



La conception universelle de l'apprentissage (CUA)

1. Pourquoi s'intéresser à la CUA?

La population étudiante s'est considérablement diversifiée ces dernières décennies sous l'effet de la massification de l'enseignement supérieur. Cette diversité s'exprime par différents facteurs tels que l'âge, le parcours de vie, l'éventuelle situation de handicap, l'origine ethnique et culturelle, l'identité ou l'orientation sexuelle ou de genre, les conditions socio-économiques, etc. [Tendeng, 2024] et induit une grande diversité de besoin pédagogique au niveau de l'apprentissage [Annoot & al., 2019].

La conception universelle de l'apprentissage est une approche pédagogique qui permet de prendre en compte cette diversité. Elle part du postulat que chaque individu apprend différemment et qu'il est donc nécessaire de varier les stratégies pédagogiques dans l'enseignement afin que cela puisse rejoindre les différentes façons d'apprendre. Elle amène à concevoir, animer et évaluer les apprentissages de la population étudiante dans un environnement où chaque individu se sent en sécurité et respecté. Il s'agit donc de mettre en place un environnement d'apprentissage accessible à toutes et tous de manière égale dès la création de l'enseignement. Il ne s'agit pas d'individualiser l'enseignement en proposant des activités spécifiques, adaptées à chaque individu [SSE, 2017].



Selon Belleau [2015] et CAST [2018], la CUA repose sur trois axes principaux à prendre en compte lors de la conception d'un cours:

1. Aider au développement du savoir de chaque individu, par exemple en intégrant des activités d'apprentissage variées, des supports d'enseignement de différentes formes (texte, schéma, audio, etc.) et en explicitant les consignes de travail.
2. Tenir compte de la dimension affective des apprentissages afin de soutenir la motivation et l'engagement de la population étudiante. Il peut s'agir par exemple de mettre en place une communauté d'apprentissage dans laquelle les individus peuvent s'entraider et se fournir du feedback, de prendre en compte l'espace physique afin qu'il n'occasionne pas de difficulté particulière et de créer un environnement de travail favorable à l'apprentissage.
3. Permettre le développement de stratégies d'apprentissage en tenant compte des habiletés sensorielles de la population étudiante. Il peut s'agir par exemple de proposer des actions permettant de soutenir la planification, la réalisation et le suivi des activités d'apprentissages.

2. Concrètement...

La mise en œuvre de l'approche de la CUA consiste dans un premier temps à identifier les barrières d'apprentissage principales que peuvent rencontrer l'ensemble ou une partie de la population étudiante dans son enseignement. Ensuite, il s'agit de déterminer des leviers pour éliminer ou réduire ces barrières en fonction des ressources à disposition.

Exemples de barrières et de leviers:

- Difficulté à maintenir la concentration durant un cours ex-cathedra de 2 heures car le contenu est dense – Exemples de leviers: fractionner la présentation de contenu en blocs de maximum 20 minutes, proposer des activités interactives pour vérifier la compréhension des notions présentées entre les différents blocs, proposer d'autres modes de présentations du contenu (vidéo, graphiques, etc.), etc.
- Difficulté pour suivre le cours en français pour une partie de la population étudiante non-francophone - Exemples de leviers: rendre accessible les supports d'enseignement (diapos, photocopiés, schémas, etc.) avant le cours sur Moodle afin de leur permettre de rechercher le vocabulaire spécifique, proposer les supports de cours dans un format modifiable afin de permettre une traduction plus facile, mettre à disposition un lexique (ou demander de le produire), etc.
- Difficulté à accéder à un terrain géologique spécifique en raison de sa situation (ex. prélèvement de roche à plus de 2000 mètres d'altitude) - Exemples de leviers: fournir des échantillons de roche prélevés à l'avance par une équipe spécialisée et les étudier en laboratoire, organiser des sorties de terrain alternatives dans des lieux plus accessibles et qui présentent des caractéristiques géologiques similaires, utiliser des technologies de réalité virtuelle pour simuler l'environnement du terrain et permettre de réaliser des prélèvements virtuels, etc.

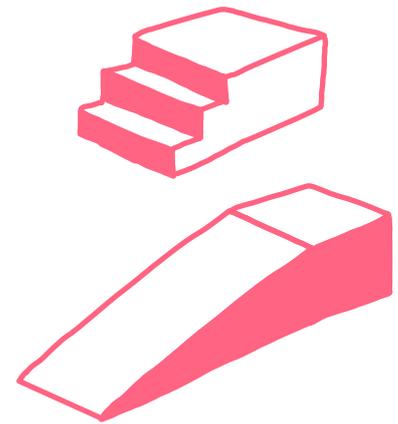
En pratique, la CUA peut être activée à différents moments de son enseignement et de différentes manières. Voici quelques exemples d'actions possibles:

a. Expliciter l'approche d'un enseignement universel lors de la 1ère séance

En annonçant explicitement lors de la première séance de cours que l'enseignement a été conçu avec l'intention de favoriser la réussite de l'ensemble de la population tout en tenant compte de sa diversité, permet de poser les bases de l'approche de la CUA. Cette communication claire et explicite permet d'ouvrir un dialogue constructif au sein de l'auditoire. Cette démarche peut être soutenue par une mention de cette intention dans le contrat pédagogique [Leclercq, 2023] ou dans le syllabus.

b. Au fil des séances de cours: l'ABCD de l'environnement d'apprentissage universel

- **Accessibilité.** L'accessibilité de l'information est essentielle pour un environnement d'apprentissage inclusif. Il est donc important que le contenu enseigné soit disponible sous différentes formes afin de répondre aux besoins variés de la population étudiante. Par exemple, lors d'une présentation ex-cathedra, il peut être utile d'inclure des sous-titres automatiques sur les diapositives, de fournir des transcriptions écrites des cours sous la forme d'un photocopié, ou d'offrir des enregistrements vidéo accessibles. Cela permet à l'ensemble de la communauté, indépendamment de leurs capacités sensorielles, de suivre et de comprendre le cours.



- **Barrières.** Identifier et anticiper les barrières à l'apprentissage est une étape clé pour les surmonter. Cela peut se faire par un dialogue avec la population étudiante pour comprendre leurs défis spécifiques soit sous la forme d'un questionnaire en ligne ou alors d'un dialogue ouvert. Par exemple, des difficultés à répondre à des questions peuvent affecter des personnes dyslexiques, narcoleptiques ou allophones [Martin et al, 2024]. En reconnaissant ces barrières, il est possible de mettre en place des stratégies adaptées, telles que de laisser un peu plus de temps pour répondre aux questions ou proposer d'y répondre en binôme.
- **Communauté.** La création d'une communauté d'apprentissage favorise le soutien mutuel et l'entraide au sein de la population étudiante. L'intégration d'activités collaboratives peut, par exemple, favoriser le partage des connaissances et d'expériences. Selon Belleau [2015], travailler ensemble permet de valoriser à la fois les similitudes et la diversité, transformant les différences en atouts. Les projets de groupe, les discussions en classe et les plateformes de collaboration en ligne sont autant de moyens de construire cette communauté.
- **Diversité.** Promouvoir la diversité dans les contenus présentés et les activités d'apprentissage peut permettre de toucher une plus grande partie de la population étudiante. Par exemple, l'utilisation de sources bibliographiques provenant de différentes origines géographiques et culturelles enrichit le curriculum. De même, varier les activités pédagogiques, en combinant des activités individuelles et des travaux de groupe, en utilisant des méthodes interactives comme les discussions dirigées et des simulations, peut permettre de maintenir l'engagement de la communauté.



c. Pour l'évaluation des apprentissages: entre équité et égalité de traitement

Dans le cadre d'un examen, des aménagements spécifiques formels peuvent être mis en œuvre en raison d'un handicap ou de troubles d'apprentissages diagnostiqués et précisés dans un certificat médical. Il peut s'agir, par exemple, d'accorder un temps supplémentaire pour la réalisation de l'épreuve, d'avoir accès à un ordinateur durant l'épreuve ou de bénéficier de l'accompagnement d'une personne tierce. Ce style d'aménagement relève de l'équité de traitement.

La conception universelle de l'apprentissage quant à elle, repose sur le principe de l'égalité de traitement et concerne l'entièreté de la population étudiante, dans toute sa diversité. Dans la littérature du domaine, plusieurs propositions sont formulées en faveur de la CUA, notamment à travers ce que Townsley et Schmid [2020] nomment les Pratiques Alternatives de Notation (PAN). Par exemple :

- Offrir la possibilité d'améliorer un travail après avoir reçu des retours.
- Accroître la transparence de l'évaluation en communiquant les critères de correction, permettant ainsi de favoriser une auto-évaluation.
- Intégrer une tolérance à l'erreur en ne prenant en compte que les preuves les plus représentatives des apprentissages réalisés pour la note finale.

Les étudiant·e·s ne sont pas des clones de l'enseignant·e [Lanarès, Laperrouza et Sylvestre, 2023]. Ce qui est parlant ou stimulant pour un·e enseignant·e ne le sera peut-être pas pour tous ses étudiant·e·s.

3. Les limites

La CUA, bien qu'elle vise à l'inclusion, peut parfois être perçue comme une approche trop générique qui ne répond pas de manière adéquate aux besoins spécifiques d'une partie de la population étudiante [Rose & Meyer, 2002]. Elle ne peut donc pas remplacer les mesures d'aménagements spécifiques concernant les situations de handicap et les dispositions légales sur la non-discrimination [Martin et al., 2024].

Par ailleurs, lorsque l'on innove dans son enseignement pour y intégrer les principes de la CUA, il est important de veiller à ne pas en perdre la cohérence [Lanarès, Laperrouza et Sylvestre, 2023]. Pour s'assurer d'être « CUA compatible », Tremblay et al. [n.d.] ont créé un questionnaire « êtes-vous CUA ? » permettant de vérifier si un enseignement supérieur est conçu en faveur de toutes et tous.

La mise en œuvre de la CUA peut présenter des défis pratiques et conceptuels. Par exemple, la communauté enseignante peut se sentir dépassée par la diversité des besoins à satisfaire, ce qui peut entraîner une surcharge de travail et un sentiment d'insuffisance [Smith, 2012]. De plus, l'adaptation des pratiques pédagogiques peut nécessiter des ressources supplémentaires, telles que du temps et de la formation, qui ne sont pas toujours disponibles [CAST, 2018]. En outre, la recherche sur l'efficacité de la CUA dans divers contextes éducatifs est encore limitée. Il est essentiel de poursuivre les études empiriques pour évaluer les impacts réels de la CUA sur l'apprentissage et la réussite étudiante [Hall, Meyer, & Rose, 2012].



QR Code vers le questionnaire «êtes-vous CUA?»

4. Pour aller plus loin...

Annoot, E., Bobineau, C., Daverne-Bailly, C., Dubois, E., Piot, T et al. (2019). Politiques, pratiques et dispositifs d'aide à la réussite pour les étudiants des premiers cycles à l'université : bilan et perspectives. 72 p. (hal-02342790)

Belleau, J. (2015), Dossier CAPRES – La conception universelle de l'apprentissage (CUA), Québec, CAPRES. <http://www.capres.ca/dossiers/la-conception-universelle-de-lapprentissage-cua/>

CAST (2018). Lignes directrices sur la conception universelle pour l'apprentissage. <http://udlguidelines.cast.org>

Hall, T. E., Meyer, A. & Rose, D. H. (2012). Universal Design for Learning in the Classroom; Practical Applications. New York: The Guilford Press.

Lanarès, J., Laperrouza, M. et Sylvestre, E. (2023). Design Pédagogique. Lausanne : Épistémè

Leclercq, I. (2023). Le contrat pédagogique. In a Nutshell, Centre de Soutien à l'Enseignement de l'Université de Lausanne. <https://enseigner.unil.ch/ressources/document/le-contrat-pedagogique/>

Martin, M., Chamam, S., Serry, S. et Antille, M. (2024). Des évaluations plus inclusives dans l'enseignement supérieur : Une recherche pour construire des ressources à destination des étudiant-e-s, des enseignant-e-s et des autorités institutionnelles. Communication au 35ème Colloque de l'ADMEE-Europe, Braga, Portugal

Rose, D.H. et Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Repéré à <http://udltheorypractice.cast.org>

SSE (2017). Guide pratique. Adopter une approche pédagogique inclusive. Université de Laval. https://www.enseigner.ulaval.ca/sites/default/files/guide_app_inclusive.pdf

Smith, M. (2012). What Is Pedagogy? A Definition and Discussion. <https://infed.org/mobi/what-is-pedagogy>

Tendeng, L. (avril 2024). Au-delà des caractéristiques individuelles, explorer la diversité des besoins pédagogiques des publics étudiants à l'Université Laval. Communication au colloque Diversité et Réussites (DIRES), Nantes, France

Townsley, M., & Schmid, D. (2020). Alternative grading practices : An entry point for faculty in competency-based education. The Journal of Competency-Based Education, 5(3), e01219. <https://doi.org/10.1002/cbe2.1219>

Tremblay, S., Turcotte, P. et Lebeau, F. (n.d.). Questionnaire « êtes-vous CUA » ? <https://pcua.ca/etes-vous-cua?view=application>

Réalisation du document Sophie Serry et Emmanuel Sylvestre

Graphisme et illustration Julian Bader

Juin 2024

