

# L'INTÉGRATION DE LA CONCEPTION UNIVERSELLE DE L'APPRENTISSAGE DANS LES CLASSES AU COLLÉGIAL

Propos recueillis par Marie-Noël BÊTY, conseillère principale en pédagogie, HEC Montréal

## CONTEXTE

La conception universelle de l'apprentissage (CUA) est un modèle qui permet la mise en œuvre des fondements de l'éducation inclusive, en proposant des moyens adéquats pour répondre aux besoins des étudiantes et des étudiants en situation de handicap (EESH) – ceux aux prises avec un handicap physique ou un trouble d'apprentissage comme la dyslexie ou un déficit d'attention, par exemple –, tout en étant aussi utiles à l'ensemble des étudiants d'un groupe. Elle découle du principe de la conception universelle en architecture qui mise sur une planification préventive tenant compte, dès le départ, des enjeux d'accessibilité, évitant ainsi d'y répondre individuellement une fois un bâtiment construit (Center for Applied Special Technology [CAST]<sup>1</sup>, s.d.). Cette approche présuppose que c'est avant tout l'inefficacité du milieu qui cause les limitations d'un individu. La CUA transpose ce concept dans l'environnement éducatif: le contexte d'apprentissage dresse, lui aussi, des obstacles à la réussite de certains apprenants. Plutôt que de créer des mesures d'appoint spécifiques pour aider chacun à franchir ces barrières, elle suggère de les éliminer dès le départ en offrant aux étudiants des moyens variés d'accéder aux contenus, de participer aux activités pédagogiques et de démontrer leurs acquis, considérant les forces et faiblesses individuelles dans l'atteinte des standards de réussite. La CUA cherche ainsi à créer des environnements préventifs, libres du plus d'entraves possible, où les accommodements à la pièce s'avèrent de moins en moins nécessaires.

Actuellement, avec l'augmentation toujours croissante des étudiants en situation de handicap, les solutions personnelles deviennent laborieuses à mettre en application, au point de vue tant humain que matériel ou financier. « Dans l'ensemble des collèges du Québec, la clientèle émergente des étudiants présentant un trouble d'apprentissage a crû de manière exponentielle. Selon la Fédération des cégeps, entre 2000 et 2010, le nombre de ces étudiants est passé de 136 à 2947, soit [20 fois plus] » (Cabot et Lévesque, 2015, p. 10). Pour plusieurs, la gestion par accommodements individuels conduit inévitablement à une crise de ressources et il ne serait plus le temps de se demander pourquoi adopter des pratiques plus inclusives, mais plutôt comment le faire (Belleau, Fovet et Léger, 2015), d'autant que le droit fondamental de chacun à l'égalité des chances est ici en jeu. On sait, entre autres, que l'obligation d'obtenir un diagnostic pour accéder aux accommodements prive plusieurs étudiants, pourtant en difficulté d'apprentissage, eux aussi, de services qui leur seraient grandement bénéfiques; d'autres, encore, préfèrent ne pas révéler leur situation de handicap de peur d'être étiquetés (La Grenade et Trépanier, 2017).

## ENTREVUE



Violaine GAGNON enseigne les communications dans le programme Arts, lettres et communication du Cégep Gérald-Godin depuis 1999. Préoccupée par le nombre croissant d'étudiants en situation de handicap dans ses cours, elle s'intéresse aux façons de mieux soutenir leur réussite scolaire. En 2015, elle a réalisé une revue de littérature dont le but était de préciser quelles pratiques de la conception universelle de l'apprentissage favorisent la réussite des étudiants en contexte de diversité.

v.gagnon@cgodin.qc.ca

### MARIE-NOËL BÊTY :

Violaine Gagnon, préoccupée par l'apprentissage de vos étudiants, vous vous intéressez depuis plusieurs années à la CUA, ce qui vous a amenée à recenser la littérature scientifique sur ce sujet. Quels aspects de ces recherches avez-vous analysés dans le cadre de cette recension ?

### VIOLAINE GAGNON :

Je me suis intéressée aux pratiques de la CUA mises en place dans des classes de niveau postsecondaire: quelles sont-elles, quels sont leurs effets sur la réussite des étudiants et qu'en pensent les professeurs? Je me suis aussi penchée sur les

conditions favorables à l'implantation des stratégies inclusives dans les établissements d'éducation supérieure. De façon générale, j'ai observé un questionnement commun dans tous ces travaux de recherche, soit la volonté de trouver des façons d'améliorer la qualité des apprentissages des EESH, comme celle de tous les autres étudiants – qui ont également des besoins propres –, sans abaisser les standards de qualité.

<sup>1</sup> Le CAST est un organisme américain de recherche et de développement sans but lucratif promouvant les opportunités d'apprentissage pour tous à travers la CUA [cast.org].



Pour cette recension, j'ai retenu une dizaine d'articles scientifiques et de rapports de recherche portant sur des applications pratiques de la CUA ou de l'éducation inclusive ou encore sur son implantation<sup>2</sup>. Toutes les études ont été menées au Québec, au Canada ou aux États-Unis au cours des 10 dernières années. Bien qu'il s'agisse de données issues de la recherche, la nature qualitative de plusieurs de ces ressources rend plus difficile l'extrapolation des résultats à un contexte plus large. Malgré tout, les conclusions convergent vers l'efficacité de la CUA pour aider tous les étudiants, EESH ou non, à mieux réussir. Les professeurs qui ont intégré les principes de la CUA dans leurs classes disent se sentir plus habiles à comprendre les besoins des étudiants et à y répondre, ils réalisent que les meilleures stratégies sont des méthodes déjà connues et reconnues par la recherche en éducation, ils y voient une amélioration de l'engagement et de la qualité des acquis de tous les étudiants et ils considèrent que la CUA répond bien à la diversité qui caractérise les classes actuelles.

**Connaitre les principes de l'éducation inclusive m'a tout à coup permis d'inscrire tous les efforts que je consacrais à aider ces étudiants dans une démarche cohérente.**

Quels sont les principes sur lesquels la CUA repose? Quelles sont les applications concrètes qui s'y rapportent ainsi que leurs retombées?

**vg** Selon le CAST (s.d.), la conception universelle de l'apprentissage repose sur trois grands principes.

1. **Offrir aux apprenants de multiples moyens de représentation, c'est-à-dire leur proposer différentes façons d'acquérir l'information et le savoir.**

En proposant aux étudiants différentes façons d'accéder à la matière, ce principe a permis aux professeurs qui l'ont expérimenté de mieux comprendre les défis d'apprentissage auxquels étaient confrontés leurs étudiants, EESH ou non. Diversifier la présentation des contenus, ont-ils observé, les a aidés à trouver de meilleures façons de les expliquer (Kumar, 2014). De leur côté, les étudiants apprécient la disponibilité hors classe des contenus des cours et la possibilité d'accéder aux savoirs à apprendre selon leur propre rythme d'apprentissage ou au moment qu'il leur convient.

2. **Offrir aux apprenants de multiples moyens d'engagement, c'est-à-dire toucher leurs champs d'intérêt de plusieurs manières en leur posant des défis variés qui leur permettent de mobiliser leurs connaissances et compétences, tout en les motivant à apprendre.**

Ce principe encourage la mise en place de stratégies touchant les intérêts des étudiants. Il mise sur l'environnement social et vise à favoriser les relations entre pairs et avec le professeur. Le climat positif ainsi créé agit sur la confiance des étudiants en leur capacité de réussir. On considère dès lors la partie émotionnelle de l'apprentissage.

3. **Offrir aux apprenants de multiples moyens d'action et d'expression, c'est-à-dire présenter des choix pour démontrer ce qu'ils savent.**

Ce principe encourage le professeur à varier les possibilités offertes aux étudiants de démontrer leurs acquis. Il accorde également une grande importance à la rétroaction du professeur et à l'autorégulation de l'étudiant.

Ces grands principes renvoient au fonctionnement du cerveau humain lors du traitement et de l'organisation de l'information, selon les neurosciences, en mettant en œuvre les dimensions de l'action, de l'émotion et de la réflexion (Hall, Meyer et Rose, 2012). Le **tableau 1** présente les pratiques relevées dans les recherches analysées, selon le principe dans lequel elles s'inscrivent. La plupart des expérimentations retenues ont combiné plusieurs de ces approches dans un même cours d'une même session. Ces moyens correspondent en fait à des pratiques pédagogiques exemplaires ou appuyées par la recherche que la plupart des professeurs mettent en œuvre déjà. La CUA n'est donc pas une révolution des pratiques: elle suggère plutôt leur réorganisation dans une perspective d'inclusion.

Pour en savoir plus sur la CUA et sa mise en œuvre, on peut également consulter le site québécois qui porte sur la CUA auquel un groupe de centres, de collèges et d'universités ont contribué: [pcua.ca].

<sup>2</sup> La majorité de ces ressources sont présentées à la fin de l'entrevue, dans les références bibliographiques.



**TABLEAU 1**

**APPLICATIONS CONCRÈTES ASSOCIÉES AUX PRINCIPES DE LA CUA**

<p><b>VARIER LES FAÇONS DE COMMUNIQUER L'INFORMATION</b></p>	<p><b>Variation des méthodes en classe :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Notes de cours structurées et claires</li> <li>• Plans de leçons au tableau avec indications sur les objectifs du cours et sur les contenus essentiels</li> <li>• Consignes détaillées, grilles d'évaluation sans équivoque, exemples de travaux</li> <li>• Outils structurés pour prise de notes</li> <li>• Démonstrations, études de cas</li> <li>• Supports audiovisuels</li> <li>• Variation du rythme : ralentir pour les notions plus complexes</li> <li>• Enseignement magistral intercalé avec des activités et des pauses cognitives</li> </ul> <p><b>Variation des contenus en ligne :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Notes de cours publiées en deux formats distincts, PowerPoint et PDF, pour permettre la synthèse vocale</li> <li>• Guide d'étude indiquant les sujets importants et les concepts clés</li> <li>• Modules d'apprentissage pour structurer et séquencer les contenus</li> </ul>
<p><b>VARIER LES FAÇONS DE FAVORISER L'ENGAGEMENT ET L'AUTORÉGULATION</b></p>	<p><b>Susciter l'engagement :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Approches favorisant la découverte, l'analyse et l'action de l'étudiant</li> <li>• Activités suscitant son implication active dans la construction de ses connaissances</li> <li>• Activités facilitant la différenciation pédagogique (ex. : équipes homogènes qui permettent au professeur de donner des défis plus grands à certains et de soutenir davantage les autres)</li> <li>• Travaux d'équipe variés</li> <li>• Discussions de groupe</li> <li>• Forums de discussion en ligne</li> </ul> <p><b>Favoriser l'autorégulation :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionnaires d'autoévaluation des connaissances et des besoins</li> <li>• Différentes options possibles selon les difficultés, besoins et défis de l'étudiant</li> <li>• Rétroactions fréquentes (évaluations formatives, apprentissage par les erreurs)</li> </ul>
<p><b>VARIER LES FAÇONS D'ÉVALUER LES APPRENTISSAGES</b></p>	<p><b>Variation de la nature des évaluations<sup>3</sup> :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposés oraux</li> <li>• Rapports écrits</li> <li>• Communications affichées</li> <li>• Examens</li> </ul> <p><b>Offrir des choix pour une même évaluation :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Choix du sujet</li> <li>• Choix de travailler seul ou en équipe</li> <li>• Choix de la date de remise</li> <li>• Choix de travaux supplémentaires pour réduire la pondération de l'examen final</li> <li>• Possibilité pour tous d'utiliser ou non les principaux outils adaptatifs généralement réservés aux étudiants diagnostiqués et droit pour tous aux délais supplémentaires</li> <li>• Possibilité de soumettre des versions préliminaires d'un travail pour obtenir une rétroaction formative</li> </ul>

<sup>3</sup> Ces pratiques sont des suggestions qui sont à valider selon la latitude que permet la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) du collège, et selon des contraintes qui peuvent relever des compétences à démontrer (par exemple, parfois on ne peut pas faire autrement que de passer par l'écrit). Enfin, il importe que les formats et les options proposés soient justes et équitables.



Lorsqu'on entend parler de la CUA, les technologies de l'information et de la communication (TIC) y sont souvent associées. En quoi les TIC soutiennent-elles la CUA? L'emploi et la maîtrise des TIC sont-ils nécessaires pour implanter la CUA auprès de ses étudiants?

**vg** Les TIC simplifient grandement l'adoption et la mise en œuvre de stratégies variées couvrant les trois grands principes de la CUA. Une fois bien maîtrisées par les professeurs, elles ont le pouvoir de rendre beaucoup plus conviviales l'organisation et l'illustration de la matière présentée ou la mise en place d'une rétroaction plus fréquente, par exemple. Cela dit, les stratégies de la CUA ne reposent pas que sur les TIC; elles s'appuient d'abord sur le recours à des pratiques d'enseignement efficaces reconnues par la recherche expérimentale en éducation depuis des décennies. C'est la flexibilité et la diversité avec lesquelles on aborde les stratégies d'enseignement qui changent grandement les choses, et non la technologie.

De votre côté, comment vous êtes-vous nourrie pour soutenir votre implantation de la CUA dans vos cours? Quelles pratiques avez-vous expérimentées?

**vg** Quand j'ai découvert la CUA, dans le cadre d'une conférence du colloque annuel de l'AQPC en 2014, j'expérimentais déjà sans le savoir des stratégies qui s'apparentaient à ses principes. Par exemple, dans une perspective d'évaluation formative, je demandais des versions préliminaires de certains textes, que je commentais à l'audio, pour donner aux étudiants la chance d'améliorer leur travail pour la version finale (Roberge, 2008). Je créais aussi des tutoriels en ligne pour permettre aux étudiants d'apprendre à maîtriser certains logiciels spécialisés à leur propre rythme. De même, je donnais la chance à tous les étudiants – et non seulement aux EESH – de prendre plus de temps que prévu pour effectuer un examen. Je constatais une amélioration de la qualité des travaux demandés et de l'engagement des étudiants dans leurs apprentissages en expérimentant ces nouvelles façons de faire.

Connaitre les principes de l'éducation inclusive m'a tout à coup permis d'inscrire tous les efforts que je consacrais à aider ces étudiants dans une démarche cohérente. Je me suis documentée dans l'idée de situer mon enseignement, de donner un sens aux différentes stratégies que j'expérimentais. Puis, j'ai voulu enrichir mes interventions en classe et je me suis intéressée aux travaux de recherches empiriques sur la CUA, d'où cette revue de littérature. Le travail que j'ai fait m'a évidemment nourrie. J'ai ajusté des pratiques que j'utilisais déjà et j'en ai instauré d'autres.

En vous écoutant, on apprend que plusieurs pratiques d'enseignement documentées et ayant cours déjà favorisent les apprentissages et s'appuient sur les principes de la CUA. Pourtant, il semble rester des réticences et des inquiétudes chez certains professeurs à adopter ces principes. Comment les engager pour qu'ils adoptent des pratiques favorisant la CUA? Comment implanter la CUA dans sa classe?

**vg** Les recherches qui portent sur la formation des professeurs aux principes de la CUA concluent que plus on leur offre d'occasions de la connaître, plus l'intérêt et l'engagement des professeurs se manifestent à son égard (Fovet et collab., 2014; Bergeron et Marchand, 2015). Plusieurs mythes subsistent à propos de la CUA parmi les professeurs: ce serait une nouvelle méthode d'enseignement, elle prônerait des standards de réussite plus bas, elle alourdirait la tâche, etc. Ce qui n'est bien sûr pas le cas! Bon nombre de professeurs emploient déjà des stratégies pédagogiques qui s'inscrivent dans les principes de la CUA; il s'agit simplement de les coordonner et de les penser en ayant en tête ces principes. Un facteur-clé pour promouvoir son implantation est d'engager le personnel enseignant dans son appropriation en partant de ses préoccupations et de ses préférences. Il faut aussi miser sur les forces de chacun. Plusieurs travaux insistent sur l'efficacité des communautés d'apprentissage pour sensibiliser et former les professeurs en même temps que s'opèrent les changements.

En terminant, dites-nous quels sont vos souhaits et projets en lien avec la CUA?

**vg** Le besoin de réseauter m'anime; je ressens le désir de contribuer à son développement tout en réfléchissant en collectivité avec d'autres professeurs aux meilleures façons d'aider tous nos étudiants à réussir. À l'échelle locale, j'ai mis sur pied une première communauté d'apprentissage sur la CUA l'hiver dernier. L'objectif était d'explorer avec mes collègues les façons de rendre notre enseignement plus inclusif en expérimentant des pratiques de la CUA. L'expérience a été très positive et nous espérons poursuivre le travail cette session aussi. Plus largement, je saisis toutes les occasions de discuter de la CUA ou des pratiques d'enseignement inclusives pour aider les étudiants en difficulté. J'aimerais beaucoup que l'on arrive à développer dans le réseau collégial québécois – et peut-être plus largement dans le milieu de l'éducation au Québec – un groupe de discussion avec webinaires comme il en existe aux États-Unis et ailleurs au Canada, qui réunit en ligne des professeurs de tous les niveaux, du primaire jusqu'à



l'universitaire, pour aborder une question spécifique liée à la CUA, souvent en compagnie d'experts. Je souhaiterais pouvoir me ressourcer dans un réseau plus large, et qui serait familier avec les particularités de l'enseignement collégial au Québec, et ce, en français. Cet environnement semble être en train de se mettre en place; j'ai assisté à plusieurs conférences sur le sujet lors du dernier colloque de l'AQPC en juin 2018. Les travaux ainsi que les initiatives qui y ont été présentés m'ont beaucoup appris et fortement inspirée! ●

### UNE NOUVELLE COMMUNAUTÉ VIRTUELLE

L'AQPC a mis sur pied une nouvelle communauté virtuelle de pratique, ouverte à tous ses membres, destinée spécifiquement au thème de l'**inclusion au collégial**. Que ce soit pour échanger sur des pratiques pédagogiques favorisant l'inclusion, pour partager des ressources quant aux différents modèles de son implantation ou encore pour organiser une rencontre en ligne ou en présence, utilisez cet espace pour collaborer!

[[aqpc.qc.ca/communautes/inclusion-au-collegial](http://aqpc.qc.ca/communautes/inclusion-au-collegial)]

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BELLEAU, J., F. FOVET et S. LÉGER. « Les défis organisationnels posés par la CUA dans les collèges et les universités », 21 octobre 2015, dans la série de webinaires sur la conception universelle de l'apprentissage (CUA), CAPRES [[capres.ca/webinaire-defis-organisationnels-cua](http://capres.ca/webinaire-defis-organisationnels-cua)].

BERGERON, G. et S. MARCHAND. « Soutenir l'apprentissage d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage au collégial: le cas d'une recherche-action-formation », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 18, n° 1, 2015, p. 1-27 [erudit.org/revue/ncre/2015/v18/n1/1033728ar.html].

CAST. *About Universal Design for Learning*, s.d. [[cast.org/our-work/about-udl.html#.WOEbtmdFfiU](http://cast.org/our-work/about-udl.html#.WOEbtmdFfiU)].

CABOT, I. et M.-C. LÉVESQUE. « Diagnostics de troubles d'apprentissage: la pointe de l'iceberg – L'enseignement traditionnel du cours de *Renforcement en français* est-il équitable? », *Correspondance*, vol. 20, n° 2, 2015 [correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-nouvelle-annee-sous-le-signe-de-linnovation/diagnostics-de-troubles].

FOVET, F. et collab. « Like fire to water: building bridging collaborations between Disability service providers and course instructors to create user friendly and resource efficient UDL implementation material », *Collected Essays on Learning and Teaching*, vol. 7, n° 1, 2014, p. 68-75 [windsor.scholarsportal.info/ojs/leddy/index.php/CELT/article/view/3999].

HALL, T. E., A. MEYER et D. H. ROSE (dir.). *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*, New York, Guilford Press, 2012.

KUMAR, K. L. et M. WIDEMAN. « Accessible by design: Applying UDL principles in a first year undergraduate course », *The Canadian Journal of Higher Education*, vol. 44, n° 1, 2014, p. 125-147 [files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1028772.pdf].

LA GRENADE, C. B. et N. TRÉPANIÉRIER. « Le rôle des professeurs dans l'inclusion des étudiants en situation de handicap au collégial. » *Pédagogie collégiale*, vol. 30, n° 2, 2017, p. 4-11 [aqpc.qc.ca/revue/article/role-des-professeurs-dans-inclusion-des-etudiants-en-situation-handicap-au-collegial].

ROBERGE, J. *Rendre plus efficace la correction des rédactions*, rapport de recherche PAREA, 2008 [core.ac.uk/download/pdf/52982232.pdf].

# EXPERTS EN LA MATIÈRE ET TUTEURS RECHERCHÉS!



**Participez au développement du matériel pédagogique ou à sa révision**

[cegepadistance.ca/collaboration](http://cegepadistance.ca/collaboration)  
1 800 665-6400 ou 514 864-6464, poste 4782

**Encadrez les étudiants**

[cegepadistance.ca/tutorat](http://cegepadistance.ca/tutorat)  
1 800 665-6400 ou 514 864-6464

**Experts en la matière et tuteurs anglophones également recherchés**

[cegepadistance.ca/opportunities](http://cegepadistance.ca/opportunities)

**PARTENAIRE AVEC VOUS**