

La mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle : une étude de cas en contexte universitaire québécois

Marie-Élaine Desmarais
Université de Saint-Boniface

Nadia Rousseau
Université du Québec à Trois-Rivières

Brigitte Stanké
Université de Montréal

Résumé

L'hétérogénéisation des étudiants en milieux universitaires québécois soulève plusieurs défis (Vagneux et Girard, 2014), dont celui de l'exclusivité de l'accès aux services spécialisés aux étudiants diagnostiqués. Les universités doivent trouver des solutions comblant la diversité des besoins éducatifs de tous leurs étudiants, tout en maintenant leurs exigences élevées

(Macé et Landry, 2012), sans obliger ces derniers à présenter une preuve de diagnostic. La pédagogie universelle, par sa flexibilité, permettrait d'offrir cette solution (Orr et Bachman Hammig, 2009). Cette étude de cas vise à mieux comprendre le processus de mise en œuvre de la pédagogie universelle de professeurs universitaires québécois. Les résultats, issus d'entrevues et d'observations, décrivent les étapes de cette mise en œuvre ainsi que les stratégies pédagogiques déployées. Cette étude offre des pistes concrètes de solution pour accompagner les universités à répondre de manière collective et flexible aux besoins éducatifs variés de tous leurs étudiants.

Mots-clés : dénormalisation, étude de cas, inclusion scolaire, pédagogie universelle, perspective sociale du handicap, situation de handicap

Abstract

The heterogenization of Quebec university students raises several challenges (Vagneux & Girard, 2014), including the exclusivity of access to specialized services for diagnosed students. Universities must find solutions that meet the diverse educational needs of all their students while maintaining their high standards (Macé & Landry, 2012) without forcing students to present diagnostic evidence. Universal Design for Learning, by its flexibility, appears promising since it considers this diversity differently than by a diagnosis (Orr & Bachman Hammig, 2009). This case study aims to understand better the process of implementing Universal Design for Learning for Quebec academics. The results, from interviews and observations, describe the stages of this implementation as well as the educational strategies deployed. This study offers concrete solutions to support universities in responding collectively and flexibly to the varied educational needs of all their students.

Keywords: case study, denormalization, disability studies, inclusive practice, universal design for learning

Introduction

Les défis reliés à l'hétérogénéisation des salles de classe constituent un réel enjeu pour les universités québécoises (Macé et Landry, 2012) ayant pour effet de les déstabiliser (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2013) et de les obliger à modifier leur offre de services éducatifs (Réseau de l'Université du Québec [UQ], 2012). Ces dernières sont confrontées à une population étudiante plus diversifiée (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur [CAPRES], 2013), ce qui engendre plusieurs défis tant pour elles-mêmes que pour leurs étudiants d'origines culturelles diverses et suivant des parcours scolaires plus atypiques (CSE, 2013). Dès lors, les universités n'ont d'autre choix que d'assumer de nouvelles responsabilités en termes d'accueil, d'intégration et de formation pour de nouveaux groupes d'étudiants (Réseau UQ, 2012), notamment, pour ne nommer que ceux-là, pour les étudiants en situation de handicap, atteignant 16 304 inscrits dans le réseau universitaire québécois en 2017-2018 (AQICESH, 2018), et pour les étudiants étrangers, au nombre de 45 086 en 2018 (Bureau de coopération interuniversitaire [BCI], 2018). Ces populations étudiantes requièrent l'accès à des services spécialisés et des mesures d'aide diversifiée, comme du temps supplémentaire aux examens ou de l'aide linguistique, en raison de leurs différents défis ou difficultés (Duchaine et al., 2013). Les universités disposent de peu de moyens pour mettre en place les services spécialisés nécessaires au soutien à la réussite de ces nouvelles populations étudiantes et pour identifier efficacement leurs besoins éducatifs (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec [CREPUQ], 2010). Comme Vagneux et Girard (2014) le soulignent, les services spécialisés actuellement offerts sont réservés aux étudiants qui présentent un diagnostic médical. Ces services s'inscrivent donc dans un contexte de normalisation. En éducation, la normalisation correspond à l'intégration scolaire organisant les services autour de la reconnaissance du diagnostic, où seuls les étudiants diagnostiqués peuvent obtenir les services spécialisés nécessaires à leur réussite (Beauregard et Trépanier, 2010). L'obligation de présenter une preuve médicale d'un diagnostic (AuCoin et Vienneau, 2015) devient la porte d'entrée pour avoir accès aux services spécialisés. Ainsi, une seule catégorie d'étudiants ayant des besoins particuliers, soit les étudiants en situation de handicap, en bénéficie (CREPUQ, 2010). Bien que cette preuve médicale ne soit pas le seul moyen pour attester des besoins éducatifs des étudiants, les universités l'utilisent pour l'octroi des services spécialisés,

car elle est intimement liée à leur financement. Sans attestation médicale, malgré leur besoin réel de soutien, plusieurs étudiants voient leur réussite compromise (Scott et al., 2003) puisqu'ils se retrouvent sans services répondant à leurs besoins (CREPUQ, 2010 ; Vagneux et Girard, 2014). Dans ce contexte, on constate une hausse des mesures d'aide individualisée, comme le temps supplémentaire aux examens ou l'utilisation de différentes aides technologiques. C'est sans surprise qu'au moment de considérer les besoins éducatifs des étudiants présentant un diagnostic, afin de leur offrir des chances égales de succès, cette hausse des mesures d'aide individualisée apparaisse difficilement gérable pour les universités, les services d'aide aux étudiants en situation de handicap et les professeurs, puisqu'il faut aussi respecter la norme établie pour les autres étudiants (Duchaine et al., 2013). Ainsi, une réflexion sur des moyens concrets qui permettraient de répondre aux besoins éducatifs divers d'une variété d'étudiants, sans pour autant surcharger la tâche des professeurs, apparaît nécessaire pour les universités et leurs professeurs (Scott et al., 2003). À l'heure actuelle, en raison du nombre grandissant d'étudiants à aider, les professeurs ainsi que le personnel de soutien aux étudiants, dans une posture d'adaptation, alourdissent leur tâche en s'occupant des étudiants en situation de handicap de manière individuelle (Dauphinais, 2015), soit en leur offrant des mesures d'aide individualisée comme du temps supplémentaire aux examens ou l'utilisation d'une aide technologique (Brodeur et al., 2017). À titre d'exemple, à l'Université du Québec à Trois-Rivières (2018), il y a eu 5 320 examens supervisés de manière individuelle pour l'année scolaire 2017-2018. De plus, le recours à des services spécialisés n'apparaît pas suffisant pour garantir des apprentissages de qualité (Macé et Landry, 2012). C'est dans ce contexte que plusieurs universités s'interrogent sur de nouvelles pratiques pour répondre aux besoins d'apprentissage d'une population étudiante diversifiée (Bureau de soutien à l'enseignement, 2017 ; Brodeur et al., 2017 ; Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie [MESRST], 2013). Leurs réflexions convergent vers une organisation des services éducatifs selon une approche collective plutôt qu'individuelle (Vagneux et Girard, 2014), en passant d'un contexte de normalisation à un contexte de dénormalisation, par la centralisation sur les besoins éducatifs communs à une diversité d'étudiants. Ainsi, en diminuant l'attention portée aux handicaps ou au diagnostic (CAPRES, 2013), il serait possible de mieux répondre aux besoins d'apprentissage de tous les étudiants. La dénormalisation, appliquée en éducation, faciliterait l'accommodement et la reconnaissance de la diversité des apprenants ainsi que

la variété de leurs besoins éducatifs, de leurs habiletés et de leurs styles d'apprentissage en leur offrant un milieu plus ouvert (Pekarsky, 1981). D'ailleurs, Ducharme et Montminy (2015) recommandent aux universités de mettre de l'avant des pratiques plus inclusives et sont d'avis que la pédagogie universelle [PU] se révèle une avenue prometteuse d'y parvenir. L'inclusion scolaire s'appuie sur une conception favorisant la participation pleine et entière de tous les étudiants sans considérer leurs handicaps (AuCoin et Vienneau, 2015). La PU s'inscrit dans cette philosophie puisqu'elle centre son attention sur l'environnement d'apprentissage (Meyer et al., 2014), permettant ainsi aux universités d'offrir un milieu disposé à accueillir une variété d'étudiants (Duchaine et al., 2013). La PU se manifeste comme une démarche inclusive permettant à tous de révéler leur plein potentiel et comme un moyen intéressant d'enseigner à une diversité d'étudiants (Meyer et al., 2014). Elle suggère une trajectoire d'apprentissage positive qui offre plus de flexibilité dans la planification de l'enseignement et de l'apprentissage (Meyer et al., 2014). Elle se définit comme une approche pédagogique inclusive utilisant, entre autres, différents outils technologiques pour faciliter l'apprentissage de tous les étudiants (Rousseau et al., 2015). Ainsi, la normalisation apparaît comme un contexte dépassé qui doit laisser place à un contexte de dénormalisation, où l'attention accordée aux besoins éducatifs des étudiants prime sur leur condition intellectuelle ou physique. Dans une perspective de dénormalisation et d'inclusion scolaire, il ne serait plus indispensable de fournir une attestation médicale pour accéder à des mesures d'aide spécialisée (AuCoin et Vienneau, 2015). La PU peut alors être considérée comme un moyen efficace pour accompagner la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. C'est dans cette perspective que la présente étude de cas vise à répondre à la question suivante : comment se vit la mise en œuvre de la PU comme pratique plus inclusive et dénormative en contexte universitaire québécois ?

Cadre de référence

Pour s'assurer de répondre à la question de recherche, il importe de s'intéresser aux concepts de gestion de la diversité, de normalisation, de dénormalisation et de PU.

La gestion de la diversité en contexte universitaire québécois

Dans un contexte éducatif, la diversité est le terme utilisé pour représenter tous les apprenants, sans égard à leurs caractéristiques individuelles. Elle s'applique à tous les individus, à leur personnalité, leur culture, leur langue, leur structure familiale et leur style d'apprentissage (Katz, 2013). La notion de diversité considère l'individu comme l'acteur principal de son apprentissage et dépasse le jugement sur sa capacité à apprendre (Prud'homme, 2007). La diversité se révèle aussi par l'expression d'un goût, d'un besoin, d'une difficulté, d'un intérêt ou d'un choix (Auteur et al., 2011), sans se rapporter uniquement aux personnes qui ont des besoins éducatifs spéciaux, des différences culturelles ou linguistiques (Katz, 2013). Prud'homme (2007) la définit comme « l'expression de caractéristiques humaines ou de préférences de l'apprenant faisant référence aux expériences déjà vécues qui sont interpellées alors qu'il aborde les situations nouvelles qui lui sont proposées en classe » (p. 34). Afin de mieux répondre aux besoins éducatifs de cette diversité d'étudiants, les universités québécoises ont apporté des modifications à leur offre de services spécialisés en créant des services pour les étudiants en situation de handicap, des corps d'emploi spécialisés et en proposant une offre variée de mesures d'aide (Dauphinais, 2015 ; Wolforth, 2016). Le MESRST (2013), dans son *Modèle d'organisation des services aux étudiantes et étudiants ayant un trouble d'apprentissage, un trouble mental ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité*, soulève l'importance d'adopter une approche plus inclusive en se centrant sur l'évaluation des besoins éducatifs plutôt que sur le handicap. Plusieurs universités offrent de la formation sur les pratiques inclusives, notamment la PU, à son personnel enseignant afin de mieux répondre aux besoins éducatifs de tous les étudiants (Brodeur et al., 2017 ; Bureau de soutien à l'enseignement, 2017). Malgré cette formation, elles semblent encore utiliser l'attestation médicale comme porte d'accès aux services spécialisés (CREPUQ, 2010; Dauphinais, 2015; Université de Montréal, 2016; Wolforth, 2016) offerts de manière individuelle. Cette manière individuelle de gérer les besoins éducatifs d'une diversité d'étudiants n'est pas adaptée en raison des coûts qu'elle comporte et du fait qu'elle est réservée à une seule catégorie d'étudiants, soit les étudiants possédant un diagnostic (Ducharme et Montminy, 2015 ; Vagneux et Girard, 2014).

Le continuum de normalisation — dénormalisation

Le concept de normalisation est apparu autour de discussions pour améliorer le sort des personnes considérées comme différentes et de réflexions concernant la normalité (Wolfensberger, 1972). Ce concept fait référence à un mouvement social cherchant à mieux comprendre les personnes handicapées pour leur offrir de meilleures conditions de vie, et ce, dans un contexte le plus près possible de ce qui est « normal » (Nirje, 1985). Il vise à normaliser l'expérience sociale des personnes différentes (Oliver, 1999) en la rendant plus stimulante et enrichissante (Bank-Mikkelsen, 1969). En contexte nord-américain, ce terme réfère à l'utilisation de moyens le plus près possible de la norme pour maintenir ou établir des comportements culturellement normatifs (Wolfensberger, 1972). La normalisation est un moyen d'augmenter la valeur sociale des individus « hors-norme » (Wolfensberger, 1982). Elle a pour but de prévenir la stigmatisation ainsi que de changer la perception des personnes vues comme différentes (Thomas et Wolfensberger, 1999), et concerne toutes les caractéristiques individuelles au sein d'une société donnée (Wolfensberger, 1972). Selon cette conception, il est de la responsabilité de la personne vue comme différente de répondre aux exigences sociétales en adoptant une apparence standard et des comportements appropriés (Wolfensberger, 1972), sans déranger le déroulement des activités régulières (Culham et Nind, 2003). La normalisation essuie plusieurs critiques : l'explication des différences individuelles selon une norme (Oliver, 1999) ; la volonté de normaliser l'expérience de vie au détriment de la volonté individuelle (Culham et Nind, 2003) ; et la mise en évidence que la personne dite différente doit changer pour se conformer à la norme (Perrin, 1999). En réponse à ces observations, Pekarsky (1981) propose le concept de la dénormalisation. Selon lui, les personnes vues comme différentes ont toujours été traitées « autrement » par la société, d'où leur difficulté à y participer pleinement. Ainsi, l'auteur met en avant le fait que la normalité n'est qu'une norme sociale qui répond seulement aux besoins de la majorité. La dénormalisation vise le respect de tous les individus par la compréhension de l'identité de chacun au sein d'une communauté. Elle propose une société où certaines règles assurent son bon fonctionnement et où les membres acceptent leurs différences, voire les valorisent et les considèrent comme une richesse (Pekarsky, 1981). La dénormalisation propose un changement de paradigme permettant aux personnes en situation de handicap de vivre pleinement et d'être acceptées (AuCoin, 2011). Elle vise le bien-être général

de tous les membres qui composent la société. Dès lors, les défis associés à la gestion de la différence appartiennent à l'ensemble de la population et seul l'effort collectif permet de trouver une solution acceptable pour tous (AuCoin, 2011). En contexte de dénormalisation en milieu éducatif, la réponse aux besoins individuels de tous s'obtient par la modification de l'environnement d'apprentissage et la mise en œuvre de pratiques pédagogiques qui visent le développement du plein potentiel de tous (AuCoin, 2011).

La pédagogie universelle

Dans une perspective de dénormalisation, la PU aspire à soutenir un apprentissage en profondeur offrant des occasions variées pour apprendre dans un curriculum proposant de la flexibilité autour des méthodes d'enseignement, du matériel et des évaluations (Rappolt-Schlichtmann et al., 2012). Apparue à la fin des années 90 (Edyburn, 2010), elle cherche alors à résoudre deux défis de l'éducation actuelle : l'enseignement à un effectif étudiant diversifié et le maintien de hauts standards académiques (Meyer et al., 2014). Elle se révèle une solution prometteuse et reconnue par plusieurs chercheurs américains (Rappolt-Schlichtmann et al., 2012 ; Rose et al., 2002) et canadiens (Belleau, 2015; Bergeron et al., 2011). La PU se base sur les découvertes récentes en neurosciences et elle s'appuie sur les sciences modernes de l'apprentissage (Immordino-Yang et Fischer, 2016 ; Meyer et al., 2014 ; Rappolt-Schlichtmann et al., 2012). Comme approche multidisciplinaire, elle présente trois principes de flexibilité : offrir divers moyens (1) d'engagement, (2) de représentation, (3) d'action et d'expression (Meyer et al., 2014). Le tableau 1 présente les lignes directrices associées à ces principes.

Ceux-ci sont des moyens pour accompagner les professeurs à diversifier concrètement leur enseignement. La PU constitue une approche proactive (Center for Applied Special Technology [CAST], 2011) et collective (McGuire et al., 2003) puisqu'elle facilite l'apprentissage à un plus grand nombre d'étudiants, tout en réduisant l'obligation d'offrir des mesures d'aide individuelle. En outre, elle permet de considérer une multitude de modalités apparaissant pour les apprenants comme des possibilités d'apprendre selon leurs besoins, voire leurs préférences, en favorisant leur engagement et leur motivation.

Tableau 1

Synthèse des lignes directrices associées aux principes de flexibilité de la PU (Meyer et al., 2014, traduction libre)

Principes de flexibilité	Lignes directrices
1. Offrir divers moyens d'engagement	Offrir diverses possibilités pour favoriser : 1.1. les champs d'intérêt 1.2. l'effort et la persévérance 1.3. l'autorégulation
2. Offrir divers moyens de représentation	Offrir diverses possibilités pour favoriser une meilleure : 2.1. représentation de l'information 2.2. compréhension du langage, des expressions mathématiques et des symboles 2.3. compréhension de la matière
3. Offrir divers moyens d'action et d'expression	Offrir diverses possibilités pour favoriser : 3.1. la mise en action 3.2. l'expression et la communication 3.3. la mobilisation des fonctions exécutives

Le premier principe porte sur la motivation et l'engagement des étudiants, c'est-à-dire au « pourquoi » de l'apprentissage (Meyer et al., 2014). Le second principe s'intéresse à la matière à apprendre et à la façon dont elle est présentée, soit au « quoi » de l'apprentissage (Abell et al., 2011). Pour sa part, le troisième principe aborde les stratégies utilisées par les apprenants pour réaliser des apprentissages et réinvestir leurs connaissances ou les transférer, soit au « comment » de l'apprentissage (Meyer et al., 2014). Ces principes doivent être pris en compte dans tous les ordres d'enseignement, peu importe les disciplines enseignées. Pour ce faire, le professeur doit parvenir à nommer explicitement les objectifs ainsi que les compétences à acquérir (Meyer et al., 2014). Le modèle *Planning for all learners* (PAL) (Hall et al., 2006), en tant que moyen tangible pour accompagner la démarche de planification en conformité avec les principes de flexibilité de la PU, propose quatre étapes : (1) l'identification des objectifs et des exigences à atteindre ; (2) l'analyse des pratiques actuelles par l'identification des méthodes, du matériel, des évaluations et des barrières potentielles aux apprentissages ;

(3) la réflexion liée à la future mise en œuvre des trois principes de flexibilité ; et (4) la mise en œuvre selon ce qui a été planifié et l'amorce d'une réflexion sur ce qui a été fait. Cette procédure impose un réajustement cyclique et constant (Meo, 2008). Pour répondre aux besoins éducatifs variés d'une diversité d'apprenants en contexte universitaire, la présente étude de cas vise à répondre à l'objectif suivant : comprendre la façon dont des professeurs universitaires mettent en œuvre les principes de flexibilité de la pédagogie universelle et décrire l'évolution de leur positionnement sur le continuum normalisation-dénormalisation.

Méthode

L'étude de cas se présente comme un devis de recherche pertinent puisqu'elle vise à mieux décrire et comprendre un processus actuel (Beaudry et Miller, 2016). Cette recherche (Desmarais, 2019) s'ancre dans le paradigme qualitatif interprétatif défini par Anadón (2006) comme la compréhension approfondie des significations d'expériences individuelles, ici le vécu au moment de la mise en œuvre des principes de flexibilité de la PU. Il importe de préciser que cette étude de cas s'est effectuée en deux phases : la première, imbriquée dans le projet de Rousseau et al. (2016), s'intéresse au processus d'appropriation de la pédagogie universelle, alors que la seconde se concentre sur le processus de mise en œuvre de la PU. Le présent article présente les résultats associés à la deuxième phase.

Les participantes

Parmi les 16 participants du projet de Rousseau et al. (2016), six participantes (quatre professeures et deux chargées de cours) avaient accepté de faire partie de la première phase¹ de la recherche de Desmarais (2019). Ces six participantes ont reçu une invitation par courriel à prendre part à la seconde phase. Trois professeures, en provenance des départements des sciences de l'éducation, sciences de l'activité physique et ergothérapie, ont accepté d'être observées en salle de classe et de procéder à des entretiens d'explicitation visant à mieux comprendre leur processus de mise en œuvre de la PU. Ces

1 Les résultats de cette première phase ont été publiés dans : Desmarais et al. (2020, sous-presse

participantes ont entre 5 et 10 années d'expérience en enseignement au postsecondaire et ont toutes réalisé un baccalauréat en enseignement.

Le déroulement de la recherche

Lors de la première phase de cette recherche, ces trois participantes avaient participé à cinq rencontres de coconstruction d'un répertoire de pratiques (Rousseau et al., 2016) illustrant les principes de flexibilité de la PU. Au cours de ces rencontres, elles ont pu : explorer les défis reliés à la réussite d'une diversité d'étudiants universitaires, développer une représentation commune de la PU, créer le répertoire par l'appropriation des principes de la PU lors des échanges en équipe de travail et en grand groupe, ainsi que réaliser des activités de planification inspirées du modèle PAL (CAST, 2011). Après les rencontres de coconstruction, pour cette étude de cas distincte du projet de Rousseau et al. (2016), les trois participantes ont été observées dans leur classe afin de mettre en lumière leur façon de mettre en œuvre les principes de flexibilité de la PU. À la suite de ces observations, une entrevue individuelle d'explicitation s'est déroulée pour approfondir leur expérience de mise en œuvre de la PU. À la fin de cette entrevue, les participantes ont rempli un court questionnaire permettant de situer leur positionnement sur le continuum normalisation-dénormatisation.

Les outils de collecte de données

Différents outils ont servi à la collecte de données, dont deux observations structurées en classe, un entretien individuel d'explicitation, le plan de cours des participantes et un questionnaire individuel. La chercheuse a observé chacune des participantes lors de deux cours de trois heures, soit la durée habituelle d'un cours universitaire. Une grille d'observation structurée (Annexe 1), fortement inspirée des principes de flexibilité de la PU et conçue pour permettre l'identification des éléments principaux de sa mise en œuvre par les participantes, a permis de consigner les observations en contexte naturel. Afin d'obtenir une observation approfondie, Patton (2015) note l'importance de décrire les objectifs de l'activité observée, les lieux physiques, les interactions entre les participants observés et toute situation qui semble particulière. Suivant cette logique, c'est le nombre d'actions ou de stratégies pédagogiques associées à chacun des principes qui a été consigné, ainsi qu'une brève description de leur mise en œuvre. Afin

d'augmenter la qualité et la validé de l'observation (Patton, 2015), la grille structurée a été mise à l'essai avant l'observation des participantes auprès d'une professeure possédant une très bonne connaissance de la PU et plus de 20 ans d'expérience en enseignement universitaire. Après cette mise à l'essai, la chercheuse et cette professeure se sont rencontrées dans l'esprit d'un entretien d'explicitation. Cette démarche a permis de préciser plusieurs éléments de la grille structurée, de mettre à l'essai la procédure d'observation pour la rendre plus efficiente et de préciser le protocole d'entrevue pour l'entretien d'explicitation. Le lendemain de l'observation des participantes, la chercheuse a conduit un entretien d'explicitation de 45 minutes pour approfondir les éléments observés et préciser les choix pédagogiques des participantes à l'égard de la PU. Cet entretien visait à décrire les étapes de la mise en œuvre pour chacun des principes de la PU par les participantes. Il abordait également les défis rencontrés et les effets positifs perçus au moment de cette mise en œuvre. Un enregistrement audio de cet entretien et une transcription sous forme de verbatim ont été effectués. Les plans de cours des participantes ont été recueillis afin de se représenter la planification d'ensemble de leur cours. Ainsi, la fréquence d'apparition des stratégies pédagogiques associées à chacun des principes a été consignée. Le questionnaire individuel comporte quatre énoncés (échelle de type Likert) permettant de se situer sur le continuum normalisation-dénormalisation, soit (1) la cause du handicap ; (2) la place de la diversité en classe ; (3) le rôle du professeur ; et (4) les normes et les exigences du cours. La création du questionnaire s'est effectuée à partir des éléments principaux du continuum normalisation-dénormalisation de Pekarsky (1981) et a ensuite fait l'objet d'une adaptation au contexte postsecondaire. Après une consultation avec la professeure Angela AuCoin, spécialiste de la dénormalisation, le questionnaire a été bonifié pour clarifier les éléments du continuum. Il a été prévu que les énoncés ne mesurent qu'un seul élément chacun (Cohen et al., 2018). Une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2013) à l'aide du logiciel ATLAS-ti a été réalisée pour les verbatim des entretiens d'explicitation ; une analyse de contenu déductive (Cohen et al., 2018) de manière qualitative pour les observations et les plans de cours ; et une analyse descriptive quantitative (Cohen et al., 2018) pour les observations, les plans de cours et le questionnaire. Un indice de fréquence des principes observés de flexibilité de la PU a pu être calculé pour mieux décrire leur nature. Enfin, la triangulation des différents outils de collecte de données veille à assurer la validité de la recherche

(Cohen et al., 2018) et une compréhension plus approfondie du discours des participantes (Kito et al., 2008).

Résultats

À l'issue de l'analyse des différents outils de collecte de données, le processus de mise en œuvre des principes de flexibilité de la PU par les trois participantes sera décrit ici de manière globale selon quatre thématiques qui ont émergé de leur discours. Ces résultats comprennent un total de 1 484 unités de sens [u.s.] et seront représentés de manière schématique plus tard dans la figure 1. Les pourcentages qui apparaîtront dans le texte qui suit représentent une proportion du discours global des participantes.

Le processus de mise en œuvre (1,82 % ; 27 u.s.)

Dans les entretiens d'explicitation, le discours des participantes fait ressortir l'importance de bien déterminer une intention pédagogique avant d'entreprendre la mise en œuvre des principes de la PU, mais elles ne les formulent pas de manière explicite et détaillée. Elles ajoutent que le processus de mise en œuvre passe par une constante remise en question de leurs pratiques et le souci de répondre adéquatement aux besoins éducatifs des étudiants. L'une d'elles mentionne : «j'ai tout le temps le souci d'aller chercher l'attention, la motivation, l'intérêt, les besoins des personnes dans la salle en commençant» (EE2 : 7). D'ailleurs, cet élément est cohérent avec le fait que les réponses des participantes au questionnaire se situent dans une perspective de dénormalisation pour les énoncés portant sur la place de la diversité en classe et le rôle du professeur. Pour elles, la mise en œuvre se fait de manière intuitive et plus ou moins formelle : «j'ai pas fait une réflexion profonde à comment j'vais mettre les [principes de flexibilité de la pédagogie universelle], là ce que t'as vu c'est ce que je fais naturellement» (EE3 : 2). La préparation du plan de cours semble apparaître comme une étape importante de cette mise en œuvre et, une fois celui-ci bien établi, les participantes ressentent moins le besoin de planifier leur enseignement, ce qui est cohérent avec le fait qu'elles mentionnent effectuer une planification plus macroscopique.

Les conditions de mise en œuvre (1,82 % ; 27 u.s.)

Les résultats présentés ici visent à décrire les quatre conditions de mise en œuvre qui émanent du discours des participantes lors des entretiens d'explicitation. Les participantes font d'abord ressortir (1) la nécessité de se donner le droit à l'erreur comme une condition essentielle à la mise en œuvre de la PU. L'une d'elles affirme : « je pense qu'il faut se permettre de se tromper et d'expérimenter » (RCC1 : 21). Leur discours dénote ensuite que (2) faire preuve d'ouverture, autant en ce qui a trait aux besoins éducatifs des étudiants qu'aux stratégies pédagogiques à mettre en œuvre, est nécessaire. Ce constat s'inscrit en cohérence avec leurs réponses au questionnaire se situant dans une perspective de dénormalisation pour l'énoncé sur la cause du handicap. Également, (3) la formation sur les principes de la PU reçue par les participantes semble avoir contribué à la valorisation de leurs pratiques actuelles, et le fait d'avoir des exemples concrets de mise en œuvre des principes de flexibilité est identifié comme une condition gagnante. L'une des participantes mentionne :

du concret, ça aiderait. Parce que je trouve qu'il y a beaucoup de grands mots, mais exactement comment on met ça sur pied, ce n'est pas évident. Il y a des exemples qui ont été donnés qui rendaient cela plus clair et plus facile. (RCC1 : 66)

Pour faciliter la mise en œuvre des principes de flexibilité de la PU, les participantes sont également d'avis qu'il serait nécessaire de (4) faire des représentations auprès des départements universitaires puisque ces derniers ont le pouvoir d'imposer certaines exigences à tous les professeurs. La cohérence entre les exigences départementales et les principes de flexibilité de la PU apparaît ainsi comme une autre condition gagnante.

Les constats découlant du processus de mise en œuvre (3,37 % ; 50 u.s.)

Le discours des participantes à l'issue de leur processus de mise en œuvre laisse transparaître trois principaux constats. D'abord, il en ressort (1) trois catégories de défis : organisationnels, pédagogiques, et propres à la diversité des étudiants. En ce qui a trait aux défis organisationnels, elles notent la difficulté de préserver la cohérence entre le programme d'études et les contraintes du milieu. Elles mentionnent par exemple « le manque de coordination entre le premier cycle et le deuxième cycle qui s'est fait là »

(EE2 : 60) et « des contraintes liées à ce cours-là comme les tempêtes de neige, l'accès aux élèves, les déplacements dans les milieux, le manque de matériel, etc. » (EE3 : 8). Les défis de nature pédagogique concernent principalement l'évaluation, dans le sens où cette dernière demande du temps et qu'elle doit être cohérente avec la flexibilité offerte dans la réalisation ou les modalités permises pour les travaux, tout en restant équitable et juste. À cet effet, l'une d'elles précise : « le défi c'est j'ajuste, j'ajuste, j'ajuste, mais si tu rencontres pas, ultimement l'exigence, ben j'vais dire c't'un échec là » (EE2 : 24). En contexte d'évaluation, il semble difficile de trouver l'équilibre entre l'atteinte des objectifs du cours et la flexibilité à offrir aux étudiants. Ce constat des participantes est cohérent avec leur positionnement à mi-chemin entre la normalisation et la dénormalisation sur le continuum en ce qui a trait à l'énoncé sur le respect des normes et des exigences. À propos des défis associés aux étudiants, elles mentionnent leur manque d'autonomie, leur participation plus ou moins active en classe ainsi que leur hétérogénéité. Ensuite, le discours des participantes souligne que la mise en œuvre de la PU contribue à (2) l'amélioration de leurs cours. Elles indiquent être parvenues à modifier leurs évaluations pour les rendre plus cohérentes avec les activités d'apprentissage proposées en classe. Elles déclarent également avoir modifié la structure de leur cours afin que les activités proposées soient plus authentiques. Elles constatent que la PU permet une plus grande démocratisation des cours, c'est-à-dire que les étudiants sont plus impliqués dans leurs apprentissages et qu'ils sont en mesure de faire des choix. Les participantes rapportent avoir proposé plus d'outils ou de guides pour la réalisation des travaux à partir des questions ou des commentaires émis par les étudiants. Par exemple, « j'ai comme fait un résumé de tous ces commentaires-là. Je vais partir de ça l'année prochaine pour les étudiants pour qu'ils partent avec un outil. » (EE3 : 13). Enfin, leur discours sous-tend que (3) l'apprentissage des étudiants semble s'améliorer avec la mise en œuvre de la PU. Elles précisent que les étudiants semblent apprécier l'autonomie qui leur est offerte et qu'ils mentionnent travailler davantage. En effet, « les étudiants se sentent traités en adultes. C'est ça qu'ils me disent. » (EE2 : 44).

Les stratégies pédagogiques inspirées de la PU mises en œuvre (92,99 % ; 1 380 u.s.)

Il importe, avant d’aborder les résultats issus de l’analyse des grilles d’observation structurées et des plans de cours, de présenter les contextes d’observation des participantes. La première a été observée dans un cours à distance de deuxième cycle offert à un petit groupe d’étudiants. La seconde l’a été lors d’un cours théorique dans une salle de classe disposée en rangées dénombrant une cinquantaine d’étudiants. La dernière a été observée lors d’un cours pratique dans une grande salle sans pupitres où environ 25 étudiants étaient amenés à collaborer en sous-groupes. L’analyse des grilles d’observation structurées et des plans de cours permet de lister 140 stratégies pédagogiques mises en œuvre par les participantes. D’entre elles, 100 (71,41 %) ont une fréquence d’observation inférieure à 10, et 29 (20,71 %) ont été observées à une seule reprise ; 20 (14,29 %) stratégies pédagogiques ont des fréquences d’observation entre 11 et 20, et 12 (8,57 %) entre 21 et 30 ; 8 (5,71 %) stratégies pédagogiques ont une fréquence d’observation de plus de 30. Le tableau 2 présente les cinq stratégies pédagogiques les plus mises en œuvre et leur fréquence d’observation.

Tableau 2.

Les cinq stratégies pédagogiques les plus observées chez les participantes

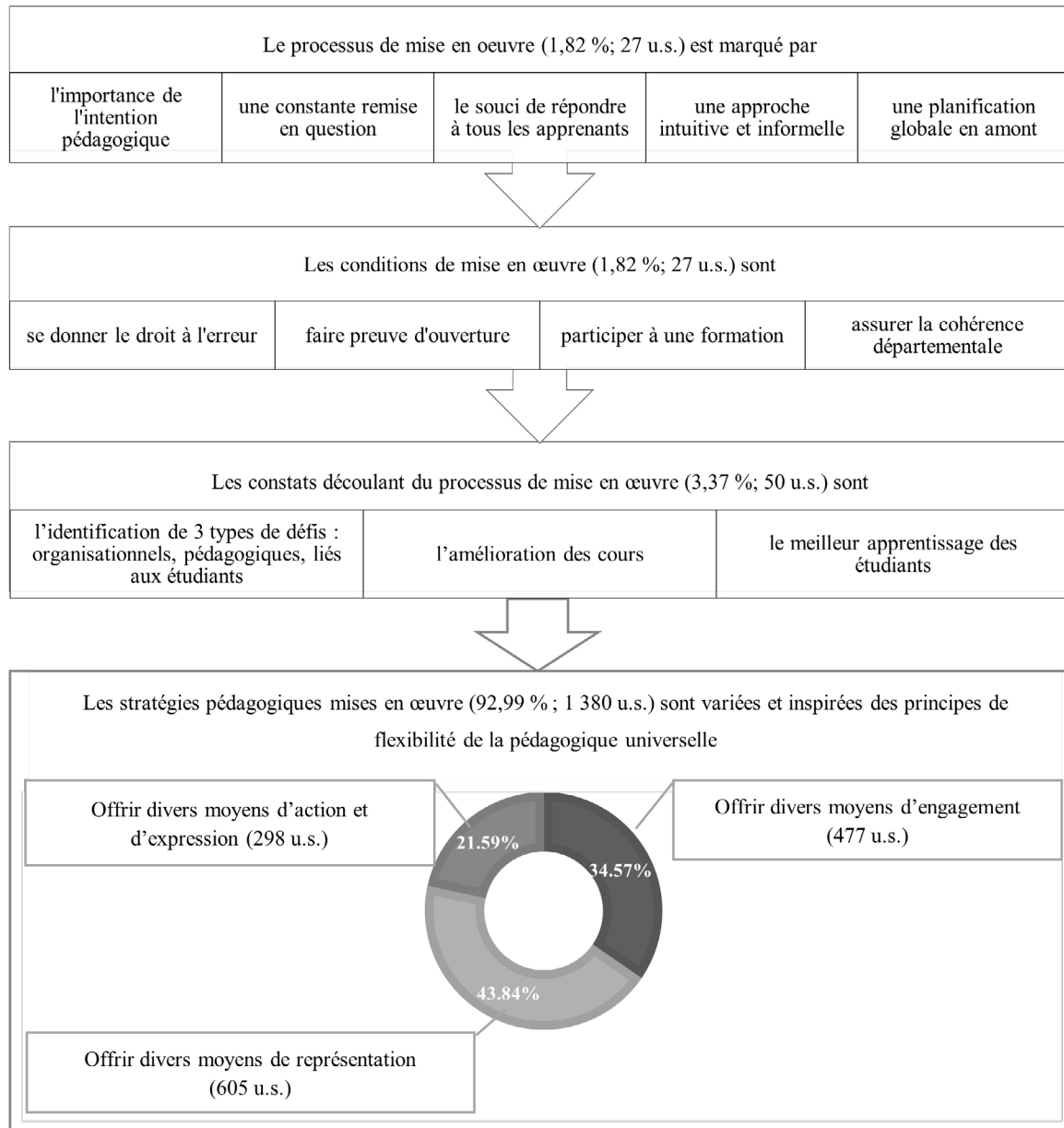
Stratégies pédagogiques	Fréquence
Utiliser des exemples et des contre-exemples : des termes difficiles, des concepts, des stratégies, etc.	126 (9.13 %)
Questionner les apprenants sur différents sujets.	55 (3.99 %)
Clarifier ses attentes comme professeur en ce qui a trait à la participation, à la charge de travail, aux exigences spécifiques du cours, à la remise des travaux en retard, aux règles de vie de la classe, etc.	45 (3.26 %)
Solliciter la participation des apprenants de différentes façons.	40 (2.90 %)
Utiliser des images, des dessins, des schémas, des tableaux, des cartes, des cartes conceptuelles, etc.	38 (2.75 %)

Une analyse approfondie des stratégies pédagogiques mises en œuvre par les participantes en fonction des trois principes de flexibilité de la PU révèle que parmi les 140 stratégies notées, 120 (85,71 %) ont été mises en œuvre exclusivement pour un

principe, alors que 17 (12,14 %) le sont pour deux principes à la fois, et seulement 3 stratégies (2,14 %) ont été utilisées pour les trois principes simultanément. De manière plus précise, *le premier principe*, soit « offrir plusieurs moyens d'engagement », occupe la deuxième portion du discours des participantes en importance ; ce sont 60 (42,86 %) stratégies différentes pour un total de 477 (34,56 %) fréquences d'observations associées à ce principe. C'est pour ce dernier qu'est observée la plus grande variété de stratégies pédagogiques. C'est « clarifier ses attentes comme professeur en ce qui a trait à la participation, à la charge de travail, aux exigences spécifiques du cours, à la remise des travaux en retard, aux règles de vie de la classe, etc. », avec une fréquence d'observation de 45 (3,36 %), qui est la plus importante. *Le second principe*, soit « offrir divers moyens de représentation », occupe la plus importante portion du discours des participantes ; ce sont 57 (40,71 %) stratégies pédagogiques différentes pour un total de 605 (43,84 %) fréquences d'observations associées à ce principe. C'est pour ce principe qu'est observée la deuxième plus importante variété de stratégies pédagogiques. La stratégie pédagogique « utiliser des exemples et des contre-exemples : des termes difficiles, des concepts, des stratégies, etc. », avec une fréquence de 123 (8,91 %), est la plus observée. *Le troisième principe*, soit « offrir divers moyens d'action et d'expression », occupe la plus faible portion du discours des participantes avec 298 (21,59 %) fréquences d'observations associées à 51 (36,43 %) stratégies pédagogiques. C'est « questionner les apprenants sur différents sujets » qui est la plus observée, avec une fréquence de 55 (3,99 %). Il faut préciser que les participantes ont peu abordé ce troisième principe de flexibilité lors des plans de cours, mais l'ont davantage fait au moment des observations. Les plans de cours comprenaient les modalités d'évaluation prévues par les participantes (travail écrit collaboratif ou individuel, présentation orale, examen, etc.), sans les expliciter en détail. Il importe de préciser que parmi les 140 stratégies pédagogiques identifiées, peu font référence de manière explicite aux modalités d'évaluation. La figure 1, à l'issue de l'analyse des données, offre une représentation schématique des résultats globaux associés au processus de mise en œuvre des principes de flexibilité de la PU par les trois participantes. Il est à noter que les pourcentages présentés dans la figure 1 représentent une proportion du discours global des participantes.

Figure 1.

Une représentation schématique du processus de mise en œuvre (Desmarais, 2019). Les pourcentages représentent une proportion du discours global des participantes



Discussion

Dans le processus de mise en œuvre des principes de flexibilité de la PU déployé par les participantes, leur discours souligne l'importance de préciser les intentions pédagogiques au moment de la planification. Malgré cela, l'analyse des données issues des observations, des plans de cours et des entretiens d'explicitation semble indiquer que leur formulation est imprécise chez les participantes. Les intentions pédagogiques indiquent le niveau minimal à atteindre pour réussir la tâche ou le cours, et elles guident les étudiants à choisir les stratégies d'apprentissage à employer (Hattie, 2017). Elles revêtent une importance certaine et leur formulation imprécise peut avoir influencé les choix pédagogiques des participantes et leur degré de mise en œuvre des principes de flexibilité de la PU. Leur précision se retrouve au centre de l'évaluation formative puisqu'elles décrivent les apprentissages qui doivent être réalisés par les étudiants (Hattie, 2017). Cette description précise devient alors un outil pour planifier en contexte de PU. Ainsi, lorsque l'objectif d'apprentissage est explicite, il devient plus aisé de varier les modalités d'évaluation à partir des principes de flexibilité de la PU. Le fait que les intentions pédagogiques ne soient pas suffisamment précises joue sur la capacité des étudiants à utiliser leurs préférences d'apprentissage et à en prendre conscience pour faire des choix qui contribuent à les aider davantage ; l'objet d'apprentissage permet à l'apprenant d'identifier de quelles façons il apprend le mieux (Hartmann, 2015 ; Meyer et al., 2014). Il semble que la formulation imprécise des intentions pédagogiques chez les participantes pourrait, en partie, expliquer pourquoi les modalités d'évaluation sont peu explicitées et qu'elles soient abordées uniquement dans les plans de cours. Ceci est d'ailleurs cohérent avec les réponses des participantes à mi-chemin entre la normalisation et la dénormalisation pour l'énoncé du questionnaire sur les normes et les exigences. Ce constat appuie le désir des professeurs universitaires de soutenir tous les étudiants devant eux, tout en maintenant des exigences élevées (Prud'homme et al., 2011 ; Marchand, 2011). Les résultats montrent d'ailleurs les nombreuses stratégies pédagogiques déployées par les participantes. Cette préoccupation pour le respect des exigences et des normes, par le fait même des modalités d'évaluation, traduit une incohérence dans la mise en œuvre de pratiques inclusives comme la PU dans un paradigme de normalisation où le diagnostic est encore la porte d'accès aux services. Hanesworth et al. (2018) précisent que l'évaluation est indissociable du jugement individuel puisqu'elle est elle-même

porteuse d'un jugement sur un individu dans un contexte la plupart du temps normatif. En contexte dénormatif et inclusif, l'évaluation devrait être authentique et concrète plutôt que décontextualisée, et ce, afin de contribuer à la réussite des étudiants (Hanesworth et al., 2018). Lorsque l'objectif d'apprentissage est explicite, les principes de flexibilité de la PU peuvent constituer un outil de variation des modalités d'évaluation (Meyer et al., 2014), sans baisse des exigences et des attentes (Hanesworth et al., 2018). C'est d'ailleurs ce qui pourrait contribuer à distancier l'évaluation d'un contexte normatif, et à renforcer l'idée qu'offrir de la flexibilité aux moments des évaluations ne constitue pas une baisse des exigences ou des attentes (Hanesworth et al., 2018). C'est dans cette logique qu'il importe que le modèle PAL (Hall et al., 2006) accorde une plus grande place à cette première étape, soit l'identification des objectifs et des exigences. Les formations² sur la PU offertes aux professeurs devraient également en tenir compte. De plus, il serait pertinent que ce modèle aide davantage les professeurs à distinguer quels éléments des exigences sont imposés par le programme d'études et qu'ils deviennent en quelque sorte une condition de diplomation. Le modèle PAL précise pourtant que le fait d'identifier les apprentissages minimaux exigés pour tous permet de nuancer de manière individuelle certains éléments de l'évaluation et, par le fait même, de mieux répondre aux besoins de tous les apprenants (Hall et al., 2006). C'est aussi dans cette logique que la mise en œuvre des principes de flexibilité de la PU devrait se réaliser de manière formelle et réfléchie à partir d'un modèle comme le PAL (Hall et al., 2006), et non de manière intuitive et plus ou moins formelle, comme les participantes le dénotent lorsqu'elles abordent leur processus de mise en œuvre.

Le peu de modalités d'évaluation mises de l'avant par les participantes, observées dans les moyens d'action et d'expression, peut témoigner de leur manque de compréhension face à cet aspect de la PU, ce qui risque de nuire à leur processus de mise en œuvre (Dallas et al., 2014 ; Vitelli, 2015). Leur incertitude à l'égard de l'évaluation en contexte de PU contribue à diminuer leur niveau de confiance au moment de la mise en œuvre (Capp, 2018). Le fait que les participantes se positionnent à mi-chemin entre la normalisation et la dénormalisation pour l'énoncé sur le respect des normes et des exigences, mais davantage du côté de la dénormalisation pour les énoncés sur la cause du handicap, la place de la diversité dans la salle de classe et le rôle du professeur,

2 La question de la formation est abordée dans une autre publication : Desmarais et al. (2020, sous-presse).

dénote leurs craintes ou leurs incertitudes en lien avec cet aspect de la PU. Ce constat est cohérent avec le fait que souvent, au moment d'innover ou de mettre en œuvre de nouvelles stratégies pédagogiques, le professeur pense aux impacts de ce changement sur lui-même (LaRocco et Wilken, 2013).

Enfin, le fait que le contexte universitaire actuel s'inscrive toujours dans une conception normative et médicale complique le passage d'un paradigme de normalisation à un paradigme de dénormalisation. Effectivement, il semble que la normalisation comme la conception médicale ne permettent pas de bien répondre à la diversité des apprenants qui composent la salle de classe (CSE, 2013 ; Duchaine et al., 2013 ; Ducharme et Montminy, 2015). En ce sens, il est possible de réaliser que le fait d'appartenir à une catégorie diagnostique demeure le principal critère pour l'attribution des ressources financières et humaines nécessaires à la mise en place d'accommodements (Bélanger et Duchesne, 2010). Le diagnostic fait office de porte d'entrée pour l'accès aux accommodements et aux mesures d'aide individualisée. Il apparaît pourtant ici que les principes de flexibilité de la PU pourraient faciliter la diminution de l'attention portée au diagnostic et ainsi mieux tenir compte des besoins éducatifs de manière collective plutôt qu'individuelle.

Conclusion

La présente étude de cas, grâce à l'analyse approfondie du processus de mise en œuvre des principes de flexibilité de la PU de professeures universitaires, met de l'avant l'importance de s'intéresser à des pratiques collectives et inclusives pour mieux répondre aux besoins éducatifs d'une diversité d'apprenants. Cette recherche propose de changer les procédures d'accès aux services en opérant un changement de paradigme d'une perspective normalisante à une perspective dénormalisante. La responsabilité de proposer un environnement d'apprentissage et d'enseignement répondant aux besoins éducatifs variés de tous les étudiants revient aux universités, comme le précisent les documents-cadres (p. ex. CSE, 2013). C'est seulement en proposant des structures plus flexibles comme la PU, en ce qui a trait à l'accès aux services et aux programmes d'études, qu'elles pourront y parvenir (Wolforth, 2016). C'est dans cette logique que la présente étude favorise une meilleure compréhension des enjeux qui accompagnent

le changement d'un paradigme de normalisation à un paradigme de dénormalisation, en plus de mieux documenter l'inclusion scolaire et la PU en contexte universitaire francophone. En ouvrant cette réflexion sur la réponse aux besoins d'apprentissage d'une diversité d'étudiants, cette étude contribue à une compréhension approfondie du processus de mise en œuvre des principes de flexibilité de la PU. Les résultats de cette recherche témoignent de la grande variété de stratégies pédagogiques déployées par les participantes et soulèvent, entre autres, la nécessité de préciser les intentions pédagogiques et les modalités d'évaluation (Hanesworth et al., 2018 ; Wolforth, 2016), ainsi que la nécessité de faire preuve d'ouverture et de créativité. La place centrale qu'accorde la PU aux intentions d'apprentissage et sa flexibilité contribuent à ce qu'elle apparaisse comme un outil pour faciliter l'inclusion scolaire (Ramel et Vienneau, 2016) et accompagner les professeurs universitaires dans les défis qui découlent de la diversité des étudiants. La nécessité d'une meilleure formation sur les principes de flexibilité de la PU des professeurs est aussi soulevée (Leblanc et al., 2016).

Cette étude comporte plusieurs limites telles que l'absence du point de vue des étudiants sur la mise en œuvre des principes de flexibilité de la PU par leur professeur et le petit nombre de participants observé. Bien que la généralisation ne soit pas possible, la transférabilité des résultats à des contextes similaires est envisageable. Par ailleurs, la création d'un questionnaire portant sur le continuum normalisation-dénormalisation s'est avérée complexe par le fait qu'il existe peu d'écrits sur la question. L'interprétation des données qui en découlent est donc limitée. Des recherches futures pourraient s'intéresser plus spécifiquement au point de vue des étudiants et étudier les apports de la PU à leur expérience d'apprentissage. Il serait également pertinent de mieux documenter la façon dont la dénormalisation peut accompagner le développement de pratiques inclusives.

Annexe 1

Grille d'observation

Positionnement de la classe	Nombre d'étudiants	Objectif du cours
	Méthode pédagogique principale	Matériel distribué
Situation particulière	Climat de la classe	
Autre		

1.1. Offrir diverses possibilités pour favoriser les champs d'intérêt		Fréquences
1.1.1. Le professeur favorise l'autonomie et les choix individuels de ses étudiants.	Il propose différents choix pour les lectures ou les travaux.	
	Il propose différents choix d'activités.	
	Autre :	
1.1.2. Le professeur propose des activités authentiques et pertinentes.	Il propose des activités inspirées du milieu de travail.	
	Il propose des activités en cohérence avec les objectifs du cours.	
	Autre :	
1.1.3. Le professeur réduit les risques de distraction.	Il ferme la porte de la classe.	
	Il intervient si des étudiants parlent.	
	Autre :	

1.2. Offrir diverses possibilités de favoriser l'effort et la persévérance		Fréquences
1.2.1. Le professeur souligne l'importance des buts et des objectifs.	Il rappelle les objectifs du cours.	
	Il fait le lien entre la tâche et l'objectif du cours.	
	Autre :	
1.2.2. Le professeur varie ses exigences et les ressources pour rendre les défis stimulants pour les étudiants.	Il offre différentes activités en variant le niveau de difficulté.	
	Il laisse le choix du sujet aux étudiants.	
	Autre :	
1.2.3. Le professeur favorise la collaboration entre les étudiants.	Il propose de travailler en équipe.	
	Autre :	
1.2.4. Le professeur augmente la rétroaction pour une plus grande maîtrise des apprentissages des étudiants.	Il propose des moments pour le rencontrer et avoir une rétroaction.	
	Il corrige un exercice en groupe.	
	Autre :	
1.3. Offrir diverses possibilités de favoriser l'autorégulation		Fréquences
1.3.1. Le professeur encourage les attentes et les idées qui optimisent la motivation des étudiants.	Il renforce les bons coups.	
	Il propose des défis.	
	Autre :	
1.3.2. Le professeur développe les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation des étudiants.	Il offre des occasions aux étudiants de faire le point sur leurs stratégies.	
	Il offre des choix aux étudiants en fonction de leurs forces.	
	Autre :	
1.3.3. Le professeur développe la capacité d'autoévaluation et de réflexion.	Il offre des occasions aux étudiants de faire le point sur leurs apprentissages.	
	Autre :	
2.1. Offrir diverses possibilités de favoriser une meilleure représentation de l'information		Fréquences

2.1.1. Le professeur présente l'information de différentes manières.	Il présente les consignes de différentes façons. Il utilise des exemples et des contre-exemples. Autre :	
2.1.2. Le professeur présente l'information selon une modalité essentiellement auditive.	Il utilise des vidéos, des sons ou de la musique. Il varie l'intonation de sa voix. Autre :	
2.1.3. Le professeur présente l'information selon une modalité essentiellement visuelle.	Il utilise des images ou des dessins. Il utilise la couleur, le soulignement, le caractère gras, l'italique. Autre :	
2.2. Offrir diverses possibilités de favoriser une meilleure compréhension du langage, des expressions mathématiques et des symboles		Fréquences
2.2.1. Le professeur clarifie le vocabulaire et les symboles.	Il explique les symboles utilisés. Il fournit un lexique ou une légende. Autre :	
2.2.2. Le professeur clarifie la syntaxe et la structure.	Il reformule ses propos. Autre :	
2.2.3. Le professeur soutient le décodage des textes, de la notation mathématique et des symboles.	Il indique verbalement ce qui est important. Il surligne ou encercle ce qui est important. Autre :	
2.2.4. Le professeur facilite la compréhension lors du passage d'une langue à l'autre.	Il traduit ce qu'il juge nécessaire. Il fournit un lexique. Autre :	
2.2.5. Le professeur illustre les notions à l'aide de plusieurs supports.	Il utilise plusieurs outils. Il donne des exemples variés. Autre :	
2.3. Offrir diverses possibilités de favoriser une meilleure compréhension de la matière		Fréquences

2.3.1. Le professeur active les connaissances antérieures ou fournit les connaissances de base.	Il demande aux étudiants de réfléchir à ce qu'ils connaissent sur le sujet. Il révise les connaissances préalables. Autre :	
2.3.2. Le professeur fait ressortir les caractéristiques essentielles et les relations entre les notions.	Il demande aux étudiants de faire des liens entre la matière et leur expérience. Il fait des liens. Autre :	
2.3.3. Le professeur guide le traitement et la manipulation de l'information.	Il propose des stratégies de résolution ou d'apprentissage. Il illustre ses propos ou offre des occasions de pratiques. Autre :	
2.3.4. Le professeur maximise les occasions de transfert et de généralisation.	Il fait des liens avec une autre matière. Il donne des exemples variés et concrets. Autre :	
3.1. Offrir diverses possibilités de favoriser la mise en action		Fréquences
3.1.1. Le professeur varie les méthodes de rétroaction et d'interaction.	Il questionne les étudiants directement. Il propose des activités où les apprenants peuvent se donner de la rétroaction entre eux. Autre :	
3.1.2. Le professeur facilite l'accès aux outils et aux technologies de soutien.	Le matériel qu'il utilise est compatible avec les outils technologiques. Autre :	
3.2. Offrir diverses possibilités pour favoriser l'expression et la communication		Fréquences
3.2.1. Le professeur utilise plusieurs supports de communication.	Il propose différentes façons de faire travailler les étudiants. Il sollicite la participation des étudiants de différentes façons. Autre :	

3.2.2. Le professeur offre des opportunités de pratique aux étudiants.	Il offre des activités pour s'exercer. Il offre différentes options pour que les étudiants démontrent leurs habiletés. Autre :	
3.2.3. Le professeur soutient le progrès des étudiants en situation de pratique.	Il circule durant la période de pratique pour offrir des rétroactions. Il fournit un corrigé détaillé. Autre :	
3.3. Offrir diverses possibilités de favoriser l'utilisation des fonctions exécutives		Fréquences
3.3.1. Le professeur guide les étudiants dans le choix de leurs objectifs.	Il donne des occasions aux étudiants de se fixer des objectifs. Il donne des choix aux étudiants quant à la réalisation de la tâche. Autre :	
3.3.2. Le professeur soutient la planification et l'élaboration de stratégies.	Il donne des occasions aux étudiants de choisir une méthode de travail qui leur convient. Autre :	
3.3.3. Le professeur facilite la gestion de l'information et des ressources.	Il offre différentes options aux étudiants pour organiser l'information selon leurs préférences. Autre :	
3.3.4. Le professeur améliore la capacité de l'apprenant à assurer ses propres progrès.	Il propose des activités qui permettent de faire le point sur ses progrès. Autre :	

Desmarais (2019), inspiré des travaux de Meyer et al. (2014)

Références

- Abell, M. M., Jung, E. et Taylor, M. (2011). Students' perceptions of classroom instructional environments in the context of "Universal Design for Learning". *Learning Environments Research*, 14(2), 171–185. <https://doi.org/10.1007/s10984-011-9090-2>
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5–31. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26%281%29/manadon_ch.pdf
- Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH). (2018). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises — 2017-2018*. <https://www.aqicesh.ca/wp-content/uploads/2019/11/stat2017-2018.pdf>
- AuCoin, A. (2011). *Pas plus spécial que nécessaire : étude de l'historique, du cadre légal et du vécu de l'inclusion scolaire chez les Acadiens et les Acadiennes de la Nouvelle-Écosse* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Moncton.
- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et la dénormalisation : proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux* (p. 65–88). Presses de l'Université du Québec.
- Bank-Mikkelsen, N. (1969). A metropolitan area in Denmark, Copenhagen. Dans R. B. Kugel et W. Wolfensberger (dir.), *Changing patterns of residential services for the mentally retarded* (p. 227–254). President's Committee on Mental Retardation.
- Beaudry, J. S. et Miller, L. (2016). *Research literacy: A primer for understanding and using research*. Guilford Publications.
- Beauregard, F. et Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... Mais où donc se situe l'inclusion ? Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31–56). Presses de l'Université du Québec.

- Bélanger, N. et Duchesne, H. (2010). *Des écoles en mouvement : inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Belleau, J. (2015). *La conception universelle de l'apprentissage (CUA) : une approche de l'enseignement et de l'apprentissage visant l'inclusion de tous*. CAPRES. <https://eduoq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34460/capres-belleau-conception-universelle-apprentissage-2015.pdf?sequence=2>
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87–104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Brodeur, M., Lefebvre, M., Otero, D., Lorite, A., Prud'homme, J., Gosselin, V., Genest, S. et Tremblay, S. (2017). *Éducation inclusive : une responsabilité collective, une occasion socioéducative pour l'UQAM* [Rapport du Groupe de travail sur l'éducation inclusive, UQAM]. Commission des études de l'UQAM. https://ssa.uqam.ca/fichier/document/education_inclusive.pdf
- Bureau de coopération interuniversitaire (BCI). (2018). *Données préliminaires relatives aux inscriptions au trimestre d'automne 2018*. <https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2019/01/Inscriptions-automne-2018.pdf>
- Bureau de soutien à l'enseignement. (2017). *Guide pratique : Adopter une approche pédagogique inclusive*. Bureau de soutien à l'enseignement, Université Laval. https://www.enseigner.ulaval.ca/sites/default/files/guide_app_inclusive.pdf
- Capp, M. J. (2018). Teacher confidence to implement the principles, guidelines, and checkpoints of universal design for learning. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 706–720. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482014>
- Center for Applied Special Technology (CAST). (2011). *Universal design for learning guidelines* (version 2.0). <http://udlguidelines.cast.org/>
- Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8e éd.). Routledge.
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ). (2010). *L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion* [Mémoire présenté par la CREPUQ au Conseil

- supérieur de l'éducation]. CREPUQ. https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/07/PUBPE-2010-5-CREPUQ_Memoire_inclusion-2010.pdf
- Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES). (2013). *Québec : Stratégie d'inclusion dans les universités -1.7*. https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/07/1.7Strategies_inclusion.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2013). *Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé...* <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/2013-06-parce-que-les-facons-de-realiser-un-projet-detudes-universitaires-ont-change...sommaire.pdf>
- Culham, A. et Nind, M. (2003). Deconstructing normalisation: Clearing the way for inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(1), 65–78. <https://doi.org/10.1080/1366825031000086902>
- Dallas, B. K., Upton, T. D. et Sprong, M. E. (2014). Post-secondary faculty attitudes toward inclusive teaching strategies. *Journal of Rehabilitation*, 80(2), 12–20.
- Dauphinais, N. (2015). *Étude du profil personnel des stratégies d'apprentissage d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité à leur première année universitaire* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Trois-Rivières. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7670>
- 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.
- Desmarais, M.-É., Rousseau, N. et Stanké, B. (2020, sous-presse). L'appropriation des principes de flexibilité de la pédagogie universelle : une étude de cas en contexte universitaire québécois. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*.
- Duchaine, S., Gagnon-Paré, M.-È., Mercier, D.-H. et Poncelin de Raucourt, C. (2013). *Parce que le Québec a besoin de tous ses talents : proposition en vue d'une stratégie nationale de participations aux études universitaires* [Rapport]. Université du Québec. https://www.quebec.ca/communications/documents/UQC-Quebec_ses_talents-complet.pdf

- Ducharme, D. et Montminy, K. (2015). *Rapport de suivi : l'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. http://www.cdpedj.qc.ca/Publications/accommodement_handicap_collegial_suivi.pdf
- Edyburn, D. (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. <https://doi.org/10.1177/073194871003300103>
- Hall, T., Meyer, A. et Strangman, N. (2006). UDL implementation: examples using best practices and curriculum enhancements. Dans D. H. Rose, A. Meyer et C. Hitchcock (dir.), *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies* (p. 149–198). Harvard Education Press.
- Hanesworth, P., Bracken, S. et Elkington, S. (2018). A typology for a social justice approach to assessment: learning from universal design and culturally sustaining pedagogy. *Teaching in Higher Education*, 24(1), 98–114. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1465405>
- Hartmann, E. (2015). Universal design for learning (UDL) and learners with severe support needs. *International Journal of Whole Schooling*, 11(1), 54–67.
- Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants : connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Presses de l'Université du Québec.
- Immordino-Yang, M. H. et Fischer, K. W. (2016). Neuroscience bases of learning. Dans M. H. Immordino-Yang (dir.), *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience* (p. 79–92). Corwin.
- Katz, J. N. (2013). The three block model of universal design for learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 153–194. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1159>
- Kitto, S. C., Chesters, J. et Grbich, C. (2008). Quality in qualitative research: Criteria for authors and assessors in the submission and assessment of qualitative research articles for the Medical Journal of Australia. *Medical Journal of Australia*, 188(4), 243–246. <https://doi.org/10.5694/j.1326-5377.2008.tb01595.x>

- LaRocco, D. J. et Wilken, D. S. (2013). Universal design for learning: University Faculty stages of concerns and levels of use: A faculty action-research project. *Current Issues in Education*, 16(1), 1–13.
- Leblanc, M., Prud'homme, L., AuCoin, A. Guay, M.-H., Mainardi, M. et Forest, N. (2016). Le formateur en enseignement face aux défis de l'école inclusive : pistes de réflexion et d'action. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 103–118). DeBoeck Supérieur.
- Macé, A.-L. et Landry, F. (2012). *Efficacité des mesures de soutien chez les populations émergentes au niveau postsecondaire : ce que la recherche nous dit*. Comité Interordres.
- Marchand, S. (2011). *Accompagnement des enseignants de niveau collégial dans l'exercice de leurs fonctions professionnelles auprès des étudiants ayant des troubles d'apprentissage* (Mémoire de maîtrise non publié). Université du Québec à Trois-Rivières.
- McGuire, J. M., Scott, S. S. et Shaw, S. F. (2003). Universal design for instruction: The paradigm, its principles and products for enhancing instructional access. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 17(1), 11–21.
- Meo, G. (2008). Curriculum planning for all learners: Applying universal design for learning (UDL) to a high school reading comprehension program. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(2), 21–30. <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.2.21-30>
- Meyer, A., Rose, D. H. et Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST). (2013). *Modèle d'organisation des services aux étudiantes et étudiants ayant un trouble d'apprentissage, un trouble mental ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/ModOrgServEtudTroubleApprenHyperactivite.pdf

- Nirje, B. (1985). The basis and logic of the normalization principle. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 11(2), 65–68. <https://doi.org/10.3109/13668258509008747>
- Oliver, M. J. (1999). Capitalism, disability and ideology: A materialist critique of the normalization principle. Dans R. J. Flynn et R. A. Lemay (dir.), *A quarter-century of normalization and social role valorization: Evolution and impact* (p. 163–174). University of Ottawa Press.
- Orr, A. C. et Bachman Hammig, S. (2009). Inclusive postsecondary strategies for Teaching Students with Learning Disabilities: A Review of the Literature. *Learning Disability Quarterly*, 32(3), 181–196. <https://doi.org/10.2307/27740367>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4e éd.). SAGE.
- Pekarsky, D. (1981). Normalcy, exceptionality and mainstreaming. *Journal of Education*, 163(4), 320–334.
- Perrin, B. (1999). The original Scandinavian normalization principle and its continuing relevance for the 1990s. Dans R. J. Flynn et R. A. Lemay (dir.), *A quarter-century of normalization and social role valorization: Evolution and impact* (p. 181–196). University of Ottawa Press.
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens du construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation* (Thèse de doctorat). Université du Québec en Outaouais. <https://archipel.uqam.ca/745/1/D1599.pdf>
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6–22. <https://doi.org/10.7202/1007725ar>
- Ramel, S. et Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 25–38). De Boeck Supérieur.

- Rappolt-Schlichtmann, G., Dalley, S. G. et Rose, L. T. (dir.). (2012). *A research reader in universal design for learning*. Harvard Education Press.
- Réseau de l'Université du Québec (UQ). (2012). *L'accès à l'enseignement universitaire pour toutes et tous, partout au Québec*. https://www.uquebec.ca/reseau/fr/system/files/documents/memoires_avis_rapports/memoire_accessibilite.pdf
- Rose, D. H. et Meyer, A., Strangman, N. et Rappolt, G. (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* (3e éd., p. 453–490). Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., St-Vincent, L.-A., Ouellet, S., Bergeron, L., Massé, L., St-Pierre, L. et Meunier, F. (2016). *Conception universelle de l'apprentissage dans différents contextes disciplinaires : développement d'un répertoire de pratiques*. Fonds de développement académique du réseau (FODAR).
- Scott, S. S., Mcguire, J. M. et Shaw, S. F. (2003). Universal design for instruction: A new paradigm for adult instruction in postsecondary education. *Remedial and Special Education*, 24(6), 369–379. <https://doi.org/10.1177/07419325030240060801>
- Thomas, S. et Wolfensberger, W. (1999). An overview of social role valorization. Dans R. J. Flynn et R. A. Lemay (dir.). *A quarter-century of normalization and social role valorization: Evolution and impact* (p. 125–160). University of Ottawa Press.
- Université de Montréal. (2016). *Le défi de l'intégration des étudiants en situation de handicap : Guide général à l'intention des professeurs et des chargés de cours*. http://www.bsesh.umontreal.ca/documents/ESH-Guide-f-2016_26_08_16%202016.pdf
- Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). (2018). *Statistiques du nombre d'accommodements offerts aux étudiants en situation de handicap par les services aux étudiants*.
- Vagneux, S. et Girard, M. (2014). *Les étudiants en situation de handicap émergents à l'université : état de situation et pistes d'action* [Rapport du groupe de travail sur

- les étudiants en situation de handicap émergents]. Commission de l'enseignement et de la recherche, Réseau de l'Université du Québec. https://www.uquebec.ca/reseau/fr/system/files/documents/memoires_avis_rapports/gt-eshe_rapport_final_2eversion_couvert.pdf
- Vitelli, E. M. (2015). Universal design for learning: Are we teaching it to preservice general education teachers? *Journal of Special Education Technology*, 30(3), 166–178. <https://doi.org/10.1177/0162643415618931>
- Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. National Institute on Mental Retardation.
- Wolfensberger, W. (2011). Social role valorization: A proposed new term for the principle of normalization. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 49(6), 435–440. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-49.6.435>
- Wolforth, J. (2016). Students with disabilities. Dans C. Carney Strange et D. Hardy Cox (dir.), *Serving diverse students in Canadian higher education* (p. 128–144). McGill-Queen's University Press.