories d'obstacles auxquels sont confrontés les étudiants, soit les obstacles liés à l'accès aux documents archivés, les obstacles physiques et le manque de connaissance du personnel sur les façons d'aider les étudiants handicapés. Les stratégies proposées portent sur l'élaboration de moyens de convertir les documents dans des formats accessibles, sur la formation des membres du corps professoral et du personnel archivistique et sur la modification de l'aménagement physique des espaces archivistiques quand cela est possible. Tandis que les étudiants se doivent d'être proactifs quant à l'identification de leurs besoins en matière d'accommodement, il est important que les membres du corps professoral entretiennent une communication active avec les étudiants et les autres membres du personnel qui répondent à leurs besoins en matière d'apprentissage.

Autres espaces d'apprentissage pratique

(Consulter [Création d'espaces d'apprentissage pratique accessibles](#))

Jusqu'à présent, nous nous sommes attardés aux espaces d'apprentissage pratique dans les domaines de l'ergothérapie et de la physiothérapie, dans les ateliers d'art et de design et dans les espaces archivistiques. Nos travaux précédents (Sukhai et coll., 2014) portaient spécifiquement sur la création d'une culture d'accessibilité dans les laboratoires de sciences exactes. Il existe d'autres sortes d'espaces d'apprentissage pratique et de laboratoires dans les établissements postsecondaires, dont notamment les laboratoires d'ingénierie et de sciences appliquées, d'informatique et de sciences sociales et comportementales (p. ex. : anthropologie et psychologie).

Étant donné que nous n'avons pas trouvé de personnes-ressources à interviewer ou des informations dans la littérature se rapportant à ces autres espaces d'apprentissage pratique, nos recherches et notre expérience nous amènent à suggérer aux membres du corps professoral et les fournisseurs de services qui travaillent dans ces domaines d'appliquer les principes énoncés dans le présent guide et dans nos travaux antérieurs afin de procéder à un examen critique à l'égard de l'accessibilité de leurs espaces d'apprentissage pratique. Par exemple, des parallèles intéressants peuvent sans doute être établis entre les laboratoires d'ingénierie et les laboratoires de physiques

appliquées. Les environnements d'apprentissage clinique des autres disciplines de soins paramédicaux peuvent être considérés comme étant semblables aux laboratoires d'ergothérapie et de physiothérapie. Plusieurs des mêmes outils utilisés dans les laboratoires d'anthropologie et d'archéologies le sont également dans les laboratoires de biologie (p. ex. : dissections et microscopie) et dans les espaces archivistiques (p. ex. : conservation et entreposage des spécimens). Les laboratoires de biologie psychologique ressemblent aux laboratoires de biologie traditionnelle, tout comme les laboratoires de sciences alimentaires et les laboratoires pharmaceutiques ressemblent aux laboratoires de chimie.

Les laboratoires d'informatique et de technologie de l'information (TI) sont largement tributaires de l'accessibilité de la technologie et des postes de travail, et les espaces d'apprentissage pratique dans les autres disciplines, qui s'appuient sur l'informatique, dépendent également des principes qui régissent l'accessibilité des TI (Berliss, 1991). En effet, plusieurs établissements ont élaboré ou sont en train d'élaborer des lignes directrices sur les achats à l'égard de l'accessibilité des TI qui sont mises en place à mesure que les anciennes plateformes sont retirées. En Ontario, l'obligation de tenir compte de l'accessibilité dans l'acquisition de biens et de services est en vigueur depuis le 1^{er} janvier 2013 en vertu des Normes d'accessibilité intégrées de la LAPHO.

En se fondant sur la synthèse de nos conclusions (dans ce guide et dans Sukhai et coll., 2014), nous avons rédigé la fiche-conseil [Création d'espaces d'apprentissage pratique accessibles](#) où l'on trouve une série de questions qui invitent les membres du corps professoral et du personnel et les fournisseurs de services à comprendre, à évaluer et à élaborer des solutions quant aux questions relatives à l'accessibilité dans les espaces d'apprentissage pratique dans l'ensemble des disciplines. Ces questions amènent les membres du corps professoral et du personnel et les fournisseurs de services à réfléchir quant aux obstacles que vivent les étudiants handicapés et aux solutions qui seraient envisageables. Elle se penche également sur les principes de l'engagement des membres du corps professoral à l'égard des étudiants, les pratiques d'enseignement inclusives, la conception universelle et les exigences essentielles.

Conclusion

Lors de nos recherches menées dans le cadre de ce guide et de la rédaction du guide [Créer un laboratoire scientifique accessible pour les étudiants handicapés](#), quatre thèmes sont ressortis, soulignant l'importance de l'engagement des membres du corps et de la communication. Ainsi, il importe d'avoir une pensée critique quant aux exigences essentielles relatives à un cours ou à un programme, d'être proactif et non pas réactif, de faire preuve de flexibilité et de créativité à l'égard des méthodes de diffusion du contenu, et de favoriser une communication ouverte et soutenue avec les étudiants et le personnel des Services d'accessibilité. Ces quatre thèmes se retrouvent dans tous les programmes et disciplines, et sont essentiels à la réussite des étudiants.

Le fait d'être à la fois souple et créatif, et de réfléchir de façon plus critique quant aux exigences essentielles d'un cours est nécessaire afin de déterminer quels sont les aspects du contenu d'un cours ou d'un programme essentiels à la réussite, et par conséquent les aspects pouvant être accommodés. Lorsque l'on examine les méthodes utilisées pour accomplir une tâche spécifique, il convient d'analyser si le fait de modifier la façon de l'exécuter compromettra la capacité de l'étudiant à atteindre les objectifs escomptés (Roberts, 2013). Le fait d'être proactif plutôt que réactif permet de prévoir des mesures d'adaptation, avant qu'un problème ne se pose. Une communication ouverte et suivie donne l'occasion à l'étudiant de faire part de toute préoccupation quant au contenu et à l'accessibilité d'un cours aux membres du corps professoral et, réciproquement, aux membres du corps professoral et aux fournisseurs de services de trouver des solutions proactives.

Bien que ce guide porte essentiellement sur les sciences de la réadaptation, les ateliers d'art et de design et les espaces archivistiques, et étant donné le caractère général des solutions présentées, celles-ci peuvent être mises à profit dans d'autres contextes et disciplines. Les chercheurs ont tenté de joindre des membres du corps professoral de diverses disciplines; cependant ce sont les domaines abordés dans ce guide qui ont suscité le plus grand nombre de réponses informatives. Cela peut être en partie attribuable à la répartition des étudiants handicapés dans l'ensemble des disciplines postsecondaires et à l'impact que cela peut avoir à l'égard de la sensibilisation des membres du corps professoral et des fournisseurs de services.

Bibliographie

Abdulmohsen, A. (2010). *Simulation-based medical teaching and learning*. Journal of Family and Community Medicine. 17, (1), 35-40.

Association nationale des étudiant(e)s handicapé(e)s au niveau postsecondaire (NEADS) (2010). [Success in STEM: Studying and pursuing a science or technology career as a post-secondary student with a disability.](#)

Barker, D. et Stier, J. (2013). *Consideration of Student Accessibility When Teaching Outside the Classroom*. Université de Toronto

Berliss, J. (1991). *Checklists for Implementing Accessibility in Computer Laboratories at Colleges and Universities*. Université du Wisconsin. Extrait de : http://trace.wisc.edu/docs/accessible_labs/campus.htm

Bialocerkowski, A., Johnson, A., Allan, T. et Phillips, C. (2013). *Development of physiotherapy inherent requirement statements – an Australian experience*. Journal of Medical Education. 13 (54).

Burgstahler, S. (2014). *An approach to ensure that educational programs serve all students*. Université de Washington. Extrait de : http://www.washington.edu/doi/Brochures/Academics/ud_edu.html.

Commission ontarienne des droits de la personne. (2000). *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement*. Extrait de <http://www.ohrc.on.ca/fr/politique-et-directives-concernant-le-handicap-et-lobligation-daccommodement>

Commission ontarienne des droits de la personne. (2004). [Directives concernant l'éducation accessible.](#)

Conseil des universités de l'Ontario. (2011). [Ensuring the value of university degrees in Ontario.](#)

Do-IT. (2002). *How can I Make a Design Studio Class More Accessible for Students with Disabilities*. Extrait de : <http://www.washington.edu/doi/articles?489>.

Malins, J. (2003). *Developing Online Resources for Dyslexic Students in Art and Design*. Extrait de : <http://adm-hea.brighton.ac.uk/library/files/adm-hea-projects/developing-online-resources-for-dyslexic-students-in-art-and-design/index.html>

Milligan, N. (2010). *Effects of training about academic accommodations on perceptions and intentions of health science faculty*. *Journal of Allied Health*, 39(1), 54-62. Extrait de <http://search.proquest.com/docview/211054602?accountid=14771>

Mole, J. et Peacock, D. (2005). *Teaching d/Deaf students in art, design and communication*. Extrait de : www.wlv.ac.uk/teachingdeafstudents.

Oakley, B., Parsons, J. et Wideman, M. (2012). *Identifying Essential Requirements: A guide for University Disability Professionals*. Université Queen's : Kingston, Ontario.

Roberts, B. (2013). *A Lifeline for Disability Accommodation Planning : How Models of Disability and Human Rights Principles Inform Accommodation and Accessibility Planning*. Kingston : Université Queen's.

Rose, M. (2009). [Accommodating graduate students with disabilities](#).

Scott, S. et Gregg, N. (2000). *Meeting the evolving education needs of faculty in providing access for college students with LD*. *Journal of Learning Disabilities*, 33 (2), 158-167.

Sukhai, M., Mohler, C., Doyle, T., Carson, E., Neider, C., Levy-Pinto, D., Duffett, E. et Smith, F. (2014). [Créer un laboratoire scientifique accessible pour les étudiants handicapés](#) : Conseil des universités de l'Ontario.

Wolffe, K. (1996). *Career education for students with visual impairments*. *Re : View*, 28 (2), 89.