

Dialogues nationaux et plan d'action pour favoriser l'inclusion dans l'enseignement supérieur et communautés :

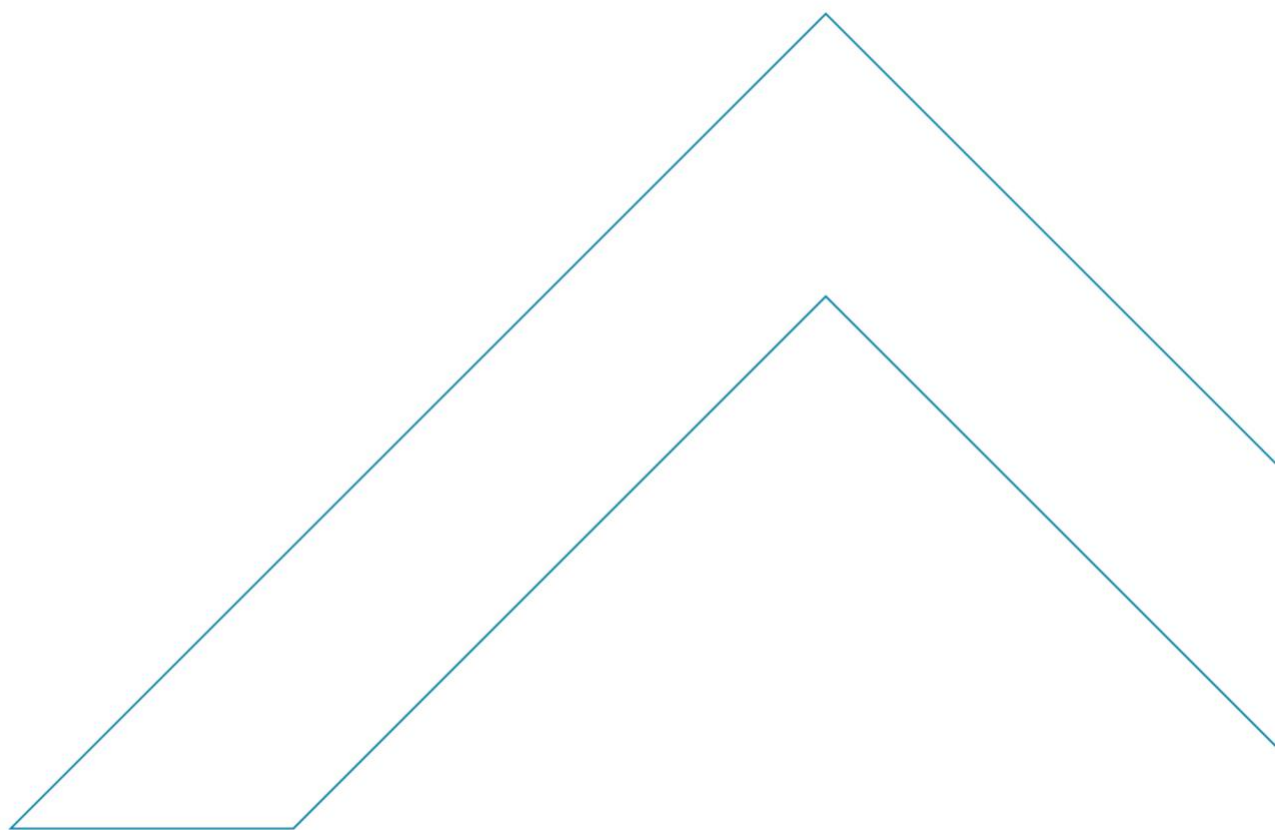
S'attaquer au capacitisme, aux handicaps et à l'accessibilité dans l'enseignement supérieur au Canada

Rapport de 2022



UNIVERSITY OF
TORONTO
SCARBOROUGH

DEFY
GRAVITY



*Copyright 2023 Dialogues nationaux et plan d'action pour favoriser l'inclusion dans
l'enseignement supérieur et communautés*

Université de Toronto Scarborough, 1265, Military Trail, Toronto (Ontario) M1C 1A4, Canada





Ce rapport est dédié à la mémoire de notre ami et collègue David Onley.

Les mots nous manquent pour exprimer l'héritage qu'a laissé David. Certains se souviennent de lui comme de l'une des premières personnalités canadiennes de la télévision ou le premier lieutenant-gouverneur de l'Ontario à avoir un handicap visible.

À l'Université de Toronto Scarborough, nous le connaissons aussi comme un homme chaleureux et accueillant qui trouvait toujours du temps pour les étudiants et ses collègues.

Tout au long de sa vie, David Onley est demeuré un ardent défenseur des droits de la personne handicapée et de l'accessibilité. Dans la foulée de l'examen de la *Loi de 2005 sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario*, qu'il a réalisé en 2018, il a rédigé un rapport cinglant démontrant que la province manque à ses devoirs envers les personnes handicapées et est loin de son objectif d'accessibilité complète.

Les réalisations de David Onley en vue d'un monde plus inclusif et accessible sont trop nombreuses pour être énumérées, mais nous tenons à souligner sa participation à titre de membre du comité de planification des seconds Dialogues nationaux.

Nous espérons que ces échanges contribueront, dans une modeste mesure, à perpétuer son héritage.

— *Comité de planification des Dialogues nationaux et plan d'action 2022*



Préambule

Les Dialogues nationaux et plan d'action désignent une série de forums nationaux visant à favoriser l'équité et l'inclusion dans les établissements postsecondaires canadiens. Cette initiative se veut la plateforme d'une série de rencontres biennales. Elle vise à rassembler des intervenants de tout le milieu de l'enseignement supérieur au Canada, de même que des experts du contenu, pour échanger et adopter des mesures collectives qui favorisent l'équité et l'inclusion dans le secteur, mais aussi jusque dans l'ensemble de la communauté.

Les dialogues de cette année portaient sur le thème ***S'attaquer au capacitisme, aux handicaps et à l'accessibilité***. Le comité de planification s'est assuré qu'une diversité de parcours, d'expériences vécues, de perspectives et d'identités intersectionnelles (races, ethnies, genres, identités religieuses ou préférences linguistiques) soit représentée dans chaque panel et chaque séance. Pour former ces panels largement représentatifs, le comité s'est tourné vers un groupe diversifié de personnes et d'experts chevronnés qui vivent avec diverses formes de handicaps, de même que vers des intervenants ayant des compétences pertinentes.

Certains n'ont pas pu se joindre à nous en raison de divers engagements, et les diverses formes de handicaps et d'expériences n'ont pas toutes pu être représentées dans chaque panel, mais nous sommes reconnaissants d'avoir pu former un excellent groupe de panélistes. Ces spécialistes, ainsi que la communauté représentative de participants, ont enrichi notre compréhension des obstacles à l'apprentissage et au travail pour les personnes ayant des handicaps dans le secteur de l'enseignement postsecondaire. Tout au long des séances hautement interactives, la richesse des échanges approfondis et des idées produites par l'entremise des dialogues a fourni des trajectoires viables pour aborder les enjeux cruciaux qu'affrontent les étudiants, les professeurs et le personnel.

Ce rapport propose une synthèse des délibérations, qui s'appuie sur les remarques des panélistes et les interventions des participants qui partageaient un vaste éventail de compétences et d'expériences personnelles et professionnelles pour aborder les enjeux, les difficultés, les retombées et les ramifications du sous-thème de chaque séance.

Nous espérons que le corpus de savoir figurant dans ce rapport, rendu possible grâce à l'engagement des Dialogues nationaux 2022 à créer des solutions conjointes, offre aux lecteurs une certaine orientation vers des mesures pour contrer le capacitisme et faciliter l'inclusion des membres de la communauté en situation de handicap. On s'attend des participants qu'ils fassent tous leur part pour bâtir sur les idées et prendre les mesures nécessaires pour créer et soutenir un environnement propice aux étudiants, aux professeurs et aux membres du personnel ayant des handicaps, afin qu'ils accèdent pleinement à la vie de leur établissement et y participent, y prospèrent et y éprouvent un véritable sentiment d'appartenance.

Wisdom Tettey, facilitateur

(vice-recteur, Université de Toronto, et principal, Université de Toronto Scarborough)

Table des Matières

Remarques de bienvenue par l'hôte des Dialogues nationaux, Meric Gertler, recteur, Université de Toronto	7
Remarques de Kelly Hannah-Moffat, vice-rectrice, stratégie, équité et culture	9
1. Le capacitisme et le milieu universitaire canadien – une remise en question de la culture et des systèmes d'exclusion	10
2. Une conception inclusive du programme et de l'apprentissage, de la facilitation du travail et des appuis à la recherche	15
3. La conception et la planification d'une infrastructure inclusive : des acquisitions aux systèmes technologiques et à l'environnement bâti	18
4. Réflexions critiques sur l'intersectionnalité, les structures et les systèmes	22
5. Actions au-delà des dialogues	24
Remarques de conclusion par le professeur Wisdom Tettey, facilitateur (vice-recteur, Université de Toronto, et principal, Université de Toronto Scarborough)	29
Remerciements	30
Annexe	32

Remarques de bienvenue par l'hôte des Dialogues nationaux, Meric Gertler, recteur, Université de Toronto



Nous tenons à reconnaître l'histoire de ces terres sur lesquelles est érigée l'Université de Toronto. Elles font partie depuis des milliers d'années du territoire traditionnel des Hurons-Wendats, des Sénécas et, plus récemment, des Mississaugas de Credit River. Aujourd'hui, ce lieu de rassemblement est encore le foyer de nombreux Autochtones de l'Île aux tortues, et nous sommes reconnaissants de pouvoir travailler sur ce territoire.

La série des Dialogues nationaux est un effort coopératif de la part des universités et des collèges du Canada. C'est une puissante source de changement social positif, comme on a déjà pu le constater lors du lancement de la *Charte de Scarborough contre le racisme anti-Noir et pour l'inclusion des Noirs*. Nous sommes ravis que des collègues de tant d'organisations membres participent à la rencontre de cette année.

Ce sujet est de la plus grande importance. Toutes les universités et tous les collèges s'accordent pour dire que pour réaliser leur mission éducative, ils doivent accueillir la pleine diversité des expériences et des perspectives humaines. À cet effet, les établissements postsecondaires du Canada et les organisations-cadres qui représentent notre secteur ont intégré l'accessibilité à leurs politiques sur l'équité, la diversité et l'inclusion. Ces politiques reflètent les codes des droits de la personne et les lois afférentes du pays, qui tiennent compte des personnes ayant des handicaps, des femmes, des peuples autochtones, des membres des communautés racisées et d'autres groupes dignes d'équité.

Par conséquent, l'accessibilité est l'une de valeurs fondamentales que nous partageons comme chercheurs, professeurs, administrateurs et Canadiens. C'est une priorité, et non une préoccupation secondaire, qui doit être intentionnelle et complète. Nous avons réalisé des progrès considérables depuis quelques années. À cet égard, soulignons le travail de l'Institut sur l'accessibilité de l'Université Carleton, les programmes d'études sur la condition des personnes handicapées du Collège Bow Valley et le programme sur les droits, la citoyenneté et le handicap de l'Université du Québec à Montréal, le premier du genre dans la francophonie. On peut y ajouter, entre autres, le Laboratoire de soins de spatialisation de l'Université St. Francis Xavier et notre propre Centre d'études sur les handicaps globaux de l'Université de Toronto Scarborough.

Il existe de nombreuses autres initiatives en matière d'accessibilité dans nos propres instituts, mais nous devons redoubler d'efforts. Universités Canada, dont je suis actuellement le président, a lancé un sondage en 2019 sur les politiques et pratiques d'EDI dans nos établissements membres. Les résultats ont contribué à obtenir les données nécessaires pour l'analyse comparative, le renforcement des capacités et le partage d'information. Ils font foi d'un engagement ferme et généralisé envers l'accessibilité dans l'ensemble de notre secteur, mais confirment également qu'il reste encore beaucoup à faire pour réaliser pleinement nos engagements. Le sondage a été repris en 2022, et les résultats seront publiés sous peu.

Au lendemain de la pandémie, nos établissements revoient l'utilisation de l'espace alors que nous réfléchissons à l'expérience du télétravail et que nous répondons à la demande croissante d'adaptations en vue d'un travail hybride. Nous revoions également la manière d'intégrer les technologies numériques à notre enseignement et à notre apprentissage. Notre réflexion sur ces questions représente une excellente occasion d'évaluer comment faire progresser l'accessibilité en classe et au travail.

Nous pouvons utiliser ce processus pour accélérer l'intégration des principes de conception universelle à notre planification afin que nos milieux d'enseignement, d'apprentissage et de travail, tant en personne que virtuels, soient de plus en plus accessibles à tous.

Je tiens à tous vous remercier pour votre examen du capacitisme et de l'accessibilité dans nos établissements. Vos compétences, votre passion et votre engagement contribuent à améliorer les choses. Je remercie également les organisateurs de la rencontre d'aujourd'hui et nos collègues de tout le pays qui ont participé activement au processus des Dialogues nationaux.



Remarques de Kelly Hannah-Moffat, vice-rectrice, stratégie, équité et culture



Le thème de la Journée internationale des personnes handicapées des Nations Unies était *Des solutions pour un développement inclusif : le rôle de l'innovation pour un monde accessible et équitable*. Sur ce thème, les Nations Unies favorisent des échanges globaux pour que les personnes en situation de handicap puissent franchir les obstacles dans les secteurs publics et privés.

Il encourage les échanges sur ce que les innovations peuvent apporter pour soutenir le plein accès à l'emploi dans un monde du travail en pleine mutation. Ce type d'échanges correspond exactement à ce que nous voulons faire de ces séances. Il est stimulant de compter sur des panélistes d'établissements postsecondaires des secteurs publics et privés de tout le Canada et sur plus de 1 000 inscriptions.

Nous sommes ici pour épouser des perspectives diversifiées, pour remettre en question les pratiques et les hypothèses actuelles et, à titre d'établissements, pour créer des solutions conjointement avec les personnes en situation de handicap. Je tiens à remercier tous les participants. Merci d'avoir reconnu l'urgence de ce que nous sommes venus réaliser, de vous assurer que tous les membres de nos communautés respectives peuvent participer pleinement aux activités et aux aspirations qui définissent nos établissements.

Nous ressortirons de ces dialogues armés de stratégies et d'idées concrètes à mettre en œuvre dans nos propres milieux et, comme les Nations Unies le proposent, nous travaillerons à des solutions d'inclusion transformatives et à la conception d'espaces, de systèmes, de langages et d'attitudes qui favoriseront l'accessibilité pour tous.

L'inclusion est un état d'esprit nécessaire. Sans inclusion, nous ne respectons pas l'essence même des établissements postsecondaires, qui consiste à promouvoir la réussite de tous ceux qui y étudient et y travaillent. La promotion de cette réussite consiste à créer une culture institutionnelle qui intègre les principes d'accessibilité et d'appartenance, et à s'assurer que cette culture inclut et soutient les personnes en situation de handicap.

Si tous les membres de la communauté éprouvent un sentiment d'appartenance, ils pourront produire leur meilleur travail, exprimer toute leur créativité et faire plus que leur simple part. Nos milieux d'apprentissage, de travail et de recherche pourront à leur tour être enrichis par un vaste éventail d'expériences vécues et d'idées, et c'est alors que les établissements pourront atteindre l'excellence. En participant à ces dialogues, nous nous engageons tous à réaliser cet objectif.

1. Le capacitisme et le milieu universitaire canadien – une remise en question de la culture et des systèmes d'exclusion

Au début de la première séance, les panélistes ont défini le capacitisme et ses diverses formes dans l'enseignement supérieur au Canada. Ils ont exploré les manifestations du capacitisme dans les établissements postsecondaires, tant par le passé qu'aujourd'hui, son coût social et les expériences qu'en font les étudiants, les professeurs et le personnel en classe et sur le campus. Ils ont également échangé sur la différence entre l'accessibilité et les mesures d'adaptation ainsi que sur la nécessité d'élargir l'accès dans l'ensemble du secteur.



Une mise en contexte : la définition et la pratique du capacitisme dans l'enseignement supérieur au Canada

Fondamentalement, le capacitisme est un système d'oppression qui privilégie les personnes sans handicap. C'est un mode de discrimination envers les personnes ayant des handicaps, qui repose sur la perception de supériorité du corps non handicapé. Le capacitisme présuppose que les personnes ayant des handicaps doivent être « réparées » et les définit par leur handicap. C'est un système de croyances, semblable au racisme, au sexisme et à l'âgisme, selon lequel les personnes ayant des handicaps sont moins dignes de respect et de considération, sont moins en mesure de contribuer et de participer et ont moins de valeur intrinsèque que d'autres.

Le capacitisme peut être conscient ou inconscient, et il est enchâssé dans les institutions, les systèmes et les attitudes de la société.

Les panélistes ont exploré la notion du capacitisme structurel, qui imprègne les pratiques et les protocoles des établissements. Le capacitisme structurel, présent dans la culture et les attitudes

des établissements, s'est normalisé au fil du temps. Il se caractérise, entre autres, par la notion selon laquelle les obstacles sont des problèmes individuels que doit surmonter l'étudiant, le professeur ou le membre du personnel de lui-même, généralement par une mesure d'adaptation. Autrement dit, les personnes qui ont un handicap portent le poids de « s'intégrer » à un établissement. Elles sont perçues comme un fardeau pour l'établissement, et leurs divers besoins sont considérés comme des problèmes médicaux individuels. Ce sont plutôt les établissements qui doivent changer pour supprimer les obstacles d'exclusion et assurer l'accès à leurs milieux, ce qui est au cœur même du travail d'équité, de diversité et d'inclusion. La sensibilisation pourrait bien être insuffisante. Il faut agir pour éliminer les obstacles systémiques enchâssés dans nos établissements.

Les établissements postsecondaires, comme la plupart des institutions sociales, ont toujours exclu les personnes ayant des handicaps par des politiques, des pratiques et des infrastructures capacitistes. Souvent, les politiques qui visent à favoriser l'inclusion ne vont pas assez loin. Par exemple, le cadre d' « adaptation » (décrit comme l'obligation juridique d'offrir des mesures d'adaptation raisonnables) laisse toujours entendre que la prestation d'un environnement sans obstacle représente un fardeau. Ainsi, le capacitisme demeure omniprésent et normalisé en milieu postsecondaire.

L'un des défis provient du fait que le capacitisme est cimenté dans le cursus. Dans de nombreux programmes universitaires, notamment dans les matières liées à la santé, il est fréquent d'aborder le handicap comme une anomalie qu'il faut corriger ou éliminer plutôt que comme un volet normal de l'expérience humaine. Il faut réfléchir à l'expérience des étudiants ayant un handicap qui entendent leur instructeur affirmer qu'ils ont besoin d'être « réparés » ou réadaptés.

Il est important de convenir des progrès réalisés en matière de capacitisme, mais en réalité, des obstacles importants persistent sur le plan de l'accès et de l'inclusion au sein des établissements d'enseignement supérieur canadiens. Par conséquent, nos établissements risquent de perdre ces professeurs et étudiants talentueux, écartés par le capacitisme.

Une critique des pratiques d'adaptation et de divulgation

Les panélistes ont souligné l'importance de distinguer les mesures d'adaptation de la conception universelle. D'une manière générale, les mesures d'adaptation désignent une tentative réactive d'inclure les personnes qui réclament du soutien, pourvu qu'elles produisent les documents appropriés. En revanche, les principes de conception universelle de l'accessibilité visent à concevoir les cours et les espaces physiques de manière à offrir un environnement inclusif pour tous, afin de limiter les demandes individuelles de suppression des obstacles.

Par exemple, une mesure d'adaptation peut consister à proposer aux étudiants qui présentent un handicap visuel ou un trouble d'apprentissage une durée plus flexible pour effectuer les

examens ou les travaux. Elle peut consister à préparer du matériel pédagogique qui n'est pas évalué par des examens à durée déterminée. La conception universelle réduit le capacitisme parce qu'elle déleste de ce fardeau l'étudiant, le professeur ou le membre du personnel qui trouve l'environnement défavorable.

Les mesures d'adaptation ont longtemps été considérées comme une solution, mais elles représentent souvent des tentatives de réaménager des façons de faire qui n'ont jamais fonctionné. Elles peuvent être associées à des vices de raisonnement. Par exemple, on pense à tort que les besoins d'accès des étudiants leur procurent une aide supplémentaire et un avantage injuste. En réalité, de nombreux étudiants finissent par ne plus demander les mesures d'adaptation dont ils ont besoin en raison de la stigmatisation, des obstacles administratifs et de la honte.

Pour compliquer la situation, les pratiques et les politiques varient d'un établissement postsecondaire à l'autre. Les mesures d'adaptation proposées dans une école peuvent être complètement différentes dans une autre.

L'obligation de fournir une preuve médicale de handicap représente un obstacle majeur aux demandes des étudiants, des professeurs et du personnel. Ce type de divulgation est une atteinte à la vie privée. L'acquisition des documents administratifs nécessaires pour démontrer son handicap peut également se révéler un processus coûteux et chronophage.

« Et si toute l'énergie que nous consacrons à adapter un vieux mode d'enseignement reposant sur le temps et les examens nous la déployions plutôt pour en créer un nouveau au sein duquel les étudiants ayant un handicap n'auront pas à toujours réclamer des mesures d'adaptation, mais verront leurs besoins déjà planifiés. Un mode d'enseignement au sein duquel aucun étudiant ou professeur ayant un handicap ne sera accueilli avec surprise. » – Jay Dolmage

Les professeurs

Il peut être décourageant pour les professeurs de divulguer leur handicap. Un panéliste a révélé que seulement 42 % des universités canadiennes disposent d'une politique écrite sur les mesures d'adaptation pour les professeurs. En raison de cette lacune, les départements et les établissements peuvent être mal préparés à soutenir correctement leurs professeurs.

L'absence de politique convenable pour prévoir l'adaptation aux handicaps peut contrevenir à la *Loi canadienne sur les droits de la personne*. Les établissements qui ne possèdent pas de politique de ce type devraient travailler avec les professeurs, le personnel, les associations d'étudiants aux cycles supérieurs et les associations étudiantes à en mettre une en place. Les établissements sont tenus de respecter leurs obligations juridiques. Les hauts dirigeants doivent en être conscients.

Les professeurs et le personnel doivent souvent divulguer leur handicap à leur chef de département ou à leur superviseur, et les mesures d'adaptation sont souvent tirées du budget du département ou de l'unité. Certains professeurs peuvent craindre que les mesures d'adaptation soient perçues comme « un coût pour le département » ou nuisent à leurs possibilités de promotion ou à leurs évaluations de rendement. Les panélistes se sont dits préoccupés par le fait qu'en l'absence de politiques appropriées pour les soutenir, les professeurs ayant un handicap sont forcés de quitter le milieu universitaire. Ils ont également souligné l'importance de maintenir en poste les personnes en situation de handicap, car elles représentent un précieux élément de diversité dans les collèges et les universités.

Les étudiants

Les étudiants sont aux prises avec le capacitisme institutionnel dès leur arrivée sur le campus. Leur première interaction avec un instructeur les oblige souvent à divulguer leur handicap puisqu'ils ont besoin de mesures d'adaptation en classe. Les étudiants sont forcés de répéter leur demande *ad nauseam*, et parce qu'une certaine stigmatisation est associée au handicap, il n'est pas raisonnable de s'attendre qu'ils reprennent sans cesse la démarche : c'est un processus lourd qui peut leur donner l'impression d'être un fardeau. Pour certains étudiants, la consultation des services de santé ou d'accessibilité les déshumanise, parce qu'elle médicalise leur handicap. Par conséquent, ils ne feront pas de demandes d'adaptation.

Les recherches démontrent que 24 % des étudiants universitaires canadiens déclarent avoir un handicap, mais que seulement 6 % à 9 % d'entre eux demandent des mesures d'adaptation. Ainsi, beaucoup moins d'étudiants demandent des mesures d'adaptation que le nombre de ceux qui pourraient en profiter. Par conséquent, moins d'étudiants ayant des handicaps obtiennent leur diplôme. Bien que 27 % des Canadiens détiennent un diplôme universitaire, seulement 17,6 % des Canadiens qui ont un handicap en possèdent un. Pour corriger cet écart, le milieu

postsecondaire doit en faire davantage pour éviter que les étudiants ayant des handicaps abandonnent leurs études avant de décrocher leur diplôme.

Les étudiants ayant un handicap qui arrivent au collège ou à l'université ont vécu de multiples désenchantements. Les mesures d'adaptation ne devraient pas être abordées comme un problème de « charge de travail » pour le personnel. Les panélistes étaient d'accord pour affirmer que les étudiants ne devraient pas devoir constamment sortir leur documentation ou réclamer des mesures d'adaptation à l'accessibilité. Des iniquités sont également liées à l'accès aux mesures d'adaptation, car les évaluations exigent du temps et de l'argent. L'« adoption anticipative », qui oblige un établissement à évaluer les diverses exigences relatives à l'accessibilité en amont pour que les cours soient pleinement inclusifs, fait partie des solutions proposées. La surcharge de travail peut également contribuer à la lassitude à revendiquer l'accès, car celle-ci incombe à chaque professeur et à chaque étudiant plutôt que d'être une responsabilité du système dans son ensemble.

Les étudiants aux cycles supérieurs

Les étudiants aux cycles supérieurs sont dans une situation unique, parce qu'ils suivent des cours et travaillent comme assistants à l'enseignement ou instructeurs. Ils doivent composer avec deux systèmes distincts : les services d'accessibilité aux étudiants et les ressources humaines du personnel universitaire. Le fardeau relatif aux demandes d'adaptation s'en trouve ainsi doublé. Les campus devraient harmoniser leurs politiques pour que ces deux bureaux se transmettent directement les mesures d'adaptation que réclament les étudiants aux cycles supérieurs.

Les étudiants aux cycles supérieurs ayant un handicap tirent également profit du mentorat et du soutien de leurs collègues pour s'y retrouver dans les systèmes institutionnels et composer avec la stigmatisation, parce qu'ils peuvent craindre de divulguer leurs besoins d'accessibilité à des professeurs qui sont à la fois leurs instructeurs et leurs superviseurs.

Les étudiants aux cycles supérieurs ne sont pas tous en mesure de mener des études à temps plein, car un handicap peut influencer sur la capacité au travail et le rythme de travail, mais la plupart des programmes ne fournissent des bourses qu'aux étudiants à temps plein. Les administrateurs peuvent accroître les possibilités des étudiants aux cycles supérieurs ayant un handicap en créant des modes de financement des études à temps partiel.

Les membres des laboratoires ou des services ne devraient pas être surpris par l'arrivée d'étudiants aux cycles supérieurs ayant un handicap. Les laboratoires et les départements doivent être prêts à soutenir les besoins d'accessibilité des nouveaux étudiants aux cycles supérieurs. Les départements peuvent s'y préparer par un audit sur l'accessibilité afin de s'assurer d'être prêts à soutenir tous les étudiants, quelles que soient leurs capacités. Par exemple, les laboratoires et les classes devraient être accessibles aux fauteuils roulants, les

postes de lavage des mains et les lutrins devraient être accessibles en position assise, et le sous-titrage devrait être offert lors de tous les événements. Les professeurs et les membres du personnel devront peut-être installer des logiciels à l'intention des nouveaux étudiants et recevoir une formation pour les utiliser. Les établissements doivent également disposer de politiques claires pour que les départements puissent demander un financement ponctuel afin d'accroître l'accessibilité ou d'assurer l'accès à des événements publics.

Pour terminer, l'administration des universités ou des collèges qui créent des politiques ou un bureau de soutien aux étudiants ne devrait pas hésiter à utiliser le terme *handicap*.

En effet, ce terme est souvent remplacé par des euphémismes comme « besoins particuliers », « expérience vécue pour favoriser la santé » ou « diversité corporelle ». Ce peut être positif, puisque les étudiants ne sont pas tous à l'aise d'assumer une identité donnée, mais lorsque la situation de handicap n'est pas énoncée clairement, les étudiants ayant un handicap risquent de se fondre dans la masse. Les termes « personnes ayant des handicaps » ou « personnes en situation de handicap » sont largement acceptés de nos jours.



2. Une conception inclusive du programme et de l'apprentissage, de la facilitation du travail et des appuis à la recherche

La deuxième séance a été consacrée à la recherche de moyens d'abandonner les milieux d'enseignement et de recherche qui forcent les personnes ayant des handicaps à demander des mesures d'adaptation individuelles pour privilégier des milieux dans lesquels les classes et les environnements de recherche sont déjà anti-capacitistes et inclusifs. Les panélistes ont exploré les principes d'inclusion intentionnelle et de conception universelle, les limites potentielles de la conception universelle, le problème de « lassitude à revendiquer l'accès » et certaines façons de créer des environnements d'enseignement, d'apprentissage et de recherche plus inclusifs et plus accessibles dans les établissements.



Les limites du modèle d'adaptation actuel

Un panéliste a remarqué que le modèle actuel d'adaptation perpétue un modèle de déficit dans son approche des étudiants ayant des handicaps. Ce modèle suppose que les étudiants qui ont des handicaps ont un manque à combler et ont besoin d'une intervention pour accéder à une conception dominante. Exiger que les étudiants fournissent de la documentation pour obtenir une mesure d'adaptation peut constituer une pratique de dépersonnalisation.

Le modèle d'adaptation actuel favorise la déresponsabilisation et l'impunité de la part des professeurs à l'égard du soutien aux étudiants ayant des handicaps, qu'on peut aussi qualifier de culture de réorientation. En cas de problème d'accès, l'étudiant est souvent dirigé vers une personne spécialisée en accessibilité. Au lieu de former les professeurs à un enseignement inclusif, on oriente automatiquement l'étudiant vers quelqu'un qui « gèrera » la question de l'accessibilité.

Un autre panéliste a avancé qu'en vertu d'un modèle d'adaptation individuel, les budgets des services d'accessibilité ne sont pas pérennes à de nombreux égards. À l'heure actuelle, les fonds sont affectés à des besoins d'accès individuels, sans tenir compte des changements systémiques nécessaires. Il faut injecter plus d'argent dans la formation et les possibilités pour

que les professeurs réfléchissent aux changements à apporter à leurs méthodes d'enseignement afin de les rendre plus inclusives. Les professeurs ont également besoin de soutien matériel et de mesures incitatives pour réaliser ce travail. En l'absence de mesures de soutien institutionnel généralisées, les impressionnants besoins d'accès réclamés individuellement par les étudiants contribuent à l'épuisement professionnel des professeurs.

Les promesses et les défis de la conception universelle de l'apprentissage

La conception universelle de l'apprentissage (CUA) est un cadre d'enseignement qui vise à créer des environnements accessibles, accueillants et inclusifs pour tous les apprenants, y compris les étudiants qui ont des handicaps ou des troubles d'apprentissage. C'est la conception inclusive qui garantit une relation authentique, car elle tient compte des besoins uniques d'ordre culturel, social et autres, qui dépassent ceux des usagers soi-disant « typiques ». Par exemple, une pratique de CUA consiste à fournir de l'information sous de multiples formes comme le texte, les images, les enregistrements vidéo ou audio. Une autre consiste à fournir le sous-titrage, la transcription ou les descriptions audio du contenu multimédia.

L'intégration de la conception universelle aux cours n'est pas sans défis. Les professeurs devront peut-être adapter leurs approches à la CUA lorsqu'un apprenant demande inopinément de combler un besoin nouveau ou différent. Sur bien des campus, la mise en œuvre de la conception universelle repose sur une seule personne ou un petit comité. L'enseignement et l'apprentissage accessibles exigent de la créativité et du travail supplémentaire.

La CUA peut être difficile à mettre en œuvre, notamment lorsque la responsabilité de rendre les cours accessibles incombe à des individus, par exemple l'instructeur d'un cours. Un panéliste a donné des exemples d'une pratique d'accès collectif pour inviter les étudiants et professeurs à partager leur travail d'accessibilité et de conception universelle. Certains campus possèdent de vastes populations d'étudiants, et dans une telle situation, la gestion et la mise en œuvre de la conception universelle peuvent se révéler un défi de taille. Les établissements postsecondaires sont souvent immenses, fragmentés et bureaucratisés. Peu de recherches démontrent comment orienter les campus dans le changement.

Enfin, on peut affirmer que la conception universelle fonctionne jusqu'à ce qu'elle ne fonctionne plus, c'est-à-dire qu'elle n'élimine pas tout à fait les besoins d'adaptation individualisée. À cet égard, elle n'est pas véritablement « universelle ». Les établissements postsecondaires doivent en faire plus pour accueillir ceux qui ont des besoins d'accès non anticipés.

« Nous investissons des sommes énormes dans les mesures d'adaptation, sans envisager de modifier nos modes d'enseignement et d'apprentissage. »

– Frederic Fovet

3. La conception et la planification d'une infrastructure inclusive : des acquisitions aux systèmes technologiques et à l'environnement bâti

La troisième séance a traité d'une série de services liés aux environnements technologiques et physiques. Elle a été consacrée à la technologie numérique, aux tendances actuelles et émergentes de la technologie numérique et de l'environnement bâti et aux obstacles qu'elles créent pour la pleine participation des étudiants, des professeurs et des membres du personnel.

Les panélistes ont également exploré l'importance de mettre au point et d'adopter des politiques d'achat accessibles, afin que les établissements créent bel et bien des infrastructures et des lieux de travail, des lieux d'apprentissage et des espaces accessibles.



Les problèmes d'accessibilité dans des environnements technologiques

Le recours à la technologie peut rendre l'apprentissage plus accessible et plus flexible. La technologie d'assistance désigne des outils et des appareils utilisés par des personnes ayant des handicaps pour accéder à l'information et exécuter des tâches en toute autonomie.

Il existe une foule d'exemples de technologies et de logiciels traditionnels dotés de fonctions d'accessibilité intégrées, qui ne sont donc pas des modules complémentaires ou des technologies spécialisées. On les trouve, entre autres, dans Office 365, Adobe Acrobat Pro, les livres audio, les publications électroniques et les technologies mobiles. Ces dernières années, le recours à l'intelligence artificielle (IA) s'est multiplié dans les technologies d'usage général et a ainsi contribué à l'accessibilité. Soulignons le sous-titrage vidéo, le sous-titrage dans Teams et Zoom, la synthèse vocale et la prédiction vocale dans Office 365, la voix pour les outils de recherche dans Google, le contrôle des ordinateurs à l'aide des commandes vocales, la

recherche dans Google adaptée à l'utilisation des caméras des téléphones cellulaires et les applications de soutien psychologique par l'IA.

Cependant, des obstacles technologiques demeurent dans le milieu postsecondaire, y compris l'inaccessibilité des logiciels d'analyse des données et des bases de données des revues révisées par un comité de lecture, particulièrement pour les étudiants en sciences, en technologie, en génie et en mathématique. Les logiciels et le matériel de technologie d'assistance continuent d'être coûteux. De plus, les évaluations universitaires peuvent créer des obstacles (comme les examens à durée déterminée), les professeurs continuent de préparer des documents et du matériel inaccessibles, et les logiciels francophones sont souvent désuets.

La réalité virtuelle et augmentée a également évolué, mais on ne sait toujours pas si elle fonctionnera bien pour les étudiants ayant des handicaps. La télécollaboration, qui permet à des étudiants de faire des voyages virtuels dans des lieux réels, devient plus courante. Les lunettes intelligentes sont dotées d'affichages frontaux qui fournissent des données et répondent aux commandes vocales et seront bientôt compatibles avec le langage des signes. Les étudiants ayant des handicaps pourraient aussi utiliser des robots pour réaliser des expériences. Toutes ces technologies en sont à diverses étapes de développement et d'adoption, mais elles ont le potentiel d'aider les étudiants, les professeurs et les membres du personnel qui ont des handicaps. Fait important, il faut évaluer si ces technologies sont mises au point conformément aux conseils et aux commentaires de personnes ayant des handicaps.

Les outils technologiques comme les vérificateurs d'accessibilité (dans Office 365, par exemple) peuvent détecter avec fiabilité certaines pratiques inaccessibles, y compris les erreurs de transfert aux textes alternatifs ou aux descriptions d'images. Ils ne sont toutefois pas fiables pour saisir les grossissements d'écran ou les erreurs de couleur ou de contraste d'écrans. De plus, accessibilité et ergonomie ne sont pas synonymes. Les systèmes en place sont souvent créés par des communautés non handicapées et dépendent souvent de l'automatisation pour en confirmer l'accessibilité. Autrement dit, certaines technologies réussiront un test d'accessibilité, mais échoueront au test d'ergonomie effectué par un membre de la communauté des personnes handicapées. Les plateformes de sondage en sont un bon exemple; si leur accessibilité n'est pas confirmée, elles ne recevront pas les commentaires d'utilisateurs ayant des handicaps.

Par ailleurs, les logiciels francophones ont souvent du retard sur les logiciels anglophones, particulièrement à l'égard des fonctions d'accessibilité. En effet, ces fonctions sont souvent mises au point aux États-Unis et non au Canada. De plus, les étudiants ayant des handicaps, notamment ceux qui ont des déficiences visuelles, peuvent se procurer des manuels (souvent tard au cours du semestre), mais doivent acheter eux-mêmes le matériel de référence pour obtenir une version accessible. Ce peut être très coûteux.

Certaines technologies adaptatives font foi d'idées préconçues sur les usagers (comme la technologie de synthèse vocale qui fait seulement entendre des voix masculines). On a éprouvé de la difficulté à entraîner l'IA pour que la reconnaissance faciale repère les personnes noires ou

racisées et pour que les voitures sans chauffeur reconnaissent les personnes en fauteuil roulant qui traversent la rue. L'explication provient souvent d'une absence de diversité dans les équipes de conception. Ainsi, des personnes de toutes les origines et des toutes les capacités doivent absolument contribuer à l'entraînement des systèmes d'IA. Cette absence de diversité justifie d'autant plus l'importance des points de vue de personnes représentant une diversité de genres, d'âges et de capacités pour créer une politique d'achat accessible.

Les obstacles à l'accessibilité et les lacunes en matière de planification dans l'environnement bâti

Il reste également des obstacles à franchir dans l'environnement physique. Les édifices de nombreux campus ont quelques centaines d'années. Ils ont été construits alors que les usagers étaient des hommes blancs sans handicaps et n'incluaient pas la communauté diversifiée qui fréquente ces édifices aujourd'hui. Les édifices ne sont toujours pas conçus pour des aides à la mobilité comme les fauteuils roulants. Ainsi, les étudiants, les membres du personnel et les professeurs ne peuvent toujours pas pénétrer dans les immeubles, les classes, les toilettes, les étages ou les sentiers entre les édifices. Ceux-ci doivent également être conçus pour les personnes qui ont des troubles de mobilité, des troubles sensoriels et des troubles d'apprentissage.

On constate un manque de bourses, de planification et de pratiques d'accessibilité. Les pratiques exemplaires sont plus courantes dans les secteurs de la santé, notamment les handicaps physiques en ergothérapie, les secteurs du génie et de l'architecture. Ces secteurs abordent souvent l'accessibilité par le biais d'édifices en particulier et de la technologie, et souvent selon le point de vue de l'adaptation. Cependant, dans bien des cas, ces secteurs ne tiennent pas compte de l'accessibilité communautaire. Autrement dit, ils oublient souvent les expériences individuelles des personnes les plus touchées par les problèmes d'accessibilité.

« Ce que nous avons appris sur le plan de l'accessibilité dans nos établissements, c'est que le véritable changement vers l'inclusion exige toujours plus de points de vue des personnes actuellement exclues. »
– Kate Clark

Une critique des politiques et pratiques d'achat

Les panélistes insistent : les établissements doivent se doter de politiques d'achat accessibles et rigoureuses, si ce n'est pas déjà le cas. Les établissements postsecondaires doivent s'intéresser davantage à l'achat et à la mise en œuvre de systèmes et plateformes technologiques. Les systèmes de gestion de l'apprentissage (SGA), par exemple, sont conçus pour les étudiants, mais ce sont souvent les professeurs et les membres du personnel qui doivent y saisir l'information. Cependant, bon nombre de ces systèmes ne sont pas dotés d'un processus de formation rigoureux pour les professeurs et les membres du personnel qui devront les utiliser. De même, l'accessibilité de ces systèmes est souvent confirmée par les étudiants, mais pas par les professeurs et les membres du personnel qui ont des handicaps. Un panéliste a remarqué que ce processus est un exemple de capacitisme. Lors de l'achat de services et de technologies, il est important de tenir compte de *tous ceux* qui utiliseront ces produits.

Une politique d'achat accessible doit prévoir tous les documents administratifs et le matériel de conformité dans le cadre du processus de demande. De plus, ces produits doivent d'abord être validés par une organisation. Bref, tous les achats d'un établissement doivent d'abord être vérifiés pour s'assurer qu'ils respectent les exigences d'accessibilité des étudiants, des professeurs et des membres du personnel.

4. Réflexions critiques sur l'intersectionnalité, les structures et les systèmes

La quatrième et dernière séance se penchait sur le rôle de l'intersectionnalité, des structures et des systèmes dans la promotion du capacitisme. Les panélistes ont exploré l'intersection du travail d'équité, de diversité et d'inclusion (EDI) avec le travail d'accessibilité et l'opposition occasionnelle entre les deux. Il y a eu des échanges sur la responsabilisation des établissements et les mesures à prendre pour favoriser une meilleure inclusion.



Le manque de représentation, la friction et la dynamique de pouvoir : le besoin de solidarité

Par le passé, les personnes noires, autochtones et racisées étaient exclues des échanges sur l'accessibilité. Il manque souvent de représentation des personnes noires, autochtones et racisées et des personnes ayant des handicaps au sein de groupes, de conseils ou de comités voués à mettre au point des systèmes, technologies et espaces accessibles. Les expériences vécues de personnes de communautés diversifiées, y compris les immigrants qui ont des handicaps et les personnes LGBTQI2+ qui ont des handicaps, ont besoin d'être reconnues et entendues; autrement, les systèmes et les structures demeurent inaccessibles. Un panéliste a également souligné plus tôt dans la journée que la plupart du temps, les études reflètent les recherches d'hommes blancs. De même, une grande partie de l'activisme historique qui marque le mouvement pour les droits des handicapés découle des points de vue de participants blancs et hétérosexuels et ne tient pas compte des expériences des personnes LGBTQI2+, noires et racisées ayant des handicaps.

Un panéliste a remarqué que pour se débarrasser des systèmes qui maintiennent le capacitisme, les échanges doivent aussi prendre en compte la suprématie blanche et le racisme structurel. Le capacitisme est imbriqué dans l'hétéropatriarcat, la suprématie blanche, le colonialisme et le capitalisme. C'est pourquoi il faut adopter une approche intersectionnelle du capacitisme.

Il a également été avancé que les personnes qui participent aux mesures d'EDI doivent approfondir l'approche intersectionnelle de leur travail pour faire progresser l'accessibilité et corriger le capacitisme. Les travaux d'EDI et d'accessibilité doivent être complémentaires et se renforcer mutuellement. Le courant sous-jacent d' « olympiques de l'oppression » influe également sur les travaux d'EDI et d'accès. Par ce terme, on entend que la marginalisation est souvent évaluée en fonction du groupe (d'après la race, le genre, la situation socioéconomique ou le handicap) le plus opprimé. Il crée également le mythe qu'un seul problème ou une seule cause peut être abordé à la fois.

« Le travail d'équité, de diversité et d'inclusion et le travail d'accessibilité se veulent synonymes et interchangeable. Il est impossible de faire l'un sans l'autre; autrement, on ne fera ni l'un ni l'autre correctement. » – Jodie Glean

Les panélistes ont affirmé que pour obtenir un changement dans les établissements postsecondaires, les bureaux de l'EDI et de l'accessibilité doivent demander des comptes à la haute direction. Tous les secteurs de l'établissement doivent faire preuve de transparence et de responsabilité collective pour s'assurer d'éliminer les pratiques discriminatoires. Il faut également faire preuve de responsabilisation et de transparence à toutes les étapes du processus décisionnel, et non seulement au sein de la haute direction. La participation et la consultation des étudiants, des professeurs et des membres du personnel ayant des handicaps sont des éléments importants des structures décisionnelles pour favoriser un changement structurel et systémique, et les étudiants doivent occuper une position importante dans la gouvernance de l'établissement. Les mécanismes de responsabilisation et les mesures de réussite des objectifs doivent également être définis avec l'apport de ces partenaires.

Les panélistes ont également avancé qu'il faut créer des lieux pour que les personnes noires, autochtones, racisées et dignes d'équité ayant un handicap puissent éprouver un sentiment d'appartenance, se créer une communauté, partager des ressources et produire des occasions de mentorat. Ces lieux doivent être soutenus par les établissements, mais ils devraient être créés par les étudiants, les professeurs et les membres du personnel ayant des handicaps. Ils peuvent promouvoir des environnements où il est possible de tenir des échanges sur le racisme, la transphobie et d'autres formes d'oppression systémique qui recoupent le capacitisme. Ils contribuent non seulement à promouvoir le bien-être des étudiants, mais ils tiennent également compte du fait que les expériences des personnes LGBTQI2+, noires et racisées ayant des handicaps diffèrent de celles des étudiants, professeurs et membres du personnel blancs ayant des handicaps.

5. Actions au-delà des dialogues

Un changement de culture, l'intentionnalité et la responsabilisation

Il peut y avoir une grande résistance au changement. Les professeurs, les membres du personnel et les étudiants ne peuvent pas être simplement forcés d'adopter des changements, mais doivent être pleinement soutenus et guidés dans ces changements. Le financement représente un autre enjeu. On s'attend souvent que les professeurs travaillent à la conception universelle pendant leurs temps libres. Dans bien des cas, aucun moment n'est prévu pour former, surveiller et soutenir les professeurs dans ce travail. Un plan financier doit être en place pour soutenir l'accès non anticipé des étudiants, des membres du personnel et des professeurs.

Le milieu postsecondaire devrait viser une véritable inclusion. Pour ce faire, on peut commencer par considérer le capacitisme comme un enjeu systémique enchâssé dans les établissements et non comme une forme individuelle de discrimination. Tout comme le racisme, le sexisme et l'âgisme ne se limitent pas au préjudice d'un individu envers un autre, mais ces enjeux, d'ordre structurel, sont profondément enracinés. Une solution consisterait à envisager la décolonisation des politiques et des pratiques. La décolonisation a créé des conditions propices aux premières étapes de l'abolition des systèmes âgistes, sexistes et racistes et pourrait également fournir un parcours vers l'abolition du capacitisme.

Le rôle de la haute direction n'est pas à négliger. Il faut la volonté d'intégrer les politiques inclusives et d'en financer la mise en œuvre. La direction peut également promouvoir des prises de décision collectives en créant des occasions pour que les étudiants, les professeurs et les membres du personnel ayant des handicaps partagent leurs expériences et influent sur les politiques. En faisant valoir ces points de vue, on favorise non seulement un plus grand sentiment d'appartenance et d'inclusion au sein d'un établissement, mais on contribue également à responsabiliser la direction. La direction des établissements postsecondaires doit également s'engager à recueillir des données pour s'assurer de réaliser des progrès sur le plan de l'accessibilité. Elle doit s'assurer de l'adoption de programmes d'enseignement et de formation qui aideront tous les membres de leur communauté à reconnaître et à combattre le capacitisme.

Lorsqu'on s'engage à corriger le capacitisme et à créer des milieux universitaires accessibles, il faut avoir des objectifs délibérés dès le début du projet, et non à la fin. Les politiques qui éclairent un projet tiennent-elles compte des droits de la personne et des points de vue de personnes qui ont des expériences vécues? Qui dirige le processus? Qui n'est pas représenté? À quoi ressemble un engagement significatif? Les gens ont-ils l'occasion de s'épanouir?

Un cadre s'impose pour orienter les décisions. Ce cadre peut inclure une liste de choses à faire (telles que des consultations, la représentation dans les groupes de direction et la collaboration

avec des communautés diversifiées) pendant le processus décisionnel. Des actions significatives peuvent également consister à s'assurer que les personnes les plus touchées par des systèmes oppressifs se voient donner le temps et l'espace de partager leurs expériences. Elles peuvent se traduire par l'offre de lieux à d'autres groupes ou par du militantisme pour le compte d'autres groupes.

Les panélistes ont constaté que pour agir, il faut remettre en question l'équilibre des pouvoirs, de même que l'intérêt pour des systèmes et des cultures immobilistes. La formation des membres du personnel et des professeurs par des ateliers, des séminaires, des visites sur le terrain, des dialogues et des cours peut contribuer à présenter une vision intersectionnelle. La représentation est également capitale. Les comités et les groupes d'embauche doivent être diversifiés et refléter les communautés qu'ils représentent. Il est également important que les étudiants, les professeurs et les membres du personnel ayant des handicaps et leurs alliés remettent constamment en question leur leadership pour s'assurer que ces instances soient tenues responsables de respecter les objectifs d'accessibilité. Les leaders postsecondaires doivent prouver qu'ils atteignent ces cibles en les mettant constamment à jour et en les corroborant par des données significatives accessibles au public.

La mutualité, le partage du savoir et les occasions d'innovation inclusive

De nombreux établissements postsecondaires sont immenses et fragmentés; les politiques et les pratiques d'un département peuvent différer de celles d'un autre. De même, des étudiants ayant des handicaps peuvent affronter des obstacles à l'apprentissage semblables à ceux d'autres étudiants sur le campus. Par exemple, les obstacles avec lesquels les étudiants internationaux doivent composer pour accéder à des services adaptés à leur culture peuvent refléter ceux des étudiants ayant des handicaps. Il pourrait être utile d'éliminer les vases clos, de collaborer entre établissements et de regrouper les ressources pour venir en aide à tous les étudiants. Les établissements peuvent également créer des lieux, y compris des endroits ancrés dans le handicap et la culture, tels que des galeries d'art axées sur les personnes en situation de handicap, afin de contribuer à favoriser un sentiment d'appartenance, d'encourager le dialogue et d'incuber de nouvelles idées.

Certaines fonctions d'accessibilité peuvent également profiter à tous les membres d'un établissement. Si elles sont déjà intégrées, elles seront moins coûteuses à mettre en œuvre à grande échelle. En priorisant les principes de conception universelle dans les classes et l'environnement bâti et en créant des mesures incitatives pour que les membres du personnel enseignant élaborent des éléments de conception universelle, on pourra réduire au minimum les mesures d'adaptation après le fait.

L'inclusion des principes d'accessibilité dès le début d'un projet, comme la reconception d'un site Web ou d'un nouvel édifice, peut être moins coûteuse et plus efficace que des mises à

niveau réalisées plus tard. Par exemple, si les documents internes sont préparés pour être lus par synthèse vocale, n'importe qui pourra les lire en tout temps.

Pour ce qui est de l'environnement physique, les concepteurs d'édifices connaissent le code du bâtiment local, mais tiennent-ils compte de la neurodivergence ou de l'identité de genre lors de leur planification et de leurs consultations? Ont-ils réfléchi aux personnes qui utilisent des aides à la mobilité pour concevoir leurs toilettes? Ces facteurs ne font pas partie des exigences des codes du bâtiment locaux, mais ces codes ne sont pas pleinement représentatifs des besoins de toute la communauté. Les pratiques de planification et de conception devraient inclure des partenariats avec des personnes en situation de handicap pour déterminer les obstacles, étudier les solutions au moyen d'outils de planification et intégrer des pratiques exemplaires en matière d'accessibilité au cours des programmes de planification urbaine.

Les échanges sur les mesures d'adaptation devraient englober des enjeux systémiques et structurels plus vastes au sujet de la charge de travail et du stress de l'étudiant. La pandémie a fait germer la possibilité d'adopter un modèle d'enseignement hybride qui inclut un apprentissage en ligne et en personne. Il a été souligné que la structure d'apprentissage traditionnelle, c'est-à-dire en personne, dans le cadre de cours magistraux de plusieurs heures ou de tutoriels livrés au sein de semestres de 12 semaines et à l'aide de tests ou d'examens à durée déterminée, ne correspond pas aux véritables expériences de vie ou d'apprentissage des étudiants. Il est peut-être temps de réévaluer ce modèle d'enseignement et de privilégier des approches plus personnalisées comme l'apprentissage en ligne, ainsi que de meilleures expériences d'apprentissage individuelles ou en petits groupes, de même que des systèmes mixtes (en ligne et en personne) ou qui ne sont pas divisés en semestres.

La pandémie a accru l'accès de diverses façons. En se tournant vers des services en ligne, les éducateurs ont appris à préparer des séquences vidéo, à fournir des transcriptions et à diffuser des moyens pour que les étudiants puissent accéder à la matière en tout temps. Ce peut aussi être une occasion de réévaluer les examens à durée déterminée. Les panélistes ont souligné que selon les recherches, les étudiants n'apprennent pas davantage, ne retiennent pas plus la matière et n'étudient pas de manière plus efficace lorsqu'un examen est à durée déterminée. Par exemple, un examen d'évaluation du savoir de trois heures ne pourra pas nécessairement mesurer l'aisance ou la capacité d'utiliser diverses stratégies davantage que des travaux. Les examens à durée déterminée peuvent également susciter des taux élevés de stress et d'anxiété, qui peuvent nuire à la performance de l'étudiant.

Une collaboration pansectorielle

Le milieu postsecondaire pourrait faire un meilleur travail pour créer un système harmonieux d'un établissement à l'autre, et ainsi abolir les politiques, pratiques et protocoles capacitistes. Ce travail pourrait se concrétiser par l'harmonisation des politiques d'accessibilité dans l'ensemble du secteur, et la promotion de possibilités de formation sectorielles ou de collaborations pour que le système postsecondaire soit tenu de rendre des comptes. Pour ce faire, une charte ou une entente semblable à celle des premiers *Dialogues nationaux et plan d'action contre le racisme anti-Noir et pour l'inclusion des Noirs dans l'enseignement supérieur canadien* pourrait être rédigée.

Le secteur pourrait également faire un meilleur travail d'anticipation des exigences en matière d'accessibilité. Ces exigences sont souvent abordées selon la perspective des ressources humaines, c'est-à-dire qu'il incombe à un bureau du bien-être de fournir les services. Le fait de demander aux étudiants ayant un handicap de se rendre à un bureau du bien-être pour discuter de leurs besoins d'accès est un processus obsolète et humiliant. En médicalisant leur handicap, on leur fait comprendre que ce handicap a besoin d'être réparé, ce qui est loin de le considérer comme acceptable. De plus, il est humiliant pour les étudiants de devoir retourner constamment au bureau du bien-être pour « prouver » leur handicap et recevoir des mesures d'adaptation.

Un panéliste a proposé que ses collègues professeurs et membres du personnel ayant des handicaps puisent dans leurs expériences communes pour former des relations interdépendantes. Ils créeront ainsi un modèle travail-vie qui les protégera des normes universitaires hyperproductives (comme la nécessité de ne jamais arrêter de publier des résultats de recherche et d'obtenir des subventions), mais leur permettra de répondre aux exigences du travail postsecondaire. Ils pourraient partager leurs ressources et leurs pratiques exemplaires avec leurs collègues, profiter d'un meilleur accès aux subventions et aux bourses internes ou obtenir plus de sièges à la direction pour commencer à abolir les politiques et pratiques capacitistes de leurs établissements.

Le milieu postsecondaire peut réseauter et collaborer pour harmoniser les politiques d'achat afin que les fournisseurs soient tenus de créer des produits accessibles. Le matériel et les pratiques exemplaires pour l'achat de produits accessibles peuvent également être diffusés entre collègues du secteur. Une politique d'achat accessible doit couvrir toute la vie utile d'un produit, de sa conception à sa mise en œuvre, en passant par la formation. Elle doit être transmise à tous les fournisseurs, afin de définir clairement les exigences pour faire affaire avec une organisation.

Les professeurs et les membres du personnel peuvent demander aux fournisseurs de manuels si leurs produits sont accessibles aux SGA. De nombreux étudiants détestent devoir utiliser divers SGA, notamment lorsqu'ils ne sont pas accessibles. Les établissements pourraient donc tenter de limiter le nombre de SGA qu'ils utilisent. D'après la conception universelle, la technologie devrait être simple et facile à utiliser. Les établissements peuvent également

exercer des pressions sur les fournisseurs pour qu'ils rendent leurs produits et conceptions accessibles, notamment au moyen d'actions collectives. Les établissements devraient également enseigner les fonctions d'accessibilité intégrées aux personnes qui utilisent les SGA. Il est important que les mesures de financement et de soutien soient mises non seulement à la disposition des étudiants ayant des handicaps, mais également des départements, afin qu'ils n'aient pas à assumer seuls l'achat de technologies et manuels accessibles.

Des compétences collectives s'imposent également quant à l'accessibilité et à l'inclusion dans les établissements; elles ne peuvent pas reposer seulement sur un individu ou un petit groupe. Autrement dit, tous les professeurs et les membres du personnel ont besoin de recevoir une formation sur les politiques et les pratiques exemplaires pour intégrer l'accessibilité à leur travail. De plus, une tenue de dossier exemplaire s'impose pour que les départements et les établissements soient tenus de rendre des comptes quant à la création de lieux accessibles. Les professeurs et les membres du personnel doivent aussi confirmer l'ergonomie des produits et services pour en garantir l'accessibilité et éviter les erreurs lors de futurs achats. Enfin, les établissements doivent accorder plus d'attention aux facteurs d'accessibilité des cours magistraux (tels que le choix des lieux, les emplacements multiples, la distance entre les lieux, la technologie, les animaux d'aide et les dispositifs d'aide).



Remarques de conclusion par le professeur Wisdom Tettey, facilitateur (vice-recteur, Université de Toronto, et principal, Université de Toronto Scarborough)



Je tiens à remercier tous les panélistes, modérateurs et participants qui ont assisté aux seconds Dialogues nationaux. J'ai trouvé encourageant de dénombrer plus de 1 000 participants, représentant plus de 80 établissements universitaires du Canada.

C'est un travail important qui représente une responsabilité collective et commune que nous devons tous poursuivre. Nous nous en tirons mieux lorsque nous travaillons ensemble à ces enjeux. Je suis particulièrement reconnaissant envers mes collègues qui ont siégé au comité de planification depuis un an. Je suis immensément reconnaissant envers tous ceux qui se sont assurés de la réussite de ces dialogues. Nous ne tenons pas ce travail pour acquis.

À ceux qui ont soulevé des questions sur la représentation entre les panels, je vous assure que le comité organisateur en était très conscient et a tenté de tenir compte de la diversité des gens représentés dans notre communauté. J'espère qu'au fil de la journée, la composition des panels vous a permis de comprendre l'effort consenti pour assurer une bonne représentation. Nous avons sollicité des gens qui les auraient rendus plus représentatifs. Malheureusement, bon nombre ne pouvaient pas être présents, mais sachez que nous les avons invités. Quoi qu'il en soit, en raison de la diversité des participants, chaque séance a tiré profit des interactions entre les panélistes et le public ainsi que des points de vue, des expériences vécues tout autant que des critiques.

Ce travail continue de faire partie de notre mission collective, et nous espérons qu'aujourd'hui, nous avons pu admettre certaines vérités, même si certaines sont difficiles à accepter, car nous avons tendance à penser que nous réalisons des progrès. Ce n'est pas pour nier ces progrès, mais bien pour affirmer qu'ils ne suffisent pas. Il reste du travail à faire pour créer des communautés inclusives envers lesquelles les gens éprouvent un sentiment d'appartenance et au sein desquelles ils pourront être la meilleure version d'eux-mêmes. Lorsque le modèle de déficit qui entrave le partage collectif aura disparu, nous pourrons profiter de tout ce que la communauté a mis sur la table. Je pense d'ailleurs que nous pouvons tous retenir que cette table n'est pas aussi représentative qu'elle devrait l'être. Sans cette représentation, nous ne trouverons pas les réponses que nous cherchons, car elles proviennent des personnes qui ont des expériences vécues, qui ont une idée de la manière de négocier et de gérer ces enjeux complexes.

Je tiens à parler brièvement des prochaines étapes. Cette rencontre se voulait un échange. Nous n'avons pas de réponses aux divers points d'action, mais nous espérons que ce que vous avez appris aujourd'hui vous donne une idée de ce qu'il y a à faire. Nous avons tenté de regrouper l'information de manière à pouvoir la diffuser et en tirer des enseignements. Le secteur de l'enseignement supérieur a l'avantage de se targuer de mobiliser le savoir et les gens. Nous devons nous assurer de l'uniformité du secteur, afin que peu importe le lieu, il soit possible de profiter d'une même compréhension du capacitisme et de la nécessité de l'abolir.

Nous tenons également à nous assurer de créer les conditions nécessaires pour que nous puissions tous prospérer et bien nous en sortir. Nous avons l'objectif de déposer ces échanges sur la place publique afin que tous, nous amorcions un changement positif.

Remerciements

Nous tenons à exprimer notre gratitude la plus sincère aux personnes et partenaires suivants, qui ont contribué à la planification, à l'exécution et à l'évaluation de ces dialogues et qui nous appuient dans nos travaux collectifs continus.

Comité des Dialogues nationaux et plan d'action

Chloë Atkins
Marie Bédard
Jennifer Curry
Tina Doyle
Jodie Glean-Mitchell
Cassandra Hartblay
Tamar MooSang
Julia Oosterman
David Onley
Ben Poynton
Rena Prashad
Cherilyn Scobie Edwards
Wisdom Tettey
Tanya Titchkosky

Groupes des événements et de la logistique

Meysam Delavari
Andrew Egan
Joanne Hanna
Jennifer Martel
Chris Sabatinos
Anna Weight-Bienzle
Wei Yang
Michael Zee

Panélistes et leurs affiliations institutionnelles au moment des Dialogues nationaux

Erin Anderson (Institut des études pédagogiques de l'Ontario)
Liza Arnason (ASE Fondation communautaire pour les Canadiens noirs handicapés)
Chloë Atkins (Université de Toronto)
Darla Benton Kearney (Collège Mohawk)
Kate Clark (Université Dalhousie)
Jay Dolmage (Université de Waterloo)
Olga Dosis (Collège George Brown)
Catherine S. Fichten (Collège Dawson et Université McGill)
Frederic Fovet (Université Thompson Rivers)
Sarah Gauen (Collège Algonquin)
Meric Gertler (Université de Toronto)
Jodie Glean-Mitchell (Université de Toronto)
Kelly Hannah-Moffat (Université de Toronto)
Karima Hashmani (Metrolinx)
Cassandra Hartblay (Université de Toronto)
Esther Ignagni (Université métropolitaine de Toronto)
Bonnie Lashewicz (École de médecine Cumming)
Anne McGuire (Université de Toronto)
Ben Poynton (Université de Toronto)
Cherilyn Scobie Edwards (Université de Toronto)
Mahadeo Sukhai (Institut national canadien pour les aveugles)
Wisdom Tettey (Université de Toronto)

Équipe de rédaction et d'enregistrement

Nythalah Baker
Natalie Elisha
Celine Gibbons-Taylor
Mahnoor Leghari
Diana Pearson
Natasha Prashad
Carly Sahagian
Scout Swartz

Annexe

Program Schedule

CALENDRIER DU PROGRAMME

Le 2 décembre 2022

Bienvenue et remarques d'ouverture (10 h à 10 h 15)

Remarques par Meric Gertler et Kelly Hannah-Moffat (Université de Toronto)
Mise en contexte et régie interne par Wisdom Tettey (Université de Toronto Scarborough)

Séance 1 : Le capacitisme et le milieu universitaire canadien – une remise en question de la culture et des systèmes d'exclusion (10 h 15 à 11 h 45)

Panélistes
Jay Dolmage, Université de Waterloo
Olga Dosis, Collège George Brown
Esther Ignagni, Université métropolitaine de Toronto
Bonnie Lashewicz, Université de Calgary

Modératrice
Cassandra Hartblay, Université de Toronto Scarborough

(Dîner – 11 h 45 à 12 h 30)

Séance 2 : Une conception inclusive du programme et de l'apprentissage (co-universitaires et extra-universitaires), de la facilitation du travail et des appuis à la recherche (12 h 30 à 14 h)

Panélistes

Erin Anderson, Institut des études pédagogiques de l'Ontario

Darla Benton Kearney, Collège Mohawk

Frederic Fovet, Université Thompson Rivers

Anne McGuire, Université de Toronto

Modératrice

Chloë Atkins, Université de Toronto Scarborough

(Pause – 14 h à 14 h 30)

Séance 3 : La conception et la planification d'une infrastructure inclusive : des acquisitions aux systèmes technologiques et à l'environnement bâti (14 h 30 à 16 h)

Panélistes

Kate Clark, Université Dalhousie

Catherine Fichten, Université McGill et Collège Dawson

Mahadeo Sukhai, Institut national canadien pour les aveugles

Modérateur

Ben Poynton, Université de Toronto

Séance 4 : Bilan : Réflexions critiques sur l'intersectionnalité, les structures et les systèmes (16 h à 17 h)

Panélistes

Liza Arnason, ASE Fondation communautaire pour les Canadiens noirs handicapés

Sarah Gauin, Collège Algonquin et conseil de l'Association canadienne pour la prévention de la discrimination et du harcèlement en milieu d'enseignement supérieur (ACPDHMES)

Jodie Glean-Mitchell, Université de Toronto

Karima Hashmani, Metrolinx

Modératrice

Cherilyn Scobie Edwards, Université de Toronto Scarborough

Remarques de clôture (17 h)

Remarques par Wisdom Tettey, Université de Toronto Scarborough