

Définir une nouvelle culture : examen créatif des exigences essentielles des disciplines et programmes des cycles supérieurs

Barbara Roberts^{1,2 *}, Chelsea E. Mohler^{1 *}, Daniella Levy-Pinto¹,
Christine Nieder¹, Emily M. Duffett¹ et Mahadeo A. Sukhai^{1,3}

* Ces auteurs ont contribué également à l'élaboration de ce document.

¹ Groupe de travail national sur l'expérience des étudiants aux cycles supérieurs, Association nationale des étudiant(e)s handicapé(e)s au niveau postsecondaire, Ottawa (Ontario).

² Human Rights Office, Université du Nouveau-Brunswick, St. John, N.-B.

³ Cancer Genomics Program, Princess Margaret Cancer Centre, Réseau universitaire de santé, Toronto (Ontario).

Résumé

Alors qu'un nombre croissant d'étudiants handicapés s'inscrivent à des programmes d'études de cycles supérieurs au Canada, les établissements, les départements et les membres du corps professoral devront élaborer de nouvelles pratiques analytiques et mettre à jour leurs politiques. Les questions définies comme critiques par les administrateurs des cycles supérieurs et le personnel des services aux étudiants, lorsqu'il s'agit de travailler avec ce groupe d'étudiants comprennent les interfaces entre les adaptations pour l'étudiant, la nature des exigences essentielles de la discipline choisie et le cadre législatif et stratégique dans lequel l'établissement exerce ses activités. Nous présentons ici un examen de ces interfaces par le biais d'une discussion sur les exigences essentielles, la manière dont elles sont déterminées et la relation entre les exigences essentielles et les adaptations.

De notre discussion sur les exigences essentielles dans le contexte de l'enseignement aux cycles supérieurs, il ressort clairement que :

- 1) les membres individuels du corps professoral auront vraisemblablement besoin du soutien de leurs départements et du fournisseur de services aux personnes handicapées de leur établissement pour élaborer et gérer des adaptations puisque les problèmes peuvent être complexes, évoluer au fil du temps et nécessiter des ressources additionnelles;
- 2) les universités doivent appuyer entièrement l'inclusion et être « adaptées » aux besoins des personnes handicapées aux cycles supérieurs;
- 3) du travail reste à faire pour que des attitudes inclusives soient acquises aux niveaux supérieurs et pour sensibiliser le personnel enseignant et les départements aux garanties juridiques qui protègent les étudiants diplômés handicapés et aux responsabilités des universités relativement au respect de ces droits.

1. Introduction

Alors qu'un nombre croissant d'étudiants handicapés s'inscrivent à des programmes d'études de cycles supérieurs au Canada, les établissements, les départements et les membres du corps professoral devront élaborer de nouvelles pratiques analytiques et mettre à jour leurs politiques. Les questions définies comme critiques par les administrateurs des cycles supérieurs et le personnel des services aux étudiants, lorsqu'il s'agit de travailler avec ce groupe d'étudiants, comprennent les interfaces entre les adaptations pour l'étudiant, la nature des exigences essentielles de la discipline choisie et le cadre législatif et stratégique dans lequel l'établissement exerce ses activités. Nous présentons ici un examen de ces interfaces par le biais d'une discussion sur les exigences essentielles, la manière dont elles sont déterminées et la relation entre les exigences essentielles et les adaptations.

Il est important d'examiner d'autres façons possibles de satisfaire aux exigences universitaires, à la fois dans le but de conserver l'intégrité fondamentale d'un programme d'études et d'explorer des stratégies souples constituant des adaptations. Nous espérons qu'en utilisant une méthode uniforme pour examiner les exigences, celles qui seront définies comme essentielles ou justifiées s'imposeront comme valides et défendables, tandis que la souplesse inhérentes à d'autres exigences sera mieux comprise. L'utilisation d'un cadre uniforme pouvant être appliqué à tous les types d'incapacité et à toutes les disciplines fournit une base équitable sur laquelle fondées les décisions relatives aux mesures d'adaptation (Roberts, 2013).

Les exigences essentielles doivent être établies en fonction de chaque programme ou discipline et accorder une attention particulière aux résultats d'apprentissage. En même temps, les mesures d'adaptation doivent être déterminées individuellement et demeurer souples, puisque les capacités et les forces des personnes atteintes d'un même handicap varient et dépendent également énormément du contexte, y compris du programme d'études. La détermination des exigences essentielles permet d'envisager des adaptations sur une base individuelle tout en établissant des paramètres pour déterminer si une demande d'adaptation est raisonnable.

2. Qu'est-ce qu'une « exigence essentielle »?

Selon Rose (2009), les exigences essentielles d'un cours ou d'un programme incluent (sans nécessairement se limiter à celles-ci) les connaissances et les habiletés qui doivent être acquises ou démontrées par l'étudiant pour atteindre les objectifs d'apprentissage de ce cours ou programme (p. 10). Oakley, Parsons et Wideman (2012) décrivent deux facteurs propres à l'identification ou à la définition des exigences essentielles d'un programme d'études :

- 1) une exigence essentielle correspond à une habileté qui doit nécessairement être démontrée pour atteindre les objectifs d'un cours;
- 2) une exigence essentielle est une habileté qui doit être démontrée de la manière prescrite.

Les documents législatifs sur les droits de la personne utilisent également « exigence essentielle » comme terme technique ayant une signification particulière. Une « exigence essentielle » en ce sens est une chose qui doit être démontrée d'une façon particulière, avec ou sans adaptation. En d'autres mots, il peut s'agir d'une tâche qui *ne peut pas* légitimement faire l'objet d'une mesure d'adaptation parce qu'il est nécessaire qu'elle soit exécutée d'une manière particulière ou en utilisant des méthodes ou un équipement particuliers empêchant une adaptation donnée. Par exemple, la palpation d'un organe doit être faite par la personne qui doit se prononcer sur la condition de l'organe et non par un assistant. De même, l'administration de compressions thoraciques exige de la force dans les membres supérieurs, de la rapidité et de la coordination; un étudiant dont les membres supérieurs ne seraient pas assez forts ne pourrait peut-être pas exercer une force suffisante pour masser le cœur. De telles exigences sont également désignées « exigences professionnelles justifiées » (EPJ); elles sont réelles, authentiques, immuables et ne peuvent pas être négociées sans compromettre la nature même d'une tâche. Certaines exigences sont posées comme 1) étant liées de façon rationnelle à l'exécution des fonctions propres à un travail; 2) ayant été adoptées parce que l'on croit de bonne foi à leur nécessité; 3) étant manifestement nécessaires – leur absence pouvant entraîner un préjudice (Commission des droits de la personne de l'Alberta). Dans le milieu universitaire, on peut les voir comme des « exigences scolaires justifiées » (ESJ) (Roberts, 2013; p. 153). Dans ce contexte, les compétences, habiletés essentielles et capacités, les attentes, les exigences et autres résultats d'apprentissage similaires doivent satisfaire aux trois critères qui précèdent pour être réputés exigences essentielles ou justifiées au sens de la loi.

3. De quelle manière les exigences essentielles sont-elles déterminées?

Lorsqu'il s'agit de déterminer si une exigence est essentielle, il faut fondamentalement se demander si l'exécution de la tâche d'une autre manière interférerait avec le succès d'un étudiant dans la discipline, le programme ou le cours. En examinant s'il existe plus d'une façon de mener à bien une tâche, il est nécessaire d'analyser si la modification de la manière d'exécuter une tâche en compromet l'objectif (Wales, 1997; Pardo, 1999; Oakley, Parsons et Wideman, 2012; Roberts, 2012). Il importe donc d'examiner rigoureusement les hypothèses qui sous-tendent les exigences essentielles d'un domaine d'études.

Pour déterminer quelles exigences d'un cours sont essentielles, Roberts (2013, p. 52) suggère de poser un ensemble de questions clés, dont :

- 1) Qu'évalue-t-on exactement?
- 2) Quelle est la nature de la tâche?
- 3) N'y a-t-il qu'une seule façon de l'exécuter?
- 4) Le cas échéant, pourquoi?

Dans l'affaire Meiorin (Colombie-Britannique [Public Service Employee Relations Commission] c. British-Colombia Gouvernement Service Employees' Union [1999] R.C.S. 3, 1999 CSS), trois questions ont été posées pour définir une exigence professionnelle justifiée (EPJ) défendable. Elles ont été élaborées dans la perspective de l'emploi et de l'adaptation et forment ce que l'on connaît comme le critère à trois volets pour déterminer si des exigences sont discriminatoires :

- 1) L'exigence a-t-elle été adoptée parce que l'on croyait honnêtement et de bonne foi qu'elle était nécessaire? (c.-à-d. pas arbitraire, considérée sincèrement comme importante, etc.)
- 2) L'exigence est-elle rationnellement liée à la tâche (objectif du cours/programme)?
- 3) Comment est-il démontré que l'exigence est raisonnablement nécessaire pour l'exécution de la tâche? Quelle est la preuve de la nécessité de se conformer à l'exigence d'une façon particulière?

Roberts (2013) applique ces questions aux exigences scolaires pour déterminer des exigences scolaires justifiées (ESJ).

Une autre question a été soulevée à la suite de l'affaire Granovsky (Granovsky c. Canada (ministre de l'Emploi et de l'Immigration), [2000] 1 R.C.S 703), à savoir si l'exigence peut être socialement construite d'une manière qui exclut, involontairement, les membres d'un groupe désigné (dans le cas qui nous intéresse, les étudiants handicapés) en se fondant sur des hypothèses sur le groupe ou l'exigence. Cette question peut être utilisée pour demander aux enseignants qui déterminent les méthodes d'enseignement ou d'évaluation ou les exigences liées à des stages d'examiner comment ces éléments pourraient exclure la participation des étudiants handicapés.

Le refus de prendre des mesures d'adaptation sur la base d'ESJ ou d'exigences essentielles ne peut être défendu que si une analyse rigoureuse des exigences révèle que l'on ne peut pas adopter de telles mesures sans compromettre l'intégrité ou la nature de la tâche. L'analyse des exigences, à partir des questions qui précèdent, fournit un cadre uniforme et fiable pour déterminer quelles exigences peuvent ou non faire l'objet d'adaptations (Roberts, 2013).

Il convient de noter que lorsque l'on peut satisfaire aux exigences justifiées ou essentielles grâce à une adaptation ou à l'intégration de souplesse aux moyens d'exécution, il faut assurer cette adaptation. Le but de la détermination des exigences essentielles en appliquant une analyse cohérente dans ce contexte

est de cerner si une certaine souplesse est possible ou de préciser pourquoi elle n'est pas possible, le cas échéant.

4. Exigences essentielles aux cycles supérieurs

Au niveau diplômé, la détermination des exigences essentielles a commencé principalement dans les programmes professionnels qui définissent explicitement des habiletés et capacités ou compétences requises, des exigences en matière de permis d'exercer et d'entités de réglementation connexes. De plus, la détermination de compétences de base dans les programmes axés sur la recherche a été idiosyncrasique plutôt que systématique, et dépendante des membres du corps professoral ou des départements. Un des défis les plus importants qui se posent dans la détermination des exigences essentielles dans l'environnement des études supérieures est que la plupart des programmes n'ont pas énoncé formellement ou assez précisément leurs objectifs, compétences de base et résultats d'apprentissage en termes de résultats. Le processus d'adaptation doit donc inclure l'analyse des exigences du programme et des adaptations.

Dans le contexte des études professionnelles supérieures, les exigences des programmes sont perçues comme les habiletés requises pour se qualifier dans une discipline. Elles peuvent comprendre :

- 1) des exigences nécessaires « générales », qui s'appliquent à une multitude de disciplines (p. ex. la capacité de procéder à des analyses critiques, de formuler des hypothèses vérifiables; de faire preuve de jugement professionnel; d'établir des rapports avec les clients/patients);
- 2) des exigences spécifiques à la discipline (p. ex. la rédaction technique, des formes précises d'interprétation des données; l'administration de tests normalisés; la réalisation d'entrevues cliniques);
- 3) des exigences nécessaires d'un point de vue technique (p. ex l'utilisation de méthodes, matières, tests et/ou instruments spécifiques).

Il convient de remarquer que différentes entités de réglementation et de délivrance de permis d'exercer définissent les compétences de base dans une gamme de professions, en particulier celles où un permis d'exercer est octroyé à la fin du programme d'études : médecine, soins infirmiers, pharmacie, ergothérapie et physiothérapie, droit, travail social, etc. Les programmes professionnels des cycles supérieurs dans ces domaines évoluent dans ce contexte d'octroi de permis et l'enseignement y est axé sur la réussite des examens menant à l'autorisation d'exercer. De plus, plusieurs de ces programmes établissent des attentes explicites quant aux habiletés et capacités requises dans leur domaine respectif (Université de la Saskatchewan, s.d.; Conseil des facultés de médecine de l'Ontario, 2003; Université McGill, 2013;

Université de la Colombie-Britannique, 2013; Association des infirmières et infirmiers du Nouveau-Brunswick, 2014).

Cependant, la majorité des programmes de maîtrise et de doctoral axés sur la recherche n'ont pas d'exigences de qualification analogues; en fait, chaque domaine compte vraisemblablement de nombreuses sociétés professionnelles affiliées (régionales, nationales, internationales) et il n'y a pas de consensus sur leurs définitions de compétences de base. La nature unique d'un grade particulier et les différentes façons dont les handicaps individuels et les exigences s'intersectent résultent en une myriade de besoins d'adaptation, tous différents les uns des autres. Cette interaction dynamique entre les exigences de programme et les incapacités individuelles rend difficile, voire impossible, de déterminer des exigences applicables de manière universelle.

Il est intéressant de souligner qu'un défi semblable existe au niveau postdoctoral, où certaines pratiques exemplaires ont pris forme grâce au travail d'organisations telles que la National Postdoctoral Association (NPA) aux États-Unis et la Federation of American Societies of Experimental Biology (FASEB). La NPA a publié une liste de compétences de base définies comme une série d'exigences générales nécessaires qui sont recommandées comme objectifs d'apprentissage de la formation postdoctorale; la FASEB pour sa part utilise ce cadre pour élaborer du matériel que les stagiaires en recherche peuvent utiliser pour évaluer leur acquisition de ces compétences. Ces documents se veulent interdisciplinaires et adaptables à l'environnement des études supérieures. Nous soulignons ici qu'au Canada, les trois conseils subventionnaires (Conseil de recherches en sciences humaines, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie, et Instituts de recherche en santé du Canada) ont déployé des efforts pour élaborer un cadre de formation des compétences en recherche semblable, mais que celui-ci n'a jamais dépassé le stade d'ébauche et qu'aucun document n'a été publié.

Compte tenu de la grande variation des programmes de deuxième et de troisième cycles, tant axés sur la recherche que professionnels, il est de première nécessité d'examiner les exigences scolaires de manière systématique et créative afin de déterminer les ESJ pour la réussite d'un programme et le rendement sur le terrain, et les aspects pour lesquels des adaptations sont possibles, ou non et pourquoi.

5. Adaptation dans le contexte du travail sur le terrain et des stages

Dans un bon nombre de disciplines, le travail sur le terrain est une composante clé du programme d'études. Dans ce cas, les mesures d'adaptation sont rendues plus complexes par les limites de la portée de l'établissement – contexte clinique, archivistique et communautaire; stations de recherche éloignées pour les biologistes de la conservation ou sites difficiles à atteindre dans le cas des anthropologues et des archéologues. Barker et Stier (2013) ont formulé des

suggestions utiles que les établissements et programmes devraient prendre en compte lorsqu'ils prennent des mesures d'adaptation visant le travail sur le terrain. Leur article porte sur l'ergothérapie, mais les réflexions de Barker et Stier s'appliquent à toutes les disciplines.

Les adaptations sur le terrain doivent veiller à ce que les obstacles à l'apprentissage des étudiants soient minimisés. Ces adaptations peuvent inclure la souplesse de l'horaire de stage (heure de début retardée ou temps partiel), un lieu accessible aux étudiants et de l'équipement spécialisé (Barker & Stier, 2013).

Lorsqu'il planifie des activités d'apprentissage sur le terrain, l'enseignant doit énoncer clairement les buts et objectifs visés par l'expérience et faire preuve de souplesse quant à la manière dont l'acquisition des connaissances, habiletés ou attitudes souhaitées se fera et sera évaluée. Par exemple, une partie du travail peut-elle être faite à distance par téléconférence ou vidéoconférence, de manière électronique ou par simulation in situ? On entend par apprentissage par simulation une représentation artificielle du processus du monde réel visant l'atteinte des objectifs pédagogiques par apprentissage par l'expérience (Abdulmohsen, 2010). On devrait envisager l'examen des résultats d'apprentissage attendus ou souhaités des étudiants de concert avec les méthodes d'enseignement utilisées. Il faut se demander ce qui est enseigné, de quelle façon et pourquoi il faut l'enseigner d'une certaine manière.

Dans le choix de sites pour l'apprentissage sur le terrain, l'enseignant doit savoir ce qu'il en est de l'accessibilité de l'environnement. Il est important de choisir un site qui convienne aux étudiants qui auraient un problème de mobilité ou de transport; si de tels sites sont choisis, il y aura éventuellement moins de travail à faire pour l'étudiant, les responsables du site et l'enseignant afin de mettre en œuvre des adaptations (Barker & Stier, 2013).

Les coordonnateurs du travail sur le terrain soulèvent des questions au sujet de l'obligation des établissements de fournir des sites accessibles pour le travail sur le terrain. Dans la mesure où il s'agit d'une composante obligatoire du programme de l'établissement, celui-ci a la responsabilité de fournir un site accessible. Cela peut être fait en collaborant avec différents sites qui ont également l'obligation d'être accessibles, la considération de formule de partage des coûts et un placement réfléchi des étudiants. Il est nécessaire que les coordonnateurs du travail sur le terrain mettent en œuvre des stratégies créatives et rigoureuses de solution de problèmes pour s'assurer de la disponibilité de sites accessibles. Les adaptations ne se limitent pas au terrain, si un placement est requis, l'établissement, le site et l'étudiant doivent travailler ensemble pour élaborer des adaptations efficaces en vue d'une expérience d'apprentissage accessible.

6. Exigences essentielles et adaptation

Selon la Commission ontarienne des droits de la personne (CODP) : « Les adaptations sont des moyens de prévenir et d'éliminer les obstacles qui empêchent les élèves et étudiants handicapés de participer pleinement à la vie scolaire compte tenu de leur situation particulière. » (2004, p. 7). De son côté, la Commission des droits de la personne de la Saskatchewan déclare que l'adaptation **n'exige pas** que les établissements d'enseignement postsecondaire :

- 1) diminuent leurs normes scolaires et autres pour accommoder les étudiants handicapés;
- 2) libèrent des étudiants de la responsabilité d'acquérir les habiletés et compétences essentielles attendues de tous les étudiants.

Les adaptations appropriées permettront à un étudiant de satisfaire aux exigences essentielles de son programme « sans modification des normes ou des attentes, mais on pourrait lui permettre de démontrer sa maîtrise des acquis, ses connaissances et ses compétences de manière différente » (CODP, 2004, p. 26). De cette façon, tous les étudiants auraient « des chances égales de profiter des mêmes avantages et privilèges et de répondre aux exigences... sans risquer de porter atteinte à l'intégrité de l'enseignement » (CODP, 2004).

Ainsi, un étudiant aveugle doit-il lui-même tenir la pipette dans un laboratoire de chimie ou un assistant de laboratoire peut-il effectuer pour lui et sous sa direction des tâches visuelles? « Si l'objectif de la tâche peut être atteint en recourant à une adaptation, la méthode d'exécution n'est pas une exigence essentielle pour la tâche » (Roberts, 2013, p. 52). Il faut se demander s'il faut que la tâche soit exécutée en utilisant une méthode spécifique pour atteindre un objectif du cours ou si différents modes d'exécution peuvent atteindre le même objectif.

À titre d'exemple, de nombreux programmes diplômés exigent l'acquisition et l'utilisation de capacités de réflexion analytique et critique. Cependant, l'évaluation de cette capacité pourrait faire l'objet d'une adaptation dans le cas d'un étudiant ayant un problème d'apprentissage et qui dicte sa thèse.

Il est tentant de se préoccuper de l'intégrité du travail d'un étudiant dont on sait qu'il bénéficie de mesures d'adaptation. Il ne faut cependant pas oublier que plusieurs étudiants obtiennent un soutien auprès de centres de rédaction, de bibliothèques, d'amis et de collègues qui lisent différentes versions de leurs travaux et leur fournissent une rétroaction. Des adaptations connues et délibérées ne devraient pas être vues différemment. Il importe de ne pas être plus méfiant à l'égard du travail des étudiants handicapés que de celui des autres étudiants.

Certaines adaptations ne doivent pas être consenties, c'est le cas lorsque la modification de la méthode d'exécution modifie la nature fondamentale de la tâche. Les éléments immuables d'une tâche ou exigence scolaire et les déficiences fonctionnelles de l'étudiant doivent être examinées parallèlement pour que l'adaptation soit appropriée ou pour en justifier le rejet (Roberts, 2012).

Il est important que les facultés utilisent une analyse structurée pour préciser les exigences essentielles d'un cours, d'un programme ou d'une discipline, et envisagent une multitude de méthodes pour atteindre ces objectifs et intégrer de multiples moyens de participation au cours et de conception de programmes. Les principes et les pratiques de la conception universelle de l'enseignement ou conception universelle de l'apprentissage peuvent être extrêmement utiles pour prévenir les obstacles et, par conséquent, réduire les besoins d'adaptation¹. Une conception souple des programmes comprenant de nombreux moyens d'interaction avec le matériel, une gamme de méthodes d'évaluation et une variété de présentations, réduit la probabilité que les étudiants rencontrent des obstacles à leur participation égale à l'environnement d'apprentissage.

7. Durée des études

La durée du programme est souvent considérée comme une limite nécessaire à l'adaptation. Pour cette raison, cet aspect nécessite également que l'on se demande si l'exigence est justifiée. Les questions liées à la durée peuvent toucher différemment les programmes professionnels et les programmes axés sur la recherche. Par exemple, les programmes professionnels, comme l'ergothérapie et la physiothérapie exigent des habiletés pratiques qui peuvent se détériorer durant un programme prolongé, tandis que des programmes reposant sur une thèse se prêtent mieux à une prolongation. En raison de la séquence des cours, des stages et du calendrier des programmes professionnels, il est possible qu'il y ait peu de marge de manœuvre pour une charge de cours à temps partiel ou réduite. Cela peut poser des défis importants pour les étudiants handicapés, en occasionnant des obstacles systémiques et institutionnalisés qui les empêchent de pouvoir satisfaire aux exigences d'un programme (Sukhai et coll., 2014). Une méthode pour atténuer cet obstacle est de faire preuve de souplesse quant à la durée du programme ou du stage. Ainsi, un stage qui dure habituellement trois semaines pourrait être prolongé pour répondre aux besoins de l'étudiant qui demandent moins d'heures par semaine. Les programmes professionnels doivent procéder à un examen approfondi du déroulement normal des activités théoriques et pratiques afin de déterminer s'il constitue un ESJ ou si des adaptations peuvent être faites relativement à la séquence du travail théorique et sur le terrain, des placements ou des stages.

¹ Des renseignements sur la conception universelle de l'enseignement (UID, Bryson 2014) ou la conception universelle de l'apprentissage (UDL; CAST, 2013) sont disponibles en ligne sur différents sites.

Tant dans le cas des programmes axés sur la recherche que professionnels, les limites financières peuvent occasionner des difficultés lorsque les besoins d'adaptation des étudiants prolongent leur temps de participation. Les questions de financement ne devraient toutefois pas constituer la principale limite à la souplesse des programmes. Au fur et à mesure que les programmes acquerront de la souplesse, les structures de financement devront suivre au niveau systémique et individuel. Jusqu'à ce qu'une approche systématique à la souplesse de la durée du programme soit établie, des adaptations individuelles devront être conçues. Les étudiants ayant besoin de plus de temps devraient avoir des choix en ce qui a trait à la structure du programme; les solutions individuelles de financement pourraient inclure des subventions, l'échelonnement sur trois ans du financement prévu pour deux années, des fonds des trois conseils subventionnaires ou un emploi supplémentaire, comme le permet chaque situation. Les programmes dont les exigences en matière de durée ne sont pas souples présentent des obstacles systémiques.

Les absences pour raisons médicales peuvent être vues à la fois comme similaires aux situations nécessitant une adaptation et différentes de celles-ci. Les définitions provinciales de l'incapacité englobent habituellement les conditions médicales temporaires, de sorte que des adaptations sont requises pour ces conditions. Les conditions temporaires de plus courte durée sont souvent plus faciles à comprendre et les politiques des établissements prévoient habituellement des mécanismes relatifs aux congés de maladie de sorte que les étudiants peuvent prendre un temps d'arrêt de leurs études, assorti d'une dispense des droits de scolarité, de prolongations de la durée des études reflétant le temps d'arrêt, etc. Les conditions incapacitantes continues à long terme, présentant des trajectoires assez prévisibles au fil du temps, nécessitent une approche plus durable et une attention doit être portée à la manière dont les étudiants interagissent avec les exigences du programme et à l'influence du temps et du financement sur leur participation. Enfin, les conditions chroniques nécessitant peut-être des arrêts temporaires mais imprévisibles présentent souvent le plus grand défi en ce qui a trait à la prestation d'adaptations et le plus grand besoin de souplesse, de personnalisation et de soutien aux études. Il peut être particulièrement important dans de tels cas de s'assurer que le refus d'adaptation est systématiquement fondé sur des ESJ.

8. Exigences essentielles, limites des adaptations et préjudice injustifié

L'obligation d'adaptation requiert que l'adaptation soit effectuée de la façon « la plus respectueuse de la dignité de la personne, si une telle adaptation ne cause pas de préjudice injustifié » (CODP, 2000, p. 10). En vertu des Directives concernant l'éducation accessible de la CODP (2004) « tout élève, étudiante ou étudiant handicapé a le droit de recevoir des adaptations dans la mesure où elles ne causent pas de préjudice injustifié ». La détermination d'une exigence essentielle est indépendante de la détermination d'un préjudice injustifié. Trois

éléments seulement peuvent être pris en compte pour évaluer si une adaptation entraînerait un préjudice injustifié : les coûts, les sources extérieures de financement, s'il en est; les exigences en matière de santé et de sécurité, le cas échéant (CODP, 2004, p. 31). « La preuve exigée pour démontrer un préjudice injustifié doit être objective, réelle, directe et, lorsqu'il s'agit de coûts, quantifiable. » (CODP, 2000, p. 26). L'établissement ne peut pas soutenir qu'il subit un préjudice injustifié sur la base d'inconvénients professionnels, du moral des employés, de la préférence de tiers et de conventions collectives et contrats (CODP, 2000, p. 24).

9. Préoccupations relatives aux adaptations et « expérience du monde réel »

Les membres du corps professoral s'inquiètent souvent du fait que des adaptations ne seront pas disponibles dans le monde réel et que, pour cette raison, une adaptation particulière ne devrait pas être accordée dans le monde universitaire. Cela soulève la question de la fonction de gardien de la profession ou du monde du travail. La demande d'adaptation d'un étudiant ne peut pas être refusée dans un environnement postsecondaire en fonction de ce qui se produira dans le mode du travail. Plusieurs facteurs peuvent intervenir entre la période d'études et le moment d'exercer la profession. Les étudiants peuvent choisir ou non d'exercer dans leur domaine; ils peuvent choisir eux-mêmes un environnement accessible ou adapté; ils peuvent trouver un emploi où des adaptations sont fournies, tel que prescrit. Des comparaisons avec le monde réel doivent être faites de façon très prudente afin de ne pas refuser des adaptations en fonction de suppositions sur les étudiants et leurs éventuels milieux de travail. Il est utile d'intégrer au programme d'études des éléments cliniques ou appliqués dans la plus grande mesure possible, et de s'appuyer sur ces éléments pour explorer les adaptations faisables dans le monde réel et déterminer, preuves à l'appui, les situations où une adaptation n'est peut-être pas appropriée.

10. Conclusions

Une question critique pour les étudiants handicapés des programmes des cycles supérieurs est l'interface entre les adaptations et les exigences nécessaires d'une discipline universitaire. Notre rapport vous a présenté différentes considérations importantes découlant de notre examen de la relation entre les adaptations faites pour des étudiants et la détermination des exigences essentielles de leur discipline, programme ou cours. Plus important encore, il est crucial de faire la distinction entre la méthode d'évaluation et la compétence évaluée. Notamment, il n'y a pas de consensus sur les définitions des exigences nécessaires dans le cadre des programmes des cycles supérieurs axés sur la recherche.

Les membres du corps professoral sont responsables de la détermination des exigences essentielles d'un cours ou d'un programme, et par conséquent de prévenir des obstacles à la participation ou la compromission de l'intégrité universitaire par les adaptations requises. Il est important qu'ils travaillent avec les étudiants et le fournisseur de services aux personnes handicapées de leur établissement afin de concevoir les adaptations nécessaires pour répondre aux exigences essentielles.

Des adaptations appropriées permettent aux étudiants de satisfaire avec succès aux exigences essentielles de leur cours ou programme, sans que les normes ou résultats soient modifiés. Il est nécessaire de réfléchir de façon créative et inclusive aux exigences scolaires afin de déterminer quels aspects du contenu du cours ou du programme constituent des exigences essentielles à l'achèvement du programme d'études et, par conséquent, de déterminer la possibilité d'adaptation.

Bibliographie

- Abdulmohsen, A. (2010). « Simulation-based medical teaching and learning », *Journal of Family and Community Medicine*, vol. 17, n° 1, p. 35-40.
- Association des infirmières et infirmiers du Nouveau-Brunswick (2014). *Devenir infirmière immatriculée au Nouveau-Brunswick : Capacités et habiletés requises*. Peut-être consulté à : <http://www.nanb.nb.ca/downloads/Requisite%20Skills%20and%20Abilities-F.pdf>
- Barker, D. et J. Stier (2013). *Consideration of student accessibility when teaching outside the classroom*, Toronto : Université de Toronto.
- Bryson, J. (2004). *Universal instructional design in postsecondary settings: An implementation guide*, Toronto : ministère de la Formation et des Collèges et Universités.
- CAST (2013). *Transforming education through universal design for learning*. Peut-être consulté à : <http://www.cast.org/index.html>
- Colombie-Britannique (Public Service Employee Relations Commission) c. British Columbia Government Service Employees' Union [1999] 3 R.C.S. 3, 1999 CSC 48 (*Meiorin*)
- Commission des droits de la personne de l'Alberta (2009). *Bona fide occupational requirements*. Peut être consulté à : http://www.albertahumanrights.ab.ca/employment/employer_info/employment_contract/bfor.asp
- Commission des droits de la personne de l'Alberta (2010). *Duty to accommodate students with disabilities in postsecondary educational institutions*. Peut être consulté à : http://www.albertahumanrights.ab.ca/publications/bulletins_sheets_booklets/bulletins/duty_to_accommodate_students.asp
- Commission ontarienne des droits de la personne (2000). *Politique et directives concernant le handicap et le droit d'accommodement*. Peut-être consulté à : <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*. Peut-être consulté à : <http://www.ohrc.on.ca/fr/directives-concernant-l%C3%A9ducation-accessible>

- Conseil des universités de l'Ontario (2011). *Ensuring the value of university degrees in Ontario*, Toronto : CUO.
- Council of Ontario Faculties of Medicine (2003). *Essential skills and abilities required for the study of medicine*. Peut-être consulté à : <http://www.ouac.on.ca/omsas/omsas-essential/>
- Granovsky c. Canada (ministère de l'Emploi et de l'Immigration), [2000] 1 R.C.S. 703
- Hyun, J., B. Quinn, T. Madon et S. Lustig (2007). « Mental health need, awareness, and use of counseling services among international graduate students », *Journal of American College Health*, vol. 56, n° 2, p. 109-18.
- Oakley, B., J. Parsons et M. Wideman (2012). *Identifying Essential Requirements: A guide for University Disability Professionals*, Kingston, Ontario : Université Queen's.
- Pardo, P. et D. Tomlinson (1999). *Implementing accommodations in field/practicum settings*, Calgary : Université de Calgary.
- Roberts, B. (2012). « Beyond psychometric evaluation of the student—task determinants of accommodation: why students with learning disabilities may not need to be accommodated », *Canadian Journal of School Psychology*, vol. 27, n° 1, p. 72-81.
- Roberts, B. (2013). *A lifeline for disability accommodation planning: how models of disability and human rights principles inform accommodation and accessibility planning*, Kingston (Ontario) : Université Queen's. Peut-être consulté à : <http://hdl.handle.net/1974/7806>
- Rose, M. (2009). *Accommodating graduate students with disabilities*, Toronto : Conseil des universités de l'Ontario.
- Sukhai, M., C. Mohler et F. Smith (2014). *Making Practical Spaces Accessible to Students with Disabilities*, Toronto : Conseil des universités de l'Ontario. Peut-être consulté à : <http://www.accessiblecampus.ca/fr/>.
- Université de la Colombie-Britannique (2013). *Essential skills and abilities ("Technical Standards") for admission, promotion and graduation in the MD program of the University of British Columbia MD undergraduate education program*. Peut-être consulté à : <http://mdprogram.med.ubc.ca/admissions/who-should-apply/>

Université McGill (2013). *Normes universitaires et habiletés essentielles*. Peut-être consulté à :
<https://www.mcgill.ca/medadmissions/fr/postuler/exigences-gen/normes>

Université de la Saskatchewan (s.d.) *Essential skills and abilities required for the study of medicine*. Peut-être consulté à :
<http://www.medicine.usask.ca/education/medical/undergrad/prospective-students/admissions/Applicant%20Information/essential-skills-and-abilities-required-for-the-study-of-medicine.php>

Wales, M. (1997). *What's essential and what's not – Help for faculty in the determination of essential program competencies*, *Loyalist College: Special Connections*, hiver, n° 4.

Annexe : Membres du groupe de travail du projet de NEADS sur l'expérience des étudiants aux cycles supérieurs

M. Mahadeo A. Sukhai, Ph. D. (président du groupe de travail, NEADS et Princess Margaret Cancer Centre)
M^{me} Hillary Arnold (chercheuse, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur)
M. Manoj Bhakthan (administrateur de l'aide financière aux étudiants, Université Simon Fraser)
M. Tony Chambers, Ph. D. (professeur agrégé, IEPO/UT)
M. Didier Chelin (conseil d'administration de NEADS)
M^{me} Shelley Clayton (administratrice de l'aide financière aux étudiants, Université du Nouveau-Brunswick)
M^{me} Emily Duffett (conseil d'administration de NEADS et M.A., Université Acadia)
M^{me} Leanne Flynn (agente aux admissions et à la collation des grades, Faculté des études supérieures, Université Dalhousie)
M. David Fourney (étudiant au doctorat, Université Ryerson)
M. Mervyn Horgan, Ph. D. (coordinateur des études supérieures, Département de sociologie, Université Acadia)
M^{me} Tanya Hyland (Services d'accessibilité, Université de Toronto)
M^{me} Heather Kelly (directrice des services aux étudiants, École des études supérieures, Université de Toronto)
Professeure Lisa Klinger (Département des sciences de la réadaptation, Université Western)
M^{me} Ainsley Latour (étudiantes à la maîtrise, Université Memorial de Terre-Neuve)
M^{me} Laurie Letheren (Services juridiques de ARCH)
M^{me} Daniella Levy-Pinto (conseil d'administration de NEADS et étudiante au doctorat, Université de Toronto)
M^{me} Fabienne MacKay (Learning Disabilities Association of New Brunswick)
M. Tim McIsaac (gouvernement du Manitoba)
M^{me} Chelsea Mohler (M. Sc, Université Western)
M^{me} Roxanne Mykitiuk, Ph. D. (professeure agrégée, école de droit Osgoode Hall, Université York)
M^{me} Christine Nieder (conseil d'administration de NEADS et M. Éd., Université Simon Fraser)
M^{me} Deanna Rexe (chargée de cours, Leadership en éducation, Université Simon Fraser)
M^{me} Barbara Roberts, Ph. D. (agente des droits de la personne, Université du Nouveau-Brunswick)
M. Anthony Tibbs (avocat)
M^{me} Amanda Thomson (Unité des initiatives spéciales, Conseil des universités de l'Ontario)
M^{me} Robbin Tourangeau (Unité des initiatives spéciales, Conseil des universités de l'Ontario)
M^{me} Amanda Van Haften (professionnelle des ressources humaines)