

INCLUSION, D'HIER À AUJOURD'HUI

Odette Raymond

Services d'aide à l'intégration des élèves

Cégep du Vieux Montréal

*Cet article a été diffusé dans la Revue **Pédagogie collégiale** de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) à l'été 2012 (VOL.25, No4). Pédagogie collégiale est une revue « phare » pour les acteurs de l'enseignement supérieur. Elle cherche, notamment, à guider les intervenantes et les intervenants de la pédagogie au collégial, à éclairer les interventions en présentant une information riche et variée, à annoncer les changements pressentis dans le milieu de l'éducation. Elle est aussi une revue « reflet », enracinée dans la réalité, témoin des pratiques des personnes qui oeuvrent dans le milieu collégial. Enfin, la revue se veut une revue « d'animation » par la suggestion de pistes de réflexion et d'action.*

Les étudiants « en situation de handicap », que l'on nomme aussi « à besoins particuliers », sont bien présents dans les établissements d'enseignement supérieur. Les étudiants, les professeurs, les professionnels, les gestionnaires, des partenaires externes, de même que, dans bien des cas, les parents contribuent à l'inclusion de cette population sans cesse croissante. Or, sa présence et les caractéristiques des situations de handicap en cause soulèvent des défis nouveaux et stimulants pour les milieux collégial et universitaire. Cela étant, nous ne pouvons passer sous silence les besoins de sensibilisation, d'information et de formation des professeurs et des professionnels des collèges. Ces derniers, malgré toute leur bonne volonté, n'ont pas toujours les outils pour faire face aux demandes que cette population leur fait. Nous devons aussi considérer la nécessité de structures adéquates pour répondre aux besoins grandissants de cette population. Dans le cadre du présent article, nous exposerons le contexte éducatif et social dans lequel évoluent ces étudiants, mais nous aborderons tout d'abord la terminologie utilisée pour parler d'eux.

En effet, le vocabulaire lié au domaine des déficiences, des incapacités et des handicaps change constamment. Depuis trente ans, nous avons pu lire ou entendre les expressions « personne ayant des limitations fonctionnelles », « personne ayant des incapacités », puis « personne en situation de handicap ». Cette dernière expression, tirée du modèle conceptuel québécois du processus de production du handicap (PPH), met l'accent non pas sur le handicap, mais plutôt sur la situation de vie :

« Basé sur un modèle écologique, (le modèle du PPH) ne s'attarde pas tant aux déficiences ou aux incapacités qu'aux différents obstacles ou facilitateurs dans le contexte de vie qui, en interaction avec celles-ci, pourront perturber les habitudes de vie, compromettre l'accomplissement des activités quotidiennes et des rôles sociaux. Ainsi la personne se retrouve en position soit de pleine participation sociale, soit de handicap. Ce modèle tient compte de l'interaction entre les facteurs de risque (causes), les facteurs personnels (systèmes organiques et aptitudes), les facteurs environnementaux et les habitudes de vie. » (Bonnelli, Ferland-Raymond et Campeau, 2010, p.7)

➤ PETITE HISTOIRE DE L'INCLUSION DES ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP

Au début des années 1980, un groupe d'étudiants sourds fréquentant la polyvalente Lucien-Pagé, à Montréal, revendiquent l'accès aux études supérieures, avec le soutien d'interprètes en langue des signes québécois (LSQ). À la même période, deux femmes sourdes qui étudient à l'Université de Montréal font une demande au ministère de l'Éducation pour que des interprètes leur donnent à l'information et à l'enseignement. Émerge ainsi une toute première population étudiante en situation de handicap. Les étudiants du secondaire voient leurs efforts reconnus et leur accès aux études collégiales rendu possible par le démarrage d'un projet pilote au Cégep du Vieux Montréal. Peu après, ce projet pilote se développe dans d'autres cégeps. Le Ministère confie alors au Cégep de Sainte-Foy et au Cégep du Vieux Montréal, respectivement pour l'est et pour l'ouest, de la province, le mandat suprarégional d'encadrer les services d'aide à l'intégration des élèves en situation de handicap. Dans le cas des étudiantes de l'Université de Montréal, le Ministère accepte de financer les services d'interprétation en langues des signes. C'est donc la détermination et l'engagement de ces étudiants qui ont permis que leur soit ouverte la porte des études supérieures. Au cours de l'année scolaire 1982-1983, les services d'aide des cégeps de la province accueillent ainsi quelques dizaines d'élèves présentant une incapacité (Bouchard et Veillette, 2005). Outre la reconnaissance de leurs besoins, en soutenant leur intégration à l'ordre collégial ou universitaire, le Ministère pave la voie afin de permettre à de nombreuses personnes qui sont en situation de handicap et qui ont les capacités intellectuelles nécessaires pour apprendre de cheminer – d'abord jusqu'aux études supérieures, puis à l'intérieur de celles-ci – et de réussir ainsi que d'occuper des rôles essentiels dans notre société.

Les premiers services offerts par les établissements d'enseignement supérieur aux populations en situation de handicap sont les services d'interprétation ainsi que de prise de notes (l'étudiant sourd ne peut prendre des notes tout en regardant l'enseignant et en suivant l'interprète). Quand les étudiants aveugles expriment à leur tour certains besoins, dont l'accès à l'écrit par le braille et les déplacements sécuritaires au sein des établissements, la mise sur pied de nouveaux services s'impose. Au Cégep du Vieux Montréal, c'est une psychologue qui reçoit les premiers étudiants ayant une déficience visuelle. Surprise de constater que des services existent pour les élèves sourds, mais pas pour eux, elle fait des démarches pour que leurs besoins soient pris en compte. Par la suite, d'autres besoins émergent quant aux incapacités motrices, telles la paraplégie et la dystrophie musculaire. Cela illustre que les personnes ayant des troubles moteurs sont de plus en plus présentes dans toutes les sphères de l'activité humaine, y compris les études supérieures.

Quelques années plus tard, lorsque les établissements d'enseignement ajoutent à la liste des services offerts des aménagements pour les troubles d'apprentissage, le trouble du déficit de l'attention, les troubles de santé mentale et les troubles du spectre autistique, ils répondent en quelque sorte aux besoins particuliers d'une quatrième population émergente en situation de handicap. Cette quatrième population est constituée d'étudiants ayant un trouble invisible. Ils restent longtemps dans l'ombre, ne voulant pas s'exposer, qui par souci d'anonymat, qui par peur de la stigmatisation. C'est souvent après plusieurs obstacles, des difficultés scolaires importantes, et parfois quelques échecs, qu'ils se risquent à divulguer leur trouble pour pouvoir obtenir de l'aide. Pour les étudiants qui font partie de cette population, comme pour ceux qui font partie de la population en situation de handicap sensoriel ou moteur, accompagnement, locaux adaptés, livres parlés, de même que logiciels et outils informatiques ainsi que temps prolongé pour les évaluations, figurent parmi les soutiens les plus utilisés (voir la page Facebook de la revue *Pédagogie collégiale* pour une liste exhaustive des services et des accommodements ou des aménagements offerts aux étudiants en situation de handicap).

Bref, depuis le début des années 1980, l'accessibilité aux études supérieures est acquise pour les étudiants ayant une déficience sensorielle ou motrices, et ce, grâce au financement consenti par le gouvernement du Québec dans le but d'offrir des services de soutien et en raison d'une ouverture grandissante à l'inclusion. C'est toutefois la publication du programme *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial* (MESS, 1992) qui permet d'exposer les orientations, les balises et les rôles de chacun des acteurs. Plus de précisions sont ensuite apportées par la publication d'un document visant à dresser un plan d'intervention pour chaque étudiant concerné : *Guide pour compléter un plan individuel d'intervention* (Service d'aide à l'intégration des élèves, SAIDE du Cégep du Vieux Montréal et Direction générale de l'enseignement et de la recherche, 1997). Ce guide décrit les différentes composantes d'un plan d'intervention, qu'il serait en fait plus juste de nommer « plan de services ». En effet, le plan en question décrit les services et les accommodements qui sont offerts par les établissements d'enseignement supérieur, d'une part, et qui sont financés par le Ministère, d'autre part. Cette description sert à transmettre au Ministère la demande de financement pertinente.

➤ UNE POPULATION EN ÉVOLUTION

Il y a une dizaine d'années, soit quelque 20 ans après l'intégration des premiers étudiants en situation de handicap à l'enseignement supérieur, on a commencé à établir une distinction entre les troubles que l'on dit « traditionnels » et ceux que l'on nomme « émergents ». La classification des troubles au sein de ces catégories n'est pas toujours la même et varie en fonction des auteurs et des intervenants. Toutefois, de manière générale, on convient que les troubles moteurs, sensoriels et organiques sont des troubles dits « traditionnels » et que les troubles d'apprentissage, le trouble du déficit de l'attention ainsi que les troubles de santé mentale sont des troubles que l'on a l'habitude de nommer « émergents ». Quant aux troubles du spectre de autistique (ou troubles envahissants du développement), ils font partie tantôt d'une catégorie, tantôt de l'autre. Dans l'ensemble du réseau des études supérieures, au cours des cinq dernières années, le nombre d'étudiants qui présentent des troubles « émergents » a dépassé celui des étudiants ayant des troubles « traditionnels » (voir à ce sujet l'article de Ducharme et Montminy publié dans la revue *Pédagogie collégiale*, Vol. 25, N° 4, été 2012). Voilà pourquoi il en est si abondamment question. C'est aussi la raison pour laquelle chacun d'entre nous est susceptible d'être interpellé par cette réalité. En outre, selon Fichten et ses collaborateurs (2012), seulement une partie des étudiants en situation de handicap auraient recours aux services adaptés. Le nombre réel d'étudiants en situation de handicap qui pourraient recevoir de l'aide est donc plus élevé que ce que nous disent les statistiques!

➤ EFFETS DE LA RECONNAISSANCE DES DROITS DES PERSONNES EN SITUATION DE HANDICAP

« Cette augmentation du nombre d'étudiants handicapés illustre la promotion d'une « école pour tous » soucieuse d'efficacité et d'équité et désireuse de faciliter la participation sociale de tous au développement économique et social de la société ». (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2011, p.141).

La question des « accommodements raisonnables » offerts aux étudiants en situation de handicap repose sur la lutte à la discrimination et sur l'obligation des établissements d'enseignement de traiter leurs étudiants avec équité. Rappelons d'emblée qu'être juste avec tous ne signifie pas faire la même chose pour tous. En effet, les étudiants qui présentent une différence doivent être traités d'une façon qui tient compte de cette différence. Un étudiant qui, en raison d'une dyslexie dûment identifiée, doit utiliser un logiciel d'aide à la lecture n'est pas

en situation de privilège; on compense sa difficulté. Ce qu'on lui accorde, c'est un soutien pour qu'il puisse pallier son incapacité et ainsi arriver à effectuer de nouveaux apprentissages en partant sur un même pied que ses collègues.

Comme le soulignent Bourassa et Tousignant (2009), de nos jours, la législation favorise l'inclusion des étudiants en situation de handicap dans les établissements d'une grande partie du monde. Les Etats-Unis, par exemple, ont adopté l'*Americans with Disabilities Act*, qui encadre les obligations en matière d'accommodements. Le Québec ne dispose pas d'une législation aussi complexe. Il s'appuie en revanche sur la loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale (2011), sur la Charte québécoise des droits et libertés ainsi que sur des documents de référence, incontournable, la politique *À part entière* (Office des personnes handicapées du Québec, 2009), sur des avis juridiques d'avocats du contentieux de la Fédération des cégeps de même que sur la travail d'avocats et d'ombudsmans des universités. Les personnes en situation de handicap, pour leur part, s'appuient sur ces documents pour faire valoir leurs droits. En vertu de ces mêmes documents, tous les établissements d'enseignement supérieur québécois sont tenus d'offrir des accommodements aux étudiants chez qui on a diagnostiqué un trouble.

C'est au fond à une transformation sociale que nous amènent ces considérations légales : la pleine participation des personnes en situation de handicap à notre société. Cette transformation sociale est d'ailleurs déjà en marche dans nos établissements, puisque le réseau de l'enseignement supérieur compte dorénavant, au sein même de son personnel, un certain nombre d'employés en situation de handicap qui ont d'abord fréquenté ce réseau à titre d'étudiants.

Ainsi, la jurisprudence et les pratiques exemplaires en matière d'accès aux études pour les personnes en situation de handicap sont mieux connues. En outre, le réseau collégial dispose de mesures de soutien qui s'appuient de plus en plus sur la recherche et sur des pratiques qui ont, jusqu'à maintenant, assuré le succès de nombreux étudiants. Cela étant dit, rien ne sert de faire l'autruche : beaucoup reste à faire pour assurer une inclusion réussie. En effet, si les établissements et les acteurs du réseau des études supérieures sont désormais plus conscients de leurs responsabilités, les moyens pour remplir ces dernières sont loin de faire consensus et d'être adoptés par l'ensemble du réseau collégial.

➤ ET POUR DEMAIN ?

UNE TERMINOLOGIE ADAPTÉE

À notre avis, l'heure est venue de repenser les conceptions de l'inclusion des étudiants en situation de handicap et leur reflet dans leur terminologie utilisée dans ce domaine : au regard des conceptions qui évoluent, certains mots sont désuets. Ainsi, les troubles que l'on a l'habitude de nommer « émergents » le sont de moins en moins. Par exemple, il n'est pas « nouveau » que des étudiants souffrent de troubles de santé mentale; il y a déjà une quinzaine d'années que des étudiants ayant un trouble d'apprentissage demandent du soutien; le déficit d'attention existe depuis longtemps et il y a plusieurs années que l'on connaît sa persistance à l'âge adulte. Par ailleurs, les personnes ayant un trouble ne se reconnaissent pas d'emblée ou toutes dans le terme « handicapé » et elles ne comprennent pas toujours la notion de « situation de handicap » mise de l'avant par le Regroupement international du processus de production du handicap. D'une part, il faut reconnaître que le terme « handicap » véhicule une connotation d'incapacité physique ou sensorielle et qu'il est peu usité pour ce qui concerne les personnes ayant un

trouble d'origine neurologique ou psychiatrique. D'autre part, nombre de personnes ayant un trouble d'apprentissage, du déficit de l'attention, du spectre autistique ou de santé mentale ont déjà bien de la difficulté à porter une étiquette qui met en évidence leur incapacité « invisible ». Ils jugent que cette étiquette les stigmatise. Il est dès lors facile de comprendre leur réticence à s'en voir coller une deuxième, celle de « handicapé »! En outre, les troubles d'origine neurologique sont souvent associés à des troubles mentaux pour la simple raison qu'ils sont décrits dans le *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, le DSM-IV. Enfin, l'origine connue des troubles, la perception de leurs manifestations et la compréhension que nous en avons évoluent aussi vite que le font les neurosciences, ce qui commande nécessairement dans les établissements, des adaptations qui prennent en compte les avancées scientifiques tant sur la plan de la terminologie que des approches et des interventions.

UNE PÉDAGOGIE ADAPTÉE

L'augmentation du nombre d'étudiants en situation de handicap dans le réseau de l'enseignement supérieur québécois ainsi que la complexité de leurs incapacités force une remise en question importante des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, que ces dernières soient béhavioristes, humanistes ou, encore, qu'elles fassent appel au cognitivisme. On se questionne, comme enseignant, sur ses pratiques dans un contexte de besoins particuliers; on fait aussi plus appel aux forces vives des étudiants pour aider leur pair; on repense ses façons d'évaluer, de conduire l'étudiant jusqu'au niveau de compétences requis pour qu'il puisse réussir son stage lorsqu'il y en a un prévu dans son programme, de lui offrir une formation qualifiante pour le marché du travail. De plus, les enseignants se rendent compte que les changements apportés pour soutenir les étudiants en situation de handicap aident aussi les étudiants qui n'ont pas de troubles reconnus. Il y a plusieurs années, il nous a été donné d'interpréter à l'intention d'une étudiante sourde un cours de biologie humaine. Or, comme la langue des signes a des particularités iconiques, après un moment, la majorité des étudiants s'étaient tournés vers nous, notre interprétation procurant une image visuelle qui, combinée aux explications de l'enseignante, a permis à plusieurs de tirer profit d'une aide qui n'était offerte, en principe, qu'à la seule étudiante sourde. Ajoutons que, dans la perspective du socioconstructivisme, on peut tirer profit de la dimension sociale dans laquelle s'inscrit l'étudiant en situation de handicap, mais aussi de la relation des collègues de classe avec ceux qui présentent des différences. Chacun interagit avec l'autre et, ainsi, tous ont l'occasion d'exercer une influence sur leurs pairs. Dès lors qu'on en parle, qu'on transcende les tabous de la différence, on fait des pas vers l'inclusion de personnes qui, au-delà de leurs différences et grâce à celles-ci, peuvent en apprendre aux autres sur la ténacité, le courage, la persévérance, la résilience.

DES RESSOURCES ADAPTÉES

Le contexte favorise l'accès des uns et, en même temps, alourdit la tâche des autres. Les intervenants, particulièrement les enseignants, ressentent de la pression. Leur essoufflement est exprimé, voire dénoncé, dans tout le réseau, plus spécifiquement dans les collèges. Il y a 10 ans, lorsqu'un seul étudiant dyslexique faisait son entrée dans un cégep ou dans une université, nombreuses étaient les personnes qui se posaient des questions, qui se sentaient démunies. Aujourd'hui, les enseignants des collèges qui ne reçoivent dans leurs classes, dans une même session, qu'un seul étudiant en situation de handicap sont presque minoritaires. Le grand nombre d'étudiants en situation de handicap déclarés ne tient pas compte de tous ceux qui ne le sont pas. Cela risque fort de faire en sorte qu'un même professeur enseigne à quelques étudiants

ayant un certain nombre de besoins particuliers au cours d'une seule et même session. L'alourdissement ne tient pas au strict fait de recevoir des étudiants en situation de handicap, mais plutôt à leur nombre et à la diversité de leurs incapacités. En tant que pédagogue, il est légitime de se sentir interpellé et de vouloir à tout prix aider ces étudiants, et il est déplorable de n'en avoir ni les ressources nécessaires ni le temps suffisant. Certains enseignants réclament une réduction du nombre d'étudiants par groupe et souhaitent que le calcul menant à cette réduction tienne compte du nombre d'étudiants en situation de handicap au sein de chacun des groupes. Or, à l'heure actuelle, personne ne connaît la juste proportion, notamment parce que la valeur de l'un n'est pas nécessairement la valeur de l'autre. Qui plus est, les ressources professionnelles augmentent lentement, peut-être trop lentement pour combler les besoins grandissants. D'ailleurs, la nature des ressources professionnelles nécessaires est sujette à discussion. De quel type de professionnels a-t-on besoin? S'agit-il d'orthophonistes, d'orthopédagogues, de travailleurs sociaux, de psychologues, de psychoéducateurs? Quel rôle peut jouer un technicien en éducation spécialisée, un pair aidant, un stagiaire plus scolarisé que l'étudiant qui reçoit l'aide, par exemple un stagiaire universitaire qui effectuerait un stage au sein du service d'aide d'un collègue?

Beaucoup d'exploration reste à faire. Certains choix ont été faits dans l'urgence. Dans certains cas, ceux-ci sont basés sur des facteurs de disponibilité des ressources professionnelles ou financières, voire sur les deux. Il reste à valider l'efficacité de ces choix. De plus, à l'heure où les ordres d'enseignement précédents sont à se structures dans une approche non catégorielle, c'est-à-dire centrée sur les besoins de l'élève, l'enseignement supérieur est résolument ancré dans une approche médicale où le diagnostique est essentiel. Ce dernier doit-il s'ajuster et tendre aussi vers une analyse plus fine des besoins de chaque étudiant? Qu'il nous soit permis de croire que, en cette matière, le réseau collégial aurait la possibilité de développer un créneau des plus intéressants et des plus fructueux pour l'amélioration de la vie en collectivité. En ce sens, le Centre de recherche sur l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap, centre collégial de transfert de technologie en pratiques sociales novatrices récemment créé et affilié au Cégep du Vieux Montréal et au Collège Dawson, semble fort prometteur.

UN PLUS GRAND ENGAGEMENT DE LA PART DES ÉTUDIANTS

Si les enseignants, les professionnels et les gestionnaires sont responsables de mettre à la disposition des étudiants en situation de handicap les moyens nécessaires pour que ceux-ci réussissent, en contrepartie, il incombe aux étudiants concernés d'avoir recours à ces moyens.

Dans une approche qualitative comparant une population de travailleurs américains et canadiens ayant des troubles d'apprentissage, Gerber, Price, Mulligan et Shessel (2004) mentionnent les grands enjeux du marché du travail pour ces personnes : la divulgation, la responsabilisation, l'accommodement raisonnable et le recours aux droits de la personne. Plus l'individu avance dans sa scolarité, plus il est responsable de faire connaître aux autres sa condition et ses besoins particuliers. De même, il est possible de viser une inclusion sociale et une prise en charge de soi de plus en plus importantes, au fur et à mesure que la personne prend de l'âge. D'ailleurs, selon Fichten et ses collaborateurs (2008), le réseau d'amis, la motivation, l'horaire de la semaine et la réduction du nombre de cours ainsi que le recours aux services d'aide sont parmi les facteurs de l'inclusion. Or, sur ces derniers, l'étudiant en situation de handicap a un contrôle qu'il se doit d'exercer.

N'OUBLIONS PAS QUE...

- Les troubles d'apprentissage, de santé mentale et du spectre autistique et le trouble du déficit de l'attention, c'est-à-dire ceux que l'on a pris l'habitude de nommer « émergents », sont d'origine neurobiologique. Ni la volonté ni le quotient intellectuel des étudiants ne sont en cause.
- Toute sa vie, la personne en situation de handicap aura à adopter des stratégies et à utiliser le soutien disponible.
- La Charte des droits de la personne et des droits de la jeunesse et la Loi 56 sur l'intégration des personnes en situation de handicap confèrent à tous des obligations quant à l'accueil et à l'intégration des étudiants ainsi qu'à l'offre d'accommodements.
- L'éducation est un droit pour toutes les personnes qui ont l'intérêt et la capacité de faire des études supérieures.
- Personne n'est obligé de mentionner sa problématique.
- Les exemples de personnes en situation de handicap qui ont réussi leurs études et qui peuvent participer pleinement à la société sont nombreux.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BONNELLI H., A.E. FERLAND-RAYMOND et S. CAMPEAU. *Portrait des étudiantes et des étudiants en situation de handicap et des besoins émergents au postsecondaire. Version abrégée*, Recherche commanditée par la Direction des affaires étudiantes universitaires et collégiales, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010.

BOUCHARD, F. et D. VEILLETTE. *Situation des étudiants ayant des incapacités dans les Cégeps. Rapport des travaux du comité*. Drummondville, Office des personnes handicapées du Québec, 2005.

BOURASSA, M. et M.-C. TOUSIGNANT. *L'intégration au cégep de l'Outaouais, une responsabilité collective*, Recherche subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gatineau, Cégep de l'Outaouais, 2009.

FICHTEN, C. S. et collab. *Étudier au cégep avec des incapacités : obstacles et facilitateurs à la réussite scolaire*, Montréal, Réseau de recherche Adaptech, 2008.

FICHTEN, C. S. et collab. « *Wat happens after Graduation? Outcomes, Employment, and Recommendations of Recent junior/Community College Graduates with and without Disabilities* », *Disabilities and Rehabilitation*, vol.34, n° 11, 2012, p. 917-924.

GERBER, P. J. A. PRICE, R. MULLIGAN et I. SHESSEL. « *Beyond Transition : A comparison of the Employment Experiences of American and Canadian Adults with LD* », *Journal of Learning Disabilities*, vol. 37, n° 4, 2004, p. 283-291.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE (MESS). *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial*, 2^e éd., Québec, MESS, Direction générale de l'enseignement collégial, 1992.

OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC. *À part entière*, Québec, Gouvernement du Québec, 2009

(http://www.ophq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Politique_a_part_entiere_Acc.pdf)

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE). *L'inclusion des étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire et dans l'emploi, Politiques d'éducation et de formation*, Paris, Éditions OCDE, 2011 (<http://dx.doi.org/10.1787/9789264111714-fr>).

SERVICE D'AIDE À L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES (SAIDE) DU CÉGEP DU VIEUX MONTRÉAL et DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE (DGER). *Guide pour compléter le plan individuel d'intervention*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1997.