

**Ligue des Droits
de l'Enfant**

**La C.U.A.
ou Conception Universelle de l'Apprentissage**

Dossier réalisé par Jean-Pierre Coenen
Ligue des Droits de l'Enfant

2020

Table des matières

Introduction	3
Le « QUOI » (Les acquis).....	4
Le « COMMENT » (Les méthodes).....	5
LE « POURQUOI » (l'affectif).....	6
Le design de l'environnement d'apprentissage	8
Le design de l'instruction	8
Un design pédagogique, ça se planifie	9
La Conception universelle d'apprentissage a des avantages pour tous les acteurs	10
Bienfaits pour les élèves	11
Bienfaits pour les enseignants	12
La technologie	12
La Pédagogie universelle ne pratique pas la sélection	13

Ligue des Droits de l'Enfant
Hunderenveld 705
1082 Bruxelles
www.liguedroitsenfant.be
02/465.98.92

La pédagogie universelle

La *conception universelle de l'apprentissage* (CUA) s'inspire de l'*universal design*, terme architectural qui, dès le début de sa conception, s'assure qu'un équipement, un environnement ou un lieu soient accessibles à toutes et tous¹. L'objectif est de réfléchir, dès les premiers pas du projet, aux difficultés qui pourraient se présenter aux utilisateurs potentiels. Cela permet d'établir des plans proactifs qui répondent à un besoin avant même que celui-ci ne se manifeste (ascenseur, mains courantes, rampes d'accès, panneaux en braille, etc.).

La *conception universelle de l'apprentissage* (CUA) prend exemple sur ce concept pour prévoir la planification rigoureuse des difficultés qui pourraient se présenter afin de mettre en place préalablement les aménagements pédagogiques, organisationnels et physiques qui seront indispensables pour permettre à tous les élèves d'accéder à tous les apprentissages qu'ils seront capables d'acquérir en enseignement inclusif. En pédagogie, cette notion a été conceptualisée par l'expression *Universal Design for Learning* dont la traduction la plus répandue en français est la *Conception universelle de l'apprentissage*. Kame'enui et Simmons² utilisent l'expression « *rampe cognitive* » pour montrer à quel point l'*universal design* peut s'appliquer à l'éducation. Par définition, la CUA vise tous les types d'apprentissages et de connaissances.

La *Conception universelle de l'apprentissage* est une macrostratégie. Autrement dit, elle a pour objectif d'assurer une cohérence interne à l'ensemble de la démarche pédagogique dans le cadre des apprentissages (que ce soit une leçon spécifique, une série de cours ou tout le programme d'une année). Selon Reigeluth et Keller³, les macrostratégies consistent à « *définir une direction générale ou une trajectoire pour l'instruction et comprennent des composants plus précis ou détaillés* » (traduction libre). Ces deux auteurs comparent une macrostratégie à une molécule composée d'atomes. Ces derniers représentent les microstratégies qui sont les différentes démarches d'enseignement-apprentissage. Le rôle de la macrostratégie est d'organiser l'ensemble de la démarche pédagogique en s'appuyant sur les microstratégies, afin d'en assurer la pertinence, la cohérence et de planifier leur mise en œuvre.

La gestion d'une classe hétérogène comme l'est une classe inclusive est complexe car cette hétérogénéité doit être gérée, non en « normalisant » les élèves comme cela se fait dans l'enseignement traditionnel, mais au contraire dans une perspective de dénormalisation où les élèves peuvent « *vivre pleinement leurs différences sans avoir à les modifier pour être acceptés en société.*⁴ » La classe doit être pensée comme un lieu où se côtoient autant de différences qu'il y a d'élèves. On propose donc aux élèves diverses adaptations environnementales adaptées à leurs besoins, mais également diverses formes d'enseignement adaptées aux difficultés de tous les élèves, afin de permettre à tous d'acquérir les différents savoirs enseignés.

¹ CAVENAGHI, U., SENÉCAL, I. *Osons l'école*, Montréal (Québec), Éditions Château d'encre, 2017

² KAME'ENUI, E.J., SIMMONS, D.C. *Toward Successful Inclusion of Students with Disabilities: The Architecture of Instruction*. Reston, VA : ERIC/OSEP Mini-Library, vol. 1, 1999.

³ Reigeluth, C. M., & Keller, J. B. (2009). *Understanding Instruction*. In C. M. Reigeluth & A. A. Carr-Chellman (Eds.), *Instructional-Design Theories and Models* (pp. 27-39). New York & London: Routledge, Taylor and Francis Publishers Group.

⁴ AUCOIN, A. et VIENNEAU, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation. Dans Nadia Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 63-86). Québec : Presses de l'Université du Québec.

La CUA opère une rupture avec l'enseignement frontal (ou « traditionnel ») davantage centré sur la transmission des savoirs, planifié en fonction du groupe-classe et tenant peu compte de la diversité des élèves⁵, voire est réfractaire à répondre aux besoins diversifiés de l'ensemble des élèves⁶, qu'ils aient ou non des besoins particuliers.

La nécessité de prendre en compte la diversité des élèves implique donc une rupture radicale avec l'école de l'échec en s'ouvrant à une variété d'approches pédagogiques et organisationnelles favorisant le développement du potentiel de chaque élève. Il ne s'agit nullement de complexifier le travail des enseignants mais au contraire de l'alléger. On ne passe pas d'un système frontal à la pédagogie universelle d'un coup de baguette magique. Cela se fait progressivement, pas à pas. Aussi, la variété des pratiques s'apprend en douceur. Le plus important est d'avoir la volonté d'y arriver (seul ou en équipe) et de tenir le cap avec détermination. L'objectif qui doit être visé dès le départ est d'être assez flexible (en offrant une variété de stratégies et de ressources pédagogiques) pour permettre à chaque « élève », en fonction de son profil, d'acquérir un apprentissage.

En somme, il s'agit d'imiter l'architecte qui, dès le premier coup de crayon, imagine des solutions à toutes les difficultés que des personnes, quelles que soient leurs spécificités, pourraient rencontrer dans le bâtiment qu'il conçoit. Le défi est donc d'anticiper et de donner, dès le début d'un apprentissage et en plus de l'accompagnement de l'enseignant, tous les outils aux élèves pour atteindre les objectifs fixés.

La Conception universelle de l'apprentissage comprend 3 principes qui permettent de mettre en place un programme d'enseignement-apprentissage visant à permettre à chaque élève d'acquérir tous les savoirs, savoir-faire et savoir-être que lui transmettent un/des enseignant(s).

1. Le « QUOI » (Les acquis).

Ou, qu'est-ce que je veux apprendre aux élèves et comment est-ce que je transmettrai ce(s) savoir(s)?

Il s'agit d'offrir plusieurs moyens de représentation. Tous les élèves n'apprennent pas de la même manière. Il est important de se questionner sur les représentations et le rapport aux savoirs. Comment ? D'abord, en veillant à ce qu'ils comprennent. Certains élèves ont un déficit d'attention ou un trouble du langage qui les défavorise face à des explications verbales. D'autres ont besoin de voir ou de faire pour comprendre. Il faut donc utiliser des modes de présentation adaptés et ne pas se contenter d'informations uniquement auditives ou visuelles ;

Enfin, l'école utilise une langue qui n'est pas accessible à tous. Une sorte de langue d'« initiés » (vocabulaire, structure, syntaxe propres à l'école) que seuls les enfants venant de familles « initiées » (qui, elles-mêmes, ont réussi un parcours scolaire pour lequel elles ont – déjà – été bien préparées dans des familles « initiées ») peuvent comprendre ou se la faire traduire à la maison. L'important sera de clarifier le vocabulaire, d'aider au décodage des symboles et d'illustrer les notions à l'aide de plusieurs supports.

⁵ TOMLINSON, C. A., BRIGHTON, C., HERTBERG, H., CALLAHAN, C. M., MOON, T. R., BRIMIJOIN, K. et al. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of Gifted*, 27(2-3)

⁶ JACKSON, R., HARPER, K. et JACKSON, J. (2002). Effective Teaching Practices and the Barriers Limiting Their Use in Accessing the Curriculum: A Review of Recent Literature. National Center on Accessing the General Curriculum (NCAC).

De même il est important d'aider à la compréhension, par exemple en faisant ressortir les points importants et en établissant les relations qui lient les différentes notions.

La CUA s'adapte à tous ses élèves, non pas en parlant un langage enfantin, mais en permettant à tous les élèves de comprendre ce langage d' « initiés » et à l'utiliser et en variant les modes de présentation. On n'apprend pas un concept, une langue, une notion, de la même manière que son voisin. Selon les difficultés d'apprentissage des élèves, il sera nécessaire de varier les explications en s'adaptant à chaque enfant. Par exemple, en sollicitant différents sens, en personnalisant les apprentissages et en multipliant les moyens de représentation. *Un des plus grands défis associé à la gestion de la diversité en classe est de maintenir des exigences élevées pour tous les élèves afin de favoriser la progression de tous, et ce, au mieux de leurs capacités*⁷.

Enfin (mais tout est lié sans hiérarchie), en activant les connaissances antérieures. Et, pour reprendre le concept de Lev Vigotsky, en restant dans leur zone proximale de développement (et donc d'apprentissage). La zone proximale de développement est déterminée par « *la disparité entre l'âge mental, ou le niveau de développement présent, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant quand il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration* ⁸. »

Comme le tableau ci-après le montre, l'objectif du « QUOI » est de former *des apprenants débrouillards, bien informés et compétents*.

2. Le « COMMENT » (Les méthodes)

Ou, comment rendre les élèves actifs en leur offrant plusieurs moyens d'action et d'expression.

La CUA a pour objectif de créer *une culture d'apprentissage où la diversité est acceptée et où les élèves sont invités à démontrer leurs connaissances de différentes façons*⁹. L'idée est de proposer aux élèves un éventail de possibilités pour faire la démonstration de leurs savoirs, et ce, dans diverses situations.

On n'apprend pas en ne s'impliquant pas dans ses apprentissages. Ceux-ci peuvent s'apprendre seul ou avec d'autres élèves du groupe-classe. La coopération entre pairs est importante pour favoriser l'acquisition des savoirs chez tous les élèves. Lorsqu'on s'implique activement, on apprend plus et mieux. De même, l'utilisation d'outils (technologiques ou non) de soutien renforce l'autonomie dans les apprentissages.

Il s'agit de réfléchir aux différents moyens qui seront mis à la disposition des élèves pour s'exprimer et communiquer et de les former à l'utilisation de ceux-ci par un accompagnement. Ces moyens sont aussi variés que peut l'être l'imagination humaine : écrits ou oraux, en passant par la poésie, le courriel, la (re)présentation graphique, l'exposé, le jeu de rôle, le dessin, la peinture, la création d'affiches, ...

⁷ 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.

⁸ Lev Vygotski, Pensée et Langage Terrains / Éditions Sociales, 1985

⁹ JORGENSEN, C. M. et WEIR, C. (2002). Reflections on teaching. Equity & Excellence in Higher Education Newsletter. [

L'élève sera progressivement capable de se fixer des objectifs réalistes et appropriés et d'en évaluer les résultats. Ceci aussi, demande un accompagnement progressif, qui commence dès les petites classes.

L'objectif du « COMMENT » est de former *des apprenants centrés sur des objectifs stratégiques* (voir le tableau plus bas).

3. LE « POURQUOI » (l'affectif)

Ou, comment motiver les élèves.

La motivation est une des clefs de l'acquisition des savoirs. L'objectif du « POURQUOI » est d'inciter les élèves à relever les défis proposés par l'enseignant et donc, de chercher à développer leur motivation à apprendre, et par là-même, à s'engager davantage dans les activités pédagogiques.

La motivation passe aussi par la possibilité de faire des choix individuels, ce qui participe également de l'autonomie de chaque enfant et donc aussi de la possibilité d'apprendre seul ou en équipe coopérative. Il est important d'encourager la collaboration et le tutorat entre pairs au sein de la communauté de la classe. Les élèves doivent pouvoir choisir les apprentissages qu'ils veulent faire, parmi un choix proposé par l'enseignant ou guidé par lui. De même, l'autonomie est indissociable de l'auto-évaluation. On ne peut apprendre réellement que si on est capable de juger, par soi-même, si les objectifs fixés sont atteints ou non.

Comme vous le lirez ci-dessous, l'objectif du « POURQUOI » est de former *des apprenants motivés et déterminés*.

Lignes Directrices de la Conception Universelle de L'Apprentissage



© 2011 by CAST. All rights reserved. www.cast.org. www.udlcenter.org.
 APA Citation: CAST (2011) Universal Design for Learning guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author.

Le design de l'environnement d'apprentissage

La pédagogie universelle tient compte également de l'environnement scolaire, que ce soit de l'école ou de la classe. Si les bâtiments, les cours de récréation dégenrées, les lieux communs (réfectoire, toilettes, couloirs, ...) sont adaptés à tous les élèves quelles que soient leurs problèmes de mobilité, la classe doit également être adaptée.

Dans une classe, il est possible de regrouper les élèves de manières multiples et variées en fonction des apprentissages de chacun. La classe doit être flexible et permettre les regroupements en fonction des activités de chaque élève. Ces activités peuvent être différentes, voire complexes (tout le monde ne doit pas apprendre la même chose et en même temps que les autres). Une classe inclusive comporte du matériel divers susceptible de les aider dans les divers apprentissages auxquels ils seront confrontés.

Léna Bergeron, Nadia Rousseau et Martine Leclerc¹⁰ (2011) proposent quelques lignes directrices pour aider les enseignants qui souhaitent se lancer dans la pédagogie universelle et ainsi adapter leur classe pour favoriser la réussite de tous leurs élèves. Ces lignes directrices sont :

- a) une variété de matériel pédagogique sollicitant tous les sens ainsi que la flexibilité dans le choix des ressources matérielles qui sont adaptées à un large éventail d'apprenants, et ce, indépendamment de leurs styles d'apprentissage, capacités ou handicaps ;
- b) une simplicité dans la communication des attentes élevées, dans la diffusion de l'information, dans les consignes liées aux activités pédagogiques ainsi que dans la rétroaction à la suite d'une tâche effectuée. Cette communication simple, précise et cohérente doit soutenir les apprentissages, indépendamment des expériences, des connaissances, des compétences langagières et du niveau de concentration des apprenants ;
- c) la tolérance à l'erreur pour limiter les conséquences fâcheuses occasionnées par une action malhabile et accidentelle ;
- d) l'accès à un environnement éducatif qui promeut les interactions et la communication entre les élèves, et entre les élèves et les intervenants scolaires; et finalement,
- e) un climat d'apprentissage invitant et inclusif où les attentes sont élevées, et ce, pour chacun des apprenants. L'aménagement physique ainsi que la mise en place d'un contexte éducatif susceptible de soutenir tous les élèves, indépendamment de leurs besoins, apparaît comme une spécificité importante de la pédagogie universelle. Tout comme l'architecte est soucieux de l'environnement, la pédagogie universelle implique que l'enseignant le soit tout autant¹¹.

Le design de l'instruction (*Universal Design for instruction*)

Tout comme on adapte un bâtiment en prévision des difficultés que rencontreront ses usagers, quelles que soient leurs spécificités, les activités pédagogiques sont choisies en fonction de la variété des besoins des élèves, quels qu'ils soient et quelles que soient leurs spécificités. L'idée n'est pas de réinventer la roue, mais de s'informer et de se former (cela peut être par des lectures ou des formations en présentiel) à diverses approches pédagogiques validées comme, par exemple, la

¹⁰ L Bergeron, N Rousseau, M Leclerc, La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire, Association canadienne d'éducation de langue française, 2011

¹¹ L Bergeron, N Rousseau, M Leclerc, La pédagogie universelle : au coeur de la planification de l'inclusion scolaire, Association canadienne d'éducation de langue française, 2011

pédagogie coopérative¹² ou toutes les pédagogies validées par des recherches en sciences de l'éducation, la différenciation pédagogique, etc.

Un design pédagogique, ça se planifie

La première étape consiste à se fixer les objectifs que l'on désire atteindre à la hauteur de la capacité de chacun des élèves, sans exception (en respectant la zone proximale de développement décrite par Lev Vygotsky¹³). Autrement dit, il s'agit de définir l'intention pédagogique (contenu et sujet de l'apprentissage) en fonction des savoirs essentiels que l'on veut transmettre et donc des compétences à développer chez les élèves. Il est important de distinguer les apprentissages qui doivent être acquis par tous les élèves, des apprentissages pour lesquels des nuances sont possibles en fonction des spécificités des apprenants.

La seconde étape consiste à analyser la situation de la classe, autrement dit, son profil en tenant compte des spécificités des élèves et des objectifs poursuivis et définir les modes d'évaluation (essentiellement formatifs). L'*évaluation formative continue*¹⁴ permet à tout moment à un enseignant de savoir où en est chaque élève avec une précision quasiment chirurgicale. A partir de ce moment, il lui est aisé de choisir les méthodes pédagogiques et les outils adéquats à proposer aux élèves.

La (re)connaissance des besoins diversifiés des différents élèves de la classe est une étape incontournable pour créer les conditions d'apprentissage les plus favorables possibles à la réalisation des objectifs fixés plus haut. Cependant, il ne faut jamais oublier que l'élève est un partenaire et non un assisté. Il doit être informé des aménagements raisonnables qui sont mis en place pour lui et le responsabiliser afin qu'il soit pleinement acteur de ses apprentissages.

Renzaglia, Karvonen, Drasgow et Stoxen¹⁵ précisent que les pratiques inclusives doivent s'assurer de :

1. promouvoir chez l'élève la prise de contrôle individuel sur sa propre vie ;
2. fournir des occasions et la possibilité de faire des choix et
3. donner à l'élève le pouvoir de défendre son choix. Il est indéniable qu'une bonne connaissance de soi devient un atout essentiel dans le rôle que les élèves peuvent jouer au long de leur processus d'apprentissage en contexte de pédagogie universelle.

La troisième étape consiste à mettre en œuvre la situation d'apprentissage. Il s'agit de planifier les diverses situations d'enseignement-apprentissage au regard des deux axes propres à la *pédagogie universelle* :

1. les interventions pédagogiques prévues en fonction des points forts et difficultés des élèves de la classe, mais aussi de leur intérêt et de leurs besoins ;
2. le contexte d'apprentissage nécessaire à favoriser la réussite de tous.

¹² Voir notre dossier sur l'apprentissage coopératif : <https://www.liguedroitsenfant.be/blog/2019/12/04/pour-une-ecole-inclusive-lapprentissage-cooperatif/>

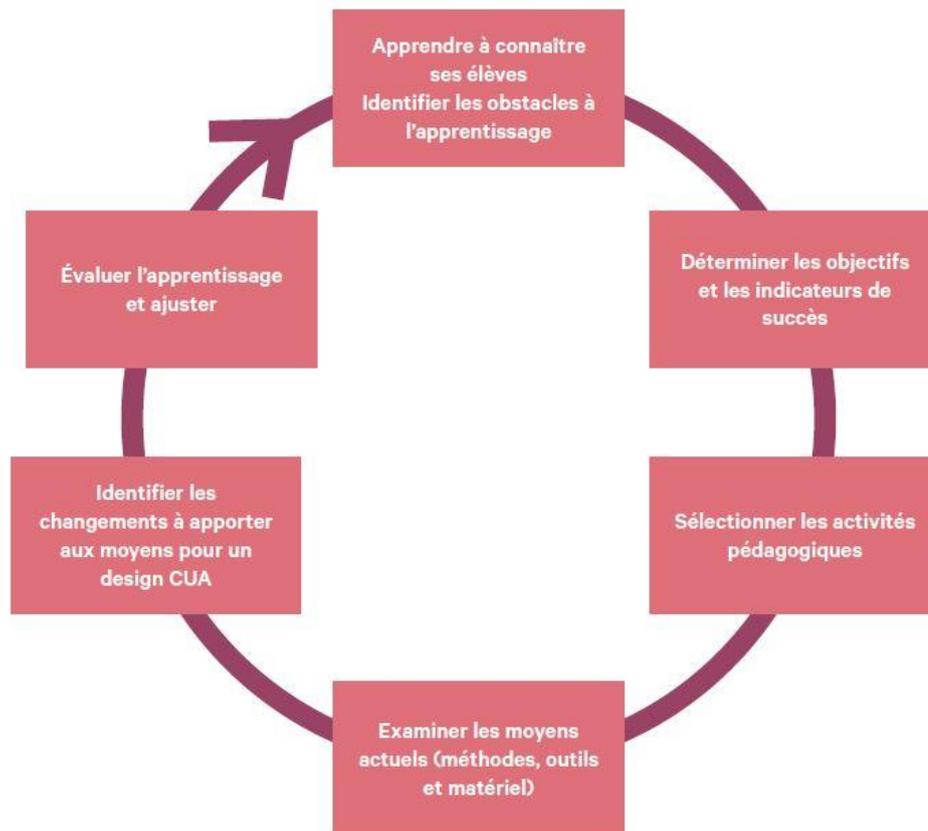
¹³ Lev Vygotski, *Pensée et Langage* Terrains / Éditions Sociales, 1985

¹⁴ En CUA, comme dans toutes les pédagogies actives, on évalue constamment les élèves de manière formative. Cela permet à l'enseignant de savoir à tout moment qui sait quoi. L'objectif n'est jamais de sanctionner un apprentissage mais de savoir ce qu'il faut mettre en place pour aider un élève qui n'a pas atteint les objectifs fixés, puis à quel moment, on peut passer à l'apprentissage suivant.

¹⁵ RENZAGLIA, A., KARVONEN, M., DRASGOW, E. et STOXEN, C. (2003). Promoting a Lifetime of Inclusion. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18(3)

La quatrième et dernière étape consiste à mettre en œuvre l'apprentissage selon les principes de la CUA. C'est le moment, pour les élèves de se sentir impliqués dans l'apprentissage et de pouvoir s'y investir pleinement. L'enseignant doit alors évaluer avec précision la progression de chaque élève en tenant compte de ses spécificités et, le cas échéant, apporter l'aide adaptée à chacun.

ÉTAPES DE PLANIFICATION EN COHÉRENCE AVEC LA CUA



Source : ¹⁶

La Conception universelle d'apprentissage a des avantages pour tous les acteurs

L'*universal design* apporte des bénéfices considérables à tous les acteurs, élèves comme enseignants¹⁷. Les recherches empiriques menées aux États-Unis, berceau de l'*universal design* sont encourageantes. Elles ont montré les divers avantages de la CUA, tant pour les étudiants que pour les enseignants.

¹⁶ Isabelle Senécal, Cathy Brazeau, Isabelle Quirion - La pédagogie inclusive : conception universelle de l'apprentissage

¹⁷ DALTON, B. et COYNE, P. (2002). Universally Designed Digital Picture Books to Support Beginning Reading in Children with Cognitive Disabilities. 52nd Annual Meeting of the National Reading Conference. San Antonio, TX. MCGUIRE-SCHWARTZ, M. et ARNDT, J. (2007). Transforming universal design for learning in early childhood teacher education from college classroom to early childhood classroom. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 28(2)

WEHMEYER, M. L., SMITH, S. J. et DAVIES, D. K. (2005). Technology use and students with intellectual disability: Universal design for all students. Dans D. Edyburn, K. Higgins et R. Boone (dir.), *Handbook of Special Education*

1. Bienfaits pour les élèves

Au niveau des enfants, McGuire-Schartz et Ardnt¹⁸ (2007) ont mis en évidence une progression évidente, une meilleure accessibilité aux savoirs et une hausse de la motivation et de l'engagement. Une recherche au niveau de la lecture, menée dans une école secondaire¹⁹, a montré une nette amélioration des performances des élèves qui présentaient auparavant des difficultés. L'enseignant qui participait à la recherche a modifié son regard sur ses élèves. Auparavant, il attribuait l'échec de ses élèves à leur manque de préparation ou à des aptitudes limitées. La mise en œuvre de *la pédagogie universelle* lui a permis de prendre conscience de l'importance des barrières à l'apprentissage qui empêchent la réussite de nombreux élèves.

Dans une autre recherche²⁰ portant sur l'enseignement post-secondaire, les étudiants ont constaté que leurs professeurs étaient plus enclins à présenter l'information dans des formats différents après avoir suivi une formation, et procuraient plus d'alternatives électroniques aux documents papier, ce qui leur permettait de réaliser leurs travaux en ligne.

Dans des études portant sur les enseignements secondaire et primaire, les perceptions d'élèves allaient dans le même sens : ils étaient nombreux à considérer que leurs professeurs utilisaient des approches personnalisées qui favorisaient leur participation²¹.

Sur le tutorat par les pairs, des chercheurs²² de Colombie-Britannique ont démontré que l'enseignement individuel ou en groupe présente plus d'effets positifs sur l'apprentissage et la réussite de tous les élèves, qu'ils présentent des situations de handicap ou non.

L'apprentissage coopératif favorise davantage l'apprentissage de tous les élèves et augmente les aptitudes sociales et la communication des élèves, notamment ceux qui sont en situation de handicap²³.

En conclusion, les élèves et étudiants interrogés dans le cadre des recherches sur la *Conception universelle des apprentissages* estiment que les professeurs formés à la CUA donnent des cours de meilleure qualité, estimant que les stratégies mises en œuvre sont autant d'outils leur facilitant les

Technology Research and Practice (p. 309-323). Wisconsin : Knowledge by Design.

ROSE, D. H., HASSELBRING, T. S., STAHL, S. et ZABALA, J. (2005). Assistive technologie and universal design for learning: Two sides of the same coin. Dans D. Edyburn, K. Higgins et R. Boone (dir.), Handbook of Special Education Technology Research and Practice (p. 507-518). Wisconsin : Knowledge by Design.

¹⁸ MCGUIRE-SCHWARTZ, M. ET ARDNT, J. (2007). Transforming universal design for learning in early childhood teacher education from college classroom to early childhood classroom. Journal of Early Childhood Teacher Education, 28(2), 127-139.

¹⁹ MEO, G. (2008). Curriculum planning for all learners : applying universal design for learning (UDL) to a high school reading comprehension program. Preventing School Failure 52(2)

²⁰ SCHELLY, C. L., DAVIES, P. L., & SPOONER, C. L. (2011). Student Perceptions of Faculty Implementation of Universal Design for Learning. Journal of Postsecondary Education and Disability, 24(1)

²¹ ABELL, M.M., JUNG, E., & TAYLOR, M. (2011). Students' perceptions of classroom instructional environments in the context of 'Universal Design for Learning'. Learning Environments Research, 14

²² LOGAN, K.R., BAKEMAN, R., KEEFFE, E.B. (1997). Effects of instructional variables on engaged behavior of students with disabilities in general education classrooms. Exceptional Children, 63

²³ KING-SEARS, M. E., & CUMMINGS, C. S. (1996). Inclusive practices of classroom teachers. Remedial and Special Education, 17

apprentissages, tant pour les élèves à besoins particuliers que pour les autres, et adhèrent aux principes de la CUA²⁴.

2. Bienfaits pour les enseignants

Selon les recherches, la *pédagogie universelle* aurait un impact positif sur leur changement de perception quant à la réussite des élèves et à l'accès aux savoirs de ces derniers²⁵, tout comme le repérage des besoins spécifiques des élèves²⁶. De même, la CUA permettrait aux enseignants de mieux différencier les élèves qui sont réellement à risques de ceux qui ne vivent que des difficultés temporaires ou qui ont un curriculum problématique²⁷.

Le fait de l'importance accordée à la planification de la pédagogie universelle, de la flexibilité laissée à la compétence de l'enseignant dans les interventions et les ressources mises à disposition des élèves, les accommodations mises en place avant même le début des activités, la CUA contribuerait à abaisser le stress des enseignants²⁸. De même, les activités d'apprentissage devenant plus faciles pour les élèves qui, de leur côté s'y investissent plus et mieux, rend les enseignants plus enthousiastes pour proposer de telles manières de faire²⁹.

3. La technologie.

Même si tout ne repose pas sur elle, de nombreuses écoles qui utilisent la CUA mettent des outils technologiques à disposition de leurs élèves. L'intérêt de ceux-ci est qu'ils peuvent augmenter l'accessibilité à certaines notions, voire tout simplement à certains documents (pensons aux personnes malvoyantes ou malentendantes). La question des moyens se posera à de nombreuses écoles. Il est évident que le budget informatique, par exemple, est totalement insuffisant pour équiper tous les élèves. Mais chaque classe peut avoir 3-4 ordinateurs qui sont à disposition des élèves.

Tout comme la CUA ne se met pas en place du jour au lendemain - il faut se former et tester les outils pédagogiques progressivement - les outils technologiques suivront naturellement le même chemin. Il est important qu'ils soient implantés adéquatement au risque d'avoir l'effet inverse de celui recherché et de devenir nuisibles. Avant de se lancer, il est important que l'enseignant ou l'équipe pédagogique cherche à savoir les avantages des multiples options technologiques et comment elles peuvent maximiser les apprentissages. Cependant, il est important d'être très attentif au choix de la

²⁴ MCGUIRE, J. ET SCOTT, S. (2006). An approach to inclusive college environments: Universal design for instruction. *Learning Disabilities: A multidisciplinary Journal*, 14

MCGUIRE-SCHWARTZ, M. ET ARDNT, J. (2007). Transforming universal design for learning in early childhood teacher education from college classroom to early childhood classroom. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 28(2)

ZHANG, Y. (2005). A collaborative professional development model : Focusing on universal design for technology utilization. *ERS Spectrum*, 23(3)

PARKER, D. R., ROBINSON, L. E. ET HANNAFIN, R. D. (2007-2008). « Blending » technology and effective pedagogy in a core course for preservice teachers. *Journal of Computing in Teacher Education*, 24(2)

²⁵ KORTERING, L. J., MCCLANNON, T. et BRAZIEL, P. (2008). Universal Design for Learning: A look at what algebra and biology students with and without high incidence conditions is saying. *Remedial and Special Education*, 29(6)

²⁶ KORTERING, L. J., MCCLANNON, T. ET BRAZIEL, P. (2008). Universal Design for Learning: A look at what algebra and biology students with and without high incidence conditions is saying. *Remedial and Special Education*, 29(6)

²⁷ STRANGMAN, N. HITCHCOCK, C., HALL, T., MEO, G. ET COYNE, P. (2006). *Response-to-Instruction and Universal Design for Learning: How Might They Intersect in the General Education Classroom?* Washington : The Access Center.

²⁸ BERGERON, L., ROUSSEAU, N. & LECLERC, M. (2011). La pédagogie universelle : au coeur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2)

²⁹ HARRIS, C. R., KAFF, M. S. et ANDERSON, M. J. (2007). Designing flexible instruction. *Principal Leadership*, 7(9)

technologie choisie. Toutes ne sont pas inclusives et peuvent être révélatrices de handicaps à l'insu de l'enseignant. Par exemple un outil qui lirait les textes mais ne lirait pas les images et les graphiques.

La liste d'outils technologiques possibles que voici est loin d'être exhaustive : agendas ou dictionnaires électroniques, calculatrices (graphiques, voire parlantes), correcteurs orthographiques, écrans tactiles, enregistreurs numériques, horloges numériques, livres audios ou numériques, outils de synthèse vocale et de numérisation, prédicteurs de mots, systèmes de reconnaissance vocale, tableaux blancs interactifs, projecteurs data, tablettes électroniques ou ordinateurs, téléphones intelligents, baladeurs,

Il est important de réfléchir, dès la conception, à leurs avantages en ayant en tête les forces des élèves et ce afin de choisir les logiciels et applications les plus pertinents et les mieux adaptés aux défis qu'ils seront amenés à affronter.

La Pédagogie universelle ne pratique pas la sélection.

La pédagogie universelle est d'une grande richesse tant pour les élèves que pour les enseignants. Ces derniers ne sont plus seuls à enseigner mais tout le monde enseigne à tout le monde, en mode coopératif. Il s'agit donc bien d'une classe coopérative. Dans ce cadre, la compétition n'a pas sa place et il n'est plus question de classer et sélectionner les élèves comme cela se fait dans l'enseignement « traditionnel » frontal.

Le droit à l'erreur est dans les fondements même d'une classe inclusive. Chaque élève est différent, apprend différemment, et parfois ne va pas aussi vite que les autres, ou tout simplement n'en a pas les mêmes capacités intellectuelles. Ce dernier doit rester dans la classe de son âge tout au long de sa scolarité, mais avec d'autres objectifs pédagogiques. Dans ces conditions, il est impossible de comparer les élèves entre eux et d'établir une hiérarchie de points dont le seul objectif est – et a toujours été – la sélection d'une « élite » et le rejet vers d'autres filières de ceux qui les serviront plus tard.

Les évaluations sanctions n'ont d'autre but que d'éjecter en dehors de la vie scolaire les élèves à besoins spéciaux, les plus faibles, les plus lents, ceux qui ont le plus besoin d'aides ou qui proviennent de milieux sociaux défavorisés. L'enseignement « traditionnel » n'est plus approprié à l'école d'aujourd'hui. Il ne l'a jamais été, d'ailleurs. Cet enseignement a toujours été en échec, incapable de transmettre tous les savoirs à tous les élèves en fonction de leurs spécificités et en faire des citoyens aptes à comprendre le monde et à vouloir le faire évoluer vers plus de justice. En ne leur montrant que ce qu'est l'injustice, il est évidemment difficile d'en faire de vrais citoyens.

L'école doit donc se trouver un nouveau projet éducatif qui vise la réussite de tous et refuse la compétition et la sélection. Chaque élève est unique et a un grand potentiel qui doit être révélé. Et ce, même chez les enfants avec une déficience intellectuelle modérée à sévère. A ce titre, la pédagogie universelle constitue un moyen pour arriver à créer des écoles plus humaines.

En pédagogie universelle (comme dans toutes les *pédagogies nouvelles*, d'ailleurs) il n'y a pas cette sélection. Tout le monde est un génie, même s'il est différent. Il y a du génie dans tout être humain et les enseignants en sont convaincus. Laissons donc tomber ces vieilles habitudes de mettre des points et évaluons exclusivement de manière formative. L'important n'est pas de savoir qui a le mieux acquis un savoir, mais qui ne l'a pas encore suffisamment acquis. C'est celui-là qu'il faut aider ! Et ne pas avancer plus vite que ce que peuvent faire ceux qui ont le plus de difficultés. Avec l'aide des autres élèves, par le tutorat, les progrès seront rapides.

La pédagogie universelle se marie particulièrement bien avec d'autres pédagogies validées, notamment toutes celles qui sont axées sur la coopération (sans être exhaustif, la plupart des courants

de la « pédagogie nouvelle » : L'école démocratique et coopérative de Dewey, l'éducation fonctionnelle de Claparède, l'école de Maria Montessori, L'école nouvelle et active de Ferrière, les pédagogies coopératives de Célestin Freinet et de Fernand Oury, ou pédagogie institutionnelle. On peut en ajouter d'autres comme la pédagogie active d'Ovide Decroly, par exemple). Ces dernières sont les précurseurs de la pédagogie universelle, en ce sens que leur objectif était bien de permettre à tous les élèves de progresser le plus loin possible en fonction de leurs possibilités. Certaines de ces pédagogies ont été fondées pour aider précisément les enfants à besoins particuliers, qu'ils aient un handicap ou proviennent de milieux populaires.