



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Défis vécus par des étudiantes et des étudiants en situation de handicap à l'université : quand l'approche universelle s'invite dans la discussion

Auteures

Josianne Robert, professeure agrégée, Université de Montréal, Canada,
josianne.robert@umontreal.ca

Hala Ounsi, doctorante, Université de Montréal, Canada,
hala.ounsi@umontreal.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

- Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article
- Recension des écrits utilisés dans l'article
- Idéation, élaboration du plan de l'article
- Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)
- Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur
- Analyse de données présentées dans l'article
- Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article
- Correction linguistique de l'article
- Vérification des normes bibliographiques
- Autre (précisez) :



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Afin d'offrir des modalités d'accompagnement adaptées aux besoins des étudiantes et des étudiants en situation de handicap, une étude a été menée en vue de cerner les défis vécus à l'université. Centrés sur la déclaration de la situation de handicap et de la mise en œuvre des mesures d'aide individualisées, les besoins sont multiples. Outre le fait que ce processus s'avère très énergivore, la prise en compte des besoins doit être soutenue par une mixité d'approches individuelle et universelle ainsi qu'une meilleure sensibilisation et connaissance de cette population par la communauté universitaire.

Mots-clés : étudiantes et étudiants en situation de handicap; modalités d'accompagnement; accommodement; approche individuelle ; approche universelle



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

L'arrivée massive d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap (ESH) au postsecondaire incite les établissements à revoir leur vision, mais plus spécifiquement l'organisation des services dédiés à cette population. Les ESH déclarés représentent maintenant près de 7,5 % de la communauté universitaire québécoise (Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap [AQICESH], 2024), bien que ce nombre s'avèrerait plus élevé compte tenu du choix personnel de déclarer ou non sa situation. En 2023-2024, 28 930 ESH étaient inscrits dans une université québécoise alors qu'ils étaient 19 249 en 2019-2020, ce qui représente une augmentation de 50 % en cinq ans (*ibid.*).

Si la volonté d'une éducation inclusive anime les milieux éducatifs, il n'en demeure pas moins que les politiques, le financement et l'organisation des services dans le postsecondaire québécois restent profondément ancrés dans une approche individuelle, qui consiste à mettre en œuvre des mesures individualisées afin de compenser la situation de handicap. Cependant, devant l'ampleur des besoins singuliers à combler et des ressources à mobiliser, une réflexion entourant l'accompagnement des ESH s'avère nécessaire (Desmarais et Flanagan, 2023; Lombardi et al., 2015; Pautel, 2017; Vaillancourt, 2017).

De façon à explorer les modalités d'accompagnement à favoriser auprès d'ESH à l'université, une étude exploratoire descriptive combinant des données quantitatives et qualitatives a été menée. Cet article se centrera sur un de ses sous-objectifs, soit préciser les défis ou les enjeux¹ vécus par des ESH déclarés à l'université. À la suite de l'établissement de la problématique, de la présentation du cadre conceptuel et de la méthodologie, les résultats et la discussion mettront en lumière l'apport d'une combinaison d'approches en vue de mieux accompagner les ESH en contexte universitaire.

Problématique

Depuis les années 90, les établissements d'enseignement supérieur québécois se sont soumis aux exigences légales et ministérielles en matière de participation sociale des personnes en situation de handicap en adoptant des politiques institutionnelles afin de favoriser leur intégration. D'abord, en 1994, la politique-cadre de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (1994) stipule que « l'Université prend des mesures équitables et raisonnables pour faciliter l'accessibilité et l'intégration de ces personnes » (p. 2). Par la suite, le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie a proposé un modèle d'organisation basé sur quatre principes

¹ Selon le Grand dictionnaire terminologique, le mot *défi* se définit comme une « activité, entreprise ou situation qui se présente comme une épreuve à réussir » ([site internet](#)) alors que « dans l'usage, le sens du mot *enjeu* tend à s'étendre pour désigner notamment une préoccupation majeure ou un défi. Parfois employé abusivement, il pourrait être remplacé, selon le contexte, par des mots tels que défi » ([site internet](#)). Raisons pour lesquelles le mot défi sera utilisé dans cet article.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

directeurs : considération des besoins, valorisation des forces, développement de l'autonomie et intégration des actions (Gouvernement du Québec, 2013, p. 7). Cette même année, l'AQICESH (2013) publiait un cadre de référence en reprenant ces assises. Cette volonté ministérielle est réitérée en 2023 « dans une optique d'intégration aux études supérieures, de soutien à la réussite et d'inclusion » (Gouvernement du Québec, 2023, p. 5), tout en laissant l'autonomie aux établissements en ce qui a trait à l'organisation des services.

Au Québec, la mise en œuvre des services est d'abord dictée par des politiques et des règles budgétaires propres et vise à répondre aux besoins exprimés par la communauté étudiante (Gouvernement du Québec, 2023). Or, la très grande majorité (89 %) des situations de handicap est maintenant dite invisible². Les déficiences multiples avec au moins un de ces quatre troubles augmentent, passant de 3 042 en 2019-2020 à 6 288 en 2023-2024, soit une croissance de plus de 100 % (AQICESH, 2024). Cette situation s'avère préoccupante pour ces étudiantes et étudiants « en situation complexe de handicap », pour qui, compte tenu de leurs besoins multiples, « les aménagements nécessaires pour réduire les situations de handicap demandent des ajustements humains complexes, permanents, mais ajustés à chacun » (Marcellini, 2017, p. 137).

Or, l'approche individuelle nécessite une mise en œuvre qui paraît excessivement chronophage (Brodeur et al., 2017; Gelber, 2024; Martin-Jean, 2023; Prud'homme, 2013; Vaillancourt, 2017), notamment dans le contexte de l'augmentation de cette population au postsecondaire. Cette approche centrée sur l'individu serait chronophage d'abord pour les ESH eux-mêmes, ensuite pour les personnels enseignant et administratif dédiés à l'organisation et à la gestion de ces mesures en contexte d'évaluation et enfin, pour le personnel des services d'aide dédiés. Dans ces circonstances, il s'avère essentiel de se questionner sur les besoins d'accompagnement de cette population à cet ordre d'enseignement.

Cadre conceptuel

Selon le ministère, l'accompagnement des ESH n'est pas réservé exclusivement aux conseillères et aux conseillers des services dédiés. Il s'agit plutôt d'une « responsabilité partagée, dans un esprit de complémentarité, par les intervenantes et intervenants de l'établissement d'enseignement » (Gouvernement du Québec, 2023, p. 6).

Accompagnement

² Parmi les personnes ayant déclaré leur handicap, 38 % (10 880) mentionnent un trouble déficitaire de l'attention, 22 % (6 288) une déficience multiple qui inclut au moins un trouble, 16 % (4 667) un trouble de santé mentale, 11 % (3 297) un trouble d'apprentissage, 2 % (614) un trouble du spectre de l'autisme et 1 % (239) un trouble du langage ou de la parole (AQICESH, 2024).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

À l'instar de Charlier et Biémar (2012), l'accompagnement devrait être considéré comme une modalité individuelle qui peut prendre diverses formes en fonction des contextes et des personnes qui la mettent en œuvre. En effet, en contexte postsecondaire, il n'est pas propre à une personne ou rattaché exclusivement à une profession. Dès lors, une définition générale s'avère intéressante. Selon le *Grand Dictionnaire terminologique*, l'accompagnement, en termes de prestation de services, se définit comme un « ensemble de mesures de soutien et de suivi ayant pour but de guider une personne dans une démarche faisant appel à des services [...] et à d'autres ressources telles que les réseaux de contacts ou de la documentation » (Office québécois de la langue française, 2025, [site Internet](#)). Néanmoins, cet accompagnement ne pourrait avoir de sens sans l'étudiante ou l'étudiant comme le proposent les politiques et les modèles. Ces derniers s'entendent pour placer l'ESH au centre alors que l'établissement (qui inclut également les personnels administratif, professionnel et enseignant) l'entoure (AQICESH, 2013; Gouvernement du Québec, 2013). Le rôle de l'environnement vise à soutenir leur autonomie, leur participation à la prise de décision en leur reléguant la responsabilité des actions (Office des personnes handicapées du Québec, 2009).

Accommodement et mise en œuvre

Déoulant de l'article 10 de la *Charte des droits et libertés de la personne* au Québec, ou encore du droit à l'égalité et s'appliquant en cas de discrimination, l'accommodement raisonnable consiste à « aménager une norme ou une pratique de portée universelle en accordant un traitement différentiel à une personne qui, autrement, serait pénalisée par l'application de cette norme » (Bosset, 2007, p. 10). Si l'obligation incombe à l'établissement, la responsabilité de sa mise en place revient aux personnels enseignant, professionnel et administratif dans une perspective de collaboration (Philion et al., 2016) ainsi qu'à l'ESH. En effet, ce dernier est maintenant responsable de la déclaration de sa situation de handicap au service dédié.

L'approche individuelle, issue du modèle médical, exige que l'ESH déclare sa situation au service dédié. Pour cela, il lui faudra détenir la documentation requise et faire l'analyse de ses besoins dans le cadre d'une rencontre. Au terme de celle-ci, une lettre contenant les mesures recommandées lui sera remise, qu'il pourra présenter au corps enseignant du ou des cours, en cas de besoin. Ensuite, en collaboration avec l'ESH, l'enseignante ou l'enseignant verra quelles mesures pourront être possibles à partir des objectifs du cours ou proposer des alternatives (Robert, 2017; AQICESH, 2013; Vaillancourt, 2017). À ce sujet, les écrits s'entendent généralement sur l'importance des compétences de *self-advocacy* pour obtenir de l'aide et soutenir tout ce processus (Duggan, 2023; Foster, 2020; Hoogendoorn, 2021).

Selon les pratiques de l'établissement ou des facultés, la logistique liée à la mise en place des accommodements, principalement en contexte d'évaluation, sera effectuée l'intermédiaire d'un système de réservation et



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

d'une procédure à réaliser dans des délais impartis. Or, il s'avère que cette opération peut s'avérer « lourde et complexe, car [...] chacune des demandes d'examen est traitée individuellement et exige des aménagements particuliers pour chaque étudiant, en tenant compte des consignes du professeur concerné » (Vaillancourt, 2017, p. 39).

Ainsi, la question de l'accompagnement à offrir à cette population au postsecondaire demeure entière (Lagacé-Leblanc et al., 2020; Phillion et al., 2016; Vagneux et Girard, 2014). De plus, il s'avère essentiel de développer des formules d'accompagnement plus proches des besoins et des réalités de cette population. En contexte de mise en œuvre des accommodements, les écrits indiquent une lourdeur associée au processus (Brodeur et al., 2017; Gelber, 2024; Martin-Jean, 2023; Prud'homme, 2013; Vaillancourt, 2017), mais on en connaît bien peu encore quant aux défis rencontrés par les ESH à l'université.

Afin de déterminer les modalités d'accompagnement à favoriser auprès d'ESH en contexte universitaire, une étude exploratoire descriptive a été menée à l'automne 2023, dont les sous-objectifs visaient à déterminer le niveau d'autodétermination (mesuré à l'aide de l'Échelle d'autodétermination) d'ESH à l'université (SO1), à préciser les moments névralgiques où un ESH doit manifester des comportements autodéterminés (SO2), à identifier les défis rencontrés (SO3) ainsi que les modalités d'accompagnement en vue de soutenir leur autodétermination et leur réussite (SO4). Compte tenu de l'ampleur des résultats obtenus, seuls ceux liés au deuxième sous-objectif seront présentés dans cet article.

Méthodologie

Cette portion du projet s'apparente à une étude descriptive qualitative. Cette approche vise à « décrire simplement un phénomène, une situation ou un événement » (Fortin et Gagnon, 2022, p. 162). Sans être exhaustive, cette partie se voulait plutôt exploratoire au sens où elle visait une « description qualitative sommaire des données organisées autour d'un thème ciblé » (Fortin et Gagnon, 2022), soit les défis rencontrés par des ESH déclarés à l'université.

Population accessible et échantillon

La population accessible représente les ESH universitaires déclarés d'une université québécoise francophone. En 2023-2024, 3 097 ESH déclarés fréquentaient cet établissement (tous programmes et cycles confondus). Pour les besoins de l'étude, un échantillon par convenance (non probabiliste accidentel) a été constitué (Fortin et Gagnon, 2022). Afin que l'échantillon soit le plus représentatif de notre population, des critères d'inclusion ont été identifiés :

1. avoir une situation de handicap reconnue, ce qui suppose une inscription au Bureau de soutien;
2. suivre un programme de l'université;



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

3. communiquer en français.

Ainsi, 114 volontaires (taux de réponse : 3,7 %) ont répondu au questionnaire, et ce, après avoir validé leur conformité en lien avec les critères d'inclusion et consenti à participer à l'étude.

Déroulement

À l'automne 2023, une invitation à participer à l'étude a été transmise via l'infolettre du Bureau de soutien. Outre cet envoi, deux courriels de rappel ont été envoyés. L'invitation contenait l'objectif général, une courte description de la participation attendue (répondre à un sondage en ligne d'une durée d'environ 30 minutes), les critères d'inclusion ainsi que le lien pour accéder au questionnaire.

Questions

En vue de déterminer les besoins ou les défis vécus par les ESH, trois questions ont été formulées :

À partir de votre vécu d'étudiants en situation de handicap à l'université,

- quels besoins ou défis avez-vous rencontrés lors de la déclaration de votre situation de handicap?
- quels besoins ou défis avez-vous rencontrés lors de la mise en œuvre de vos accommodements ou mesures d'aide?
- quels besoins ou défis avez-vous rencontrés lors de votre cheminement universitaire?

Développées sur LimeSurvey, les questions étaient intégrées dans un sondage plus long visant à répondre aux sous-objectifs de l'étude (voir plus haut). Plus spécifiquement, il comprenait l'Échelle d'autodétermination (ÉAD; 43 énoncés, échelles de Likert à 5 niveaux) (SO1) ainsi que deux autres questions à développement en lien avec les modalités d'accompagnement reçues et souhaitées (SO4) (voir Robert et Ounsi, à paraître pour tous les détails).

Analyses

Le traitement des données brutes a été réalisé avec Word (aucun logiciel d'analyse assisté par ordinateur n'a été utilisé). Par la suite, ces dernières ont été soumises à une technique d'analyse de contenu répandue, soit l'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016). Cette dernière « consiste à repérer, [à] analyser et [à] interpréter en profondeur les thèmes (modèles de sens) qui émergent dans les données qualitatives » (Fortin et Gagnon, 2022, p. 334). Les six phases d'analyse thématique ont été appliquées, soit les suivantes : 1) familiarisation des



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

données; 2) génération de codes initiaux; 3) recherche de thèmes; 4) examen des thèmes; 5) définition et appellation des thèmes; 6) production d'un rapport. Pour que la fiabilité des résultats et par la même occasion leur crédibilité soient assurées, deux personnes (la chercheuse et la doctorante impliquées dans le projet) ont réalisé le processus de manière indépendante et ont ensuite comparé leurs résultats à divers moments pour arriver à un consensus. Un degré d'accord variant entre 85 % et 100 % a été obtenu.

Résultats

Les défis vécus par les ESH en contexte universitaire ont été regroupés autour de deux principaux moments névralgiques, soit la déclaration de la situation de handicap et la mise en œuvre des accommodements en plus d'identifier des besoins d'accompagnement. En ce qui a trait au cheminement universitaire, les réponses mentionnées étant plutôt liées à la situation de handicap et elles ont été intégrées aux deux autres moments.

Déclaration de la situation de handicap

Comme mentionné plus tôt, une des premières étapes à réaliser une fois à l'université s'avère la déclaration (ou non) de sa situation de handicap au service dédié. Près de 40 % des ESH déclarés (n = 45) ont mentionné n'avoir rencontré aucun défi lié à cette étape. D'ailleurs, les difficultés semblent moins grandes lorsque le handicap est connu depuis le primaire ou le secondaire, comme le propose cet extrait : « Comme j'ai un plan d'intervention depuis le secondaire et que j'ai toujours accordé de l'importance à utiliser les mesures d'accommodement mises à ma disposition, il n'a pas été bien difficile de déclarer ma situation de handicap à l'université et de faire le suivi des mesures que j'avais au cégep » (Q1, 155). Pour les autres, les défis, présentés en ordre chronologique des étapes de la déclaration, sont la connaissance des mesures disponibles et du service dédié (20 %), l'acceptation de sa situation (33,3 %), l'acceptation sociale (11 %), la documentation nécessaire (11 %), l'identification de besoins et de mesures d'aide (48 %) ainsi que l'attitude et les connaissances du personnel des Services d'aide (16 %).

Connaissances des mesures disponibles et du service dédié

Au postsecondaire, pour déclarer sa situation de handicap et donc obtenir des mesures de soutien individualisées, il faut d'abord savoir qu'il est possible de le faire et ensuite « trouver l'endroit où le faire » (Q1, 149). La connaissance du service ou plus largement des mesures disponibles pour les ESH demeure un défi pour 20 % des personnes sondées (n = 23), comme l'indique l'extrait suivant : « De trouver la ressource qu'est le [Soutien aux étudiants en situation de handicap (SESH)]. Ce n'est pas quelque chose dont l'université parle beaucoup, donc il a fallu que je



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

cherche par moi-même pour voir si j'avais le droit à des accommodements à l'université » (Q1, 16). En termes de besoins, certains auraient aimé qu'on les accompagne davantage dans ce processus : « Personne ne m'avait dit que je devais faire des démarches pour avoir mes accommodements » (Q1, 153). D'autres ont plutôt indiqué avoir « besoin que les informations soient accessibles plus facilement (pour savoir vers quelle ressource se tourner) » (Q1, 136).

Acceptation de sa situation de handicap

Malgré la connaissance des services et des mesures possibles, un autre défi demeure : l'acceptation de sa situation de handicap. Or, plus du tiers des personnes sondées (n = 38) expriment encore un malaise à reconnaître celle-ci. D'abord, accepter son diagnostic, mais aussi faire face à ses défis, consentir à des mesures ou accepter d'avoir besoin d'aide sont des réponses qui ressortent chez les personnes sondées : « Me sentir légitime d'avoir des accommodements; j'étais encore dans le déni de mon diagnostic » (Q1, 31). Une autre personne partage son ressenti : « [J'ai le] sentiment que je ne mérite pas d'accommodements et que ceux-ci m'offrent un avantage par rapport aux autres étudiants » (Q1, 52). Pour d'autres, il s'agit plutôt de « l'étiquette handicapée », laquelle est difficile à porter : « c'est trop lourd » (Q1, 67). Si l'acceptation de sa situation de handicap représente toujours un défi, elle exprime également un besoin, celui de l'acceptation sociale de la situation de handicap.

Acceptation sociale

Bien que peu nommée, il n'en demeure pas moins que la reconnaissance de sa situation – ou sa non-reconnaissance – peut être liée au contexte social. En effet, un des défis nommés par environ 10 % des personnes (n = 11) s'avère l'acceptation sociale. Les personnes sondées ont relevé la pression, le jugement, l'incompréhension, les préjugés, l'injustice vécus à un moment ou à un autre durant leur parcours. Cela semble davantage rencontré par les personnes ayant un handicap invisible : « Le fait que mon handicap n'est pas physique, certains ne croient pas à celui-ci » (Q3, 27). Ainsi, un besoin de sensibilisation et d'information de l'ensemble de la population universitaire surgit, afin que celle-ci fasse montre d'ouverture et de compréhension envers la situation des ESH.

Documentation nécessaire (incluant couts, délais et accessibilité à une évaluation)

Un autre défi pour 11 % des personnes répondantes (n = 13) est la documentation nécessaire, les couts et les délais liés au processus de reconnaissance : « La documentation et les preuves justificatives de notre situation de handicap sont complexes et excessivement longues. Pour un handicap qui est permanent, il vient tannant de répéter et prouver régulièrement que notre situation demeure inchangée » (Q1, 260). De fait,



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

il peut arriver que le Service d'aide demande des pièces justificatives ou encore une preuve récente de la situation de handicap. Outre les défis mentionnés, la difficulté d'accéder à une évaluation est également identifiée. Pour certains, la rencontre peut sembler rigide : « Je trouve la démarche trop centrée sur le ou les diagnostics » (Q1, 35). Pour d'autres, elle est plutôt contraignante : « Il faut absolument faire une rencontre avec un conseiller, ce qui était compliqué pour moi, car je travaille à temps plein, donc j'ai rarement du temps libre entre l'école et le travail » (Q1, 122). Si un besoin de simplifier la démarche à l'égard de la divulgation de sa situation ressort chez les ESH, il n'en demeure pas moins que cette étape est essentielle à la prise en compte de ses besoins et à l'identification des mesures.

Identification de besoins et de mesures

Toujours au moment de déclarer sa situation de handicap, la capacité d'identifier ou de nommer ses besoins afin d'obtenir des mesures d'aide adaptées est nommée par près de 50 % des personnes répondantes (n = 55), notamment lorsque la situation de handicap est récente. Même si plusieurs réussissent à en identifier, par exemple une personne disant avoir « besoin de beaucoup plus de temps pour étudier et faire [s]es examens » (Q3, 198), il reste « difficile [de] demander des accommodements quand on ne sait pas tout ce qui est disponible » (Q3, 34). Il en résulte un besoin d'accompagnement des ESH en vue d'identifier adéquatement leurs besoins et de découvrir les mesures qui pourraient les aider. Dans cette optique, les ESH comptent sur l'expertise, mais également l'écoute et l'empathie du personnel du Service d'aide pour les soutenir dans cette démarche.

Attitude et connaissances du personnel du Service de soutien

La très grande majorité des personnes répondantes (n = 14) ayant développé cet aspect rapportent un haut niveau de satisfaction à l'égard du personnel du Service d'aide, soit que « le service est bon et l'on demande aux étudiants d'être indépendants » (Q1, 190) et que « le tout s'est fait de manière respectable » (Q1, 194). Elles soulignent également l'apport du Service de soutien, qui a « énumér[é] des alternatives possibles et des mesures qui pouvaient être ajoutées [au] plan d'intervention » (Q2, 223). Ainsi, « des besoins d'affirmation, d'écoute, d'empathie, de solutions » (Q1,66), mais également un sentiment de « compréhension [de la part] du SESH » (Q1, 95) sont ressortis.

Mise en œuvre des accommodements ou des mesures d'aide

Une fois l'étape de la déclaration de la situation de handicap réalisée vient celle de la mise en œuvre des accommodements ou des mesures d'aide. Or, cette dernière s'avère très énergivore pour les ESH, comme le mentionne cette personne : « Cela prend beaucoup de temps précieux que je pourrais utiliser à étudier et m'organiser. Parfois, je me demande si toutes



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

ces démarches m'aident ou m'apportent plus de complexité et de problématique » (Q2, 26). En effet, seulement 24 % des répondantes ou des répondants (n = 29) ont indiqué n'avoir rencontré aucune difficulté en lien avec cette étape. Trois principaux défis en ressortent, soit la gestion des accommodements, notamment en contexte d'évaluation (59 %), l'attitude et les connaissances du personnel enseignant (51 %) et l'accessibilité physique (13 %).

Gestion des accommodements

Un des principaux défis relevés par le groupe sondé représente la gestion des mesures individualisées : près de 60 % des personnes répondantes (n = 67) en font mention. D'abord, il faut transmettre la lettre (en personne ou par courriel), communiquer et expliquer ses besoins : « Pour certains cours, j'ai des professeurs différents d'une semaine à l'autre. C'est très lourd de devoir expliquer ma surdité, demander la collaboration de l'enseignant et devoir recommencer chaque semaine » (Q1, 63). Par la suite, les défis se situent principalement en contexte d'évaluation. Plus spécifiquement, le groupe mentionne d'abord des difficultés liées au processus de gestion des examens, tel le « délai initial de 21 jours » (Q1, 232) requis afin de réserver sa place (local isolé et temps supplémentaire) par l'intermédiaire d'un logiciel ou auprès de personnes de la Faculté et non du service d'aide, lesquels peuvent changer d'une session ou d'un programme à l'autre. Qui plus est, cette démarche doit être répétée pour chaque évaluation, ce qui entraîne un risque d'erreur, d'oubli ou de refus (lorsqu'en deçà du délai imparti). Le tout dans un contexte où les évaluations ne sont pas toujours planifiées (semaine d'examen, par exemple) ou créés en considérant l'application d'accocommodements : « Les examens sont faits avec un logiciel qui ne permet pas l'utilisation d'une aide à la lecture » (Q1, 263). Ensuite arrive le jour de l'examen où le temps supplémentaire peut engendrer des conflits d'horaire ainsi que diminuer ou éliminer les temps de pause entre deux évaluations, comme le suggère l'extrait suivant : « Lors des semaines d'examen intra ou final, durant la même journée j'avais 2 examens avec du temps supplémentaire qui faisaient en sorte qu'ils sont un après l'autre dans des pavillons différents, ce qui rendait la chose plus difficile, car pas le temps de manger et pas le droit de manger durant les examens ». (Q3, 121). Si le temps supplémentaire ne peut être géré à distance ou en salle de classe, notamment lorsqu'il s'agit d'examens de moins d'une heure (non pris en charge), les ESH sont souvent placés dans un local à part afin de faciliter la surveillance. Cependant, le local isolé semble générer plus d'obstacles que de bienfaits (diminution des distractions). En effet, certains rapportent des défis avec le lieu : « Souvent, lorsque nous sommes placés dans des salles à part lors des examens, nous sommes très loin des salles du cours d'origine » (Q2, 64); « [Cela] peut augmenter le degré d'anxiété » (Q2, 100). De plus, cet accommodement demande une gestion, ce qui entraîne des désagréments comme des pertes de copies d'examen, des retards, de l'agitation ou de la perturbation dus à diverses situations, telles que le retard ou l'absence de la personne responsable de la surveillance, des



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

locaux bruyants, etc. Le plus gros impact du local isolé semble l'inaccessibilité au personnel enseignant. L'extrait suivant résume bien le vécu d'ESH :

Je n'aime pas du tout le fait que le temps supplémentaire ne peut être accordé que dans un local à part; les professeur-e-s donnent souvent des précisions ou informations pertinentes, voire essentielles, à l'oral lors des examens. C'est la raison principale pour laquelle je n'ai jamais demandé la mise en œuvre de mes accommodements (33 % de temps supplémentaire) parce que j'ai peur de rater des informations essentielles. Je trouve aussi que c'est une façon de faire qui accentue la séparation entre élèves « normaux » et « handicapés » (Q2, 159).

Ainsi, un besoin de simplifier (ou d'automatiser) le processus ou encore d'instaurer des pratiques d'évaluation qui limitent les inconvénients liés à la mise en œuvre des accommodements ressort.

Pour ce qui est des accommodements en lien avec les apprentissages, ils semblent peu exploités comme en témoigne cet extrait : « Je n'ai pas vraiment reçu d'aide pour ce qui est de l'expérience en classe » (Q2, 118). Qui plus est, il semble difficile d'obtenir les notes de cours à l'avance ou d'enregistrer les cours : « J'ai rencontré beaucoup de problèmes avec les formulaires de consentement à l'enregistrement des cours » (Q2, 78). De plus, l'accès aux documents et notes de cours « permettant la lecture par voix de synthèse » (Q2, 239) est également nommée.

Concernant la gestion des mesures d'aide, il ressort d'abord un « besoin d'organisation pour orchestrer cette mise en œuvre (courriels/rencontres avec les profs, réservations salles d'examens) » (Q2, 52) et d'adaptation : « Le programme d'accommodement est peu adapté pour les personnes qui en ont besoin (ex. : demandes d'accommodement en exam pour TDAH) [et] nécessite de soumettre une demande bien à l'avance à une date précise, chose qui est particulièrement difficile POUR les personnes TDAH » (Q2, 212). Outre ces aspects, les ESH désirent que des mesures adaptées à leurs besoins se retrouvent au cœur de cette démarche d'accommodement. Or, la perception des membres sondés porte à croire que ces mesures sont convenues ou standardisées. En effet, quelques personnes considèrent que « certains accommodements ne sont pas assez poussés » (Q2, 74), tandis que d'autres mentionnent qu'ils sont insuffisants, comme l'extrait suivant le mentionne : « Les mesures offertes ne répondent pas toujours à mes besoins. Je ne suis pas toujours capable de demander l'accès à certaines mesures lorsque j'en ai besoin » (Q2, 83). Quelqu'un rapporte également que « la difficulté a été de trouver des accommodements pour l'oral (bégaiement) » (Q2, 109). Dès lors, le groupe demande une plus grande adaptabilité, comme le confirme cet extrait : « Les accommodements disponibles et modalités d'enseignement sont très peu flexibles. Si j'ai besoin d'un accommodement qui n'est pas « standard » c'est refusé » (Q3, 212). Cette flexibilité est également souhaitée en salle



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

de classe : « Il pourrait être utile d'offrir aux étudiants les petits murs en coin pour mettre sur les tables afin de favoriser la concentration. Je suis certaine que même des élèves qui ne sont pas en situation de handicap pourraient en bénéficier » (Q2, 34).

Enfin, en vue de mieux comprendre et de davantage exploiter les mesures d'aide offertes, des personnes étudiantes sondées soulignent un besoin d'accompagnement (Q2, 66) et partagent leur pensée à ce sujet : « Personne ne nous apprend vraiment à les utiliser, [à] mettre en place des choses qui pourraient fonctionner pour nous » (Q2, 186).

Attitude et connaissances du personnel enseignant

L'attitude et les connaissances du personnel enseignant représentent un autre défi de taille. Plus de 50 % des ESH sondés (n = 58) en font mention. Si certains en parlent positivement, la très grande majorité exprime encore une attitude négative ou un manque de volonté à l'égard de leur situation ou encore de leurs demandes d'accommodement de la part du personnel enseignant : « Plusieurs professeurs ne veulent pas ou ne peuvent tout simplement pas s'occuper des étudiants en situation de handicap » (Q1, 26). De fait, cela atteste d'un certain manque de connaissances chez les personnes enseignantes, « qui n'étaient pas très souvent au fait de ces besoins » (Q1, 36). Un besoin d'information et de formation semble donc requis pour le personnel enseignant, qui doit aussi faire preuve de compréhension, d'empathie, d'ouverture et de collaboration.

Accessibilité

Un dernier défi vécu par 13 % du groupe (n = 15), soit les personnes ayant un handicap ou une limitation physique, s'avère l'accessibilité. S'il est possible de penser que cette dernière est acquise dans la société ou dans les établissements postsecondaires, ce n'est en réalité pas le cas, et son application demeure problématique. Les ESH sondés mentionnent l'inaccessibilité des débarcadères, des salles de classe ainsi que l'absence de toilettes adaptées, de portes automatisées, d'ascenseurs ou d'escaliers mécaniques fonctionnels, comme le rapporte l'extrait suivant :

Il n'existe pas de système pour s'assurer qu'une personne à mobilité réduite ne se retrouve pas dans une salle de cours inaccessible. Il est de ma responsabilité de vérifier que les locaux qui me sont assignés soient accessibles. Toutefois, je n'ai pas accès au logiciel. Je dois donc vérifier l'accessibilité de chaque local auprès du SESH. [...] Il n'est donc pas rare qu'on me demande de me déplacer pour vérifier l'accessibilité d'un local (Q3, 33).

De plus, l'absence de mobilier adapté en salle de classe ou l'équipement technique ou informatique non fonctionnel ou encore inadéquat sont également mentionnés : « J'ai des aides techniques qui m'aident à



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

comprendre les profs, mais je n'entends pas mes collègues ni leurs questions et ça limite ma participation en classe » (Q1, 216). Enfin, certaines personnes ayant un handicap invisible rencontrent également des défis en lien avec la mise en disponibilité d'espaces adaptés : « Il y a très peu de lieux de travail adaptés pour moi sur le campus. Il n'y a nulle part où je peux travailler seul et il n'y a nulle part où je peux aller pour passer la crise en paix si je fais une crise d'autisme ou je suis surstimulé » (Q3, 212). Cette situation démontre bien le besoin d'accessibilité au sein des lieux d'enseignement universitaire.

Discussion

La présente étude a permis de mieux comprendre les défis rencontrés par les ESH dans le cadre de la mise en œuvre d'accommodements liés à l'approche individuelle, en plus de ressortir des besoins d'accompagnement. Bien qu'exploratoires, les résultats issus de la déclaration et de la mise en œuvre exposent, par des exemples concrets, la réalité vécue par des ESH à l'université. Peu d'études s'étaient intéressées à leur expérience jusqu'à présent.

La déclaration de la situation demeure une étape essentielle pour obtenir des accommodements. Or, seulement 40 % des ESH sondés indiquent ne pas avoir rencontré de difficultés. Les défis sont principalement liés à l'identification de leurs besoins et des mesures d'aide pour y répondre, à l'acceptation de leur situation et à la connaissance des mesures disponibles et du service dédié. Divers écrits indiquaient que la mise en œuvre des accommodements s'avère chronophage. Soixante-quinze pour cent des étudiantes et des étudiants sondés en ont parlé, indiquant qu'il s'agit d'un réel défi. La gestion des accommodements en contexte d'évaluation de même que l'attitude et les connaissances du personnel enseignant sont particulièrement pointées par le groupe sondé.

Ensuite, certains besoins relevés ou propos mentionnés par les ESH ayant participé relèvent également d'une conception plus universelle, ce qui n'avait pas été anticipé au moment de sonder la communauté. En effet, certains expriment un besoin d'« avoir une université plus universellement accessible » (Q5, 16) afin d'« avoir plus de flexibilité dans les mesures d'accompagnement et d'enseignement » (Q4, 269). À cet égard, la mise en place de pratiques à visée universelle dans les programmes pourrait s'avérer une alternative intéressante pour pallier les défis vécus par cette population, notamment en contexte d'évaluation.

À ce sujet, Van Hees et Schoonhoven (2021) proposent un ensemble de pratiques qui pourraient être entérinées par l'établissement, telles que l'ajout de temps supplémentaire universel pour toutes et tous en classe, le blocage de plages horaires pour les évaluations, la limitation du nombre d'examen par jour, la tolérance des collations et des breuvages en salle d'examen, la lecture des consignes et des questions d'examen à voix haute. De même, l'utilisation de coquilles, d'isoloirs individuels ou d'outils sensoriels lors des évaluations permettrait de répondre à d'autres besoins



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

des ESH, mais également à ceux de l'ensemble de la communauté. Le personnel surveillant pourrait aussi intégrer la salle où a lieu l'examen afin d'assurer la surveillance de tout le monde (y compris lors du temps supplémentaire).

Dans le cas d'une demande spécifique de local individuel, cette mesure pourrait être concentrée à un seul endroit (jumelée avec le service de soutien afin de proposer qu'un seul et même lieu dans lequel la surveillance serait assurée par le personnel en tout temps). La salle pourrait contenir des cubicules dans lesquels les ESH viendraient réaliser leur évaluation (sans réservation). En salle de classe, les politiques et les cadres pourraient prévoir la disponibilité des documents de présentation ou des notes de cours, l'accessibilité des textes en format PDF, l'offre de capsules vidéos afin de revoir ou de réviser certaines notions ainsi que le sous-titrage pour les cours asynchrones et les vidéos.

Ces pratiques auraient l'avantage de ne plus exiger l'identification des ESH et donc d'éliminer les défis liés à cette étape. Pareillement, la majorité des difficultés identifiées par les ESH en contexte d'évaluation et d'apprentissage disparaîtraient (temps dédié à la demande, inaccessibilité de la personne enseignante en contexte d'évaluation, etc.). Prometteuses, ces pratiques méritent d'être envisagées, mais surtout soutenues par une évaluation de leur effet sur l'expérience étudiante, l'apprentissage et la réussite.

En outre, les résultats mettent en évidence l'ampleur et la complexité de l'organisation des services basées sur une approche individuelle identifiée par les écrits sur le sujet (Fournier et al., 2020; Martin-Jean, 2023; Prud'homme, 2013), notamment dans un contexte d'augmentation de la population et de la complexification des situations de handicap, lesquelles nécessitent davantage d'accompagnement. Dans cette optique, prenant appui sur une initiative d'un établissement belge, Van Hees et Schoonhoven (2021) proposent une « approche par continuum » dont l'intention est d'offrir des pratiques à visée inclusive en salle de classe afin de répondre aux besoins de l'ensemble de la population universitaire (incluant les ESH) et de réduire les demandes d'accommodement. Ces dernières seraient ainsi limitées à des situations précises à la suite d'une évaluation des besoins, le tout dans une logique du *care* (Van Hees et Schoonhoven, 2021). Ces pratiques en contexte d'évaluation et d'apprentissage permettraient effectivement de répondre aux besoins émis par les ESH, notamment en termes d'accompagnement et de mesures adaptées à leur situation, ce qui diminuerait par la même occasion la lourdeur de la gestion des accommodements.

Les défis relevés par les ESH démontrent encore l'importance de la sensibilisation et de la formation de l'ensemble de la communauté universitaire en matière d'équité, d'inclusion et de diversité. Premièrement, cela l'est pour la population des ESH qui rapporte ne pas connaître les services disponibles, mais également ses besoins. À cette lacune s'ajoute celle de ses droits et de ses responsabilités. Divers éléments mentionnés



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

par les ESH sondés relèvent d'une méconnaissance des politiques ainsi que des rôles et des responsabilités des différentes parties prenantes. Deuxièmement, le personnel enseignant se doit d'être davantage sensibilisé et formé à ce sujet. Les résultats de cette étude s'ajoutent au corpus d'écrits à ce sujet. En effet, Kennel et al. (2021) mentionnent que 90 % des enseignantes et des enseignants sondés estiment important de prévoir des adaptations individuelles, mais que seuls 38,5 % appliquent de telles adaptations à leur enseignement. De leur côté, Phillion et al. (2016) indiquent que 71 % du corps professoral sondé désirent être formés sur les accommodements et que plus de 50 % souhaitent une meilleure compréhension du processus, des situations de handicap et de leurs droits et responsabilités. Ces mêmes éléments ressortent des résultats. Dans leur étude, Kennel et al. (2021) rapportent que 73 % des personnes enseignantes interrogées n'ont eu aucune formation sur la question de l'inclusion. Pourtant, il s'agit d'un aspect encouragé par le ministère de l'Enseignement supérieur (Gouvernement du Québec, 2023). Troisièmement, ce même besoin s'applique au personnel administratif et surtout aux services d'aide, pour qui la question de l'effet des mesures d'accommodement demeure nébuleuse. Somme toute, la communauté universitaire doit aussi être sensibilisée à l'inclusion et à la diversité présentes en milieu universitaire par l'intermédiaire de campagnes de sensibilisation ou de formations obligatoires. Cela favorisera une attitude d'ouverture, de compréhension et de bienveillance de la part de toutes et de tous.

Enfin, le besoin d'accessibilité des lieux d'enseignement universitaire demeure d'actualité. Des efforts supplémentaires devront être déployés afin de fournir un environnement adapté à la communauté en situation de handicap physique. La création d'endroits qui répondent aux besoins des personnes présentant des handicaps invisibles, tels des lieux dépourvus de stimulus, devrait aussi être envisagée.

Conclusion

L'intention de cet article était de préciser les défis rencontrés par des ESH déclarés à l'université. Si l'« on a encore un gros besoin de travailler sur l'inclusivité » (Q3, 100), il s'avère impératif de poursuivre les actions en matière de sensibilisation pour l'ensemble de la communauté universitaire et de développer des modalités d'accompagnement qui combinent les forces des approches individuelle et universelle en vue de réduire la lourde gestion corolaire à la prise en charge individuelle des besoins des ESH en contexte universitaire. Malgré les limites associées à une étude exploratoire (taille de l'échantillon, critères de sélection, échantillon de convenance) qui rendent difficile leur généralisation, les résultats présentés s'ajoutent au corpus d'écrits du domaine qui soutiennent la mixité des approches pour répondre aux besoins des ESH à l'université.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Références

- Arias, D. (2023). Barriers for college students requesting accommodations for disabilities. *Graduate Theses and Dissertations*. 7201. https://ecommons.udayton.edu/graduate_theses/7201
- Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (2013). *Cadre de référence et pratiques d'usage de la conseillère et du conseiller aux étudiants en situation de handicap en enseignement supérieur*.
- Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (2024). *Statistiques 2023-2024*.
- Bosset, P. (2007). Les fondements juridiques et l'évolution de l'obligation d'accommodement raisonnable. Dans M. Jézéquel (dir.), *Les accommodements raisonnables : quoi, comment, jusqu'où?* (p. 3-28). Éditions Yvon Blais, Société Thomson Reuters.
- Brodeur, M., Lefebvre, M., Otero, D., Lorite, A., Prud'homme, J., Gosselin, V. et Genest, S. (2017). *Éducation inclusive : une responsabilité collective, une occasion socio-éducative pour l'UQAM*. Rapport du Groupe de travail sur l'éducation inclusive à l'UQAM. 1-60. https://edi.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/135/Rapport-Brodeur-sur-leducation_inclusive-1.pdf
- Charlier, É., et Biémar, S. (2012). *Accompagner Un agir professionnel*. De Boeck Supérieur.
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (1994). *Politique cadre sur l'intégration des personnes handicapées*. http://www.crepug.qc.ca/IMG/pdf/Politique_Cadre_integration_Handicapes_mars94.pdf
- Desmarais, M.-É. et Flanagan, T. (2023). La pédagogie universelle : la recherche au service de la pratique. *Éducation et Francophonie*, 51(1). <https://doi.org/10.7202/1100068ar>
- Duggan, M. F. (2023). Struggling to maintain academic success: A Phenomenological study of students with disabilities' experiences with limited and/or reduced supports in higher education. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/struggling-maintain-academic-success/docview/2901455299/se-2?accountid=12543>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche Méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e édition). Chenelière Éducation.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Foster, R. G. (2020). Meeting the needs of college students with learning disabilities. *Walden Dissertations and Doctoral Studies*. 7869. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/7869>
- 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. *Canadian Journal of Education*, 43(2), 465-497.
- Gelber, S. M. (2024). From compensation to accommodation : the history of learning disabilities in American higher education. *History of education quarterly*. <https://doi.org/10.1017/heq.2024.16>
- Gouvernement du Québec (2013). *Modèle d'organisation des services aux étudiantes et étudiants ayant un trouble d'apprentissage, un trouble de santé mentale ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité*. Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2267748>
- Gouvernement du Québec (2023). *Inclusion, accessibilité et services concernant les personnes étudiantes en situation de handicap. Guide pratique à l'intention du personnel des établissements d'enseignement supérieur*. Ministère de l'Enseignement supérieur. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/soutien-etablissements/guide-PESH.pdf>
- Hoogendoorn, D. L. (2021). Accommodation access by Southern California community college students with specific learning disabilities. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(1), 92-106. <https://www.perrjournal.com/index.php/perrjournal/article/view/94>
- Kennel, S., Guillon, S., Caublot, M. et Rohmer, O. (2021). La pédagogie inclusive : représentations et pratiques des enseignants à l'université. *La Nouvelle Revue - Éducation et Société Inclusive*, 89-90(3), 23-45. <https://doi.org/10.3917/nresi.090.0023>
- Lagacé-Leblanc, J., Massé, L. et Plourde, C. (2020). Facteurs associés aux atteintes fonctionnelles du TDAH chez les étudiants : Une étude exploratoire. *Revue québécoise de psychologie*, 41(1), 83-105. <https://doi.org/10.7202/1070664ar>
- Lombardi, A., Vukovic, B. et Sala-Bars, I. (2015). International comparisons of inclusive instruction among college faculty in Spain, Canada, and the United States. *Journal of Postsecondary Education and Disability*. 28(4), 447-460.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Marcellini, A. (2017). Le handicap à l'université : institutionnalisation, dilemmes et enjeux, vers une recherche franco-qubécoise. *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de La Scolarisation*, 77(1), 131-138. <https://doi.org/10.3917/nras.077.0131>
- Martin-Jean, E. (2023). Vers une approche institutionnelle : favoriser la réussite éducative par la conception universelle de l'apprentissage et l'accessibilité universelle. *Éducation et Francophonie*, 51(1), 1-15. <https://doi.org/10.7202/1100076ar>
- Office des personnes handicapées du Québec (2009). *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/org/ophq/Administration/Politique-a-part-entiere/Politique-APE_acc.pdf
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). L'analyse thématique. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 235-312). Armand Collin.
- Pautel, C. (2017). Les étudiants en situation de handicap dans le réseau de l'Université du Québec : un état de la situation. *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de La Scolarisation*, 77(1), 11-35. <https://doi.org/10.3917/nras.077.0011>
- Phillion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau, N. et Laplante, L. (2016). Le rôle des conseillers aux étudiants en situation de handicap à l'université : perspective multidisciplinaire. *Éducation et Francophonie*, 44(1), 96-116.
- Prud'homme, J. (2013a). *Dossier CAPRES: Inclusion des étudiants présentant un trouble de santé mentale ou un trouble neurocognitif (TA, TSA, TDAH) dans les établissements d'enseignement supérieur*. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34462/capres-inclusion-etudiants-tsm-ta-tsa-tdah-enseignement-superieur-2013.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Prud'homme, J. (2013b). *Dossier CAPRES: La conception universelle de l'apprentissage (Universal Design) et sa mise en œuvre*.
- Robert, J. (2017). *Contribution de l'autodétermination à la réussite scolaire d'étudiants de 1^{er} cycle universitaire avec un trouble d'apprentissage ou d'attention* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://usherbrooke.scholaris.ca/items/8e4ee355-db29-4013-994a-993f7403c36a>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Robert, J. et Ounsi, H. (À paraître). Autodétermination et étudiants en situation de handicap à l'université : une responsabilité partagée. *Revue internationale de pédagogie universitaire*.
- Vagneux, S. et Girard, M. (2014). *Les étudiants en situation de handicap émergents à l'université : état de situation et pistes d'action*. Rapport du groupe de travail sur les étudiants en situation de handicap émergents. Réseau de l'Université de Québec. https://reseau.uquebec.ca/fr/system/files/documents/memoires_a_vis_rapports/gt-eshe_sommaire_rapport_2014_couvert.pdf
- Vaillancourt, M. (2017). L'accueil des étudiants en situation de handicap invisible à l'Université du Québec à Montréal : enjeux et défis. *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de La Scolarisation*, 77(1), 37-54. <https://doi.org/10.3917/nras.077.0037>
- Van Hees, V. et Schoonhoven, A. (2021). Universal design for learning: A best practice Flemish case study. Dans F. Fovet (dir.), *Handbook on research on applying Universal Design for Learning across disciplines: Concepts, case studies, and practical Implementation* (p. 345-363). IGI Global.