

INTRODUCTION AUX PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT INCLUSIVES



Jean-Pascal Beaudoin
Centre de pédagogie universitaire, Université d'Ottawa

Table des matières

Table des matières.....	2
Introduction	3
Qu'entend-on par « pratiques d'enseignement inclusives » (PEI)?.....	4
Obstacles à l'apprentissage	5
Le rôle des éducateurs dans la réussite étudiante	7
Stratégies et outils favorisant l'enseignement inclusif	8
Stratégie n° 1 : Réfléchir aux objectifs, aux besoins d'apprentissage et aux méthodes d'enseignement	8
Stratégie n° 2 : Favoriser l'apprentissage dynamique et la multiplicité des méthodes d'enseignement	9
Stratégie n° 3 : Offrir diverses options aux étudiants pour démontrer leur compréhension du contenu (évaluation).....	9
Stratégie n° 4 : Offrir du matériel accessible, sur support écrit ou en ligne, en format PDF, MS Word, PowerPoint ou Excel.....	10
Outils pour les éducateurs : Stratégies de soutien à la conception des cours et à l'enseignement	11
Conclusion	13
Bibliographie	14
Ressources en ligne	15
Notes	16

Introduction

Depuis janvier 2013, le gouvernement de l'Ontario oblige les universités et collèges de la province à donner de la formationⁱ sur l'accessibilité à l'ensemble de leurs éducateurs et éducatricesⁱⁱ.

Cette obligation est en fait une occasion idéale de parler des meilleures pratiques en enseignement et en apprentissage. Dans ce document de présentation, nous invitons les éducateurs et éducatrices à se pencher sur leurs croyances et leurs pratiques, tout en tenant compte de l'expérience d'apprentissage des étudiants. De plus, en amalgamant les principes de l'engagement étudiant et de l'apprentissage dynamique, les éducateurs pourront créer des milieux d'apprentissage véritablement stimulants pour les étudiants de tous les horizons. Le recours à un large éventail de méthodes pédagogiques est particulièrement bénéfique pour les étudiants ayant des incapacités. Et comme tous les apprenants ont des besoins, des habiletés et des modes d'apprentissage uniques, l'utilisation de pratiques d'enseignement inclusives sera bénéfique pour tous. Ces pratiques élargiront leur expérience d'apprentissage, augmenteront leurs chances de réussite et leur permettront d'exploiter leur plein potentiel et de participer pleinement à la vie universitaire.

Nous vous présentons dans ce document des stratégies qui vous accompagneront dans la création et la prestation de vos cours. Ces stratégies devraient avoir des retombées positives sur les rapports professeurs-étudiants, le syllabus, la dynamique enseignement/apprentissage et le processus d'évaluation. Nous verrons aussi dans les pages suivantes ce que l'on entend par « pratiques d'enseignement inclusives » de même que les principaux obstacles à l'apprentissage et leurs répercussions.

Qu'entend-on par « pratiques d'enseignement inclusives » (PEI)?

Depuis une dizaine d'années, l'enseignement inclusif est un concept ou un domaine en émergence, aussi appelé « apprentissage différencié » (surtout en enseignement primaire-secondaire), « conception universelle de l'apprentissage » ou « conception universelle de l'enseignement » (*Universal Design for Learning* (UDL) en anglais, voir www.cast.org). Chaque terme possède ses particularités, mais dans l'ensemble, tous abordent les mêmes préoccupations: les besoins variés des apprenants, les obstacles à l'apprentissage et les stratégies pour éliminer les impacts de ces obstacles. À l'heure actuelle, le thème de la conception universelle de l'apprentissage ou de l'enseignement, avec ses forces et ses faiblesses, est très populaire en enseignement supérieur (Vukovic, 2012). Quoi qu'il en soit, le concept général est plutôt celui des pratiques d'enseignement inclusives et la conception universelle est l'un des modèles qui en découlent.

L'enseignement inclusif mise sur la diversité pour répondre aux besoins et aux styles d'apprentissage variés des étudiants. Il englobe une vaste gamme de pratiques exemplaires d'enseignement qui, bien utilisées, transforment l'approche réactive à l'enseignement (souvent centrée sur l'enseignant) en une approche proactive (plus centrée sur l'étudiant). De plus, les pratiques d'enseignement inclusives amènent les éducateurs à passer d'un rôle de transmetteurs d'information (cours magistraux) à un rôle de guides et facilitateurs d'apprentissage (apprentissage dynamique) (Shaw, 2011; Barkley, 2010; Bowman, 2010; Cameron 2010/1999; Edyburn, 2010; Shaw, 2010, 2011; Gross-Davis, 2009; McGuire et coll., 2006; Moses et Chang, 2006; Hatfield, 2003).

La **diversité**, c'est la variété de caractéristiques qui définissent un individu : « aptitudes à communiquer, culture, état civil, capacité d'être présent en classe, capacités d'apprentissage, intelligence, champs d'intérêt, (capacités cognitives), valeurs, habiletés sociales, soutien familial, styles d'apprentissage, âge, statut socio-économique, croyances religieuses, orientation sexuelle, ethnicité, capacités physiques et sensorielles, groupe ethnique, sexe » (traduction libre de Burgstahler et Cory, 2008, p.4).

L'**accessibilité**, c'est lever les obstacles, qu'ils soient systémiques, environnementaux, comportementaux, personnels, etc. et qui empêchent une personne d'atteindre son plein potentiel et de prendre part à des activités importantes dans sa vie et de contribuer à la société.

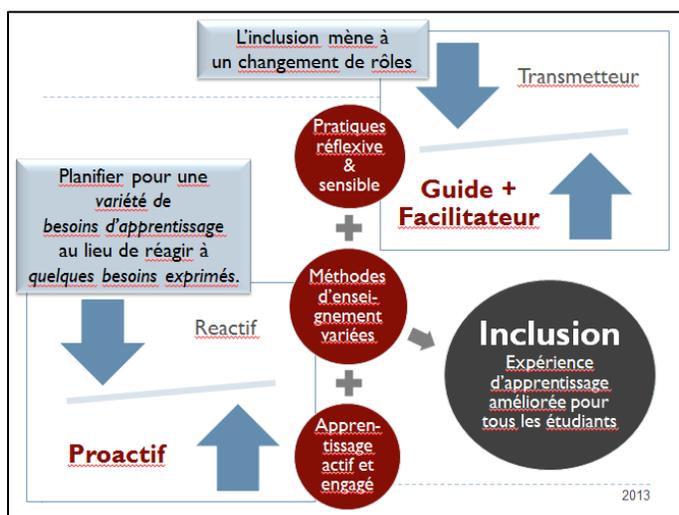
Au sujet de la « variabilité », Todd Rose, de la *Graduate School of Education, Harvard* et de *Project Variability* (vidéo en anglais à www.youtube.com/watch?v=8WCInVjCEVM, 2012), explique que les domaines de la neuroscience et de la pédagogie reconnaissent désormais que tous les cerveaux sont différents et que, par conséquent, les étudiants n'apprennent pas tous de la même façon. Le professeur Rose poursuit sa déconstruction du mythe de « l'apprenant moyen » en affirmant que « la variabilité est la règle, pas l'exception » et qu'il est essentiel de varier les méthodes d'enseignement pour rejoindre le plus de personnes possible pour favoriser un apprentissage optimal.

Dans le cas des étudiants ayant des incapacités, les pratiques d'enseignement inclusives visent à minimiser l'impact des limites fonctionnelles et à éliminer les obstacles à l'apprentissage. L'inclusion consiste alors à créer un milieu d'apprentissage accessible en se préparant à une variété de besoins d'apprentissage au lieu de réagir à quelques besoins exprimés. En adoptant des pratiques d'enseignement inclusives (modèle social de l'incapacité) au moment de créer un cours ou de le mettre à jour, les éducateurs réduisent considérablement le nombre

d'adaptations nécessaires (modèle médical de l'incapacité). De plus, puisque ce ne sont pas tous les étudiants qui déclarent leur incapacité ou qui sont admissibles au Service d'accès, ces éducateurs aident tous leurs étudiants : un cours bien conçu favorise la compréhension, la réussite et la satisfaction des étudiants (COU, 2012; Vukovic, 2012; uOttawa-SASS, 2010; Burgstahler et Cory, 2008).

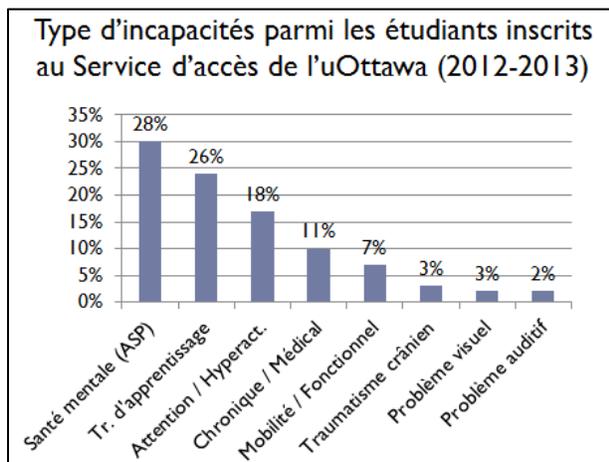
De petits changements peuvent faire une énorme différence : « On constate que de petits changements peuvent avoir beaucoup d'impact. Les professeurs qui, au début, se sentent dépassés par la perspective de revoir toute la structure de leur cours deviennent enthousiastes à l'idée d'apporter de petites modifications basées sur les principes de l'enseignement inclusif en fonction du contenu de leur cours et de leur style d'enseignement » (traduction libre de Burgstahler et Cory, 2008, p.150). On suggère aux éducateurs de débiter avec leurs pratiques actuelles puis d'ajouter quelques éléments à la fois, à leur propre rythme, tout en utilisant les ressources mises à leur disposition. En structurant leur enseignement de façon à varier les façons de transmettre la matière, ils optimiseront l'apprentissage des étudiants.

Enfin, l'inclusion consiste à ajouter des méthodes d'enseignement diversifiées, à proposer des activités d'apprentissage stimulantes et pertinentes (apprentissage dynamiqueⁱⁱⁱ) dans un milieu sécurisant sur le plan cognitif, psychologique et physique et exempt d'obstacles. C'est aussi l'adoption d'une pratique réflexive et d'une attitude sensible (Vukovic, 2012; Lombardi et Murray, 2011; Milligan, 2010).



Obstacles à l'apprentissage

Les étudiants de tous les horizons, tout particulièrement les étudiants ayant des incapacités, peuvent se heurter à des obstacles à l'apprentissage.



En 2012-2013, 1 262 étudiants sur plus de 40 000 étaient inscrits au Service d'accès de l'Université d'Ottawa, ce qui correspond à moins de 3 % de la population étudiante. De ce nombre, 72 % ont une incapacité invisible. Nous nous attendons à une augmentation de ces chiffres au cours des prochaines années et ce, pour plusieurs raisons. Entre autres, la fréquence des troubles de santé mentale augmente. Les troubles sont aussi diagnostiqués plus tôt et avec une plus grande exactitude. Les troubles s'accompagnent maintenant de traitements et de services de soutien mieux adaptés, ce qui favorise la réussite scolaire au secondaire et au niveau universitaire.

Selon des sources américaines et canadiennes, dont Statistique Canada, 9 à 11 % des étudiants inscrits à l'université présentent une incapacité. De ce nombre, les deux tiers ont une incapacité invisible et sont plus susceptibles de faire l'objet d'attitudes défavorables de la part de leurs éducateurs (stéréotypes, remise en cause de l'existence de l'incapacité), ce qui complique encore davantage l'accès aux accommodements (Vukovic, 2012; Denhart, 2008; Hindes et Mather, 2007; Burgstahler et Doe, 2006; Lehmann, Davies et Laurin, 2000).

Les étudiants sont généralement gênés de dévoiler leurs incapacités ou de les exposer en classe. Il est pourtant normal qu'ils puissent discuter librement de leurs besoins particuliers en matière d'apprentissage. Afin que cela soit possible, il revient à l'éducateur d'établir une relation de confiance et d'instaurer un climat harmonieux en classe.

Les étudiants qui présentent des incapacités invisibles, comme un trouble d'apprentissage, un trouble déficitaire de l'attention, un problème de santé mentale, etc., risquent de se buter à divers obstacles : stress associé à la gestion du temps, difficulté à se concentrer sur la tâche à accomplir, interactions avec les autres, adaptation difficile aux changements, baisse du niveau d'énergie, difficulté à s'adresser à une figure d'autorité, traitement de l'information, lecture, gestion du stress, etc. (Vukovic 2012; Belch, 2011, 2004; Wolf, Schreiber et Wasserstein, 2008; Burgstahler et Cory, 2008; Weyandt et DuPaul, 2006).

Ces obstacles nuisent à la capacité des étudiants à comprendre la matière, structurer leur apprentissage (prise de notes, habitudes d'étude, etc.), participer en classe, réussir les tests ou examens et bien répondre à toutes les exigences du cours.

Pour mettre en parallèle les statistiques et les obstacles, on peut dire que dans une classe de 100 étudiants, 10 présentent une incapacité et seulement 3 d'entre eux bénéficient officiellement de services d'aide. Si l'on tient aussi compte des besoins et des styles d'apprentissage des autres étudiants, on constate que la variation des méthodes d'enseignement et la souplesse du milieu d'apprentissage présentent une grande valeur ajoutée. Il devient alors possible d'aider et de guider les étudiants dans leur apprentissage et de leur offrir des chances équitables de réussite. Ainsi, il est possible pour ces étudiants d'atteindre leur plein potentiel, dans la limite de leurs capacités, sans pour autant réduire les attentes de rendement scolaire.

Le rôle des éducateurs dans la réussite étudiante

Dans le domaine de l'enseignement supérieur, les éducateurs jouent un rôle crucial pour offrir une expérience d'apprentissage riche aux étudiants de tous les horizons, y compris ceux qui ont des incapacités affectant leur apprentissage.

« On constate que les étudiants ayant des incapacités qui reçoivent des services d'aide atteignent des taux de diplomation et de réussite scolaire comparables à ceux de la population étudiante générale. » (traduction libre, Vukovic, 2012, p. 1)

Les éducateurs bénéficient là d'une occasion pour réfléchir à leurs pratiques et innover en intégrant des stratégies et des approches inclusives. Les résultats qu'obtiendront les étudiants ayant des incapacités pendant leurs études et plus tard dans leur vie en dépendent.

Que peuvent faire les éducateurs pour éliminer les obstacles à l'apprentissage? Comment adapter les cours? Vous trouverez des stratégies et des outils d'enseignement inclusif dans la section suivante.

Stratégies et outils favorisant l'enseignement inclusif

Diverses ressources et perspectives sont proposées dans la littérature pour réduire les obstacles à l'apprentissage. Une synthèse sélective s'imposait. Vous trouverez ci-dessous quatre stratégies intéressantes qui permettront aux éducateurs d'intégrer des pratiques inclusives dans leur enseignement. D'autres stratégies sont proposées dans les quatre guides présentés à la fin de la présente section, avec hyperliens correspondants.

Stratégie n° 1 : Réfléchir aux objectifs, aux besoins d'apprentissage et aux méthodes d'enseignement

Certaines questions déterminantes peuvent aider les éducateurs à préparer un cours inclusif. Ouellett (2004) recommande de s'interroger sur les six questions suivantes :

- *Quelles sont les connaissances, les habiletés et les valeurs que les étudiants devraient posséder à la fin du cours?*
- *(...) Quels sont les principaux objectifs pour tous les étudiants sur le plan des résultats?*
- *Comment les normes du cours seront-elles expliquées aux étudiants?*
- *Comment dois-je préparer mes étudiants afin qu'ils répondent aux attentes exigées pour leurs travaux?*
- *Comment mes stratégies d'évaluation cadrent-elles avec les principaux objectifs d'apprentissage?*
- *Comment dois-je tenir compte des particularités de chaque étudiant?* (p.144, traduction libre)

Il est important d'établir les éléments essentiels d'un cours au moment de sa conception. Cela permet aux éducateurs de cerner les connaissances, les habiletés ou les valeurs dont les étudiants devraient pouvoir faire preuve, avec ou sans accommodement, à la fin du cours. La meilleure approche, c'est-à-dire efficace et non discriminatoire, consiste à énoncer clairement ce qui est attendu de tous les étudiants. Ouellett (2004) propose une autre série d'éléments à considérer telle :

- *Les connaissances que vous voulez transmettre à vos étudiants (notions de base, principes, concepts);*
- *Les habiletés que vous voulez que vos étudiants acquièrent;*
- *Les valeurs que vous voulez inculquer à vos étudiants;*
- *Le niveau de compétence dont vos étudiants devront faire preuve à la fin du cours.* (p.139, traduction libre)

Les éducateurs peuvent en outre poser la question suivante à leurs étudiants : « Qu'est-ce que je devrais savoir sur vous comme apprenant pour que mon cours vous soit profitable? (Ouellett, 2004, p.138). À la mi session et en fin de session, ils peuvent aussi leur demander, par voie d'un sondage anonyme ou d'une question-minute^{IV}, comment les méthodes d'enseignement utilisées ont eu un impact sur leur apprentissage individuel et ce qu'ils suggèrent pour favoriser un apprentissage encore plus actif, participatif et inclusif.

Stratégie n° 2 : Favoriser l'apprentissage dynamique et la multiplicité des méthodes d'enseignement

Les meilleures pratiques en enseignement et en apprentissage veulent que les éducateurs aident leurs étudiants à s'investir dans leur apprentissage et à se responsabiliser. La disponibilité d'un éducateur et son degré d'empathie inciteront ses étudiants à exprimer leurs besoins et leur motivation à apprendre. L'enseignement inclusif s'appuie sur ces meilleures pratiques en formalisant la façon dont les éducateurs :

1. conçoivent leurs cours à rebours, c'est-à-dire en commençant par les objectifs d'apprentissage;
2. préparent leur matière et organisent chacun de leurs cours de façon à susciter l'intérêt des étudiants au moyen de diverses activités et en tenant compte de la multiplicité des besoins et des styles d'apprentissage (p. ex. miniconférence, étude de cas, mise en situation, période de questions, débat, etc.);
3. présentent la matière de façons variées durant leurs cours (p. ex. verbalement, visuellement, par écrit, vidéos, enregistrement audio, graphiques, etc.);
4. accompagnent leurs étudiants dans leur apprentissage en utilisant la technologie (p. ex. Blackboard Learn et autres systèmes de gestion des apprentissages), en se rendant disponible pour des questions (heures de bureau, courriel, Skype, etc.) ainsi qu'en leur recommandant la bonne stratégie d'apprentissage ou en les dirigeant vers un service interne (aides à l'étude, mentorat, aide à la rédaction, service d'accès).

Stratégie n° 3 : Offrir diverses options aux étudiants pour démontrer leur compréhension du contenu (évaluation)



Burgstahler et Cory (2008) proposent une liste de questions et de recommandations aux éducateurs pour les faire réfléchir au but de la méthode d'évaluation à choisir, à son adéquation avec les éléments essentiels du cours et aux obstacles (d'ordre technique, physique ou cognitif) que cette méthode pourrait présenter :

- ▶ « Est-ce que les directives au début de l'évaluation sont faciles à comprendre?
- ▶ Est-ce que la mise en page facilite la navigation?
- ▶ Est-ce que les énoncés sont présentés de façon uniforme?
- ▶ Est-ce que le langage utilisé dans l'évaluation convient au niveau des étudiants? Les étudiants comprendront-ils le vocabulaire associé aux renseignements qui ne sont pas directement reliés au contenu du cours?
- ▶ Est-ce que la taille des caractères est suffisamment grande pour que tous les étudiants puissent lire le texte? Est-ce que les diagrammes sont suffisamment clairs et bien liés au texte?
- ▶ Offre-t-on différents formats d'évaluation (p. ex. version papier ou en ligne)?
- ▶ En cas de demande d'accommodement, peut-on modifier l'évaluation sans en changer la portée? » (p.76, traduction libre)

De plus, les auteurs suggèrent les éléments suivants :

- ▶ « Établissez clairement les éléments de compréhension que vous désirez évaluer (...);
- ▶ Réfléchissez à la meilleure façon dont les étudiants peuvent démontrer leurs habiletés et leurs connaissances en lien avec ce que vous désirez évaluer (...);
- ▶ Déterminez les capacités que l'étudiant doit posséder pour interpréter correctement les énoncés de l'évaluation et y répondre (...);
- ▶ Concevez des activités d'évaluation qui vous permettront d'évaluer ce que vous désirez évaluer (...);
- ▶ Énoncez de façon explicite vos attentes ainsi que les habiletés et les connaissances qui seront évaluées, ou qui ne le seront pas (...);
- ▶ Concevez la grille de correction en tenant compte de ce que vous désirez évaluer. Informez-en les étudiants. » (p. 77-79, traduction libre)

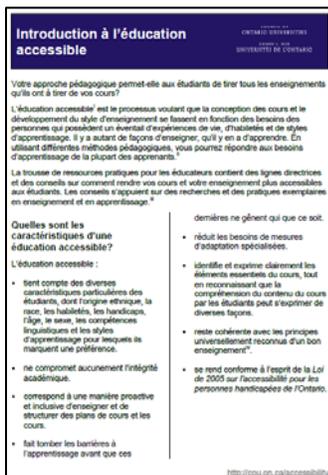
Selon le contexte, il est bon de varier les stratégies d'évaluation à différents niveaux. Au niveau du programme ou du département, examiner les exigences d'évaluation pour l'ensemble du programme et s'assurer d'une coordination chaque année ou chaque session. Au niveau du cours, varier les méthodes durant la session : présentation orale, étude de cas ou dissertation, examen à choix multiples, etc. À l'intérieur d'une même période, offrir des options aux étudiants (p. ex. à la mi session, l'étudiant pourrait choisir entre un exposé oral ou une vidéo, ou entre une dissertation ou un blogue).

Stratégie n° 4 : Offrir du matériel accessible, support écrit ou en ligne, en format PDF, MS Word, PowerPoint ou Excel

Pour soutenir l'apprentissage, il faut concevoir du matériel adéquat, facile à lire et à comprendre et accessible (le matériel doit pouvoir être lu par un programme de synthèse vocale, contenir des textes de remplacement pour les images et être passé au vérificateur d'accessibilité de la suite Microsoft Office Suite). Des conseils en lien avec la stratégie n° 4 sont donnés dans les guides présentés plus bas ainsi que dans la *Trousse d'accessibilité à l'intention des éducateurs* du Conseil des universités de l'Ontario (COU).

Outils pour les éducateurs : Stratégies de soutien à la conception des cours et à l'enseignement

Comme il a été mentionné précédemment, de nombreuses stratégies sont proposées par différents auteurs. Une synthèse permet de constater qu'elles vont généralement dans le même sens, tout en présentant parfois leur propre perspective. Les quatre guides suivants ont été retenus :



Trousse d'accessibilité à l'intention des éducateurs (COU): Cette trousse contient de l'information utile pour la conception de cours accessibles, la rédaction de syllabus, la création de leçons et de documents PowerPoint, Word et PDF accessibles, de même que pour l'évaluation des étudiants et la rétroaction.

Consulter ce document sur le site internet du COU au www.accessiblecampus.ca/fr/ ou sur celui de l'accessibilité de l'uOttawa au www.uottawa.ca/accessibilite/.

Liste de contrôle pour des pratiques d'enseignement inclusives

1. Activités que vous pouvez entreprendre immédiatement

Conception	Présentation	Matériaux et outils	Environnements
<ul style="list-style-type: none"> 1. Concevoir un programme de cours qui soit inclusif, accessible et qui tienne compte des besoins de tous les étudiants. 2. Concevoir un programme de cours qui soit inclusif, accessible et qui tienne compte des besoins de tous les étudiants. 3. Concevoir un programme de cours qui soit inclusif, accessible et qui tienne compte des besoins de tous les étudiants. 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Présenter les cours de façon à ce que tous les étudiants puissent accéder à l'information. 2. Présenter les cours de façon à ce que tous les étudiants puissent accéder à l'information. 3. Présenter les cours de façon à ce que tous les étudiants puissent accéder à l'information. 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Concevoir un programme de cours qui soit inclusif, accessible et qui tienne compte des besoins de tous les étudiants. 2. Concevoir un programme de cours qui soit inclusif, accessible et qui tienne compte des besoins de tous les étudiants. 3. Concevoir un programme de cours qui soit inclusif, accessible et qui tienne compte des besoins de tous les étudiants. 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Concevoir un programme de cours qui soit inclusif, accessible et qui tienne compte des besoins de tous les étudiants. 2. Concevoir un programme de cours qui soit inclusif, accessible et qui tienne compte des besoins de tous les étudiants. 3. Concevoir un programme de cours qui soit inclusif, accessible et qui tienne compte des besoins de tous les étudiants.

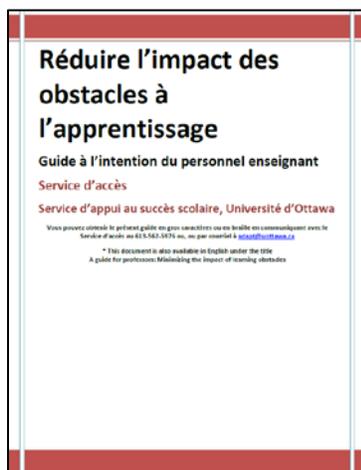
Liste de contrôle pour des pratiques d'enseignement inclusives : Adapté de l'Université de Guelph, cet outil comprend une liste exhaustive de trucs pour préparer, mettre à jour ou revamper vos cours en ayant les principes d'inclusion en tête.

Consulter ce document sur le site internet de l'accessibilité de l'uOttawa : www.uottawa.ca/accessibilite/, sous « Boîte à outils », sous « Trousse d'accessibilité pour les professeurs et les éducateurs ».

I. Offrir Plusieurs Moyens de Représentation	II. Offrir Plusieurs Moyens D'Action et D'Expression	III. Offrir Plusieurs Moyens D'Engagement
1. Offrir diverses possibilités sur le plan de la présentation. 1.1 Présenter des exemples de présentation de présentation de l'information. 1.2 Présenter d'exemples de présentation pour les informations visuelles. 1.3 Présenter d'exemples de présentation pour les informations auditives.	4. Offrir diverses possibilités sur le plan de l'action physique. 4.1 Varier les modalités de réaction et d'intervention. 4.2 Donner l'occasion aux élèves et aux techniciens de varier.	7. Offrir diverses possibilités pour rendre l'apprentissage engageant. 7.1 Offrir des choix de modalités et d'activités. 7.2 Offrir des opportunités de collaboration et d'entraide. 7.3 Offrir des choix de modalités et d'activités.
2. Offrir diverses possibilités sur le plan de la langue des communications multimodales et des systèmes. 2.1 Offrir la possibilité de lire les textes. 2.2 Offrir la possibilité de lire les textes multimodaux et des systèmes. 2.3 Offrir la possibilité de lire les textes et de les communiquer.	5. Offrir diverses possibilités sur le plan de l'engagement physique et de la communication. 5.1 Offrir plusieurs options de communication. 5.2 Offrir plusieurs options d'interaction et de communication. 5.3 Offrir plusieurs options de communication et de communication.	6. Offrir diverses possibilités pour rendre l'apprentissage engageant. 6.1 Offrir des choix de modalités et d'activités. 6.2 Offrir des opportunités de collaboration et d'entraide. 6.3 Offrir des choix de modalités et d'activités.
3. Offrir diverses possibilités sur le plan de la communication multimodale et des systèmes. 3.1 Offrir des possibilités de communication multimodale et des systèmes. 3.2 Offrir des possibilités de communication multimodale et des systèmes. 3.3 Offrir des possibilités de communication multimodale et des systèmes.	6. Offrir diverses possibilités sur le plan de la communication multimodale et des systèmes. 6.1 Offrir des possibilités de communication multimodale et des systèmes. 6.2 Offrir des possibilités de communication multimodale et des systèmes. 6.3 Offrir des possibilités de communication multimodale et des systèmes.	8. Offrir diverses possibilités pour rendre l'apprentissage engageant. 8.1 Offrir des choix de modalités et d'activités. 8.2 Offrir des opportunités de collaboration et d'entraide. 8.3 Offrir des choix de modalités et d'activités.
Des apprentissages différenciés, des obstacles et des défis.	Des apprentissages différenciés, des obstacles et des défis.	Des apprentissages différenciés, des obstacles et des défis.

Lignes directrices de la conception universelle de l'apprentissage du CAST : Ces lignes directrices offrent une vue d'ensemble des principaux éléments à considérer dans la conception ou la mise à jour de vos cours. Sur le site du *Centre for Applied Science and Technology* (CAST), à la section Ressources en ligne, vous trouverez des exemples et un texte complet décrivant chacune des composantes des trois principaux principes (varier les moyens de représentation, d'action et d'expression et d'engagement).

Consulter ce document sur le site internet du CAST au www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/Guidelines_JAN2011_3_french.pdf.



Réduire l'impact des obstacles à l'apprentissage : guide à l'intention du personnel enseignant, SASS, uOttawa : Ce guide contient de l'information fort utile sur le Service d'accès du Service d'appui au succès scolaire (SASS), les incapacités et les stratégies d'accommodation.

Consulter ce document au www.sass.uottawa.ca/includes/pdf/access-faculty-guide-fr.pdf.

Conclusion

La diversité et l'inclusion constituent, en date de 2005, des obligations professionnelles dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage. L'aménagement de milieux d'apprentissage accessibles est tout particulièrement au centre des préoccupations.

Pour en venir à placer l'étudiant au coeur de leur enseignement et à respecter la variabilité des styles d'apprentissage, les éducateurs doivent d'abord réfléchir à leurs pratiques et prendre acte de leurs propres valeurs et attentes afin de créer et de maintenir un milieu d'apprentissage harmonieux et accueillant. L'utilisation de diverses méthodes pour être le plus inclusif possible, l'interaction avec les étudiants, l'enseignement de la matière et l'évaluation de l'apprentissage sont autant de variables importantes.

Les stratégies et les outils ne manquent pas pour soutenir les éducateurs dans cette entreprise. Il faut surtout savoir les adapter et les appliquer au bon moment, pour les bons objectifs, sans perdre de vue les notions d'adéquation et de finalité.

Pour en savoir davantage ou pour obtenir de l'aide en vue d'intégrer des pratiques inclusives dans votre enseignement, communiquez avec le Centre de pédagogie universitaire à cpu-cut@uOttawa.ca ou au 613-562-5333. Vous pouvez aussi vous inscrire à l'atelier sur les *Pratiques d'enseignement inclusives*. Pour ce faire, rendez-vous au www.saea.uottawa.ca/cpu.

Bibliographie

- ▶ Barkley, E. (2010), *Student Engagement Techniques, A Handbook for College Faculty*, San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- ▶ Belch, H. (2004). Retention and students with disabilities. *Journal of College Student Retention*, 6, 3-22.
- ▶ Belch, H. A. (2011). Understanding the experiences of students with psychiatric disabilities: A foundation for creating conditions of support and success. *New Directions for Student Services*, 134, 73-94.
- ▶ Bowman, N. A. (2010). College Diversity Experiences and Cognitive Development: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research* 80(1),4-33.
- ▶ Burgstahler, S., & Cory, R. (2008). *Universal design in higher education: from principles to practice*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- ▶ Burgstahler, S., & Doe, T. (2006). Improving postsecondary outcomes for students with disabilities: Designing professional development for faculty. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 18(2), 135-147.
- ▶ Cameron, B.J. (1999, reprinted 2010). *Active Learning*, Green Guide #2. London, ON: Society for Teaching and Learning in Higher Education (STLHE).
- ▶ Centre for University Teaching. (2013). *Course Design Institute, Session 4*. Unpublished.
- ▶ Denhart, H. (2008). Perceptions of students labeled with learning disabilities in higher education. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 483- 497.
- ▶ Edyburn, D. L. (2010). Would you recognize universal design for learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 33-41.
- ▶ Gross-Davis, B (2009), *Tools for Teaching*, 2nd edition, San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers..
- ▶ Hatfield, J.P. (2003), Perception of Universal (Instructional) Design: A qualitative examination. In J. L. Higbee (Ed.), *Curriculum transformation and disability: Implementing Universal Design in higher education* (pp. 41-58). Minneapolis: University of Minnesota, General College, Center for Research on Developmental Education and Urban Literacy.
- ▶ Hindes, Y., & Mather, J. (2007). Inclusive education at the post-secondary level: Attitudes of students and professors. *Exceptionality Education Canada*, 17(1), 107-127.
- ▶ Lehmann, J. P., Davies, T. G., & Laurin, K. M.. (2000). Listening to student voices about postsecondary education. *Teaching Exceptional Children*, 32(5), 60-65.
- ▶ Lombardi , A. R. Murray , C. (2011). Measuring university faculty attitudes toward disability: Willingness to accommodate and adopt Universal Design principles. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 34, 43-56.
- ▶ McGuire, J. M., Sally S. & Shaw, S. F. (2006). Universal Design and Its Applications in Educational Environments. *Remedial and Special Education*, 27(3), 166-175.

- ▶ Milligan, N. V. (2010). The effects of training about academic accommodations on perceptions and intentions of health science faculty. *Journal of Allied Health*, 39, 54-61.
- ▶ Ouellett, M.L. (2004). Faculty Development and Universal Instructional Design. *Equity & Excellence in Education*, 37: 135-144.
- ▶ Moses, M. S. and M. J. Chang (2006). Toward a Deeper Understanding of the Diversity Rationale. *Educational Researcher* 35(1), 6-11.
- ▶ Shaw, J. (2010). The diversity paradox: does student diversity enhance or challenge excellence? *Journal of Further and Higher Education*, 33, 4, 321-331.
- ▶ Shaw, R. (2011). Employing Universal Design for Instruction. *New Directions for Student Services*, 134, 73-94.
- ▶ Vukovik, B. (2012). *Promoting Accessible Learning Environments: Faculty Disability Awareness and Development in Higher Education*. Unpublished.
- ▶ Weyandt, L.L. & DuPaul, G.J. (2006). ADHD in College Students: A review of the literature. *Journal of Attention Disorders*, 10, 9-19.
- ▶ Wolf, L., Schreiber, H.E., & Wasserstein J. (2008). *Adult learning disorders: contemporary issues*. New York: Taylor & Francis.

Ressources en ligne

- ▶ Guide sur la conception universelle de l'apprentissage (Universal Design for Learning, UDL), outils d'accessibilité et produits dérivés – Centre for Applied Special Technology (CAST) :
 - ▶ www.cast.org/
 - ▶ Tableau français : www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/Guidelines_JAN2011_3_french.pdf
 - ▶ Documents : www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines/downloads
 - ▶ Techno : udltechtoolkit.wikispaces.com/; <http://bookbuilder.cast.org/>
- ▶ Liste de contrôle sur la conception universelle – adapté et traduit de la University of Guelph :
 - ▶ www.uottawa.ca/accessibilite/ sous « Boîte à outils », sous « Trousse d'accessibilité pour les professeurs et les éducateurs ».
- ▶ Le *Centre d'apprentissage et de développement organisationnel (CADO)* et le *Centre de formation continue (CFC)* de l'université d'Ottawa offrent des formations sur l'accessibilité. Pour de plus amples renseignements, veuillez consulter les sites internet suivants :
 - ▶ CADO : www.rh.uottawa.ca/formation/index.php
 - ▶ CFC : www.continue.uottawa.ca/index.cfm
- ▶ Modules de formation en ligne pour rendre les documents et les sites internet accessibles – Université d'Ottawa
 - ▶ www.uottawa.ca/accessibilite/

- ▶ Réduire l'impact des obstacles à l'apprentissage : guide à l'intention du personnel enseignant – SASS, Université d'Ottawa :
 - ▶ www.sass.uottawa.ca/includes/pdf/access-faculty-guide-fr.pdf
- ▶ Trousse d'accessibilité à l'intention des éducateurs – Conseil ontarien des universités (COU) :
 - ▶ www.accessiblecampus.ca/fr/

Notes

ⁱ En conformité avec la *Loi de 2005 sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario* (LAPHO), les universités de l'Ontario doivent offrir du matériel et des ressources d'apprentissage accessibles à leurs étudiants et offrir une formation à tous leurs éducateurs. Pour de plus amples renseignements sur la LAPHO, consultez le module en ligne de l'Université d'Ottawa sur l'accessibilité du service à la clientèle, au www.rh.uOttawa.ca/accessibilite/.

ⁱⁱ D'après la LAPHO, le terme « **éducateurs** » comprend les membres du corps professoral à plein temps et à temps partiel, les chargés d'enseignement, les formateurs, les éducateurs et tout autre membre du personnel qui donne des cours d'éducation permanente ou de perfectionnement professionnel dans un contexte universitaire.

ⁱⁱⁱ On consultera Cameron (1999/2010) pour de plus amples renseignements sur l'apprentissage dynamique. De façon générale, on s'entend sur le principe suivant : « pour apprendre, l'étudiant ne doit pas qu'écouter : il doit lire, écrire, commenter et participer à la résolution de problèmes; en particulier, l'étudiant doit accomplir des tâches mentales de niveau élevé comme l'analyse, la synthèse et l'évaluation » (traduction libre, Wikipedia, page lue le 9 juillet 2013 au http://en.wikipedia.org/wiki/Active_learning).

^{iv} La question-minute : « Cette stratégie consiste à marquer une pause, pendant le cours, et à demander aux étudiants d'écrire la réponse à une question (...) Cette stratégie est particulièrement utile à la fin d'un cours ou d'une partie de cours comme façon d'encourager les étudiants à résumer le contenu du cours du jour. La question-minute force les étudiants à exprimer l'information dans leurs propres mots, ce qui les aide à retenir l'information et fait ressortir ce qu'ils n'ont pas compris. Une fois recueillies à la fin de la période, les réponses peuvent aider les enseignants à évaluer dans quelle mesure les étudiants comprennent bien la matière livrée, ce qu'ils comprennent, et quels éléments ils auront besoin d'approfondir davantage » (traduction libre, CPU, 2013).