

## Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent ?

### Teachers' representations on the inclusion of disabled students: what challenges arise, what measures are necessary?

### Las representaciones de los profesores de la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad: ¿cuáles son los retos, qué medidas se imponen?

Ruth Philion, Manon Doucet, Carole Côté, Martine Nadon, Nathalie Chapleau, Line Laplante and Iulia Mihalache

Volume 44, Number 1, Spring 2016

L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1036180ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1036180ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Philion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau, N., Laplante, L. & Mihalache, I. (2016). Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent ? *Éducation et francophonie*, 44(1), 215–237.  
<https://doi.org/10.7202/1036180ar>

Article abstract

Although since the 1960s, the democratization of universities has contributed to the emergence of a variety of student profiles, thus forcing universities to redefine their mission (Chénard, 2005; Romainville, 2004), the strong growth of the population of students with disabilities (SD), said to be *emerging*, is compelling universities more than ever to redefine their roles and rethink the curriculum from the standpoint of inclusion. The need to update this conclusion is so urgent that it is being done under the auspices of a legal obligation to promote and support accessible non-discriminatory education for all. In this context, professors find themselves in the forefront of this inclusivity, which is why this article aims to understand how they see the inclusion of SD and to identify ways that should be used to support the participation of these students. A questionnaire addressed to 613 professors from three Québec universities highlights their concerns about meeting curriculum requirements and the need to not only better inform them, but also to come up with mechanisms for specifying clear guidelines about accommodations that could be offered to DS.

# Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap: quels défis se posent, quelles mesures s'imposent?

**Ruth PHILION**

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**Manon DOUCET**

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

**Carole CÔTÉ**

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

**Martine NADON**

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**Nathalie CHAPLEAU**

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

**Line LAPLANTE**

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

**Iulia MIHALACHE**

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

## RÉSUMÉ

Bien que depuis les années 1960 le phénomène de la démocratisation des universités ait contribué à l'émergence d'une variété de profils étudiants obligeant les universités à redéfinir leur mission (Chenard, 2005; Romainville, 2004), la forte croissance de la population des étudiants en situation de handicap (ESH), dite *émergente*, convie plus que jamais les universités à redéfinir leur rôle et à repenser la pédagogie dans une logique d'inclusion. La nécessité d'actualiser cette inclusion est d'autant plus pressante qu'elle se fait sous le signe d'une obligation juridique de promouvoir et de soutenir une éducation accessible et non discriminatoire pour tous. Dans ce contexte, les professeurs se retrouvent aux premières loges de ce virage inclusif. C'est pourquoi cet article vise à comprendre comment ils se représentent l'inclusion des ESH et à déterminer quels moyens devraient être déployés pour les accompagner à y participer. Un questionnaire auquel ont répondu 613 professeurs de trois universités québécoises met en évidence, d'une part, leurs préoccupations relatives à l'atteinte des exigences propres aux programmes d'études et, d'autre part, la nécessité non seulement de mieux les informer, mais surtout de penser à des mécanismes permettant de préciser des balises claires quant aux accommodements à offrir aux ESH.

**ABSTRACT**

**Teachers' representations on the inclusion of disabled students: what challenges arise, what measures are necessary?**

Ruth PHILION

University of Québec in Outaouais, Québec, Canada

Manon DOUCET

University of Québec in Chicoutimi, Québec, Canada

Carole CÔTÉ

University of Québec in Chicoutimi, Québec, Canada

Martine NADON

University of Québec in Outaouais, Québec, Canada

Nathalie CHAPLEAU

University of Québec in Montreal, Québec, Canada

Line LAPLANTE

University of Québec in Montreal, Québec, Canada

Iulia MIHALACHE

University of Québec in Outaouais, Québec, Canada

Although since the 1960s, the democratization of universities has contributed to the emergence of a variety of student profiles, thus forcing universities to redefine their mission (Chénard, 2005; Romainville, 2004), the strong growth of the population of students with disabilities (SD), said to be *emerging*, is compelling universities more than ever to redefine their roles and rethink the curriculum from the standpoint of inclusion. The need to update this conclusion is so urgent that it is being done under the auspices of a legal obligation to promote and support accessible non-discriminatory education for all. In this context, professors find themselves in the forefront of this inclusivity, which is why this article aims to understand how they see the inclusion of SD and to identify ways that should be used to support the participation of these students. A questionnaire addressed to 613 professors from three Québec universities highlights their concerns about meeting curriculum requirements and the need to not only better inform them, but also to come up with mechanisms for specifying clear guidelines about accommodations that could be offered to DS.

## RESUMEN

### **Las representaciones de los profesores de la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad: ¿cuáles son los retos, qué medidas se imponen?**

Ruth PHILION

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

Manon DOUCET

Universidad de Quebec en Chicoutimi, Quebec, Canadá

Carole CÔTÉ

Universidad de Quebec en Chicoutimi, Quebec, Canadá

Martine NADON

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

Nathalie CHAPLEAU

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Line LAPLANTE

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Iulia MIHALACHE

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

Aunque después de los años 1960 el fenómeno de la democratización de las universidades ha contribuido al surgimiento de una variedad de perfiles de estudiantes que obligan a las universidades a re-definir sus misiones (Chénard, 2005, Romainville, 2004), el fuerte crecimiento de la población estudiantil en situación de discapacidad (ESD) denominada *emergente* incita más que nunca a las universidades a redefinir sus roles y repensar la pedagogía desde una lógica de inclusión. La necesidad de actualizar dicha inclusión es tanto más apremiante que ésta se realice bajo la égida de una obligación jurídica de promoción y apoyo a una educación accesible y no discriminante para todos. Así pues, este artículo tiene como finalidad comprender cómo los maestros se representan la inclusión de los ESD e identificar cuáles son los medios que deberán ser desplegados para acompañar y participar. Un cuestionario respondido por 613 profesores de tres universidades quebequenses muestran por un lado, sus preocupaciones relacionadas con el logro de las exigencias específicas de los programas de estudio, y por otro lado, la necesidad de no solamente informar, sino sobre todo pensar los mecanismo que permiten identificar los dispositivos precisos de las facilidades que deben ofrecerse a los ESD.

## Introduction

Cet article s'intéresse aux représentations de plus de 600 professeurs<sup>1</sup> à l'égard de l'inclusion des étudiants en situation de handicap (ESH) qui poursuivent des études universitaires. Nous examinons leurs représentations sous l'angle des préoccupations et des enjeux que soulève l'inclusion de ces étudiants. Après avoir exposé la problématique, mis en évidence les éléments qui rendent cette inclusion complexe et précisé le cadre méthodologique, cet article présente l'analyse et l'interprétation des résultats du questionnaire ayant servi à appréhender les représentations des professeurs. Il en ressort qu'au-delà d'un désir d'être mieux informés sur les besoins des ESH, les professeurs, préoccupés par l'atteinte des exigences relatives aux différents programmes d'études, souhaitent notamment avoir des balises claires quant aux accommodements à leur offrir.

## Problématique

Comme cela a été mentionné dans l'article liminaire de la présente revue, les universités québécoises doivent faire face à une hausse de la population des ESH, une augmentation attribuable à la population dite émergente, laquelle regroupe les étudiants ayant l'une ou l'autre des conditions suivantes: un trouble d'apprentissage, un trouble de santé mentale, un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, un trouble du spectre de l'autisme. Cette augmentation crée une pression non seulement sur les services destinés aux ESH qui n'ont pas nécessairement les ressources pour y faire face, mais aussi sur les professeurs qui doivent s'adapter à ces nouveaux étudiants (Bonnelli, Ferland-Raymond et Campeau, 2010). Alors que les professeurs apprennent encore à s'adapter aux besoins des populations traditionnelles, c'est-à-dire les étudiants ayant des handicaps généralement visibles (CREPUQ, 2010), ils doivent maintenant composer avec l'obligation légale<sup>2</sup> d'accompagner tous les ESH. Le défi est de taille, car les étudiants ayant des conditions émergentes présentent des besoins diversifiés qui se distinguent grandement des besoins des étudiants ayant des conditions traditionnelles (Nguyen, Fichten, Barile et Lévesque, 2006).

De fait, la population des ESH convie plus que jamais les universités à repenser leur rôle et la pédagogie dans une logique d'inclusion (Phillion, Lebel et Bélair 2012), laquelle consiste à promouvoir et soutenir une éducation accessible et non discriminatoire pour tous les ESH (Ducharme et Montminy, 2012). Ainsi, bien que l'inclusion

- 
1. Le terme professeur est utilisé ici pour désigner le personnel enseignant des universités, c'est-à-dire les professeurs et les personnes chargées de cours, et ce, dans le but d'alléger le texte. Pour le même motif, le générique masculin est aussi utilisé sans aucune discrimination.
  2. Le cadre juridique qui encadre les responsabilités des établissements d'enseignement relève des chartes canadienne et québécoise des droits et libertés. Par ailleurs, dans les universités québécoises, la politique *À part entière* (2009) de l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) a largement contribué au virage inclusif tel qu'il se dessine actuellement dans les universités québécoises.

des étudiants présentant des handicaps physiques et sensoriels semble de plus en plus acceptée, celle des étudiants aux prises avec une situation de handicap dite émergente pose encore de nombreux défis (CREPUQ, 2010). Dans ce contexte où les professeurs constituent le principal groupe d'acteurs à participer à ce virage inclusif, il apparaît primordial de cerner la compréhension qu'ils ont de ce virage et de déterminer les moyens à mettre en œuvre pour les soutenir dans leur implication (Lewis, 1998; Rao, 2002; Rapport du Groupe de travail sur les ESHE, 2014).

## Recension des écrits

Bien que certaines études<sup>3</sup> antérieures aux années 2000 indiquent que les professeurs demeurent réfractaires à l'inclusion des ESH (Lewis, 1998; Schoen, Usyal et McDonald, 1986; Williamson, 2000), d'autres effectuées à la même époque (Akasmit *et al.*, 1987; Bagget, 1993; Benham, 1997; Fonosch et Schwab, 1981) révèlent qu'ils sont plutôt favorables. Faisant écho à ce constat, celles plus récentes soulignent les éléments qui contribuent à favoriser l'inclusion des ESH, notamment le fait d'être expérimentés et bien formés. Ces études soulignent aussi les préoccupations des professeurs relatives au soutien et aux accommodements à leur offrir.

### La formation des professeurs: avantages et limites

Les résultats de deux sondages menés respectivement par Alghazo (2008) et par Alliston (2010) auprès de 120 professeurs soulignent que plus ces derniers sont formés et présentent une expérience variée avec de nombreux ESH, plus ils développent des attitudes positives à leur égard et plus ils sont disposés à leur offrir des mesures adaptées. Deux autres sondages effectués respectivement par Joles (2007) et Hengst (2003) auprès de 285 et 156 répondants corroborent ces résultats. Une forte majorité de professeurs estiment que les accommodements sont justifiés et nécessaires et qu'ils ne menacent aucunement la finalité et les exigences des cours. Toutefois, comme le démontre l'étude de Cook, Rumrill et Tankersley (2009) menée auprès de 307 professeurs, les représentations positives des professeurs à l'égard des ESH ne signifient pas qu'ils sachent répondre à leurs besoins sur le plan des accommodements et des modalités pédagogiques à privilégier, ni qu'ils soient enclins à le faire. Cette ouverture mitigée est également mise en valeur dans l'étude de Becker, Martin, Wajeeh, Ward et Shern (2002). Leur sondage, qui portait spécifiquement sur les étudiants ayant un trouble de santé mentale (TSM), révèle que, bien que 81 % des 315 répondants considèrent que ce trouble n'est pas un obstacle à la réussite universitaire, la moitié d'entre eux ne se sentent pas à l'aise avec le fait d'être exposés à ces étudiants en salle de classe. Encore une fois, la formation des professeurs semble être déterminante : ceux qui ont des connaissances sur les TSM dirigent les étudiants vers les services appropriés et sont plus portés à offrir des délais pour la remise des travaux.

---

3. La recension des écrits nous a amenés à constater qu'il existe très peu de recherches canadiennes sur le sujet, la majorité des études venant des États-Unis. La longue tradition d'inclusion de ce pays, inhérente à la loi de 1973 (Rehabilitation Act of 1973, section 504), explique certainement cette situation.

Pour sa part, l'étude de Stodden, Brown et Roberts (2011), portant sur ce même groupe d'étudiants, souligne que le perfectionnement des professeurs axé sur une prise de conscience de leurs idées préconçues a pour effet de contribuer à favoriser un climat universitaire positif qui se manifeste par des attitudes d'ouverture et des interactions fréquentes entre professeurs et étudiants. Trois autres études portant, cette fois, sur les représentations des professeurs à l'égard des étudiants ayant un trouble d'apprentissage (Cawthon et Cole, 2010; Anderson, 2012) ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (Ihori, 2012) mettent aussi en exergue le besoin de formation des professeurs, notamment pour connaître la diversité des troubles et les accommodements les plus appropriés.

À l'instar de Cook *et al.* (2009), plusieurs auteurs (Ihori, 2012; McWaine, 2012; Stodden, Brown et Roberts, 2011; Villarreal, 2002; Vogel, Leyser, Wyland et Brulle, 1999) révèlent que la formation est essentielle pour pallier la méconnaissance des professeurs sur le plan des enjeux légaux, sur les accommodements à offrir en fonction des différents profils ainsi que sur les modalités pédagogiques à prioriser. Dans un même ordre d'idées, l'étude de Lombardi, Wren et Keys (2009) démontre que les professeurs ayant reçu une formation sont plus ouverts et mieux préparés à offrir des mesures d'accommodement et plus prêts à s'investir auprès des ESH, ce qui ne signifie pas qu'ils sont systématiquement en faveur de toutes les mesures proposées.

### **Préoccupations relatives au soutien et aux accommodements à offrir**

Ainsi, les résultats de différentes recherches font ressortir les préoccupations liées au soutien et aux accommodements à proposer. En effet, certains professeurs sont plus enclins à offrir des mesures *mineures* exigeant peu de travail (p. ex. : prises de notes) *que majeures* (p. ex. : examen en format alternatif) (Murray, Wren et Keys, 2008; Vogel *et al.*, 1999). De fait, selon Murray *et al.* (2008), les professeurs dévoilent des préoccupations positives à l'égard des ESH et sont prêts à offrir des accommodements pourvu qu'ils soient traditionnels et ne modifient en rien leur façon d'enseigner ou d'évaluer. Ces préoccupations se traduisent aussi dans les inquiétudes des professeurs quant à la capacité de réussir des ESH, selon qu'ils sont inscrits dans un programme professionnalisant ou généralisant. C'est ce qui se dégage de l'étude de Kraska (2003) qui a comparé les réponses (106 participants) à un questionnaire auquel ont répondu des professeurs de la formation à l'enseignement, des professeurs en arts et sciences ainsi que des professeurs en administration. Alors que les premiers s'inquiètent des défis auxquels les étudiants devront faire face en contexte de stage, les autres perçoivent les situations de handicap comme une occasion de dépassement soutenue par l'utilisation de nouvelles technologies. Toutefois, malgré une attitude positive, la plupart manifestent des appréhensions quant à la manière d'aborder les étudiants, à l'impact de leur présence au sein du groupe et au travail supplémentaire que cette présence peut entraîner. Cette ambivalence est aussi relevée dans une étude canadienne<sup>4</sup> (Hindes et Mather, 2007) effectuée à partir d'un sondage

---

4. À notre connaissance, il s'agit de la seule étude canadienne portant spécifiquement sur les représentations des professeurs d'université. Plusieurs études portent sur les étudiants en situation de handicap.

(86 répondants). De fait, il apparaît que l'ouverture des professeurs à l'inclusion varie en fonction du type de handicap et des accommodements proposés. Les professeurs seraient plus favorables aux aménagements physiques qu'aux accommodements d'ordre pédagogique et évaluatif, lesquels soulèvent des préoccupations relatives à l'équité envers les autres étudiants et le maintien de la valeur des diplômes.

### Qu'en est-il au Québec?

Bien qu'au Québec il n'y ait pas, à notre connaissance, de recherche<sup>5</sup> portant spécifiquement sur les représentations des professeurs d'université à l'égard de l'inclusion des ESH, dans le mémoire présenté en 2010 par la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) on peut lire que le milieu universitaire entretient un discours négatif et empreint de préjugés, ce qui a pour effet de freiner «les actions d'inclusion que les établissements souhaitent promouvoir» (p. 22). Déplorant cette situation, la CREPUQ désire favoriser l'inclusion des ESH, ce qui signifie promouvoir le droit à l'égalité d'accès aux études universitaires, «laquelle consiste à offrir aux étudiants des moyens différents de réussir sans pour autant compromettre les exigences associées aux finalités et aux objectifs des programmes, et sans que cela ne constitue une contrainte excessive pour les établissements» (Phillion, Bourassa, Lanaris et Pautel, 2016).

Prenant appui, d'une part, sur la recension des écrits qui souligne la nécessité de soutenir et de former les professeurs en considérant leur réalité respective et, d'autre part, sur le constat qu'il existe très peu d'informations disponibles sur le point de vue de ces derniers en ce qui a trait à l'accueil et à l'inclusion des ESH dans les universités québécoises et sur le soutien à offrir aux professeurs pour qu'ils se sentent concernés par l'inclusion de ces étudiants, la présente recherche<sup>6</sup> poursuit les deux objectifs suivants :

1. Examiner les représentations des professeurs à l'égard de l'inclusion de chacune des deux catégories d'ESH.
2. Déterminer les informations et les formations dont les professeurs ont besoin pour mieux soutenir et encadrer les étudiants en situation de handicap.

## Méthodologie

Cette recherche est exploratoire et utilise une approche mixte combinant des résultats quantitatifs et qualitatifs obtenus d'un questionnaire qui sollicite l'expérience individuelle des participants pour identifier leurs représentations<sup>7</sup> « sous leur

---

5. Une petite enquête pour mesurer l'impact des ESH sur les tâches de la fonction d'enseignant a été réalisée en 2012 par l'équipe du Comité interordres de Montréal, mais elle porte essentiellement sur les représentations des enseignants de cégep.

6. Cette recherche a été subventionnée par le Fonds de développement académique du réseau de l'Université du Québec (FODAR). Il s'agit d'une action concertée entre trois universités pour développer des services personnalisés destinés aux ESH et pour soutenir les acteurs de la communauté universitaire dans une visée inclusive. Cet article porte sur un seul des quatre axes traités dans la recherche.

7. Le questionnaire ne vise qu'à appréhender les représentations des participants. Il n'a pas la prétention de vouloir mettre en évidence l'organisation des représentations.

aspect cognitif et social» (Vergès, 2001, p. 538). Ainsi que l'a précisé Vergès (2001), étant influencée par l'expérience et le discours, « toute représentation est cognitive en ce qu'elle suppose une tâche de connaissance pour traiter une information reçue, l'interprétation d'un objet donné et les argumentations auxquelles cet objet donne lieu » (p. 538). Pour approcher les représentations du plus grand nombre de participants et permettre à ces derniers de s'exprimer sur différents aspects du sujet à l'étude, nous avons choisi le questionnaire.

### **Les participants à la recherche**

Durant l'année universitaire 2013-2014, un questionnaire a été envoyé à tous les professeurs (4000) de trois universités québécoises participant au projet de recherche. Parmi ces derniers, 613 ont répondu au questionnaire. Il s'agit donc d'un échantillon non probabiliste volontaire. Comme ce sont généralement les personnes qui se soucient assez fortement de la question étudiée qui ont tendance à répondre, nous ne pouvons présumer que les réponses formulées soient généralisables à l'ensemble des professeurs de ces trois universités ni à l'ensemble des professeurs des universités québécoises. Il s'agit d'une limite de cette recherche.

### **Instrument de collecte de données**

Le questionnaire a été élaboré en tenant compte de la recension des écrits, d'un questionnaire soumis à des enseignants en contexte collégial (Dion, 2013) et des ajustements proposés par les professeurs ayant participé au processus de validation. Afin d'assurer la validité du questionnaire, une première étape a consisté à le faire évaluer par trois professeurs connaissant bien les enjeux relatifs à l'inclusion des ESH en contexte universitaire (Dillman, 2000). Une deuxième étape a consisté à demander à quatre autres professeurs de répondre au questionnaire afin de signaler, le cas échéant, les questions pouvant porter à confusion.

La même procédure de passation du questionnaire a été mise en place dans les trois universités<sup>8</sup>. L'envoi a été effectué par le logiciel *Lime Survey* conçu pour la gestion de questionnaire en ligne. Le questionnaire contient 32 questions réparties en trois sections. La première section comporte quatre questions permettant d'établir le profil des participants. La deuxième section du questionnaire porte sur quatre thèmes: (1) le niveau de confort des participants à l'égard de l'inclusion des ESH; (2) leur niveau de compréhension de chacune des situations de handicap et des besoins associés; (3) leurs représentations à l'égard de leurs responsabilités pédagogiques et évaluatives; (4) leurs représentations relatives aux accommodements (examen et classe). Cette section est divisée en deux parties de 13 questions identiques (total de 26 questions) portant respectivement sur chacun des deux groupes d'étudiants (émergents et traditionnels). Parmi les 13 questions, neuf sont formulées de manière à offrir des choix de réponses entre plusieurs énoncés, alors que les quatre autres

---

8. Un certificat éthique a été établi dans chacune des trois universités et les chercheuses se sont assurées d'en respecter toutes les indications. Tous les professeurs de chaque université ont reçu un message courriel individuel les invitant à répondre, sur une base volontaire, au questionnaire. Les participants pouvaient interrompre le remplissage du questionnaire, puis y revenir et y répondre à leur guise durant une période d'un mois. Nous avons procédé à un rappel dans chacune des universités après deux semaines.

questions utilisent une échelle de Likert contenant quatre choix permettant aux répondants de nuancer leur degré d'accord pour chacun des énoncés présentés, tout en leur laissant la possibilité d'indiquer qu'ils ne peuvent se prononcer (voir le tableau 1).

Tableau 1. **Exemple de questions**

**Exemple d'une question proposant un choix d'énoncés**

En ce qui concerne les examens, y a-t-il des accommodements dont vous remettez en question la pertinence en contexte universitaire pour les étudiants en situation de handicap traditionnelle?

Choisissez toutes les réponses qui conviennent :

- Aucune remise en question
- Temps supplémentaire
- Local d'examen adapté
- Lecteur
- Scribe
- Accès à des cartes mémoire
- Ordinateur avec traitement de texte et logiciel correcteur (WordQ, Antidote)
- Technologies et logiciels adaptés : Inspiration, Médialexie, Dragon Naturally Speaking (DNS) et autres équipements spécialisés (p. ex. Zoom Text)
- Examen transcrit en gros caractères, sur feuille de couleur ou en format électronique
- Magnétophone numérique
- Un examen oral plutôt qu'un examen écrit
- Un examen maison plutôt qu'un examen écrit en salle de classe
- Autre(s) : précisez, s.v.p.

**Exemple d'une question utilisant une échelle Likert**

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément.

Je crois qu'il est de ma responsabilité ou de mon rôle :	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Je ne peux pas me prononcer
d'adapter les approches pédagogiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

La troisième section est constituée de deux questions. La première propose aux participants de choisir parmi plusieurs énoncés ce qui pourrait les aider à mieux soutenir et encadrer les ESH, alors que la seconde les invite à rédiger un commentaire sur l'inclusion de ces étudiants en contexte universitaire. Enfin, l'analyse du questionnaire a été effectuée en comparant les réponses des participants pour les deux groupes d'étudiants (traditionnels et émergents), et ce, pour chacune des questions. L'examen des commentaires a été effectué par une analyse qualitative de contenu<sup>9</sup> au moyen du logiciel *Nvivo*.

9. Une première analyse de contenu a été effectuée afin de faire ressortir les énoncés, lesquels ont été répartis en catégories. La chercheuse principale a révisé chacun des énoncés et les catégories proposées pour retenir 444 énoncés répartis en quatre catégories. Cette catégorisation a ensuite été examinée et reprise par deux chercheuses associées au projet, afin d'assurer une validation interjuge.

## Analyse et interprétation des résultats

Puisque l'analyse des résultats pour chacun des établissements indique une grande similarité, nous présentons les résultats en compilant la moyenne des pourcentages de chacun des trois établissements. Dans cet article, l'analyse et l'interprétation des résultats ne portent que sur les sections 2 et 3 du questionnaire en les enrichissant, lorsque c'est opportun, des commentaires (444 énoncés) formulés par 229 des 613 participants. La visée de cet article n'étant pas d'analyser les réponses des répondants en fonction des profils de ces derniers (p. ex. département d'appartenance), seules les informations permettant de savoir s'ils ont déjà eu affaire à des ESH sont présentées, et ce, à titre indicatif. À cet effet, soulignons que, parmi les 613 participants, 68 % mentionnent connaître l'existence du service pour les ESH dans leur université, 75 % signalent avoir eu affaire à au moins un ESH dans le cadre de leur enseignement. Parmi ces derniers, 82 % ont eu affaire à plus ou moins cinq de ces étudiants, 13 % en ont côtoyé entre 6 et 10 et 5 % entre 11 et 15.

### Niveau de confort à l'égard de l'inclusion des ESH

Invités à préciser leur niveau de confort à l'égard de l'inclusion des ESH, il ressort que l'inclusion des étudiants faisant partie de la catégorie des conditions *traditionnelles*, comparée à l'inclusion des étudiants faisant partie de la catégorie des conditions émergentes, génère un niveau de confort plutôt à très confortable, variant de 80 à 91 %, pour les premiers et se situant en deçà de 68 % pour les seconds (Tableau 2). Ils ne sont donc que 68 % à indiquer ce niveau de confort pour les étudiants ayant un trouble d'apprentissage et 67 % pour ceux ayant un TDA/H. Ils sont encore moins nombreux, soit 53 %, à exprimer ce niveau de confort à l'égard des étudiants ayant un traumatisme crânien. Et ils sont 44 % lorsqu'il s'agit des étudiants ayant un trouble de santé mentale, ce qui est comparable aux étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme. Par ailleurs, il est important de préciser qu'en ce qui concerne plus particulièrement les trois dernières conditions, ils sont nombreux, soit entre 14 et 25 % des répondants, à ne pas se prononcer, ce qui peut s'expliquer soit par le fait qu'ils n'ont pas eu l'occasion de côtoyer des étudiants aux prises avec de telles conditions (Stodden *et al.*, 2011) ou parce qu'ils méconnaissent tout simplement les besoins de ces derniers (Ihori, 2012). C'est du moins ce qui ressort dans la prochaine section.

Tableau 2. **Niveau de confort des participants à l'égard de l'inclusion des étudiants pour chacune des situations de handicap**

Types de conditions	Très confortable à plutôt confortable	Plutôt inconfortable à très inconfortable	Ne s'est pas prononcé
<b>Catégorie traditionnelle (CT)</b>			
Incapacité physique ou motrice	91 %	4 %	5 %
Trouble de santé chronique	81 %	11 %	8 %
Déficiance auditive	81 %	11 %	8 %
Déficiance visuelle	80 %	10 %	10 %
Moyenne CT	83 %	9 %	8 %
<b>Catégorie émergente (CÉ)</b>			
Trouble d'apprentissage (TA)	68 %	25 %	7 %
TDA/H	67 %	24 %	9 %
Traumatisme crânien	53 %	22 %	25 %
Trouble de santé mentale (TSM)	44 %	42 %	14 %
Trouble du spectre autistique	44 %	36 %	20 %
Moyenne CÉ	55 %	29 %	15 %
Moyenne CT + CÉ	69 %	19 %	12 %

(N = 613)

### Compréhension des besoins relatifs aux différentes situations de handicap

À la question visant à évaluer leur niveau de compréhension relatif aux besoins des étudiants, et ce, pour chacune des situations de handicap, plus ou moins la moitié des répondants disent avoir une bonne à une très bonne compréhension des besoins des étudiants faisant partie de la catégorie traditionnelle, ce qui s'exprime par des pourcentages variant entre 45 % et 57 % (Tableau 3). En contrepartie, ils ne sont que 22 % à 39 % à considérer avoir ce même degré de compréhension pour les étudiants faisant partie de la catégorie émergente. Par ailleurs, peu importe les situations de handicap, les résultats révèlent qu'ils sont relativement nombreux, soit entre 22 % à 58 %, à signaler avoir une faible compréhension des besoins des étudiants. Celle-ci, fréquemment soulignée dans plusieurs écrits (Cawthon et Cole, 2010; Anderson, 2012; Ihori, 2012), peut s'expliquer par le peu d'occasions offertes aux professeurs de côtoyer les ESH ou encore par des difficultés de communication entre les professeurs et les étudiants. Selon Stodden, Brown et Roberts (2011), la compréhension des besoins et des défis passe nécessairement par des interactions fréquentes, ce qui ne s'installe pas d'office étant donné que les idées préconçues de certains professeurs peuvent avoir pour effet de maintenir les étudiants à distance de ces derniers.

Tableau 3. **Niveau de compréhension des participants à l'égard des besoins des étudiants pour chacune des situations de handicap**

Types de conditions	Compréhension bonne à très bonne	Compréhension moyenne	Compréhension faible
<b>Catégorie traditionnelle (CT)</b>			
Incapacité physique ou motrice	57 %	21 %	22 %
Trouble de santé chronique	36 %	26 %	38 %
Déficiences auditive	46 %	27 %	27 %
Déficiences visuelle	45 %	28 %	27 %
Moyenne CT	46 %	26 %	29 %
<b>Catégorie émergente (CÉ)</b>			
TDA/H	39 %	21 %	40 %
Trouble d'apprentissage	36 %	27 %	37 %
Trouble de santé mentale	27 %	24 %	49 %
Trouble du spectre autistique	23 %	19 %	58 %
Traumatisme crânien	22 %	20 %	58 %
Moyenne CÉ	29 %	22 %	48 %
Moyenne CT + CÉ	38 %	24 %	39 %

(N = 613)

### Représentations des professeurs à l'égard de leurs responsabilités pédagogiques et évaluatives

Bien que plus ou moins 25 à 42 % des participants semblent présenter un inconfort à l'égard de l'inclusion des ESH aux prises avec l'une ou l'autre des conditions émergentes (Tableau 2), ils sont nombreux, soit 88 %, à être en accord (plutôt à totalement en accord) avec l'affirmation qu'il est de leur responsabilité de favoriser l'inclusion des ESH, et ce, peu importe que ces derniers fassent partie des catégories émergente ou traditionnelle (Tableau 4). Comme l'ont souligné différents auteurs (Murray *et al.*, 2009; Hindes et Mather, 2007), cette responsabilité semble se juxtaposer à celle de devoir s'assurer que les ESH démontrent un niveau de performance équivalent à celui de leurs pairs sans handicap. De fait, 86 % des participants estiment qu'il est de leur responsabilité de voir à ce que les étudiants respectent les exigences, les particularités et les finalités des cours, sans pour autant être d'accord avec l'affirmation qu'il est aussi de leur responsabilité de modifier leurs pratiques. À cet effet, le tableau 4 montre que ce sont respectivement 18 % des participants pour la catégorie traditionnelle et 28 % pour la catégorie émergente qui mentionnent (sous forme de désaccord) qu'il n'est pas de leur responsabilité d'adapter leurs approches pédagogiques et les modalités d'évaluation en fonction des besoins des étudiants. Ils sont aussi plus ou moins 25 % pour la catégorie traditionnelle et plus de 30 % pour la catégorie émergente à estimer qu'il n'est pas de leur responsabilité d'adapter le

matériel pédagogique ou d'informer les étudiants des services offerts à l'université. Il semble donc, comme le mentionnent Hindes et Mather (2007), que l'ouverture effective des professeurs à l'égard de l'inclusion varie en fonction des mesures de soutien et d'accommodement demandées par les étudiants, certains professeurs étant peu disposés à modifier leurs approches pédagogiques ou leurs modalités d'évaluation (Murray *et al.*, 2009). La prochaine section informe, par ailleurs, sur les situations difficiles rencontrées par certains professeurs, lesquelles semblent aussi contribuer à générer des préoccupations relatives à l'atteinte des exigences des cours.

Tableau 4. Représentations des professeurs à l'égard de leurs responsabilités pédagogiques et évaluatives

Il est de ma responsabilité de :	Catégorie traditionnelle (CT)		Catégorie émergente (CE)	
	Plutôt à totalement en accord	Plutôt à totalement en désaccord	Plutôt à totalement en accord	Plutôt à totalement en désaccord
Favoriser l'inclusion des ESH	88 %	7 %	88 %	10 %
M'assurer que les ESH rencontrent les exigences des cours	90 %	5 %	86 %	8 %
M'assurer que les ESH démontrent les compétences professionnelles	85 %	8 %	85 %	10 %
Adapter leurs approches pédagogiques	75 %	18 %	67 %	28 %
Adapter leurs modalités d'évaluation	77 %	20 %	68 %	28 %
Adapter le matériel pédagogique	68 %	27 %	64 %	30 %
Informers les ESH des services offerts	68 %	22 %	64 %	34 %
Moyenne	76 %	19 %	72 %	24 %

(N = 613)

### Situations difficiles soulignées par les professeurs en lien avec les mesures d'accommodement à offrir en classe

En réponse aux questions qui visent à établir si certains étudiants ont été difficiles à soutenir ou à accommoder en classe, 88 % des répondants indiquent qu'ils n'ont jamais rencontré de situations difficiles, ce qui peut s'expliquer par le fait que les accommodements les plus fréquemment offerts sont davantage en lien avec les accommodements relatifs aux examens. Or ces derniers sont gérés non pas par les professeurs, mais bien par des unités de gestion des accommodements propres à chaque université (Phillion *et al.*, 2016) et le rôle des professeurs à l'égard de ces accommodements est de déterminer si les accommodements proposés permettent l'atteinte des objectifs des cours (voir la section suivante). Par ailleurs, les contextes

difficiles soulevés par 12 % (n : 76) des répondants à l'égard des mesures d'accommodement à offrir en classe renvoient dans l'ordre (Tableau 5) aux situations suivantes : ce sont d'abord les demandes de format alternatif (modification des travaux ou des présentations) qui sont le plus soulignées par 31 % des répondants pour la catégorie traditionnelle et 53 % pour la catégorie émergente, suivies de la gestion des travaux d'équipe (23 % pour la catégorie traditionnelle et 52 % pour la catégorie émergente) et des travaux individuels (respectivement 23 % et 42 %). D'autres difficultés communes aux deux catégories d'étudiants, mais soulevées par un nombre restreint de répondants, concernent les difficultés relatives aux contextes de stage (15 %) et à la gestion des travaux effectués en laboratoire (5 %). Enfin, l'attitude de certains étudiants constitue une préoccupation soulevée par 7 % des répondants.

Bien que le questionnaire ne permette pas de préciser les raisons inhérentes et propres à toutes ces difficultés, il semble, comme le soulignent Ducharme et Montminy (2012), que le manque de balises susceptibles d'orienter les décisions relatives aux accommodements peut rendre difficile la gestion de cas complexes. D'ailleurs, 30 participants émettent un commentaire à cet effet à la fin du questionnaire, exprimant leur désarroi face aux comportements de certains étudiants qui ont des problèmes de santé mentale et soulignant ne pas avoir l'expertise pour accompagner ces étudiants. Ces propos font écho à ceux des auteurs du mémoire présenté par la CRÉPUQ (2010), qui soulignent que les professeurs déplorent « le manque de soutien à l'intégration en classe des ESH dits émergents » (p. 22) et que leur méconnaissance des troubles qui affectent ces étudiants les empêche de mesurer « les défis que les étudiants doivent relever et les impacts sur leurs activités d'apprentissage » (CRÉPUQ, 2010, p. 22).

Tableau 5. **Situations difficiles mentionnées par les professeurs en lien avec les mesures d'accommodement à offrir en classe**

Situations difficiles	Catégorie traditionnelle (CT)	Catégorie émergente (CÉ)	Compréhension (%)
Demande de formats alternatifs	31 %	53 %	42 %
Gestion des travaux d'équipe	23 %	52 %	38 %
Gestion des travaux individuels	23 %	42 %	33 %
Contextes de stage	15 %		15 %
Gestion des travaux de laboratoire	5 %		5 %
Attitude des étudiants	7 %		7 %

N = 76

### **Représentations des professeurs à l'égard des accommodements pour les examens**

Interrogés sur les accommodements offerts aux étudiants pour effectuer leurs examens, 60 % des 613 professeurs ne les remettent aucunement en question. Les remises en question exprimées par 40 % des participants (Tableau 6) se déclinent comme suit, dans l'ordre : 26 % remettent en question le remplacement d'un examen devant avoir lieu en salle de classe par un examen maison ainsi que le remplacement d'un examen écrit par un examen oral; 11 % s'interrogent sur l'accès à des cartes mémoire, 10 % le font à l'égard du temps supplémentaire; 9 % interrogent l'accès à un ordinateur avec traitement de texte et logiciel correcteur; 5 % soulèvent la question de l'accès à un local d'examen adapté (salle tranquille ou isolée), alors qu'ils sont 4 % à soulever des doutes sur l'accès à un lecteur ou à un scribe et sur l'accès à des aides technologiques. Enfin, la dispense d'une présentation orale est remise en question seulement par 1 % des répondants. Bien qu'à l'instar des études de Joles (2007) et Hengst (2003) notre recherche révèle qu'une majorité de professeurs estiment que les accommodements sont justifiés, il ne faut pas perdre de vue que 40 % remettent en question un ou plus d'un accommodement. Ainsi qu'il a été invoqué dans différentes études (Cook *et al.*, 2009; Hindes et Mather, 2007; Murray *et al.*, 2009; Taylor, 2012; Villarreal, 2002), cette remise en question semble s'expliquer par des préoccupations relatives à l'atteinte des exigences universitaires. C'est d'ailleurs ce qui se dégage de l'examen des commentaires formulés à la fin du questionnaire; 158 énoncés portent sur trois préoccupations principales. Une première préoccupation concerne l'atteinte des exigences et de la finalité des programmes d'études (48 énoncés). Bien que cette préoccupation soit normale et légitime, une étude récente (Phillion *et al.*, à paraître) indique que plusieurs professeurs ne savent pas déterminer si les accommodements respectent ou non les exigences des cours qu'ils donnent, ce qui occasionne des évaluations subjectives de la pertinence ou non des accommodements (Gagné, 2015). La seconde préoccupation, découlant de la première, porte sur la concordance entre la situation de handicap et le choix professionnel effectué par les étudiants (48 énoncés), une préoccupation qui concerne plus particulièrement les étudiants ayant un trouble de santé mentale (30 énoncés). Enfin, la troisième porte sur l'équité par rapport aux autres étudiants (32 énoncés). Toujours par leurs commentaires, 30 participants soulignent le besoin d'obtenir des balises claires quant aux accommodements à offrir.

Tableau 6. **Accommodements remis en question**

Types d'accommodement	Pourcentage des répondants les remettant en question (%)
Examen format maison plutôt qu'examen en classe	26 %
Examen format oral plutôt qu'examen écrit	26 %
Cartes mémoire	11 %
Temps additionnel	10 %
Traitement de texte et correcteur	9 %
Local adapté	5 %
Lecteur ou scribe	4 %
Aides technologiques	4 %
Dispense de présentation orale	1 %
Moyenne	11 %

N : 613

### **Besoins de formation reconnus par les professeurs**

La formation constitue un besoin important mentionné par les participants. En effet, l'analyse de la dernière question du questionnaire (Tableau 7) visant à établir ce qui pourrait aider les professeurs à mieux soutenir et encadrer les ESH met en évidence sept besoins : en tête, obtenir de l'information sur les accommodements (71 % des participants), suivi de six autres besoins indiqués par au moins 50 % des participants : (1) communication rapide pour la gestion de cas, (2) informations pour les différentes situations de handicap, (3) connaissances des droits et responsabilités des ESH, (4) ainsi que ceux des professeurs, (5) connaissance de la position de leur département et (6) participation à des séances d'information et de formation sur les ESH. Enfin, parmi les commentaires formulés à la fin du questionnaire, une trentaine indiquent que le guide<sup>10</sup> à l'intention du personnel (format web) mis en place dans leur université constitue un outil indispensable pour répondre aux besoins d'informations propres à chaque condition ainsi que pour préciser les droits et les responsabilités des professeurs et des étudiants.

10. Ce guide récemment conçu a été déposé sur la plateforme web d'un seul des établissements durant le même trimestre de la passation de ce questionnaire.

Tableau 7. **Pourcentage des professeurs ayant exprimé un besoin d'information ou de formation afin de mieux soutenir et encadrer les étudiants**

Besoin d'information ou de formation	Moyenne
Obtenir des informations sur les accommodements possibles en salle de classe ou en situation d'examen	71 %
Pouvoir communiquer rapidement avec une personne qualifiée pour la gestion des cas complexes	69 %
Obtenir des informations propres à chacune des situations de handicap	68 %
Mieux connaître les droits et les responsabilités des ESH	61 %
Mieux connaître mes droits et mes responsabilités	59 %
Connaître clairement la position de mon département à l'égard des étudiants en situation de handicap	52 %
Participer à une session d'information ou à un atelier de formation sur les étudiants en situation de handicap en contexte universitaire	50 %

N : 613

## Conclusion

Alors que les années 1960 ont été vécues sous le sceau de la démocratisation des universités (Chenard, 2005), il faut attendre la fin des années 2000 pour que cette démocratisation se traduise par l'inclusion de tous les ESH. Ce virage inclusif résolument centré sur la mise en place d'accommodements ne manque pas, comme le démontre cette étude, de faire réagir plusieurs professeurs, conscients que ce virage occulte un nombre non négligeable d'enjeux sensibles. Ainsi, bien qu'à l'instar de plusieurs études (Cook *et al.*, 2009; Joles, 2007; Hengst, 2003) cette recherche<sup>11</sup> démontre qu'une majorité de professeurs sont relativement à l'aise face à l'inclusion de ces étudiants, ils sont tout de même nombreux (entre 22 % et 42 % selon le handicap) à se dire mal à l'aise, surtout à l'égard des ESH faisant partie de la catégorie émergente et plus particulièrement à l'égard des étudiants ayant un problème de santé mentale. Cet inconfort semble pouvoir s'expliquer, d'une part, par une incompréhension des besoins des étudiants et, d'autre part, par diverses préoccupations relatives aux accommodements à offrir. Il s'agit de préoccupations ayant surtout trait à la question de l'équité envers les autres étudiants, à l'atteinte des exigences des cours et des exigences professionnelles. Comme cette recherche l'a démontré, cette incompréhension et ces préoccupations plaident en faveur d'un déploiement de différentes modalités d'information et de formation aptes à rejoindre le plus grand nombre de professeurs, comme le proposent d'ailleurs plusieurs études (Thori, 2012;

11. Il ne faut pas perdre de vue que seulement 15 % des professeurs sollicités ont répondu au questionnaire. Bien que cette faible participation constitue une limite de l'étude, les résultats correspondent à ce qui se dégage des études anglo-saxonnes ayant aussi procédé par questionnaire.

McWaine, 2012; Stodden *et al.*, 2011; Villarreal, 2002). Parmi ces mesures, le guide à l'intention du personnel (format web), considéré comme étant un outil fort instructif et à accès rapide, serait une modalité à privilégier. Mais, au-delà de la mise en place de modalités d'information ou de formation, à l'instar de l'étude de Tremblay (2011), celle-ci souligne la nécessité d'établir des balises communes en matière d'accommodement. Comme proposé par Phillion (2010), pour préciser ces balises les professeurs sont appelés à revoir la finalité des études en les arrimant à l'ère de la technologie. Or, ce travail qui en est un de coconstruction doit se faire en posant l'inclusion comme une responsabilité partagée entre les services, les étudiants et les professeurs, lesquels sont nombreux (88 %) à considérer qu'il est effectivement de leur responsabilité de favoriser l'inclusion pour autant que l'atteinte des exigences des programmes de formation ne soit pas compromise. Il s'agit pour les professeurs de se donner un espace de réflexion afin de départager les savoirs disciplinaires qui, dans un programme donné, doivent être maîtrisés par tout étudiant des savoirs transversaux, que ce soit en contexte de cours ou de stage. Cette réflexion doit, par exemple, porter sur ce à quoi renvoie aujourd'hui le *savoir-écrire* étant donné la prolifération de soutiens technologiques que sont les logiciels correcteurs comme Antidote. Cette réflexion suppose également que les professeurs s'interrogent sur les modalités d'évaluation de ces différents savoirs. Cette réflexion doit aussi porter sur le *savoir-être* nécessaire dans tous les contextes d'apprentissage et plus particulièrement en contexte de stage. Ce *savoir-être* qui renvoie à des compétences d'ordre affectif, social et éthique, semble très peu ou pas défini<sup>12</sup>, ce qui en complexifie l'évaluation ainsi que le soutien à offrir aux étudiants pour accompagner leur développement. Nous estimons que c'est en conviant les nombreux professeurs favorables à l'inclusion des ESH à repenser leur mission éducative et par le fait même leur pédagogie dans le respect de la qualité de la formation, la finalité des programmes d'études et les besoins des étudiants que progressivement s'installera une pédagogie résolument inclusive apte à favoriser la réussite du plus grand nombre d'étudiants, ainsi que le préconise l'approche *Universal Instructional Design*<sup>13</sup>.

---

12. Ce manque de précision en lien avec le *savoir-être* est fortement ressorti comme étant un enjeu important lors de l'échange des participants au webinaire portant sur les accommodements à offrir en contexte de stage, organisé par le CAPRES en février 2015.

13. En français, ce modèle qui est intitulé Conception universelle de l'apprentissage (CUA) fait progressivement son entrée dans les universités canadiennes (Yuval, Procter, Korabik et Palmer, 2004).

## Références bibliographiques

- AKASMIT, D., MORRIS, M. et LEUENBERGER, J. (1987). Preparation of students services professionals and faculty for serving learning-disabled college students. *Journal of College Student Personnel*, 28, 53-59.
- ALGHAZO, R. (2008). *Disability attitudes of postsecondary faculty members and perspectives regarding educational accommodation* (thèse de doctorat), University at Carbondale, Southern Illinois. Accessible par ProQuest (3310998).
- ALLISTON, J. R. (2010). *Postsecondary education of students with disabilities. Review of faculty and of students with disabilities perceptions for training* (thèse de doctorat), University of Southern Mississippi. Accessible par ProQuest (3424864).
- ANDERSON, V. L. (2012). *A study of the pedagogical strategies used in support of students with learning disabilities and attitudes held by engineering faculty* (thèse de doctorat), University of Southern California. Accessible par ProQuest (3542367).
- BAGETT, D. W. (1993). *Study of the University of Massachusetts at Amherst faculty's knowledge of disabilities, experience with educating students with disabilities, and attitudes that faculty possess towards students with disabilities* (thèse de doctorat), University of Massachusetts.
- BECKER, M., MARTIN, L., WAJEEH, E., WARD, J. et SHERN, D. (2002). Students with mental illnesses in a university setting: Faculty and student attitudes, beliefs, knowledge, and experiences. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 25(4), 359.
- BENHAM, N. E. (1997). Faculty attitudes and knowledge regarding specific disabilities and the Americans with Disabilities Act. *College Student Journal*, 31, 124-129.
- BONNELLI, H., FERLAND-RAYMOND, A.-E. et CAMPEAU, S. (2010). *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire: une synthèse des recherches et de la consultation*. Québec, Direction des affaires étudiantes universitaires et collégiales (DAEUC).
- CAWTHON, S. W. et COLE, E. V. (2010). Postsecondary Students who have a Learning Disability: Student Perspectives on Accommodations Access and Obstacles. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 23(2), 112-128.
- CHENARD, P. (2005). L'accès au diplôme. Le point de vue américain. Dans P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (p. 67-84). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- CONFÉRENCE DES RECTEURS ET DES PRINCIPAUX DES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC (CREPUQ). (2010). *L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion*. Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation, Québec.
- COOK, L., RUMRILL, P. D. et Tankersley, M. (2009). Priorities and understanding of faculty members regarding college students with disabilities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21, 84-96.
- DILLMAN, D. (2000). *Mail and Internet surveys. The tailored design method* (2<sup>e</sup> éd.). New York: Wiley.
- DION, M.-C. (2013). *Représentations sociales des enseignantes et des enseignants des secteurs collégial et universitaire de Saguenay-Lac-Saint-Jean quant au soutien à l'encadrement à offrir à la clientèle émergente* (mémoire de maîtrise). Université du Québec à Chicoutimi.
- DUCHARME, D. et MONTMINY, K. (2012). L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial. Avis de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. *Revue Pédagogie collégiale* de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), 25(4), 1-10.
- FONOSCH, G. G. et SCHWAB, L. O. (1981). Attitudes of selected university faculty members toward disabled students. *Journal of College Student Personnel*, 22, 229-235.
- GAGNÉ, M.-È. (2015). Entre l'accommodement de la croyance religieuse et l'accommodement du handicap en milieu scolaire: les tribunaux devraient-ils adapter leur analyse? *Canadian Journal of Disability Studies*, 4(3), 1-25.
- HENGST, D. P. (2003). *Faculty attitudes toward students with disabilities* (thèse de doctorat), School of Professional Psychology, Chicago.
- HINDES, Y. et Mather, J. (2007). Inclusive education at the post-secondary level: Attitudes of students and professors. *Exceptionality Education Canada*, 17(1-2), 107-128.
- IHORI, D. K. (2012). *Postsecondary faculty attitudes, beliefs, practices, and knowledge regarding students with ADHD: A comparative analysis of two-year and four-year institutions* (thèse de doctorat), University of Southern California.
- JOLES, C. R. (2007). *The effects of community college faculty attitudes toward accommodating students with learning disabilities and attention deficit hyperactivity disorder* (thèse de doctorat), Ball State University, Indiana.
- KRASKA, M. (2003). Postsecondary students with disabilities and perceptions of faculty members. *The Journal for Vocational Special Needs Education*, 25(2), 11-19.

- LEWIS, M. L. (1998). Faculty attitudes toward persons with disabilities and faculty Attitudes toward to accommodate students with learning disabilities in the classroom (thèse de doctorat, Auburn University). *Dissertation Abstracts International*, 59, 08-A.
- McWAINE, D. M. (2012). *Faculty attitude, knowledge, and comfort towards students with disabilities: A community college setting* (thèse de doctorat), Capella University, Minnesota.
- MURRAY, C., LOMBARDI, A., WREN, C. T. et Keys, C. (2009). Associations between prior disability-focused training and disability-related attitudes and perceptions among university faculty. *Learning Disability Quarterly*, 32(2), 87-100.
- MURRAY, C., WREN, C.-T. et KEYS, C. (2008). University faculty perceptions of students with learning disabilities: correlates and group differences. *Learning Disability Quarterly*, 31(3), 95.
- NGUYEN, M. N., FICHTEN, C. S., BARILE, M. et Lévesque, J. O. (2006). Facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants handicapés. *Recherche pédagogique*, 19(4), 20-26.
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (OPHQ). (2009) *À part entière: pour un véritable exercice du droit à l'égalité. Proposition de politique pour accroître la participation sociale des personnes handicapées*. Document d'accompagnement. Drummondville: OPHQ.
- PHILION, R. (2010). *L'accompagnement des étudiants ayant un trouble d'apprentissage en milieu universitaire: émergence d'un point de rupture entre les besoins individuels et collectifs*. Dans M. Cifali, M. Bourassa et M. Théberge (dir.), *Accompagner: une éthique clinique*. Paris: L'Harmattan.
- PHILION, R., BOURASSA, M., LANARIS, C. et PAUTEL, C. (2016). *Guide de référence sur les mesures d'accommodement pouvant être offertes aux étudiants en situation de handicap en contexte universitaire*. En ligne : <http://uqo.ca/docs/9752>
- PHILION, R., LEBEL, C. et BÉLAIR, L. M. (2012). Le modèle *Universal Instructional Design* au service des chances dans les universités canadiennes: apports, enjeux et défis. *Cahiers du Cerfee. Égalité des chances, universités et territoires*, 31, 21-37.
- RAO, M. S. (2002). *Students with disabilities in higher education: Faculty attitudes and willingness to provide accommodations* (dissertation doctorale non publiée), University of Arkansas, Fayetteville.
- ROMAINVILLE, M. (2004). *L'échec, l'abandon et la réussite dans l'enseignement supérieur*. Synthèse finale. 21<sup>e</sup> Congrès de l'AIPU (mai 2004), Marrakech, Maroc.

- SCHOEN, E., USYAL, M. et McDONALD, C. D. (1986). Attitudes of faculty members toward treatment of disabled students reexamined. *College Student Journal*, 21(2), 190-193.
- STODDEN, R. A., BROWN, S. E. et ROBERTS, K. (2011). Disability-friendly university environments: Conducting a climate assessment. *New Directions for Higher Education*, 2011(154), 83-92.
- TAYLOR, S. S. (2012). Accommodations = good teaching: Strategies for teaching college students with disabilities. *The Researcher*, 24(2), 82-85.
- TREMBLAY, M. (2011). *Bilan de la métarecherche*. Comité interordres pour les étudiants en situation de handicap. Montréal.
- RAPPORT DU GROUPE DE TRAVAIL SUR LES ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP ÉMERGENTS (2014). *Les étudiants en situation de handicap émergents à l'université: état de situation et pistes d'action*. Présenté à la Commission de l'enseignement et de la recherche. Réseau de l'Université du Québec.
- VERGÈS, P. (2001) L'analyse des représentations sociales par questionnaire. *Revue française de sociologie*, 42(3), 537-561.
- VILLARREAL, P. (2002). *Knowledge of disability law: Implications for higher education practice*. Waco, TX: Baylor University.
- VOGEL, S. A., LEYSER, Y., WYLAND, W. et BRULLE, A. (1999). Students with learning disabilities in higher education: Faculty attitude and practices. *Learning Disabilities Research & Practice*, 14(3), 173-186.
- WILLIAMSON, P. T. (2000). Attitudes of the Troy State University Dothan faculty toward students with disabilities (thèse de doctorat, Auburn University). *Dissertation Abstracts International*, 61, 914.
- YUVAL, L., PROCTER, E., KORABIK, K. et PALMER, J. (2004). *Evaluation Report on the Universal Instructional Design Project at the University of Guelph*. Document de travail.