Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation

Les croyances et attitudes du corps professoral à l'égard des étudiants en situation de handicap : un portrait de la situation actuelle

Anne-Louise Fournier, Université Laval
Bruno Hubert, Université Laval
Louise Careau, Université Laval

RÉSUMÉ

Le nombre d'étudiants en situation de handicap (ÉSH) qui accèdent à la formation universitaire a plus que doublé au cours des cinq dernières années. Cette diversification de la population étudiante engendre de nouveaux défis logistiques et pédagogiques auxquels le corps professoral doit s'adapter. L'objectif principal de cette étude est de tracer un portrait des croyances et des attitudes actuelles du corps professoral à l'égard de l'inclusion des ÉSH dans une université où ces étudiants évoluent depuis plus de 25 ans. Les résultats d'un sondage en ligne, rempli par 306 professeurs et chargés de cours d'une université canadienne, indiquent que ces derniers sont généralement ouverts à l'inclusion, tout en étant préoccupés par certaines mesures d'accommodement appliquées dans leurs cours et par l'intégration éventuelle des ÉSH sur le marché du travail. Les résultats indiquent que deux variables semblent influencer leurs croyances et attitudes : la perception du nombre d'ÉSH dans leurs classes et le nombre d'années d'expérience en enseignement. Les activités de formation visant la promotion de l'inclusion et une meilleure compréhension des limitations fonctionnelles, particulièrement pour le groupe des étudiants ayant un trouble invisible, sont proposées comme des avenues à développer davantage et dans des formats mieux adaptés à la réalité professionnelle du corps professoral.

Mots-clés : corps professoral, croyance, mesure d'accommodement, étudiant en situation de handicap, inclusion, postsecondaire

Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation (Online First / Prépublication)
©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7275

ABSTRACT

The number of students with disabilities (SWD) accessing university education has more than doubled in the past five years. This diversification of the student population brings new logistical and pedagogical challenges that faculty members must adapt to. The primary objective of this study is to provide an overview of current faculty beliefs and attitudes toward the inclusion of SWD within a university where these students have been enrolled for more than 25 years. The results of an online survey completed by 306 professors and lecturers at a Canadian university indicate that while they are generally open to inclusion, they are also concerned about certain accommodation measures implemented in their courses and the eventual integration of SWD into the labour market. The findings suggest that two variables appear to influence their beliefs and attitudes: their perception of the number of SWD in their classes and their years of teaching experience. Training activities aimed at promoting inclusion and a better understanding of functional limitations, particularly for students with invisible disabilities, are proposed as areas to be further developed, in formats better suited to the professional reality of teaching staff.

Keywords: professor, belief, accommodation, student with disabilities, inclusion, post-secondary

INTRODUCTION

La présence des étudiants en situation de handicap (ÉSH) dans les universités n'est pas une réalité nouvelle. Pourtant, le corps professoral exprime encore fréquemment des doutes et des inquiétudes à l'égard de ces étudiants, particulièrement en ce qui concerne leur présence à l'université et les mesures d'accommodement mises à leur disposition (Baker et al., 2012 ; Clark, 2017 ; Philion et al., 2016). L'augmentation importante du nombre d'ÉSH au cours des quinze dernières années ainsi que la présence d'une plus grande diversité de limitations fonctionnelles ne sont probablement pas étrangères à ces réactions.

Cette étude privilégie l'appellation « étudiant en situation de handicap » par souci d'harmonisation avec la terminologie employée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) et l'ensemble des établissements universitaires québécois. Appuyée par le *modèle du développement humain–processus de production du handicap* (MDH-PPH ; Fougeyrollas, 2010 ; Fougeyrollas et al., 2018) et par l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2001), cette appellation met l'accent sur l'interaction entre les facteurs personnels et environnementaux dans lesquels la personne évolue, plutôt que sur ses incapacités. En ce sens, les services offerts par les bureaux d'accueil et de soutien aux étudiants en situation de handicap (BACSESH) dans les universités visent à diminuer les obstacles aux études en offrant des services et des mesures d'accommodement pour pallier les limitations fonctionnelles en favorisant les facilitateurs environnementaux, notamment la promotion de pratiques pédagogiques plus inclusives.

La promotion de l'inclusion et du droit à l'égalité sans discrimination pour les ÉSH est sans contredit une réussite qui se traduit par une augmentation marquée de leur présence dans les établissements d'enseignement universitaire au Québec. En effet, l'effectif des ÉSH pour l'ensemble des établissements universitaires de 2013 à 2024 a plus que triplé, passant de 8 201 à 28 930 (Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap [AQICESH], 2024).

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7275

Pratiquement absent au début des années 2000, le groupe d'étudiants ayant un trouble invisible (p. ex., troubles d'apprentissage, troubles de santé mentale, trouble déficitaire de l'attention, trouble du spectre de l'autisme ou trouble du langage et de la parole) occupe désormais une place importante. Pour l'année universitaire 2023-2024, les données de l'AQICESH (2024) révèlent que ce groupe représente 68 % de la population étudiante en situation de handicap. Le sous-groupe le plus nombreux est celui des étudiants ayant un trouble déficitaire de l'attention (38 %). Enfin, il est à noter que ces données reflètent uniquement les étudiants ayant choisi de divulguer officiellement leur situation à l'établissement dont ils relèvent. Il ne fait donc aucun doute que cet effectif étudiant est en réalité plus nombreux (Grimes et al., 2019).

Cette réalité s'inscrit dans un contexte de transformation des attentes sociales envers le personnel des universités, où les mandats d'équité, de diversité et d'inclusion (ÉDI), adoptés depuis 2017, sont passés d'aspirations institutionnelles à des exigences plus concrètes. Pour les ÉSH universitaires, ce mouvement a commencé bien avant l'arrivée des politiques d'ÉDI. Par exemple, pour favoriser l'intégration des ÉSH au Québec, un regroupement interuniversitaire des conseillers spécialisés en situation de handicap a vu le jour dès 1997 afin de soutenir le développement de leur expertise (Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap [AQICESH], https://www.aqicesh.ca/association/). Par la suite, les universités québécoises, affirmant cette volonté d'inclusion et de soutien aux ÉSH, ont graduellement adopté des politiques institutionnelles impliquant la participation du corps professoral. À cet égard, la comparaison avec les données de l'effectif des ÉSH dans les universités américaines est révélatrice, puisqu'elles sont proportionnellement supérieures aux taux canadiens. Selon le National Center for Education Statistics (2023), les taux d'étudiants déclarant une situation de handicap à l'université atteignent 21 % au premier cycle. Les effectifs québécois d'ÉSH étant actuellement nettement inférieurs à ce seuil (8 %) (AQICESH, 2024), ce décalage permet d'envisager que la pression sur les services et le corps professoral continuera de s'intensifier. L'adoption par le Québec de cadres d'ÉDI similaires laisse présager une trajectoire analogue vers ces taux nord-américains.

Des études rapportent que les croyances et les attitudes du corps professoral ont un impact majeur sur l'expérience éducative des ÉSH (Lindsay et al., 2018 ; Lombardi et Murray, 2011) et soulignent que, même si la majorité des professeurs sont ouverts à la mise en place de mesures d'accommodement, cette ouverture ne se traduit pas toujours par des actions concrètes dans les salles de cours (Clark, 2017 ; McCarron, 2020).

Considérant que le rôle des BACSESH est principalement de favoriser l'accessibilité aux études universitaires pour les ÉSH et d'encourager des pratiques inclusives, il est essentiel de mieux comprendre les croyances et les attitudes du corps professoral envers ces étudiants présents depuis plus de 25 ans dans leurs classes. L'accessibilité à l'enseignement universitaire pour une clientèle présentant des besoins diversifiés implique, pour le corps professoral, plus qu'une acceptation ou une tolérance, mais bien d'embrasser des valeurs inclusives, c'est-à-dire de les adopter personnellement. Cela dépasse le simple apprentissage de stratégies pédagogiques ou de notions théoriques (La Grenade et Trépanier, 2017).

Par conséquent, favoriser l'accessibilité à l'université pour les ÉSH implique nécessairement de soutenir le corps professoral. Quels sont les besoins actuels du corps professoral ? Comment les BACSESH peuvent-ils mieux les soutenir dans leur réalité professionnelle ? Les actions visant la sensibilisation aux besoins de la clientèle étudiante en situation de handicap et concernant la pédagogie inclusive, réalisées dans les établissements postsecondaires au cours des deux dernières décennies, ont-elles influencé leurs croyances et attitudes ? Un état de la situation permettra de tracer un portrait de leurs croyances et attitudes et d'identifier des moyens possibles pour soutenir le corps professoral en milieu universitaire.

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7275

Les croyances et les attitudes du corps professoral à l'égard de l'inclusion

Plusieurs études rapportent que les professeurs sont généralement favorables à l'aménagement de services aux ÉSH (p. ex., accessibilité architecturale, mesures d'accommodement aux examens, enseignement inclusif) (Clark, 2017 ; Edna, 2016 ; Hindes et Mather, 2007 ; Koo, 2017 ; La Grenade, 2017 ; Leyser et al., 2011 ; Philion et al., 2017 ; Zhang et al., 2010). Tout d'abord, la recension effectuée par Clark (2017) répertorie différents facteurs associés à la présence de croyances favorables envers les ÉSH. Plus précisément, les professeurs de sexe féminin, les plus jeunes et ceux appartenant aux facultés de l'éducation, des arts et de l'architecture seraient généralement plus inclusifs. Toutefois, ces résultats sont à interpréter avec prudence, car d'autres études arrivent à des conclusions différentes (Alliston, 2010 ; Clark, 2017 ; Karakashian, 2021). Cette divergence s'explique en partie par la variabilité des contextes universitaires et des approches méthodologiques. Par exemple, Alliston (2010), dans une étude menée auprès de professeurs d'universités publiques et privées, souligne que si les attitudes globales sont positives, l'expérience directe avec des ÉSH est un prédicteur plus robuste que le sexe ou l'âge, une variable qui n'est pas toujours contrôlée de manière uniforme d'une étude à l'autre. Ainsi, ses résultats montrent que certains professeurs avec plus d'expérience auraient enseigné à plus d'ÉSH et qu'ils auraient développé plus de connaissances concernant les situations de handicap. Cette expérience directe favoriserait des attitudes et des croyances plus favorables basées sur des expériences positives. De son côté, Clark (2017) souligne l'incohérence des variables démographiques à travers la littérature, notant que l'influence du sexe ou de la discipline peut s'estomper selon le contexte universitaire, c'est-à-dire par la culture organisationnelle, les politiques spécifiques à chaque établissement et les services d'aide à la communauté étudiante, qui peuvent soit atténuer ou amplifier les disparités observées. Enfin, les travaux de Karakashian (2021), bien que confirmant une ouverture générale du corps professoral, soulignent une limite méthodologique fréquente dans ce champ de recherche : l'usage exclusif de questionnaires auto-rapportés. Ainsi, un biais de désirabilité sociale pourrait gonfler artificiellement les scores d'inclusion, masquant alors des disparités réelles entre les facultés qui ne ressortent pas systématiquement dans les analyses statistiques de petite envergure.

Ensuite, le type de mesures d'accommodement accordées aux ÉSH influencerait également les croyances et les attitudes. Les professeurs sont généralement plus disposés à effectuer des ajustements mineurs, plutôt que de mettre en place des mesures d'accommodement susceptibles d'exiger un soutien logistique ou du temps personnel (Izzo et al., 2008 ; Philion et al., 2016). Par ailleurs, la méconnaissance des impacts que peuvent entraîner les limitations fonctionnelles pour le groupe d'étudiants ayant un trouble invisible est un autre facteur identifié par quelques études (Clark, 2017 ; Karakashian, 2021). Cet ensemble de croyances et d'attitudes partagées par les professeurs a évidemment une incidence décisive à l'égard de l'inclusion des ÉSH (Hindes et Mather, 2007) et de la mise en œuvre des mesures d'accommodement (Clark, 2017). Concrètement, les membres du corps professoral réticents à inclure les ÉSH peuvent réagir de diverses façons : percevoir une intrusion nuisible en classe, souligner le manque de ressources, de soutien et de temps pour intervenir convenablement, ou tout simplement ignorer le contexte légal et leurs responsabilités (Yssel et al., 2016).

Finalement, la littérature identifie fréquemment la participation à une formation sur l'inclusion comme un facteur susceptible d'influencer positivement les croyances et les attitudes du corps professoral à l'égard des ÉSH. Ainsi, les professeurs expriment un besoin d'information sur le sujet de l'inclusion et sont intéressés à connaître les meilleures stratégies pédagogiques pour répondre aux besoins d'une clientèle étudiante diversifiée (Alliston, 2010 ; Clark, 2017). En somme, les attitudes et les croyances de ces derniers peuvent créer autant des obstacles additionnels que des facilitateurs pour la réussite scolaire des ÉSH.

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7275

Les objectifs de l'étude

L'objectif principal de cette étude est de tracer un portrait des croyances et des attitudes des professeurs à l'égard de l'inclusion des ÉSH dans une université où ces étudiants évoluent depuis plus de 25 ans. Ce projet s'intéresse à des thématiques précises, et peu ou pas explorées, telles que la perception de la présence en classe des ÉSH, la croyance en la légitimité d'avoir leur place à l'université pour chaque sous-groupe d'ÉSH, les croyances à l'égard de plusieurs mesures d'accommodement et l'encadrement requis pour ces étudiants. Cette étude examine aussi l'appréciation du corps professoral à l'égard du soutien et des services offerts par le BACSESH.

MÉTHODOLOGIE

Le questionnaire

Au total, le questionnaire comporte 108 questions obligatoires ou optionnelles, regroupées selon les ensembles suivants : a) les données sociodémographiques ; b) les croyances envers l'inclusion (p. ex., la place des ÉSH à l'université, la légitimité des mesures d'accommodement en classe, en stage ou sur le marché de l'emploi) ; c) les expériences vécues avec les ÉSH (p. ex., expériences concernant la prestation de cours, l'encadrement hors de la classe et l'évaluation des apprentissages) ; et d) les expériences avec le BACSESH (p. ex., les mesures d'accommodement recommandées, l'appréciation des services). Il est à noter que le temps requis pour remplir le questionnaire, estimé à environ 20 minutes en raison du nombre de questions, a pu limiter le taux de participation en dissuadant certains répondants potentiels.

Le recrutement

Cette étude a été menée dans une université canadienne de 47 000 étudiants (effectif à la session d'automne 2024). L'administration du sondage s'est effectuée par voie électronique (LimeSurvey). Les invitations lancées par courriel guidaient les répondants vers le questionnaire en ligne, hébergé sur le site Web de l'université. Selon les adresses courriel disponibles, 3 416 professeurs et chargés de cours ont reçu une invitation à participer à l'étude. Deux rappels ont été effectués quelques semaines plus tard afin d'augmenter le taux de réponse.

La population à l'étude

Au total, 306 répondants ont rempli l'entièreté du questionnaire. En raison de la taille de l'échantillon, les résultats sont considérés comme représentatifs, avec un degré de confiance de 95 %. Les répondants sont âgés en moyenne de 49 ans (23 à 77 ans) et en majorité des femmes (61,1 %). De plus, 52 % des répondants ont un statut professionnel de professeur et 48 % un statut de chargé de cours. Finalement, les répondants sont principalement affiliés aux 5 facultés qui comptent le plus de professeurs, parmi les 16 facultés de l'université : Lettres et sciences humaines (19 %), Sciences de l'éducation (14,1 %), Sciences et génie (11,4 %), Sciences sociales (11,4 %) et Médecine (7,2 %). Parmi celles-ci, seule la faculté de Sciences et génie est proportionnellement très bien représentée (Tableau 1).

Les analyses

Les analyses portent principalement sur les réponses obtenues aux questions fermées du questionnaire. Les participants ont répondu sur une échelle de Likert en quatre points (allant de 1 = « *pas du tout d'accord* » à 4 = « *tout à fait d'accord* »), n'incluant donc aucun point milieu (position neutre). En raison de la petite taille des échantillons dans certaines catégories de réponses, les catégories de réponses « *tout à fait d'accord* » et « *d'accord* » ont été fusionnées, de même que les catégories « *en désaccord* » et « *pas du tout d'accord* ». Enfin, le questionnaire employait également d'autres formats de réponses à questions fermées, comme le format dichotomique (p. ex., oui/non).

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7275

Tableau 1
Caractéristiques sociodémographiques des répondants

		Population à l'étude (*N* = 306)		Population totale (1) (*N* = 3 538)	Variation
		n	%	%	%
Sexe	Femme	187	61,1	53,9	-7,2
	Homme	119	38,9	46,1	7,2
	Autre	0	0	N.D.	N.D.
Âge	Moins de 30 ans	9	2,9	5,4	2,5
	30 à 39 ans	57	18,7	21,9	3,2
	40 à 49 ans	87	28,4	26,0	-2,4
	50 à 59 ans	75	24,5	24,4	-0,1
	60 ans et plus	75	24,5	22,3	-2,2
	N.D.	3	1.0	–	–
Statut	Professeur	159	52,0	43,7	-8,3
	Chargé de cours	147	48,0	56,3	8,3
Faculté	Lettres et sciences humaines	58	19,0	10,6	-8,4
	Médecine	22	7,2	29,3	22,1
	Sciences de l'éducation	43	14,1	6,3	-7,8
	Sciences et génie	35	11,4	11,3	-0,1
	Sciences sociales	35	11,4	6,7	-4,7

Note. (1) Le dénombrement a été effectué par le Bureau de planification et d'études institutionnelles (BPEI).

RÉSULTATS

Des analyses statistiques ont été réalisées afin de comparer les répondants selon trois variables sociodémographiques : genre, statut professionnel et années d'expérience. Pour chaque croisement réalisé, des tests statistiques (khi-carré, ANOVA) ont été appliqués. Une valeur de *p* inférieure à 0,05 est considérée comme étant statistiquement significative. Les analyses n'ont démontré aucune différence statistiquement significative en fonction du genre (homme, femme ou autre) ou du statut professionnel (professeur, chargé de cours). Elles pointent cependant vers des relations statistiquement significatives entre les années d'expérience en enseignement et six questions du sondage. Ainsi, nous avons réparti les répondants en 2 groupes, à savoir les répondants qui ont 10 années d'expérience en enseignement et moins (41 % des répondants), et ceux ayant cumulé 11 années et plus (59 %). En résumé, les répondants ayant moins d'années d'expérience

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7275

en enseignement sont significativement plus nombreux à : 1) trouver que l'adaptation pédagogique pour les ÉSH représente un beau défi en tant que professeur ; 2) estimer que leur implication dans les tâches administratives reliées aux mesures d'accommodement est raisonnable et justifiée ; 3) n'avoir vécu aucune expérience difficile concernant la planification et l'organisation des activités pédagogiques avec leurs ÉSH ; 4) n'avoir vécu aucune expérience difficile concernant la prestation de cours et l'encadrement en classe avec leurs ÉSH ; 5) n'avoir jamais contacté un conseiller spécialisé en situation de handicap du BACSESH ; et 6) croire que les étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme qui utilisent des mesures d'accommodement ont leur place à l'université (Tableau 2). Autrement dit, le groupe de répondants ayant moins d'années d'expérience en enseignement démontre une vision plus positive sur certains aspects entourant l'inclusion des ÉSH. En contrepartie, les répondants plus expérimentés en enseignement sont significativement plus nombreux à mentionner avoir vécu une expérience difficile avec leurs ÉSH et avoir consulté le BACSESH.

La perception de la présence en classe des ÉSH

Selon les résultats obtenus, 91,2 % des répondants affirment avoir déjà enseigné à des ÉSH. Un peu plus de la moitié des répondants (55,9 %) estiment que les ÉSH constituent de 1 à 5 % des étudiants de leurs classes. Cette proportion s'apparente aux statistiques produites par le BACSESH de l'université à l'étude, à savoir que l'effectif des ÉSH est de 5,5 % pour l'année universitaire en cours (données tirées du rapport annuel). En divisant les répondants en deux groupes selon leur perception de la présence des ÉSH dans leur classe (1 à 5 % et 6 % et plus), on obtient plusieurs croisements significatifs dans l'ensemble du sondage.

Les trois exemples suivants illustrent les différences de croyances entre ces deux groupes. Premièrement, les membres du corps professoral estimant leurs classes constituées de plus de 6 % d'ÉSH sont plus nombreux (21,5 %) à être « *en accord* » avec l'énoncé suivant : « Je crois que les étudiants ayant un trouble (p. ex., déficitaire de l'attention, du spectre de l'autisme, d'apprentissage, de santé mentale, etc.) et qui utilisent des mesures d'accommodement (p. ex., temps

Tableau 2
Synthèse des différences significatives au sondage, selon les années d'expérience

Énoncés	Réponse	Années d'expérience	
		1 à 10 ans	11 ans et plus
		%	
1. Adaptation pédagogique représente un beau défi	Accord	78,4	66,2
2. Implication dans les tâches administratives	Accord	61,6	49,7
3. Expérience difficile concernant la planification	Non	78,4	68,0
4. Expérience difficile concernant l'encadrement	Non	76,8	63,0
5. Contacter un conseiller	Non	71,2	57,5
6. Les étudiants ayant un TSA n'ont pas leur place à l'université	Désaccord	91,2	84,5

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7275

supplémentaire, local tranquille, logiciel de correction, etc.) n'ont pas leur place à l'université », en comparaison à ceux qui estiment ce nombre à 5 % et moins (13,5 %). Dans cet ordre d'idées, les répondants qui perçoivent un pourcentage plus élevé d'ÉSH dans leurs classes (6 % et plus) sont également plus nombreux (21,5 %) à juger « que le temps supplémentaire, comme mesure d'accommodement aux examens, interfère avec les exigences de [leurs] cours et de [leur] programme », en comparaison aux autres professeurs (12,3 %). Finalement, les membres du corps professoral estimant leurs classes constituées de plus de 6 % d'ÉSH sont plus nombreux (39,3 %) à avoir « contacté un conseiller du BACSESH pour obtenir de l'information ou du soutien », en comparaison à ceux qui estiment ce nombre à 5 % et moins (31,6 %). En somme, une estimation élevée de la présence des ÉSH semble nourrir des croyances négatives quant à la légitimité de leur place à l'université et des mesures qui leur sont destinées.

Les croyances concernant la place des ÉSH à l'université pour chacun des sous-groupes

Les résultats démontrent que les répondants ont une opinion favorable concernant la légitimité de la place des ÉSH à l'université. En effet, 83,3 % considèrent que le fait de « côtoyer un ÉSH est une expérience enrichissante sur la réalité humaine ». De plus, dans le Tableau 3, on observe que le pourcentage de répondants « *en désaccord* » avec l'énoncé : « Je crois que les étudiants ayant un [type de déficience/trouble] qui utilisent des mesures d'accommodement (p. ex., temps supplémentaire, local tranquille, logiciel de correction, etc.) n'ont pas leur place à l'université » oscille entre 84,7 % (trouble de santé mentale) et 96,7 % (déficience motrice).

Le Tableau 3 présente une proportion nettement plus élevée (7,2 à 11,8 %) de répondants se disant « *en accord* » avec l'énoncé pour la catégorie d'étudiants ayant un trouble, en comparaison de ceux ayant une déficience (1 à 1,9 %). Ils sont nombreux à expliquer cette position défavorable à l'égard de l'inclusion du groupe d'étudiants ayant un trouble en mentionnant qu'ils n'auront pas accès à ce type de mesures d'accommodement sur le

Tableau 3

Réponses aux énoncés « Je crois que les étudiants ayant un [type de déficience/trouble] qui utilisent des mesures d'accommodement (p. ex., temps supplémentaire, local tranquille, logiciel de correction, etc.) n'ont pas leur place à l'université »

Limitation fonctionnelle	*En accord*	*En*	NSP	N.D.
		%		
Déficience auditive	1,3	95,1	3,6	–
Déficience motrice	1,0	96,7	2,3	–
Déficience organique	1,3	90,8	7,2	0,7
Déficience visuelle	1,9	95,5	2,6	–
Trouble d'apprentissage	11,4	85,3	2,6	0,7
Trouble déficitaire de l'attention	11,8	85,6	1,6	1,0
Trouble du spectre de l'autisme	7,2	87,3	5,6	–
Trouble de santé mentale	8,1	84,7	6,9	0,3

Note. Légende : NSP = Ne sait pas/Ne s'applique pas. N.D. = Non disponible.

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7275

marché du travail et en remettant en question le processus pour obtenir un diagnostic. En outre, on remarque des préoccupations qui rassemblent plusieurs répondants qui se disent « *en accord* » avec les énoncés suivants : « Je considère les mesures d'accommodement comme étant inappropriées, si l'on considère la réalité du marché du travail » (50,7 %) et « Je crois qu'il est trop facile pour les étudiants ayant un handicap d'obtenir une évaluation médicale ou psychologique leur permettant d'utiliser des mesures d'accommodement » (28,1 %).

Les mesures d'accommodement

Les résultats montrent que la majorité du corps professoral a une perception positive des services offerts aux ÉSH et collabore à la mise en œuvre des mesures d'accommodement. La majorité des répondants sont « *en accord* » avec les énoncés suivants : « J'encourage les étudiants en situation de handicap de mes cours à chercher ou à utiliser des mesures d'accommodement » (74,2 %) et « Je suis à l'aise de recevoir la lettre d'accommodement de la part de mes étudiants » (80,4 %).

Dans le Tableau 4, le pourcentage des répondants jugeant que « les mesures d'accommodement n'interfèrent pas avec les exigences de leurs cours ou de leur programme » varie de 59,8 % (interprète) à 78,8 % (local d'examen tranquille). Toutefois, deux mesures d'accommodement sont remises en question par une portion du corps professoral, soit le temps supplémentaire aux examens (14,3 %) et l'usage des logiciels de correction du français (20,3 %). Par ailleurs, certains répondants (18 %) évoquent leurs préoccupations concernant l'aménagement des mesures dans leurs cours en se disant « *en accord* » avec l'énoncé suivant : « J'exprime ouvertement à mes étudiants et à mes collègues que les mesures d'accommodement sont une surcharge de travail ».

Le bureau d'accueil et de soutien aux ÉSH

Quelques questions concernent spécifiquement les services offerts par le BACSESH. Pour obtenir de l'information ou du soutien, les répondants rapportent avoir consulté le site Web (36,3 %), le conseiller spécialisé en situation de handicap (32,7 %), les formations (12,1 %) et le conseiller en technologies adaptées (8,8 %). De plus, la grande majorité des répondants ayant utilisé les services se dit satisfaite des informations disponibles sur le site Web (77,4 %), du soutien obtenu auprès du conseiller spécialisé en situation de handicap (85,9 %), des formations (89,2 %) et du conseiller en technologies adaptées (92,3 %). Finalement, en dehors des services offerts par le BACSESH, les résultats indiquent qu'ils sont

Tableau 4

Réponses aux énoncés « Je juge que la [mesure d'accommodement], comme mesure d'accommodement, interfère avec les exigences de mes cours et de mon programme »

Mesure d'accommodement	***En accord***	***En désaccord***	**NSP**	**N.D.**
		%		
Logiciels de correction	20,3	64,0	15,0	0,7
Temps supplémentaire	14,3	73,8	11,4	0,3
Local d'examen tranquille	9,5	78,8	11,1	0,7
Preneur de notes	3,3	63,4	31,7	1,6
Interprète	3,3	59,8	35,6	1,3

Note. Légende : NSP = Ne sait pas/Ne s'applique pas ; N.D. = Non disponible.

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7275

également nombreux à mentionner « le fait d'avoir vécu des expériences personnelles avec une personne qui est en situation de handicap » (38,2 %) et à recourir aux « échanges et aux rencontres avec les collègues de travail » (36,6 %) comme sources de soutien.

Les retombées de la formation sur l'inclusion des ÉSH

Les données indiquent que 14,1 % des répondants ont déjà suivi une formation sur l'inclusion des ÉSH ou sur la conception universelle de l'apprentissage. De ce nombre, plus de la moitié affirme que cette formation a eu un impact sur « l'encadrement et le soutien accordés à mes étudiants » (53,5 %) ou sur « la planification et l'adaptation de ma pédagogie » (62,8 %). Par ailleurs, parmi les répondants n'ayant jamais suivi une formation sur l'inclusion (82 %), près du tiers affirme désirer une formation sur ce thème. En ce qui concerne les répondants qui n'en souhaitent pas, ils expliquent principalement leur refus de suivre une telle formation par les raisons suivantes : « Je suis déjà inclusif avec mes étudiants » et « Je m'adapte selon les demandes formulées par les étudiants ».

Les analyses permettent d'observer de nombreuses relations statistiquement significatives entre les répondants ayant suivi une formation sur l'inclusion des ÉSH et plusieurs questions du sondage. Les exemples suivants illustrent que le corps professoral se dit plus ouvert à l'inclusion des ÉSH et mieux outillé. Premièrement, les répondants ayant suivi une formation sont plus nombreux (67,4 %) à être « *en désaccord* » avec l'énoncé suivant : « Je crois que les milieux de stage ne devraient pas être soumis à l'obligation d'offrir des mesures d'accommodement aux étudiants en situation de handicap », comparés aux répondants n'ayant suivi aucune formation (51,4 %). Deuxièmement, les professeurs et les chargés de cours ayant suivi une formation sont plus nombreux (51,2 %) à s'estimer « suffisamment qualifié[s] pour intervenir auprès des ÉSH », en comparaison aux autres (37,1 %). Finalement, les répondants ayant suivi une formation sont plus nombreux (46,5 %) à avoir « contacté un conseiller en situation de handicap des services d'aide pour obtenir de l'information ou du soutien », en comparaison aux autres n'ayant suivi aucune formation (30,7 %).

DISCUSSION

Bien que plusieurs études semblent indiquer que les femmes sont plus inclusives que les hommes (Hindes et Mather, 2007 ; Leyser et al., 2011 ; Lombardi et Murray, 2011), aucune des analyses réalisées dans la présente étude ne permet d'appuyer cette observation. En effet, celle-ci fait plutôt ressortir que les répondants partagent des croyances similaires, peu importe leur genre (homme, femme ou autre) ou leur statut professionnel (professeur ou chargé de cours). L'absence de différence significative selon le genre pourrait témoigner d'une évolution face à l'inclusion. Alors que les études des années 2010 soulignaient une prédisposition féminine à l'inclusion, les résultats de cette étude démontrent que l'inclusion est possiblement devenue une norme transversale, renforcée par l'arrivée d'une nouvelle génération et l'intégration des principes d'ÉDI comme normes professionnelles attendues au sein de la culture universitaire actuelle.

Cependant, deux variables semblent exercer une influence sur leurs croyances et leurs attitudes : 1) le nombre d'années d'expérience en enseignement et 2) leur perception du nombre d'ÉSH présents dans leurs classes. Les répondants ayant 10 ans et moins d'expérience se disent plus ouverts et perçoivent notamment comme un beau défi l'adaptation pédagogique pour les ÉSH, la planification et l'organisation des cours, ainsi que l'implication dans les tâches administratives reliées aux mesures d'accommodement aux examens (voir Tableau 2). Enfin, il est intéressant de noter que les répondants estimant la présence en classe des ÉSH à 5 % et moins partagent des croyances positives quant à la légitimité de leur place à l'université et des mesures qui leur sont destinées. Par ailleurs, parmi les répondants qui estiment la présence des ÉSH à 6 % et plus dans leurs classes, certains l'estiment entre 11 % et 41 % de leurs classes. Ce petit groupe (5,5 %) se retrouve dans diverses facultés.

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7275

Ce résultat révèle une tendance encore peu étudiée, portant à croire que la perception de la présence des ÉSH en classe pourrait jouer un rôle dans la construction des croyances du corps professoral. McCarron (2020) a sondé le lien entre le fait d'être disposé à offrir des mesures d'accommodement aux ÉSH et celui d'agir en conséquence. Son étude fait ressortir que le manque de connaissances à l'égard des ÉSH de même que « l'effort perçu » à déployer pour offrir les mesures d'accommodement influencent le passage à l'action. Est-ce à dire qu'anticiper une forte proportion d'ÉSH dans une classe suscite la crainte d'une surcharge de travail et d'un effort considérable ? Cela entraîne-t-il une perception plus négative à l'égard des ÉSH et des mesures d'accommodement pourtant reconnues comme pertinentes ? Il serait intéressant d'étudier ces questions.

Les résultats concernant les services offerts par le BACSESH sont sans ambiguïté, qu'il s'agisse du site Web, des conseillers, des formations ou du soutien en technologies adaptées, les répondants se disent en grande majorité satisfaits. Ces résultats réitèrent l'importance du rôle et des services coordonnés par le BACSESH et ne pointent pas vers un besoin de changement majeur, même si l'évaluation périodique des services demeure pertinente.

De manière générale, les résultats soutiennent de façon convaincante que le corps professoral est favorable à l'inclusion des ÉSH, ce qui concorde avec plusieurs études antérieures (Clark, 2017 ; Edna, 2016 ; Hindes et Mather, 2007 ; Koo, 2017 ; La Grenade, 2017 ; Leyser et al., 2011 ; Philion et al., 2016 ; Philion et al., 2017 ; Zhang et al., 2010). C'est donc sur des thématiques très précises qu'ils éprouvent des difficultés et réclament du soutien, comme la compréhension des impacts sur les études des limitations fonctionnelles reliées à la catégorie des troubles, la pertinence de certaines des mesures d'accommodement aux examens, l'insertion sur le marché du travail des ÉSH et les activités de formation disponibles pour les soutenir.

Les mythes persistants et les résistances envers les troubles invisibles

À l'instar d'études antérieures, en interrogeant de façon précise les croyances du corps professoral face à la présence des ÉSH à l'université, les résultats de la présente étude font ressortir des différences marquées selon la nature de la limitation fonctionnelle (Philion et al., 2016 ; Philion et al., 2017 ; Sniatecki et al., 2015). En effet, les répondants sont plus enclins à douter de la légitimité des ÉSH à l'université lorsque ces derniers présentent un trouble invisible (7,2 à 11,8 %), comparativement à ceux ayant une déficience (1 à 1,9 %). De plus, il ressort de ces données que les membres du corps professoral sont moins nombreux à fournir de l'aide ou à diriger les étudiants de la catégorie ayant un trouble vers les services de soutien appropriés, ainsi qu'à comprendre la sévérité des impacts entraînés par leurs limitations fonctionnelles (Clark, 2017 ; Edna, 2016 ; Hindes et Mather, 2007 ; Leyser et al., 2011 ; Timmerman et Mulvihill, 2015). Enfin, certains répondants perçoivent les diagnostics reliés à la catégorie des troubles comme trop faciles à obtenir et contestent leur validité. L'hypothèse est émise qu'il semble plus facile de comprendre les impacts d'une déficience physique ou sensorielle sur les études (p. ex., recours à des logiciels de lecture et d'écriture pour un étudiant aveugle, temps supplémentaire pour réaliser ses travaux de recherche, etc.), contrairement à un trouble où les impacts sont invisibles (p. ex., effets sur la concentration lors d'un cours ou d'un examen pour un étudiant ayant un TDAH ou un trouble de santé mentale).

Ces croyances et attitudes envers les étudiants ayant un trouble sont susceptibles d'entraîner des conséquences immédiates sur la divulgation de la situation de handicap et le développement du plein potentiel de ces ÉSH (Fournier et al., 2020). Parmi les différents thèmes liés aux obstacles vécus par les ÉSH, le plus fréquemment mentionné touche les « attitudes négatives des professeurs ou des étudiants à mon égard » (26,1 %) (Fournier et al., 2020). En effet, 27,8 % des répondants de leur étude mentionnent « avoir hésité avant d'utiliser

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7275

les services et les mesures d'accommodement disponibles ». Dans certains cas isolés, des témoignages d'étudiants font part de comportements répréhensibles de la part des professeurs, comme l'émission publique de jugements négatifs ou le refus d'octroyer certaines mesures d'accommodement lors d'examens (Fournier et al., 2020 ; Lindsay et al., 2018).

De plus, les résultats de la présente étude indiquent que 18 % des répondants expriment ouvertement à leurs étudiants et à leurs collègues que les mesures d'accommodement sont une surcharge de travail. Par ailleurs, même s'il ne touche qu'un nombre limité de professeurs, la position tranchée émise par certains répondants à quelques questions du sondage laisse envisager qu'une forme de discrimination persiste à l'université. Des études portant sur l'inclusion des ÉSH rapportent aussi cette situation, notamment dans la revue de littérature dirigée par Lindsay et al. (2018). Bien que peu étudiés, les services et les mesures d'accommodement destinés aux étudiants ayant un trouble semblent susciter davantage la controverse dans les médias (Ponnou et Gonon, 2017). Cette couverture médiatique peut influencer négativement les représentations, les stéréotypes envers les ÉSH et la compréhension des impacts que peuvent entraîner les limitations fonctionnelles (Rosen, 2019). Il serait intéressant de mesurer l'effet des médias sur les croyances à l'égard des étudiants ayant un trouble, qui sont dorénavant majoritaires dans les universités québécoises. De même, la notion d'égalité et d'équité semble plus difficile à comprendre à l'égard des troubles invisibles qu'à celui des déficiences physiques et sensorielles, dont les répercussions sont plus faciles à comprendre.

Le parcours scolaire et l'insertion professionnelle : mieux comprendre pour mieux accompagner

La majorité des répondants exprime une réelle ouverture concernant l'utilisation des mesures d'accommodement pour les ÉSH. Ils affirment encourager les étudiants à y avoir recours et être à l'aise de recevoir la lettre d'accommodements scolaires précisant les aménagements attendus concernant leurs cours. De plus, selon la mesure d'accommodement indiquée, les répondants considèrent que cela n'interfère pas avec les exigences de leur cours ou de leur programme dans une proportion de 59,8 % à 78,8 %. Toutefois, deux mesures ressortent et préoccupent le corps professoral. Compte tenu du respect des exigences des cours et des programmes d'études, certains répondants jugent deux mesures d'accommodement aux examens comme moins appropriées : le temps supplémentaire (14,3 %) et les logiciels de correction du français (20,3 %). Pour cette dernière mesure, ce commentaire d'un répondant est éloquent : « Dans notre faculté, le français peut être pénalisé jusqu'à concurrence de 20 % de la note. Comment maintenir cette exigence pour tout le groupe et permettre aux ÉSH d'utiliser un correcteur ? La solution est souvent de baisser les exigences pour l'ensemble du groupe ». Ce commentaire exprime une méconnaissance de la compensation d'un logiciel de correction. Selon certaines études recensées dans Beaudry et al. (2024), l'utilisation d'un logiciel comme Antidote aurait un effet positif, mais limité, surtout axé sur l'orthographe pour les étudiants dyslexiques ou faibles en français. Les bénéfices seraient plus grands pour les étudiants qui possèdent de bonnes connaissances métalinguistiques et peuvent ainsi mieux en profiter.

Ensuite, la moitié des répondants estiment les mesures d'accommodement comme étant inappropriées lorsqu'ils considèrent la réalité du marché du travail (50,7 %). Cette proportion diminue considérablement lorsque les répondants évaluent les mesures d'accommodement en fonction du contexte universitaire (29,7 %). Par exemple, l'un des répondants exprime son inquiétude par rapport à l'absence de local d'examen tranquille ou de temps supplémentaire en contexte d'emploi :

> Difficile de travailler seul dans un local à part en milieu de travail, où le travail en équipe est priorisé. Ces mesures d'accommodement ne préparent en rien les étudiants au marché du travail, cela ne fait que leur faciliter la tâche pour obtenir leur diplôme. Sur le marché du travail, il faut réaliser le travail efficacement tout

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7275

> en étant constamment distrait par des courriels, des questions des pairs et des rencontres.

Ce commentaire illustre bien la confusion pour certains répondants entre les contraintes de la réalité en contexte scolaire et celles présentes en contexte d'emploi. À cet égard, deux sondages effectués auprès des ÉSH (Fournier et al., 2020 ; Nadeau et al., 2020) indiquent que les mesures les plus utilisées par les étudiants en contexte scolaire sont le temps supplémentaire (74,3 %), le local d'examen tranquille (68,6 %) et l'usage d'un correcteur de français (25,4 %). En contexte de stage, les mesures les plus utilisées sont plutôt un horaire de travail plus souple et un délai pour la remise du rapport de fin de stage (Dufour et al., 2019). Enfin, alors que presque tous les étudiants qui consultent le BACSESH requièrent des mesures d'accommodement en contexte scolaire (94 %), ce nombre diminue à 24,3 % en contexte de stage et à 8,7 % en contexte d'emploi (Nadeau et al., 2020).

Dès lors, il est essentiel de bien comprendre la distinction entre une mesure d'accommodement souhaitable en contexte scolaire versus en contexte d'emploi. Étant donné l'absence de contraintes scolaires en emploi, l'insertion professionnelle semble s'effectuer avec un besoin minime, ou inexistant, de mesures d'accommodement (Nadeau et al., 2020). Par exemple, l'usage d'un ordinateur et d'un correcteur de français est une pratique courante en milieu professionnel (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2018). De même, les conventions collectives de travail permettent des horaires de travail flexibles ou à temps réduit. Enfin, la gestion du temps pour un employé professionnel, même s'il est confronté à des délais à respecter, lui appartient. Autrement dit, les examens chronométrés ne sont pas le quotidien des personnes actives sur le marché de l'emploi, mais bien une réalité scolaire. Malgré les défis rencontrés en milieu universitaire, une majorité d'ÉSH intègrent le monde du travail avec succès, ce qui souligne l'importance d'une sensibilisation accrue à propos de leur potentiel professionnel afin de réduire les mythes et préjugés non fondés (Nadeau et al., 2020).

La formation et la sensibilisation : un défi toujours actuel

Les préoccupations exprimées par les répondants pourraient trouver des réponses dans des activités de sensibilisation et de formation. En effet, la présente étude, à l'instar de certaines recherches (Bezrukova et al., 2016 ; Fournier et al., 2020 ; Sokal et Sharma, 2017), réitère la nécessité de sensibiliser, soutenir et former le corps professoral sur l'inclusion des ÉSH, et plus précisément sur les stratégies pédagogiques à privilégier pour favoriser leur expérience éducative. Essentiellement, la littérature scientifique est assez claire à ce sujet, les professeurs et les chargés de cours qui ont reçu une formation sur l'inclusion, même minimale, sont plus susceptibles de s'acquitter de leurs responsabilités légales, de connaître les ressources disponibles, de s'impliquer auprès des ÉSH et de repenser leurs pratiques pédagogiques (Bergeron et Prud'homme, 2018 ; Clark, 2017 ; Dubé et al., 2016 ; Leyser et al., 2011 ; Lombardi et Murray, 2011 ; Marquis et al., 2016 ; Philion et al., 2017 ; Sharma et Nuttal, 2016 ; St-Onge et Lemyre, 2016). Les résultats obtenus par la présente étude corroborent ces conclusions, puisque les répondants ayant suivi une formation sont plus nombreux à s'estimer suffisamment outillés pour intervenir auprès des ÉSH et pour les encourager à chercher ou à utiliser des mesures d'accommodement.

Toutefois, malgré l'incidence significative des activités de formation sur l'inclusion des ÉSH, les formations offertes par les universités sont souvent peu fréquentées. Les répondants à l'étude démontrent une réflexion toujours en cours et soulignent un besoin d'information, comme en témoigne ce participant : « Le manque de formation constitue pour moi le plus grand besoin à l'heure actuelle afin de mieux pouvoir aider les ÉSH et me faire une idée basée sur des données probantes (et non sur les préjugés que l'on peut entendre) ». De plus, bien que le corps professoral universitaire en ressente le besoin, celui-ci dispose de peu de temps pour suivre une formation. Ils mentionnent recourir davantage à leurs collègues de travail, pour discuter de leurs préoccupations immédiates, qu'aux rencontres d'informations formelles ou aux personnes-ressources. Par conséquent,

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7275

seuls 14,1 % des répondants ont déjà suivi une formation sur le thème de l'inclusion des ÉSH ou de la conception universelle de l'apprentissage.

De nouvelles recherches sont nécessaires afin d'identifier les meilleures stratégies pour sensibiliser les professeurs aux besoins des ÉSH et favoriser leur participation à des activités de formation adaptées à leurs obligations professionnelles. La récente démocratisation des technologies de l'information offre un grand potentiel de diffusion et d'appropriation des connaissances. Pour répondre aux besoins actuels du corps professoral, les activités de formation devraient prendre plusieurs formats (p. ex., capsules vidéo sur des thématiques précises, guides pédagogiques, webinaires, communautés de pratique). À cet égard, l'initiative mise en place dans l'université à l'étude illustre le potentiel d'une formation en ligne asynchrone, structurée en modules thématiques visant à répondre à des questions spécifiques et utilisant des supports diversifiés, comme des vidéos, des narrations et des jeux-questionnaires. Considérant le peu de temps dont dispose le corps professoral, il leur est ainsi possible de trouver une réponse facilement au moment qui convient à la personne, sans devoir réaliser une formation complète. Bien que ce format ait généré un intérêt marqué avec plus de 5 000 visites depuis son lancement, l'enjeu de l'engagement réel demeure, puisque le nombre de visites ne garantit pas nécessairement un visionnement intégral ou une appropriation durable des contenus. Enfin, la pertinence d'insister sur un minimum de formation obligatoire en lien avec l'inclusion des ÉSH ou de la pédagogie inclusive serait également à explorer.

Les considérations méthodologiques

L'interprétation des résultats doit se faire en considérant quelques limites. Premièrement, malgré la taille intéressante de l'échantillon pour cette étude (N = 306), les résultats sont toujours sujets à des erreurs d'échantillonnage. Les données sont sensibles au biais de non-réponse, un type de biais qui exclut par inadvertance un segment de la population à l'étude et qui limite la portée des réponses obtenues. Par conséquent, quelques surreprésentations de l'échantillon ont été enregistrées (voir Tableau 1). Deuxièmement, les professeurs et les chargés de cours ne constituent pas un groupe homogène et leurs croyances sont complexes. Le questionnaire obligeant les répondants à prendre position, ils sont ainsi nombreux à exprimer leur volonté de nuancer celle-ci en expliquant leur opinion dans les sections prévues à cet effet. Il est nécessaire de garder en mémoire ces éléments à la lecture des résultats.

CONCLUSION

Les résultats indiquent clairement que le corps professoral est favorable à l'inclusion des ÉSH et qu'il intègre avec bienveillance les principes du droit à l'égalité sans discrimination. Plus précisément, 84,7 % à 96,7 % d'entre eux considèrent que les ÉSH qui utilisent des mesures d'accommodement scolaires ont leur place à l'université. L'augmentation du nombre d'ÉSH et la diversification de l'ensemble de la population étudiante, qui engendrent de nouveaux défis logistiques et pédagogiques, ne semblent pas affaiblir leur ouverture envers les ÉSH. Sachant que les croyances et les attitudes du corps professoral peuvent aussi bien faciliter que nuire à l'inclusion des ÉSH, il est souhaitable d'identifier ce qui les influence.

En ce sens, les résultats obtenus indiquent que deux variables semblent influencer les croyances et les attitudes du corps professoral, à savoir l'estimation de la présence d'ÉSH dans leurs classes et le nombre d'années d'enseignement cumulé. Nous suggérons que la perception d'un nombre élevé ou faible d'ÉSH dans la classe peut se traduire en vision d'une charge de travail additionnelle plus ou moins importante, ce qui affecterait le degré d'ouverture à l'égard des ÉSH. Comment mieux soutenir le personnel enseignant lorsqu'ils ressentent une surcharge de travail ? De même, la perception envers ceux-ci semble évoluer, le corps professoral se montrant généralement plus réceptif en début de carrière.

Après plus de 25 ans de présence des ÉSH à l'université, leur intégration sur le marché du travail et le respect des exigences des cours constituent toujours une préoccupation des répondants. De plus, un scepticisme persiste

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7275

envers la reconnaissance des besoins du groupe d'étudiants ayant un trouble et envers les mesures d'accommodement proposées pour ces derniers. Les commentaires recensés portent à croire que ces préoccupations reposent principalement sur un manque de connaissances.

La présente étude réitère donc la nécessité de poursuivre la sensibilisation du corps professoral et de leur offrir du soutien et de la formation sur l'inclusion des ÉSH, de même que sur les stratégies pédagogiques à privilégier. Savoir mieux évaluer les apprentissages des étudiants, en tenant compte des besoins de la diversité étudiante présente dans leur classe, pourrait les rassurer quant au respect des exigences des cours. Il serait pertinent de développer de nouvelles recherches visant à valider, par des données probantes, les mesures d'accommodement qui suscitent encore des préoccupations, comme le temps supplémentaire et l'utilisation de logiciels de correction. Étant donné le peu de temps dont disposent les professeurs, il apparaît essentiel de repenser le format des formations afin de mieux répondre à leurs besoins.

RÉFÉRENCES

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]. Aquila Digital Community. https://aquila.usm.edu/dissertations/970

Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap. (2024). *Statistiques 2023-2024. Statistiques concernant les personnes étudiantes en situation de handicap dans les universités québécoises*. https://www.aqicesh.ca/documentations/

Baker, K. Q., Boland, K. et Nowik, C. M. (2012). A campus survey of faculty and student perceptions of persons with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *25*(4), 309–329. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1002143.pdf

Beaudry, I., Tremblay, F. et Bouchard, D.-É. (2024). *L'effet d'Antidote sur la qualité de la langue écrite d'étudiant·es présentant une dyslexie-dysorthographie ou un trouble du langage en anglais langue seconde au collégial* (Rapport de recherche PAREA nº 11170). Cégep de Lanaudière à Joliette. https://eduq.info/xmlui/handle/11515/39428

Bergeron, G. et Prud'homme, L. (2018). Processus de changement vers des pratiques plus inclusives : étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs. *Revue des sciences de l'éducation*, *44*(1), 72–104. https://doi.org/10.7202/1054158ar

Bezrukova, K., Spell, C. S., Perry, J. L. et Jehn, K. A. (2016). A meta-analytical integration of over 40 years of research on diversity training evaluation. *Psychological Bulletin*, *142*(11), 1227–1274. https://doi.org/10.1037/bul0000067

Clark, M. C. (2017). *A case study of community college faculty attitudes toward students with disabilities* [Thèse de doctorat, Rowan University]. Rowan Digital Works. https://rdw.rowan.edu/etd/2488

Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2018). Évaluer pour que ça compte vraiment. *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018*. Gouvernement du Québec. https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/50-0508-RF-evaluer-compte-vraiment-REBE-16-18.pdf

Dubé, F., Dufour, F., Chénier, C. et Meunier, H. (2016). Sentiment d'efficacité, croyances et attitudes d'enseignants du collégial à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers. Éducation *et francophonie*, *44*(1), 154–172. https://doi.org/10.7202/1036177ar

Dufour, F., Dondeyne, S., Van Nieuwenhoven, C. et Piché Richard, A. (2019). Les mesures d'accommodements et d'accompagnement perçues par des étudiants en situation de handicap en contexte de stage à l'enseignement en Belgique et au Québec. *Phronesis*, *8*(1–2), 81–95. https://doi.org/10.7202/1066586ar

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7275

Edna, Z. (2016). Attitudes towards student with disabilities in higher education, is there any change? *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, *18*(2011), 640–647. http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2016.12.79

Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile : transformations réciproques du sens du handicap*. Presses de l'Université Laval.

Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., St-Michel, G., Côté, J., Barral, C., Robin, J.-P., Castelein, P. et Korpès, J.-L. (2018). *Classification internationale : modèle de développement humain — processus de production du handicap (MDH-PPH).* Réseau international sur le processus de production du handicap.

Fournier, A.-L., Hubert, B. et Careau, L. (2020). Obstacles et facilitateurs perçus par les étudiants en situation de handicap à l'université et l'appréciation des services. *Revue canadienne de l'éducation*, *43*(2), 465–497. https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4131

Grimes, S., Southgate, E., Scevak, J. et Buchanan, R. (2019). University student perspectives on institutional non-disclosure of disability and learning challenges: Reasons for staying invisible*. International Journal of Inclusive Education*, *23*(6), 639–655. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1442507

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. https://eric.ed.gov/?id=EJ773911

Izzo, M., Murray, A., et Novak, J. (2008). The faculty perspective on universal design for learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *21*(2), 60–73. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ822094.pdf

Karakashian, A. V. (2021). *A case study of the perceptions of English faculty regarding interactions with students with disabilities* [Thèse de doctorat, Rowan University]. Rowan Digital Works. https://rdw.rowan.edu/etd/2862/

Koo, K. (2017). *An examination of faculty attitudes and willingness to accommodate students with disabilities at the University of Saskatchewan* [Thèse de doctorat, University of Saskatchewan]. Harvest. http://hdl.handle.net/10388/7801

La Grenade, C. B. (2017). *Représentations sociales des enseignants et pratiques pédagogiques en contexte d'inclusion des étudiants en situation de handicap non visible au collégial* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. http://hdl.handle.net/1866/20061

La Grenade, C. B. et Trépanier, N. (2017). Le rôle des professeurs dans l'inclusion des étudiants en situation de handicap au collégial. *Pédagogie collégiale*, *30*(2), 4–11. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35692/Lagrenade_Trepanier_30_2_2017.pdf

Leyser, Y., Greenberger, L., Sharoni, V. et Vogel, G. (2011). Students with disabilities in teacher education: Changes in faculty attitudes toward accommodations over ten years. *International Journal of Special Education*, *26*(1), 162–174. https://eric.ed.gov/?id=EJ921202

Lindsay, S., Cagliostro, E. et Carafa, G. (2018). A systematic review of barriers and facilitators of disability disclosure and accommodations for youth in post-secondary education. *International Journal of Disability, Development and Education*, *65*(5), 526–556. https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1430352

Lombardi, A. R. et Murray, C. (2011). Measuring university faculty attitudes toward disability: Willingness to accommodate and adopt Universal Design principles. *Journal of Vocational Rehabilitation*, *34*(1), 43–56. https://doi.org/10.3233/JVR-2010-0533

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7275

Marquis, E., Jung, B., Fudge Schormans, A., Lukmanji, S., Wilton, R. et Baptiste, S. (2016). Developing inclusive educators: Enhancing the accessibility of teaching and learning in higher education. *International Journal for Academic Development*, *21*(4), 337–349. https://doi.org/10.1080/1360144X.2016.1181071

McCarron, E. C. (2020). Postsecondary faculty and willingness to provide academic accommodations for students with learning disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *33*(4), 339–352. https://eric.ed.gov/?id=EJ1293013

Nadeau, C., Fournier, A.-L. et Careau, L. (2020). Intégration dans l'emploi des étudiants ayant des incapacités, diplômés de l'Université Laval (Québec) entre 2007 et 2015. *Aequitas*, *26*(2), 3–14. https://doi.org/10.7202/1075202ar

National Center for Education Statistics. (2023, juin). *Table 311.10 Number and percentage distribution of students enrolled in postsecondary institutions, by level, disability status, and selected student characteristics: Academic year 2019-20*. The Institute of Education Sciences. https://nces.ed.gov/programs/digest/d22/tables/dt22_311.10.asp

Organisation mondiale de la santé [OMS]. (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (projet final, version complète)*. http://dcalin.fr/fichiers/cif.pdf

Philion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau, N., Laplante, L. et 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

Philion, R., Lanaris, C. et Bourassa, M. (2017). Les accommodements pour les étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur : ce que les professeurs en pensent. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *77*(1), 83–97. https://doi.org/10.3917/nras.077.0083

Ponnou, S. et Gonon, F. (2017). How French media have portrayed ADHD to the lay public and to social workers. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, *12*(sup1), Article 1298244. https://doi.org/10.1080/17482631.2017.1298244

Rosen, R. (2019). *Increasing understanding of professor's ADHD knowledge and perception of ADHD and how this informs their behavior towards students with ADHD* [Mémoire de maîtrise, James Madison University]. JMU Scholarly Commons. https://commons.lib.jmu.edu/master201019/613

Sharma, U. et Nuttal, A. (2016). The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *44*(2), 142–155. https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1081672

Sniatecki, J. L., Perry, H. B. et Snell, L. H. (2015). Faculty attitudes and knowledge regarding college students with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *28*(3), 259–275. https://eric.ed.gov/?id=EJ1083837

Sokal, L. et Sharma, U. (2017). Do I really need a course to learn to teach students with disabilities? I've been doing it for years". *Revue canadienne de l'éducation, 40*(4), 740–760. https://cje-rce.ca/index.php/cje-rce/article/view/3186

St-Onge, M. et Lemyre, A. (2016). Les variables associées à l'attitude du personnel enseignant du secteur collégial vis-à-vis des étudiantes et étudiants présentant un trouble de santé mentale. Éducation et *francophonie*, *44*(1), 173–194. https://doi.org/10.7202/1036178ar

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7275

Timmerman, L. C. et Mulvihill, T. M. (2015). Accommodations in the college setting: The perspectives of students living with disabilities. *The Qualitative Report*, *20*(10), 1609–1625. http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss10/5

Yssel, N., Pak, N. et Beilke, J. (2016). A door must be opened: Perceptions of students with disabilities in higher education. *International Journal of Disability, Development and Education*, *63*(3), 384–394. https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1123232

Zhang, D., Landmark, L. J., Reber, A., Hsu, H. Y., Kwok, O. et Benz, M. (2010). University faculty knowledge, beliefs, and practices in providing reasonable accommodations to students with disabilities. *Remedial and Special Education*, *31*(4), 276–286. https://doi.org/10.1177/0741932509338348

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7275