

La pédagogie universelle : la recherche au service de la pratique

Volume LI, n° 1, printemps 2023

Marie-Élaine Desmarais, Université de Saint-Boniface, Manitoba, Canada

Tara Flanagan, Université McGill, Québec, Canada

Toile de fond

L'hétérogénéisation des salles de classe et la diversification des profils d'apprenantes et d'apprenants amènent un bon nombre de défis et d'opportunités pour le personnel enseignant et les professionnelles et professionnels de l'éducation. Ces défis ont été relevés avec l'émergence d'approches plus universelles de l'enseignement et de l'apprentissage qui ont été inspirées par la conception universelle (UD), une approche de la conception d'espaces physiques avec l'accessibilité comme principe central (par exemple, les rampes). Les liens conceptuels avec la pratique en milieu éducatif, nés de cette focalisation sur l'accessibilité physique universelle, se sont développés pour faire place à une variété de concepts souvent utilisés de manière interchangeable tels que la conception universelle pour l'enseignement, la conception pédagogique universelle et la conception universelle pour l'apprentissage. Roberts, Park, Brown et Cook (2011) ont publié une revue d'articles empiriques liés à ces concepts; leur examen s'est transformé en un appel à l'action pour opérationnaliser davantage ces idées. Notre objectif principal étant de catalyser l'éducation inclusive à travers cet appel à contributions, nous avons choisi de nous concentrer sur l'opérationnalisation de la pédagogie universelle ou l'*Universal Design for Learning* (Rose et Meyer, 2002), en raison de ses liens directs avec les sciences de l'enseignement et de l'apprentissage. Le *Higher Education Opportunity Act* (2008) définit la pédagogie universelle comme une structure qui guide la mise en œuvre de pratiques éducatives favorisant la flexibilité dans la façon dont l'information est présentée, dans la façon dont l'apprenante ou l'apprenant répond aux apprentissages et arrive à démontrer ses habiletés, et dans la façon de susciter son engagement et sa motivation. Elle est considérée comme une approche inclusive permettant de répondre aux besoins éducatifs de toutes les personnes apprenantes. Effectivement, Rousseau, Paquet-Bélanger, Stanké, et Bergeron (2015) mettent en évidence que la pédagogie universelle correspond à « un type de

pédagogie reposant sur l'actualisation de l'inclusion par l'outillage médiatique et technologique facilitant toutes les étapes de l'apprentissage de tous les élèves » (p. 500) et qu'elle est de plus en plus abordée comme une piste de solution prometteuse pour mieux répondre aux besoins grandissants de cette diversité d'apprenantes et d'apprenants et d'innover dans la prestation pédagogique. Cette approche inclusive est perçue comme un outil de démocratisation et de diversification de l'enseignement contribuant au bien-être et à la réussite des personnes apprenantes en plus d'offrir une opportunité à tous de dévoiler son plein potentiel (Katz, 2013). Ainsi, dans cet esprit de légitimation de la diversité des personnes apprenantes qui composent les salles de classe, les principes de flexibilité de la pédagogie universelle sont reconnus dans les recherches américaines (Meyer et al., 2014 ; Rappolt-Schlichtmann et al., 2012 ; Rose et Meyer, 2002) et canadiennes (Batool et Flanagan, 2017; Belleau, 2015 ; Bergeron et al., 2011 ; Desmarais, 2019; Fovet, 2020) comme une piste d'action intéressante pour les milieux éducatifs désirant être plus inclusifs.

Dans ce contexte de la promotion de l'inclusion, la pédagogie universelle se présente comme un moyen pour mieux répondre aux besoins éducatifs variés des personnes apprenantes de tous les ordres d'enseignement ainsi que de leurs enseignantes et enseignants, ou encore de leurs professeures et professeurs, en permettant la création d'un environnement d'apprentissage accessible et innovant pour tous les apprenantes et apprenants, et en leur offrant toute la flexibilité nécessaire. Sans être considérée comme une approche nouvelle, la pédagogie universelle correspond à la mise en commun des meilleures pratiques pédagogiques en matière d'enseignement destiné à une diversité de personnes apprenantes, comme la différenciation pédagogique, l'enseignement explicite ou l'apprentissage coopératif. La flexibilité et la grande place qu'elle laisse à la créativité offrent aux enseignantes et enseignants la possibilité d'offrir de véritables occasions d'apprentissage à leurs apprenantes et apprenants tout en les motivant (Davies et al., 2013).

De manière plus précise, la pédagogie universelle ou *l'Universal Design for Learning*, a émergé à la fin des années 90 (Rose et Meyer, 2002) dans le but de répondre à deux défis du contexte éducatif, soit enseigner à une importante diversité de personnes apprenantes et maintenir des standards élevés en éducation (Meyer et al., 2014 ; Rose et Meyer, 2002).

Le *Higher Education Opportunity Act* (2008) précise que la flexibilité offerte par la pédagogie

universelle permet de réduire les obstacles à l'apprentissage en offrant le soutien nécessaire au moment opportun à tous les apprenantes et apprenants. Ce qui distingue la pédagogie universelle de l'*Universal Design for Instruction*, une approche s'intéressant à l'aménagement de la classe, des évaluations, du matériel pédagogique et des méthodes d'enseignement pour rejoindre le plus grand nombre d'élèves et réduire le besoin d'accommodements individualisés, c'est le fait de considérer tous les aspects de l'apprentissage, et non seulement les lieux physiques ou l'environnement d'apprentissage (Rose et Meyer, 2002). C'est suivant cette logique que, dans ce numéro thématique, c'est de l'*Universal Design for Learning* dont il sera question et on y fera référence sous l'appellation de « pédagogie universelle ». Il est de notre avis que le terme « pédagogie universelle » permet de mieux tenir compte de la notion de pédagogie pour tous et d'universalité d'accès à l'apprentissage (Desmarais, 2019). Ainsi, contrairement à la conception universelle de l'apprentissage, la pédagogie universelle considère la planification de l'enseignement et la créativité requise dans la planification de pratiques pédagogiques différenciées (Rousseau et Angelucci, 2014).

Ce faisant, la pédagogie universelle, au sein d'un curriculum flexible, proposer aux personnes apprenantes un apprentissage en profondeur à travers une variété de matériel, de méthodes d'enseignement et des évaluations (Rappolt-Schlichtmann et al., 2012). Essentiellement, la pédagogie universelle met de l'avant trois principes de flexibilité : (1) offrir divers moyens d'engagement, (2) offrir divers moyens de représentation, et (3) offrir divers moyens d'action et d'expression (Meyer et al., 2014). Ces trois principes de flexibilité peuvent être envisagés dans toutes les disciplines enseignées, et ce, peu importe l'ordre d'enseignement. En suivant ces principes, les enseignantes et enseignants, de même que les professeures et professeurs, planifient une multitude de modalités d'enseignement, d'évaluations et d'activités d'apprentissage. Ces modalités se transcrivent pour les personnes apprenantes par une multitude d'occasions d'apprendre selon leurs besoins et leurs préférences en faisant des choix. Ces choix leur sont offerts dans le but de favoriser, entre autres, leur engagement et leur motivation. Considérée comme une approche proactive (Burgstahler, 2013) et collective plutôt qu'individuelle (CAST, 2011), la pédagogie universelle, réduit la nécessité d'offrir des accommodements de manière individuelle en rendant accessible l'apprentissage à un plus grand nombre d'apprenantes et d'apprenants simultanément.

Les recherches actuelles sur la pédagogie universelle font ressortir son apport dans la réduction du nombre d'accommodements individuels qui doivent être mis en place (Smith, 2012; Burgstahler, 2013), dans un apprentissage répondant mieux aux besoins et intérêts variés

de toutes les personnes apprenantes (Meyer et Rose, 2009, Meyer et al., 2014) ainsi que dans la création d'une expérience d'apprentissage plus positive, motivante et inclusive (Bergeron et al., 2011; Desmarais, 2019; Katz, 2015). Bien documentée sur le plan théorique et pratique en contexte anglophone, la pédagogie universelle l'est peu en contexte francophone. C'est pourquoi ce numéro thématique invite les chercheuses et chercheurs francophones s'intéressant à la mise en œuvre des principes de la pédagogie universelle à partager leurs résultats de recherche et à faire ressortir les différents enjeux liés à cette approche pédagogique. Il s'agit d'une opportunité pour présenter les conditions de mises en œuvre, les défis qui y sont associés, et ce, tant en contexte primaire, secondaire, que postsecondaire. Il serait également intéressant de s'intéresser au point de vue des personnes apprenantes et de voir quels sont les impacts d'une telle approche pour différents aspects de leurs apprentissages, le tout en contexte de pandémie.

De manière plus précise, ce numéro thématique vise à répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les conditions gagnantes de mise en œuvre de la pédagogie universelle?
- Quels sont les défis associés à cette mise en œuvre?
- Quels sont les apports de la pédagogie universelle pour le personnel enseignant, les professionnelles et professionnels de l'éducation et les personnes apprenantes?
- Quelle place occupe la planification de l'enseignement dans la mise en œuvre de la pédagogie universelle?
- Dans quelle mesure la pédagogie universelle permet-elle d'adopter une pratique centrée sur les besoins des personnes apprenantes plutôt que sur la catégorisation de ces dernières?
- Dans quelle mesure la pédagogie universelle contribue-t-elle à l'engagement des personnes apprenantes?

Ce numéro thématique permettra de mettre en lumière les pratiques innovantes en matière de pédagogie universelle en plus de faire un état des connaissances, notamment en contexte francophone canadien.

Les textes doivent respecter les normes de publication de la Revue Éducation et francophonie et ne pas dépasser 5 000 mots maximum (les figures, notes et références exclues). Il est également important de respecter les principes de la rédaction épïcène. Ces normes sont accessibles en ligne à l'adresse suivante : <https://urlz.fr/gxx9>. Les textes doivent être envoyés à Natalie Tremblay, éditrice, à l'adresse courriel : tremblay@acelf.ca.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Batool, A., et Flanagan, T. (2017). *Developmental Review of Universal Design Educational Models in K-12 and Higher Education*. Conference proceedings of the 2017 UDL-IRN Summit, Florida.
- Belleau, J. (2015). *La conception universelle de l'apprentissage (CUA) : une approche de l'enseignement et de l'apprentissage visant l'inclusion de tous*. Dossier : La conception universelle de l'apprentissage (CAPRES). <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34460/capres-belleau-conception-universelle-apprentissage-2015.pdf>
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Revue Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104.
- Burgstahler, S. E. (2013). *Equal Access: Universal Design of Instruction*. University of Washington. http://www.washington.edu/doi/Brochures/PDF/equal_access_udi.pdf.
- Center for Applied Special Technology (CAST). (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. National center on universal design for learning.
- Davies, P. L., Schelly, C. L. et Spooner, C. L. (2013). Measuring the Effectiveness of Universal Design for Learning Intervention in Postsecondary Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 195-220.
- Desmarais, M.-É. (2019). *L'appropriation et la mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle en contexte universitaire québécois : mieux comprendre le passage d'un paradigme de normalisation à un paradigme de dénormalisation* [Thèse de doctorat]. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Fovet, F. (2020) Universal Design for Learning as a Tool for Inclusion in the Higher Education Classroom: Tips for the Next Decade of Implementation. *Education Journal. Special Issue: Effective Teaching Practices for Addressing Diverse Students' Needs for Academic Success in Universities*, 9(6), 163-172.
- Higher Education Opportunity Act. (2008, aug.14th), PUBLIC LAW 110–315. <https://www2.ed.gov/policy/highered/leg/hea08/index.html>.
- Katz, J. (2013). The Three Block Model of Universal Design for Learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 36(1), 153-194.
- Meyer, A., Rose, D. H. et Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.

Rappolt-Schlichtmann, G., Daley, S. G. et Rose, L. T. (2012). *A Research Reader in Universal Design for Learning*. Harvard Education Press.

Roberts, K., Park, H., Brown, S., & Cook, B. (2011). Universal Design for Instruction in postsecondary education: A systematic review of empirically based articles. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(1), 5–15.

Rose, D. H. et Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. ASCD.

Rousseau, N., Paquet-Bélanger, N., Stanké, B. et Bergeron, L. (2015). Pédagogie universelle et technologie d'aide : deux voies complémentaires favorisant le soutien tantôt collectif, tantôt individuel aux apprentissages. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 453-490). Presses de l'Université du Québec.